CAPITULO I

1 DELINEANDO O PROJETO: O INTERESSE E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e socioepistemológica marcada por diferentes tendências que refletem diversas concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira. Ao se falar em práticas de formação docente, pesquisas recentes no âmbito geral da educação, vem-se procurando debater sobre a temática, no intuito de compreender esse espaço para além de sua dimensão técnica evidenciada em cursos, seminários, palestras de treinamento, refletindo, em contrapartida, uma conceituação de formação contínua como processo que encontra a sua centralidade no agir dos educadores no cotidiano escolar (CARVALHO, 2005).

Nesse sentido, as pesquisas em formação docente buscaram realizar diferentes formas de investigação na proximidade com o cotidiano escolar. No entanto, Tardiff (2005) identifica que, quando existem iniciativas de pesquisa que se aproximam da escola, as respostas ainda permanecem isoladas e parciais, mais centradas nas reflexões críticas ou nas tomadas de posição do que em estudos que poderiam oferecer uma contribuição ao debate de avanços para o docente em sua prática pedagógica. Assim, é com razão que professores da educação básica acabam interpretando esses estudos, sem ligação com suas práticas de cotidiano escolar.[1]

Por outro lado, os trabalhos identificados como pesquisas narrativas procuram compreender a formação como um complexo processo de interação teoria e prática, no desenvolvimento da capacidade de pesquisa pelo docente, e em suas tomadas de decisões em situações dinâmicas da vida nas escolas. Esse movimento é

[1] Carvalho (2002) sente que os discursos expressos nos estudos que se utilizam da pesquisa-ação com o cotidiano escolar parecem, cada um, ocupar um “lugar próprio” e isolado que não permite a visualização do conjunto da obra sobre a questão do professor. A autora salienta que para “[...] a academia, mesmo em estudos/pesquisas que apresentam, do ponto de vista teórico-metodológico, uma perspectiva progressista e/ou de potencial transformador/emancipador, pela predominância do enfoque da pesquisa-ação crítica, algumas questões se impõem à guisa de consideração a todos nós que produzimos pesquisas negando os espaços/tempos da educação” (CARVALHO, 2002, p. 84).

compreendido dando voz e vez aos professores, no intuito de incentivá-los a narrar seus processos/percursos de formação ao longo de sua carreira docente.

No campo da educação, as apropriações das narrativas docentes tomam diferenciadas dimensões nos estudos, tanto da história como da formação profissional e do currículo nos cotidianos das práticas pedagógicas. As diversas metodologias adotadas buscam respostas às múltiplas necessidades do campo educacional. Nesse movimento investigativo, os diálogos teórico-metodológicos permeiam pelos campos de conhecimento. Em maior escala, os das Ciências Sociais, Filosofia, Literatura e História. Assim, Catani et al. (1997, p. 20) identificam:

> [...] o que se convencionou chamar de pesquisa narrativa, no campo educacional, enfatiza a variedade de práticas de investigação e formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 1980, principalmente na Europa, e que deve muito às tentativas de recolocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas.

O movimento de pesquisa narrativa na História da Educação, embalado pelos ideais da vertente cultural, objetiva abandonar a perspectiva de uma história total, em que se priorizam, em maior escala, os processos de análise socioeconômica a que a educação estaria submetida. Antônio Nóvoa (1992) considera que esse fazer histórico não mais daria conta da complexidade dos processos de mudança de longa duração, para apreender as diferentes dinâmicas escolares e educacionais.

Essa tendência de uma “nova” história da educação buscaria suas investigações em diferentes fontes de pesquisa, naquelas já existentes e/ou nas que poderiam estar sendo produzidas. Nessa direção, Viñao Frago (2000) identifica o potencial das biografias e autobiografias como diferentes textos que transpareceriam uma narrativa do vivido na/pelas experiências de uma cultura escolar dos praticantes desse lugar. Essas fontes, nas pesquisas com a história, vêm sendo apropriadas a partir de documentos já existentes, como em diários íntimos, diários escolares, cadernos pedagógicos ou, então, a partir da história oral.

No contexto do campo de currículo, o interesse pelas narrativas está em buscar os mais diversos entendimentos da/na/pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. O foco investigativo seria compreender o saber/fazer docente na

ação didática, considerando os movimentos narrativos no diálogo docente-docente, docente-discente pelas observações diretas do pesquisador com o cotidiano, este em suas *redes de conversações* (CARVALHO, 2009) e em suas narrativas de imagem ─ fotografias e vídeos ─ que dariam indícios também do chamado currículo vivido/praticado (FERRAÇO, 2005), maneiras de dizer/fazer e usos dos artefatos culturais escolares (ALVES, 2008) construídos na ação investigativa e/ou já produzidos pelos pesquisados.

Ao pesquisar com narrativas, os estudos, no campo da formação profissional, buscaram, com essa iniciativa, compreender como múltiplas formas de experiência, ao longo do percurso docente, podem contribuir potencialmente como dispositivo de dimensão formadora e identitária tanto para quem pesquisa com ela, quanto para o pesquisado. Ao dialogar com professores e suas histórias de vida de atuação profissional, desde antes mesmo da opção pela docência até os dias atuais, o movimento da pesquisa estaria, ao mesmo tempo, dando visibilidade a contextos/vozes que narram as diversas singularidades cotidianas e com isso produz uma valorativa fonte de estudo, proporcionando ao colaborador-pesquisado uma perspectiva (auto)formadora (SOUZA, 2008).

Dessa maneira, o trabalho com narrativas na abordagem biográfica e (auto)biográfica, foi se constituindo em um crescente emprego metodológico, nos últimos 20 anos, no cenário brasileiro, embalado por leituras e apropriações, principalmente europeias, no diálogo com Antônio Nóvoa, Mathias Finger, Christine Josso, Gaston Pineau, Pierre Dominice e Delory-Monberguer.[2]

Bueno et al. (2006), em mapeamento das produções com histórias de vida e autobiografias na formação de professores, em teses e dissertações, livros e periódicos de 1985-2003, sinalizam um crescente movimento dessas pesquisas, identificando nelas uma maior tendência à construção de fontes de dados do que um dispositivo de formação docente.

[2] Em 1988, Antônio Nóvoa e Mathias Finger publicaram o livro "O método autobiográfico e a formação", trazendo as abordagens biográficas e suas utilizações na formação de professores. Em 1992, na obra "Vida de professores", Nóvoa, com outros autores colaboradores, explicita a importância desse método e sua dimensão formadora. Marie Christine Josso contribuiu com sua obra, "Experiências de vida e formação". Foi responsável pela criação da terminologia *narrativas de formação*, no contexto da pesquisa (auto)biográfica.

Nesse movimento de pesquisa narrativa, foi que surgiu o interesse deste estudo, no contexto da formação docente de Educação Física na rede estadual do Espírito Santo. Em uma análise da produção de pesquisas que fizemos na temática formação de professores e pesquisa narrativa, em trabalhos de 2000 a 2010, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e nos Encontros de Didática e Prática de Ensino (Endipes), notamos uma carência de estudos que tratam das práticas de formação docente no ensino médio. Ademais, os trabalhos deram maior enfoque ao estudo dessas práticas no ensino fundamental e na educação superior.[3]

Além disso, identificamos a necessidade de acompanhar a perspectiva do grupo de pesquisadores do Instituto de Educação e Educação Física (Proteoria), da Universidade Federal do Espírito Santo, o qual vem construindo trabalhos no intuito de dialogar com o cotidiano escolar localizando os professores no centro dos debates educacionais, buscando compreender esses espaços na perspectiva da valorização do pensamento contextualizado e investigativo docente, em um movimento contrário à consideração do professor como um técnico, que cumpre as reformas educativas. As pesquisas já concluídas buscaram focalizar temas relacionados com a formação de professores com as operações de apropriação e transformação em relação aos saberes compartilhados na instituição educacional e com os processos avaliativos circunscritos no contexto desses cotidianos.[4]

Entendemos como necessária a construção de um estudo compartilhado sobre práticas formativas de Educação Física na rede estadual de ensino do Espírito Santo com os docentes que nela participam. Essa concepção procura problematizar a formação, considerando-a na importância de os sujeitos das escolas, com suas

[3] Carvalho (2002) constatou um significativo aumento de pesquisas no tema: formação continuada de professores, de 1990 a 2001, em levantamento de trabalhos nas reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Sinaliza que, nesse período, as pesquisas privilegiam o ensino fundamental (34,16%), em comparação com produções com o ensino médio (7,45%) da educação básica. O levantamento dos trabalhos que fizemos na temática narrativa e formação de professores está apresentado neste estudo, no capítulo II. No capítulo III, pode-se visualizar o contexto da Educação Física em mapeamento no tema formação continuada e Educação Física de ensino médio, nos artigos da Revista Brasileira de Educação (RBE) e nos anais do Congresso do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) de 2001 a 2010.

[4] Dentre algumas pesquisas já desenvolvidas pelo grupo, estão as de Santos (2005), Locatelli (2006), Nunes (2007) e Falcão (2009).

narrativas, contribuírem e serem ponto de partida e chegada para possíveis leituras do universo complexo chamado cotidiano escolar.[5]

No diálogo com Perez (2006), sentimos necessidade de, ao pesquisar formação docente, dar voz às histórias dos processos formativos em um movimento em que o docente narre o vivido/praticado por um processo de rememoração de suas relações com o cotidiano da escola em reflexões individuais e/ou coletivas em trocas de experiências.[6]

Nesse sentido, na perspectiva de compreender que, ao se pesquisar com o cotidiano das práticas de formação docente, um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais marcados pelas singularidades das experiências (ESTEBAN, 2003), foi que elaboramos as seguintes questões a serem pesquisadas**: quais foram os espaços formativos praticados que os professores identificaram como relevantes em suas histórias de Educação Física no cotidiano de ensino médio da rede estadual de ensino? Qual/quais os significados de formação que os docentes sinalizam, ao narrar suas histórias de práticas formativas de Educação Física no ensino médio da rede estadual de ensino? Como os docentes praticaram os momentos de formação continuada ofertados pelos lugares instituídos da rede estadual de ensino?**

Na compreensão de que, ao pesquisar com as práticas de formação contínua, é preciso considerar a diversidade dos movimentos formativos singulares e coletivos, foram definidos, como objetivos desta pesquisa:

---

[5] Os estudos com práticas docentes em Educação Física no ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo foram um dos focos das investigações da pesquisa "Diagnóstico da Educação Física no estado do Espírito Santo", no período de 1997 a 1999. Os resultados foram divulgados em diferentes trabalhos, como o artigo de Dias et al. (1999). Em um segundo momento, o mesmo grupo de pesquisa constatou a necessidade de pensar em ações que superassem entraves que comprometiam a qualidade da prática pedagógica. Foi elaborado um curso de pós-graduação em nível de especialização, promovido no CEFD/Ufes, como uma proposta de pesquisa-ação, que pode ser visualizada em Bracht et al.(2003). Todavia, entendemos que pesquisas de caráter diagnóstico apenas evidenciam a escola na descrição de seus aspectos negativos, dizendo como deveria ser o docente e sua prática de intervenção pedagógica a partir do modelo de análise adotado pelo pesquisador.

[6] Nos trabalhos da pesquisadora Carmen Lúcia Vidal Perez (2003, 2006, 2008) da Universidade Federal Fluminense com o grupo de estudo Escola, memória e cotidiano e o grupo Vozes da educação: memória, história e formação de professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), liderado por Maria Tereza Goudard Araújo, podemos visualizar ações de pesquisa que procuraram compreender a formação de professores/as problematizando o presente pelos vestígios do passado e desejos do futuro.

a) compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, como professores construíram práticas de formação docente, em suas experiências com o vivido/praticado no ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo;
b) analisar, nas narrativas docentes, os espaços formativos praticados ao longo de sua história na rede estadual de ensino;
c) identificar possíveis tensões/apropriações nos momentos de formação continuada ofertados pelos lugares institucionalizados, ao longo da história dos professores da Superintendência de Carapina da rede estadual de ensino.

1 DIÁLOGO TEÓRICO-METODOLÓGICO: O CENÁRIO E O CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa se constituiu em uma leitura de práticas formativas docentes que, se dedicou a observar tanto *lugares* como *espaços* formadores. Para Certeau (1994, p. 24), os lugares são entendidos como

> [...] uma ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Ali se acha, portanto excluída a possibilidade para duas coisas ocuparem o mesmo lugar. Impera-se a lei do próprio: os elementos considerados se acham uns ao lado do outro cada um situado num lugar próprio e distinto que define. [...] é, portanto, a configuração instantânea de posições, e isso implica uma indicação de estabilidade.

Com esse intuito, interessamo-nos também em observar como esses lugares são ocupados e *apropriados* pelos docentes, transformando-se em *espaços* que, para Certeau (1994, p. 201), são:

> [...] produzidos pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres.

Os indícios que nos levaram a pesquisar com narrativas de formação docente da Educação Física de ensino médio surgiram das observações desta pesquisadora nos últimos três anos, em sua prática docente de Educação Física na Superintendência Regional de Carapina, especialmente, nos momentos institucionalizados de formação ofertados pela Secretaria de Educação, e nas trocas de experiências com outros docentes da área. No ano de 2009, aconteceram

algumas reuniões, consideradas momentos de formação continuada da área. Essa foi uma iniciativa circunscrita ao projeto Esporte na Escola, que previa, em sua execução, momentos de capacitação/atualização docente, principalmente no conteúdo esporte. No entanto, em algumas reuniões do grupo da Superintendência de Carapina, os docentes sentiram necessidade de potencializar aqueles momentos coletivos de reflexões para além da perspectiva dos "jogos na rede", trazendo relatos de experiência de diferentes níveis de ensino – séries iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação inclusiva (Apae), no debate da Educação Física curricular.[7]

No ano de 2010, o único encontro dessa Superintendência se inicia com as discussões do Currículo Básico Comum (CBC) da Educação Física. Nesse instante, os relatos/falas docentes dão sinais (GINZBURG, 1989) de possíveis desconfortos com o currículo prescrito em relação ao praticado nas escolas. Paralelamente a essas reuniões esporádicas na Superintendência, houve, em 2009/2010, a iniciativa de um Programa de Formação Continuada em Educação Física Escolar, no intuito de discutir as dificuldades e potencialidades dos saberes e fazeres docentes da rede estadual.[8]

[7] A Apae é uma instituição gerenciada pela Secretaria Estadual de Educação no contexto de recursos humanos, responsável pelos docentes que ali trabalham.

[8] No cenário político estadual da gestão Paulo Hartung (2003-2010), delinearam-se ações efetivas no intuito de discutir a implementação de uma política educacional para o Estado em consonância com as mudanças sociopolíticas em nível nacional do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2007, o Ministério da Educação envia às redes municipais e estaduais cadernos de eixos curriculares que sinalizam a necessidade de as redes discutirem eixos organizadores do currículo de acordo com o cotidiano local das escolas e não na perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos (BRASIL, 2007). Em paralelo a essa discussão nacional, o processo de elaboração do Novo Currículo Básico Comum (CBC) da rede estadual vinha se delineando. Entre os anos de 2004 e 2006, a Secretaria de Educação promoveu seminários no intuito de debater democraticamente uma política para uma educação da rede estadual capixaba. Em 2007 e 2008, foram vividos momentos de discussão com cerca de 1.500 educadores, entre professores referência, professores convidados, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados (ESPÍRITO SANTO 2008). Nessas reuniões, o novo CBC era então organizado em uma base teórico-filosófica onde o currículo é anunciado em uma perspectiva de Currículos Praticados, construídos a partir da reflexão da prática pedagógica no cotidiano. Essa perspectiva de currículo foi trazida da discussão sistematizada em 2003, com docentes da rede pelo professor Carlos Eduardo Ferraço, que sintetizou as discussões do grupo temático currículo. O autor sugeriu o currículo nas escolas, na perspectiva do praticado, que envolve "[...] em sua produção, uma multiplicidade de práticas, conhecimentos, valores, idiossicrasias, atitudes,formações, histórias de vida, entre outras possibilidades que caracterizam as redes de *saberesfazeres* produzidas e compartilhadas pelos sujeitos que habitam e praticam esse cotidiano" (ESPÍRITO SANTO, 2004, p.119).

O Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu) compreendia um trabalho com 11 Secretarias Regionais Estaduais (SREs), com turmas de 15 a 45 professores da área. Contou com atividades

Diante desse cenário, encontramos *indícios* (GINZBURG, 1989) que nos fizeram pesquisar as práticas de formação docente, por meio de suas narrativas, que sinalizaram tanto a produção dos espaços praticados nas operações de usos com o que foi oferecido/debatido pela instituição burocrata, no caso a Secretaria Estadual de Educação, quanto as ações inventivas de formação docente no cotidiano escolar. Estas retratam uma complexa rede cotidiana, aqui entendida como um lugar/espaço marcado por *relações de força*[9] (GINZBURG, 2003), no qual foram considerados os professores no papel de usuários ou *consumidores* não apenas de bens materiais, mas também de bens culturais, de regras e imposições das instituições (CERTEAU, 1994).

No diálogo com Carvalho (2009), compreendemos a importância de considerar, na ação de consumo, as táticas docentes no confronto direto com os que detêm o poder, implementando, todavia, maneiras de burlar a estratégia a partir do entendimento de

> [...] que as táticas 'populares' desviam para fins próprios.[...] Enquanto é explorada por um poder dominante, ou simplesmente negada por um discurso ideológico, aqui a ordem é *representada* por uma arte. Na instituição a servir se insinuam assim um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral, isto é, uma economia do '*dom*' (de generosidades como revanche), uma estética de '*golpes*' (de operações de artistas) e uma ética da *tenacidade* (mil maneiras de negar a ordem estabelecida o estatuto de lei, de sentido ou fatalidade) (CERTEAU, 1994, p.88-89).

Esse agir dos professores, quando realizado, produz *espaços*, contextos de circunstâncias de um fazer particular, entendidos como *entrelugares de formação*, que não se configurariam pelos lugares constituídos. Ferraço (2005, p. 37), ao usar

---

presenciais e não presenciais, totalizando 320 horas entre os anos de 2009 e 2010. O tema central do Programa de Formação Continuada era o trabalho com o Currículo Básico Comum (CBC), objetivando instrumentalizar os professores para o trabalho nas escolas estaduais, a partir do CBC, a fim de garantir práticas que partissem da orientação desse documento.

[9] Carlo Ginzburg alerta aos pesquisadores de práticas socioculturais, em sua obra "Relações de Força", sobre a necessidade de vê-las nem de maneira relativista, nem como poderes que são impostos e simplesmente aceitos. Para o autor, cabe ao pesquisador "Ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam [...] a imagem total que uma sociedade deixa de si. Para 'escovar a história ao contrário' é preciso ler os testemunhos às avessas, contra a intenção de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas" (GINZBURG, 2002, p. 43).

o conceito de *entrelugar* de Homi Bhabha[10] para discutir a formação contínua no cotidiano escolar, salienta a necessidade de dedicarmos nossa atenção às ações docentes que

> [...] praticam currículos e processos de formação continuada que não se deixam aprisionar todo tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas, que ameaçam, em alguns momentos, o discurso oficial de uma proposta única para todo sistema, abrindo brechas que desafiam o instituído.

A busca pelos *entrelugares* de formação foi necessária para compreendermos os usos (CERTEAU, 1994) que os docentes fizeram com o que lhe foi oferecido, como subversores das *estratégias* das instituições burocratas, transformando, por meio das *maneiras de fazer,* lugares em espaços praticados. Para Certeau (1994, p. 102), as estratégias seriam "[...] ações postulados de um lugar de poder (a propriedade de um próprio) que elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde forças se distribuem".

O mesmo autor, ao estudar as práticas cotidianas de grupos sociais subalternos, sinalizou que existia uma ação de burlar regras e produtos que os poderes impõem socialmente, criando os praticantes *maneiras de fazer*, que compreendem:

> A outra produção, qualificada de 'consumo': esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas *nas maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU,1994, p. 39).

Nessa direção, a pesquisa procurou analisar práticas de formação docente nos diferentes espaços/tempos formativos de Educação Física no ensino médio da rede estadual de ensino, em que as *maneiras de fazer* pudessem ficar evidenciadas. Assim, mergulhamos não somente nos momentos formadores institucionais denominados de formação continuada, oferecidos pela Secretaria de Educação, mas nos interessamos também em compreender espaços formadores praticados nos processos autoformativos docentes.

---

[10] O entrelugar seria um local que "[...] emerge uma voz do povo mais instantânea e subalterna, discursos de minoria que falam em um espaço intermediário e entre tempos e lugares" (BHABHA, 1998, p. 223). Segundo o autor, esses tempos seriam performativos, ou seja, ações individuais e/ou coletivas que revelam uma zona de instabilidade oculta, um *entrelugar* que se movimenta no sentido de aprender a conhecer-se para melhor pertencer-se. No entanto, o *entrelugar* se constituiria em contextos de tensão, na formação de zonas de controle, renúncia, força, dependência, exclusão, participação e, ainda, de recordação e esquecimento. Na pesquisa, porém, trabalhamos com o conceito de *entrelugar de formação* do professor Carlos Eduardo Ferraço que contextualiza o debate do tema na educação.

No diálogo com Oliveira (2005), podemos considerar processos autoformativos como:

> [...] processos próprios de reflexão do fazer cotidiano, portanto, espaços privilegiados de produção curricular e, sobretudo, espaço de formação. Formas criativas e particulares pelas quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos, e avançam muito além daquilo que poderíamos compreender, via textos de propostas de cursos. [...] processos de interação cotidianos com outros colegas e nos diálogos estabelecidos com estes. Aprendizagens mais ou menos não formais no contato com a produção acadêmica e na busca por cursos. Cada forma nova de ensinar, cada experiência particular, só pode ser entendida, junto ao conjunto das circunstâncias que o torna possível, que envolve histórias de vida de sujeitos em formação, com as experiências e saberes anteriores de todos (OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Entendemos que o processo de formação continuada não se restringe a momentos institucionalizados ofertados pelas Secretarias de Educação, por isso a busca pelos diversos espaços formativos praticados pelos docentes de Educação Física na rede estadual de ensino, nas possíveis construções de *entrelugares formativos* e processos autoformativos.

Os movimentos de pesquisas na educação, ao estudarem a complexidade dos movimentos de formação docente, vêm buscando dar enfoque à História pelas narrativas do tempo/lugar do pequeno. Esses recortes do passado trazidos no presente resgatam fatos e pessoas que

> [...] Não estariam contemplados nas grandes narrativas que constituíram discurso privilegiado das ciências, tornando-se invisíveis as suas análises drama e trama da sociabilidade dos simples, aquele que a vida social imprimiu uma aparência de insignificante e como insignificante são tratados (ESTEBAN, 2003, p. 200).

A pesquisa foi o estudo das histórias, que disponibilizou ao docente de ensino médio da Superintendência de Carapina o papel de narrador do cotidiano de suas práticas, fazendo com isso o que Benjamin (1994) nos alerta, uma escrita que a história hegemônica teima em calar: a das narrativas de histórias cotidianas. No diálogo com o autor, foi compreendido como arte de narrar:

> [...] Uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Nesse contexto, a narrativa foi compreendida como as experiências passadas de uma pessoa para outra, em um processo de trocas de vivências, emoções e sensações. Ao mergulharmos nas narrativas dos docentes em seus percursos de formação, aproximamo-nos do resgate das experiências singulares e coletivas, rememoradas e compartilhadas pelos professores pesquisados. Nessa ação refletida no presente, o conhecimento trazido se tornou atualizado por ser rememorado, ato articulador sensível de projetos alternativos (outras visões de história) e subjetividades.

Todavia, fomos à busca da experiência visualizada no mergulho narrativo, que vislumbraria uma ação do passado refletida no presente, que permanece por ser significativa ao educador. Assim, procuramos identificar os espaços produzidos ao longo dos percursos de formação docente, em suas *maneiras de fazer* o cotidiano da rede estadual de ensino.

Nesse movimento de estabelecermos como fontes as narrativas de formação, foi dada vez e voz aos testemunhos docentes e com isso ficaram evidenciados *entrelugares de formação* e processos autoformativos produzidos pelos professores de Educação Física do ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo. Entendemos ser esse o caminho a percorrer em uma leitura que não reduz formação e currículos à prescrição de documentos ou propostas.

A pesquisa mergulhou no diálogo com as narrativas de docentes da Superintendência Regional de Carapina, profissionais com vínculo efetivo, que estavam no exercício de sala de aula em escolas regulares e frequentaram algum dos momentos de formação contínua oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, nos anos de 2009-2010. A regional veio a ser escolhida não só pelo envolvimento pessoal da pesquisadora, devido a seu vínculo empregatício de funcionária docente concursada, mas também pela facilidade de acesso e acompanhamento dos espaços/lugares da Regional Carapina e ainda pelo interesse dos professores em participar do estudo.

Assim, diante do desafio que tínhamos a cumprir de maio a julho de 2010, fomos ao encontro de docentes que se disponibilizassem a ser colaboradores do estudo. O

momento inicial se deu em uma reunião na Superintendência de Carapina. Esta, por sua vez, foi escolhida para este estudo por ser aquela em que a pesquisadora atua na rede e ter todo o histórico de vivência com os colegas, além do apoio institucional da coordenação da área que se disponibilizou a cooperar com tudo o que a pesquisa necessitasse com dados e/ou entrada nas escolas. No final de maio de 2010, tivemos espaço no encontro com os docentes para expor a intenção da pesquisa e identificar quais os professores efetivos que lecionavam no ensino médio. Naquele momento, detivemo-nos a recolher o *e-mail* e a escola de atuação dos identificados para, em um segundo momento, entrarmos em contato, explicando com maiores detalhes o propósito do estudo e marcando uma visita na escola para confirmar a colaboração.

Diante do exposto, foram enviados 11 *e-mails* a docentes efetivos que lecionavam Educação Física para o ensino médio, lotados nessa superintendência. Destes, três retornaram dizendo da disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Ao longo do ano de 2010, também acompanhamos um momento de formação continuada, ofertado pela Sedu, nos finais de semana, intitulado Curso de extensão em Educação Física Escolar. Essa seria uma iniciativa de atualização pedagógica da área e discussão do novo CBC. Nesses encontros, conseguimos a participação de mais uma docente colaboradora do estudo, que, no dia em que fizemos contato na reunião da Superintendência, não estava presente. Com outros dois docentes fizemos contato por telefone, visto que não possuíam *e-mail*, porém também se prontificaram a participar do estudo.

Os resíduos da experiência do sujeito docente ganham nas narrativas formas de linguagem que redefinem modos de ser e viver, revisitando histórias nas *memórias-fragmentos* (PEREZ, 2003), retalhos de uma vida que se escolhe para lembrar. Neste contexto de narrar o mundo cotidiano criado na experiência e recriado na rememoração, buscamos um fazer história que rompesse com a linearidade do *espaçotempo,* entrelaçando passado, presente e futuro no agora.

Esta história que a pesquisa se propôs a visibilizar, por meio das narrativas, trouxe na voz docente suas memórias, compreendidas como *ruínas* (BENJAMIN, 1994) que devem ser revisitadas no presente, no sentido de organizar a narrativa em um

movimento de *reminiscência*, entendida como “[...] uma cadeia de acontecimentos encarnada pelo narrador; ela tece uma rede de histórias comum entre si. Em cada uma delas vive uma Sherazade, que cria uma nova história, aquela que está se contando” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

No presente, a narrativa docente traz a memória por relampejos, fatos difusos. O narrador, a partir de uma *atividade mimética* (BENJAMIN, 1994), selecionou o que lembrar, delineando uma ação de produzir uma imagem dos acontecidos. Gagnebin (1997, p.139), ao dialogar com as ideias de Benjamin, traz a relação de imagem com memória pela ação da semelhança, em que o sujeito tem consciência de que “[...] aquilo que sabemos que em breve já não teremos diante de nós, torna-se imagem”.

Nesse sentido, a narrativa docente trouxe a intencionalidade do narrador ao produzir uma interpretação das práticas no presente daquilo que ele escolhe para rememorar. É nesse sentido que, na pesquisa, fomos buscando compreender não somente a prática discursiva da narrativa, mais também os *indícios* das práticas não discursivas, possíveis esquecimentos, aquilo que o docente traz em primeiro instante, como leituras superficiais.

Essas leituras estavam nos *sinais* (GINZBURG, 1989), relampejos que a memória sinaliza no presente, cabendo-nos aprofundar nas camadas do que foi narrado, interrogando-as. Procuramos compreender que a memória possui vários predicados, ou categorias, sob os quais ela foi analisada, tais como: espaço, tempo, representação, preservação, esquecimento, história. Nosso movimento foi auxiliar os docentes nas escavações mais profundas desse relato, levando-os a mergulhar nos questionamentos, que Benjamin (1994, p. 205) considera legítimos, como: “[...] o que aconteceu depois?”.

Benjamin (1994, p. 213) já sinalizava que quem escuta uma história está em companhia do narrador; ao mesmo tempo de que quem a lê partilha dessa companhia. Nessa ação, impulsionamo-nos ao movimento de ouvir o que o professor-praticante tinha a nos contar sobre suas histórias de formação docente na rede estadual de ensino. Esse movimento foi aqui compreendido como ação compartilhada de construção escrita de sua narrativa autobiográfica, definido como:

> Um texto vivo, de um sujeito historicamente datado e socialmente situado; um texto que revela modos de pensamento e reflete formas de organizar, criar e recriar cotidianamente o mundo; um texto pleno de sentidos concretos, de enunciados que criam significados e expressam modos particulares e modos de entendimento (PEREZ, 2006, p.180).

Nesse contexto, estivemos em uma *operação histórica* (CERTEAU, 1988) de uma organização – o ensino médio da rede estadual – nas condições desse lugar/espaço em transformação – nos *entrelugares* produzidos e processos autoformativos das práticas de formação docente.[11]

As narrativas (auto)biográficas foram, neste estudo, tratadas não meramente como dados, mais como *produtos* (CERTEAU, 1988), consequência da ação cultural docente na intervenção do lugar/espaço escola.

A busca pelas narrativas, nesta pesquisa, delineou-se na perspectiva de produzi-la junto ao docente. Nesse sentido, procuramos "beber em todas as fontes" (ALVES, 2008) que pudessem nos ajudar a compreender as possibilidades de dimensões estéticas das práticas de formação do professor. Certeau (1988, p. 32) nos remeteu a olharmos com gesto fundador, significativo, para as diferentes fontes. Esse gesto se constituiria

> [...] em documentos, composições culinárias, cantos, fabricação de imagem popular, disposição de terrenos, topografia urbana, etc. [...] dar voz a um silêncio ou a sua efetividade de possível. É transformar alguma coisa, que possuía estatuto e seu papel, numa outra coisa que funcione de forma diferente (CERTEAU, 1988, p. 32).

Assim, no decorrer da narrativa, fomos trabalhando, também como fontes, as narrativas de imagens, selecionadas pelos docentes e por nós como pistas (GINZBURG, 1988) dos trajetos de formação e prática que pudessem estar registradas em diferentes materiais produzidos na escola e/ou em outros espaços formativos, como caderno de planejamento, cartazes, livros didáticos e, em maior quantidade, as fotografias que nos foram apresentadas.

[11] Para Certeau (2006, p. 66), quando encaramos a história como uma operação, estamos tentando, de maneira limitada, compreendê-la como "[...] a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (literatura). É admitir que ela faz parte da `realidade` da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada enquanto ´atividade humana´, enquanto ´prática´. Nesta perspectiva, a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita".

No diálogo com Ciavatta (2007), identificamos a imagem fotográfica como parte importante da ampliação da capacidade humana de se representar, reconstruindo a história e dando significados a essas representações. É uma forma de educar o olhar e a consciência, de ler o mundo em torno e de pensar sobre a realidade. A autora ressalta que como fonte histórica, a fotografia se pauta na densa reflexão sobre o olhar de quem fotografou e de quem a narra, e por isso cabe-nos aprofundarmos nos ângulos menos visíveis ou perceptíveis de uma realidade histórica no tempo presente.

Ao trabalhar com a imagem na pesquisa, compreendemos que analisamos *escrita-leituras* (CERTEAU, 1994, p. 49) do olhar que o docente selecionou no presente, e com isso se fez necessário observar as intencionalidades desses "[...] gestos de astúcia, metáfora, combinatória, esta produção que instaura uma 'invenção da memória'". Essas imagens resultaram em uma espécie de museu imaginário, ou seja, uma imagem de práticas docentes que se apresentaram como caracterizações da época ─ origem de um cotidiano escolar que ainda vivenciamos, identificando que "O termo origem não designa o vir-a-ser daquilo que se origina, e sim algo que emerge do vir-a-ser e da extinção" (BENJAMIN,1994, p. 69).

A narrativa (auto)biográfica do docente foi construída ao longo dos encontros com os docentes da Superintendência de Carapina. Foram considerados como dados a narrativa oral e todo *material imagético* (ALVES, 2007) por ele e por nós trazidos. A narrativa (auto)biográfica foi realizada a partir da temática momentos de formação e prática docente, gravada pelo pesquisador. Todo material transcrito foi apresentado para o docente, organizado e sistematizado com eles, mediante também os outros materiais de imagem.[12]

Nesse sentido, na organização e discussão das fontes produzidas com o docente, identificamos a necessidade de analisar essa operação a partir de três aspectos fundamentais que Certeau (2006) nos sinaliza: a) conhecer o trabalho nos desvios

[12] Os docentes colaboradores concederam o uso da gravação e divulgação da narrativa, assinando o Termo de Livre Consentimento, previsto pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo. O projeto do estudo foi aprovado pelo comitê, tendo como número de protocolo 118/11.

sem a pretensão de alcançar a totalidade da realidade; b) trabalhar com a história do particular em seus limites do pensável – compreendê-la sem renunciar à relação que "regularidades" mantêm com "particularidades", e também aquilo que escapa; c) compreender o lugar próprio da fonte e suas intencionalidades.[13]

Desse modo, foi direcionado nosso olhar a uma análise da produção dessas narrativas (auto)biográficas, em seu contexto de produção de cenas particulares e singulares cotidianas no conjunto de possíveis jogos de astúcia e táticas produzidos nas dificuldades e limites encontrados, nos espantos e nas surpresas, nas descobertas e nas familiaridades e também nos sabores das ocasiões ao longo da trajetória docente.

Ao produzir o texto (auto)biográfico, compreendemos que fomos executando um fazer ciência no intuito do narrado pela interpretação do praticante-docente sobre a escola. Assim, demonstramos respeito ao sentimento do outro de que "[...] basta sermos sujeitos narrados. Nós, os que atuamos nas escolas, somos narradores de nossas experiências, narradores de nossos acontecimentos" (AZEVEDO, 2003, p.122).

Nossa intencionalidade e compromisso com a pesquisa se constituíram no sentido de que "[...] não surrupiei coisas valiosas, nem me apropriei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os" (BENJAMIN, 2006, p. 502).

A organização do estudo foi sistematizada apresentando, no segundo capítulo, o mapeamento das produções de pesquisa com narrativas e formação docente, no campo da educação e da Educação Física. O Capítulo III traz a discussão da formação continuada nos movimentos de pesquisa mapeados, analisando como compreendem a teoria, a metodologia e o lugar do sujeito nesses estudos. Após os

[13] Com relação ao trabalho da história no contexto particular no limite do pensável, Certeau (2006) sinaliza que o pesquisador analise a fronteira do pesquisado, no intuito de compreender aquilo que deve ser nela ultrapassado – deslocando-se ─ e aquilo que não deixa de se encontrar sob outras formas. Nesse sentido, "[...] a compreensão histórica será não renunciar nunca a relação que ´regularidade´ mantém com ´particularidade´, mas também com o que escapam. [...] na verdade, a particularidade tem a atribuição de desempenhar sobre o fundo de uma formalização explícita; por função, introduzir ali uma interrogação,por significação remeter ao atos, pessoas e a tudo que permanece ainda exterior ao saber assim como o discurso" (2006, p. 92).

diálogos com a análise da produção de narrativas e formação docente, no Capítulo IV, foi realizada toda a discussão da pesquisa empírica com narrativas de formação docente de Educação Física no ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

CAPÍTULO II

2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PESQUISA NARRATIVA DOCENTE NAS PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

> Mais importante do que pensar em formar esse adulto, é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo que ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva (NÓVOA, 1988, p. 128).

Na perspectiva sinalizada pelo autor acima, nota-se, nos últimos 20 anos, o crescimento de pesquisas em formação docente, a partir de uma variedade de aportes teóricos, bem como metodologias, procedimentos e resultados. Se, de um lado, esses movimentos de estudos enriquecem e contribuem para as diferentes necessidades que emergem no campo educacional, por outro, podem se tornar uma armadilha arriscada para novas pesquisas que apressadamente tentem se apropriar de diferentes teorias/concepções e se tornem confusas no contexto da interpretação de seus trabalhos.

Nesse sentido, André (2009) sinaliza que a relevância para a pesquisa educacional dos estudos intitulados “Estado da arte” vem da potencialidade de fornecer informações qualitativas e quantitativas aos pesquisadores com os mapeamentos das produções científicas. Estes auxiliariam as investigações acadêmicas na identificação da relevância de suas temáticas, apontando tanto os pontos fortes quanto suas fragilidades, e com isso reconhecendo as possibilidades para aquilo que precise ser aperfeiçoado. Essa ação do pesquisador o estaria auxiliando a não cair em redundâncias, dispersão e modismos (ANDRÉ, 2009).

No que se refere à formação continuada docente, Nóvoa (1991) apresentou, no início da década de 1990, uma síntese das discussões em torno da temática, agrupando-a em dois grandes grupos, nomeando-os de modelos. São eles: modelos de formação estruturantes, que seriam aqueles organizados previamente a partir da lógica de racionalidade científica e técnica, e os modelos de formação construtivistas, que partem da reflexão contextualizada das práticas e processo de trabalho docente. No primeiro modelo, o autor inclui as formas universitárias e governamentais de formação. O segundo modelo consistiria das iniciativas

formativas que partem da necessidade dos educadores de identificar mudanças em sua prática, constituindo uma aprendizagem significativa aos envolvidos.

Diante desse debate, Nóvoa (1991, p. 30) sinaliza:

> A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

O autor destaca também a necessidade de se criar novas condições para o desencadeamento desse ousado processo, em que a escola seja explorada em todas as suas dimensões formativas, tendo como ponto de partida a reflexão na prática e sobre a prática, por meio de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 1991).

Nessa direção de compreender a formação contínua como um processo que encontra centralidade no agir dos educadores, foi que diferentes estudos de mapeamento no campo da formação docente do final da década de 1990 até o momento (ANDRÉ et al., 1999; ANDRÉ, 2009; CARVALHO;SIMÕES, 2001; GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006; BREZEZINSKI, 2009; VENTORIM, 2005) identificaram um crescente aumento de pesquisas produzidas abordando os processos de formação docente, a constituição da identidade do professor e o diálogo com seus saberes e práticas pedagógicas.

Garrido e Brezezinski (2006, p. p. 623) identificam que a explicação para o crescimento significativo das pesquisas nacionais na temática está relacionada com o "[...] momento histórico, marcado por reformas educacionais e pela preocupação da academia em elação à qualidade do ensino público". O período mencionado refere-se ao pós-LDB nº. 9.394/1996, correspondendo ao fato de que "[...] a nova Lei acarretou amplo conjunto de reformas políticas, visando modificar substancialmente o sistema brasileiro de educação, as práticas pedagógicas e, em decorrência, a formação dos professores" (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006, p. 626).

André et al. (1999), em "Estado da arte" [14] dos estudos de formação docente, no período de 1990 a 1998, demonstra que as pesquisas com formação continuada representaram 25% das teses e dissertações defendidas. O foco dos trabalhos esteve voltado à investigação de projetos, propostas, programas e políticas de formação continuada, e algumas pesquisas abordaram saberes da prática pedagógica (ANDRÉ,1999 p. 608). De 1998 a 2002, Marli André identificou um aumento de estudos de formação contínua, tendo, como forte referencial, os processos de formação, ou seja, a pesquisa sobre identidades, saberes e práticas docentes.

O estudo organizado por Carvalho e Simões (2001) analisa as perspectivas e tendências da formação docente, registradas nas discussões de periódicos da educação, na década de 1990. As autoras direcionaram suas análises em torno de quatro eixos principais: a busca da articulação teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo; a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e contratantes de profissionais de educação; a construção de competência profissional aliada ao compromisso social do professor; e a exigência interdisciplinar na formação de professores (CARVALHO; SIMÕES, 2001).

Garrido e Brzezinski (2006), ao compararem o conjunto de teses e dissertações produzidas nos períodos 1990-1996 e 1997-2002, identificaram, respectivamente, 36 e 111 pesquisas sobre formação continuada. Destacaram, ainda, o aumento das pesquisas de formação continuada na perspectiva do professor-pesquisador – de 62 dissertações sobre formação continuada tomadas como amostra, 49 fundamentaram-se na perspectiva do professor-reflexivo.

[14] A pesquisa " O estado do conhecimento sobre formação de professores no Brasil" de 1990 a 1998 foi realizada sob coordenação de Marli André, com outros grupos de pesquisadores de diferentes universidades: Janete Magalhães Carvalho e Regina Helena Silva Simões da Universidade Federal do Espírito Santo, e Iria Brzezinski, da Universidade Federal do Paraná. Nesse estudo, utilizaram uma ampla diversidade de fontes: análise dos resumos de 284 dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação no País, 115 artigos publicados em dez revistas de circulação nacional, reconhecidas pela divulgação de temas relacionados com a educação e, finalmente, 70 trabalhos científicos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Anped, no período de 1990 a 1998. A pesquisa chega a categorias temáticas analisadas de formação inicial, formação continuada, identidade, profissionalização docente e prática pedagógica (ANDRÉ et al., 1999). Em 2009, Marli André faz o mapeamento de teses e dissertações de 2000 a 2003 e realiza um estudo comparativo com o anteriormente citado.

Nesse sentido, Ventorim (2005), a partir do estudo das pesquisas sobre a formação do professor pesquisador nos Encontros de Didática e Prática de Ensino (Endipes) de 1994-2000, contribuiu para o debate da área, visualizando nela uma crescente perspectiva política da inclusão do professor na pesquisa. Percebeu, no movimento de trabalhos que buscavam colocar a centralidade das práticas/saberes do educador na pesquisa, a necessidade de superação de um modelo de racionalidade técnica que concebe o professor como mero reprodutor e executor de conhecimentos produzidos pela academia. Salienta que

> A pesquisa, na formação e na prática pedagógica nos ENDIPEs, pretendeu recolocar o professor no lugar de sujeito que possui, mobiliza e produz saberes específicos — saberes éticos, morais, valorativos, estéticos, técnicos e científicos. Isso significou a possibilidade de desligitimação da homogeneidade das formas institucionais de formação e de investigação pautadas na condição de desorganização de consensos tão naturalizados nessas relações (VENTORIM, 2005, p. 16).

Brzezinski (2009), em mapeamento da produção de trabalhos veiculados no Grupo Temático Formação de Professores, nas reuniões anuais da Anped, sintetiza, assim como André (2009), que a maioria das investigações de 1999-2008 gira em torno da importância da pesquisa na formação docente, e são centradas nas práticas e saberes para/na atuação docente.

Na perspectiva de pesquisa com/na prática docente, diferentes abordagens metodológicas foram diagnosticadas nos mapeamentos de Marli André, Iria Brzezinski e Silvana Ventorim.

André (2009) nos chama a atenção para o que denomina de microestudos nas investigações e defende a necessidade de refletirmos sobre essa opção metodológica para que não se torne apenas uma mera descrição das práticas/saberes docentes. Para a autora, é preciso articular os microestudos ao contexto do lugar/espaço de onde o sujeito fala e com isso perceber suas intencionalidades. [15]

[15] A autora reconhece a importância das pesquisas com formação e práticas docentes no cotidiano da educação infantil, básica e superior para melhor compreendermos as formas de atuação na busca de uma educação cada vez mais qualitativa. No entanto, ela nos alerta para que "[...] as pesquisas não se limitem a apenas reproduzir o que dizem os professores, mas efetivamente procurem compreender o contexto de produção desses discursos, as razões que os levam a se pronunciar

Ventorim (2005) já sinalizava para as possibilidades de análise micro/macro em pesquisas sobre/com/na prática docente. A autora (2005, p. 15) analisa que, nesse tipo de estudo, as práticas/saberes são tomadas

> [...] como objeto de investigação em constante avaliação. Nesse sentido, os próprios procedimentos metodológicos vão se fazendo durante a pesquisa e que a abordagem de formação do professor pesquisador se constrói na interface com uma ´reelaboração metodológica'. As condições para a 'pesquisa do professor' são amplas e de natureza diversa, pois estão implicadas num contexto de relações administrativas, organizacionais, interpessoais, pedagógicas e políticas entre saberes e poderes.

Como a temática central deste trabalho foi a narrativa de formação docente, isso nos impulsionou à análise da produção do conhecimento, para compreender o lugar que o tema vem ocupando no campo acadêmico, no diálogo com os seguintes questionamentos:

a) De que maneira a produção sobre narrativas tem ganhado espaços de debate nas produções acadêmicas no campo da educação?
b) Como se explicam os dados quantitativos dos estudos, por período de produção, na temática pesquisa narrativa?
c) Como a discussão sobre formação continuada se insere nesse contexto? Qual o entendimento das pesquisas sobre formação?
d) Que limites e possibilidades os estudos com narrativas têm sinalizado às pesquisas sobre formação continuada?

O objetivo desta análise foi compreender como os estudos com narrativas docentes vêm pesquisando com a possibilidade de ampliar a discussão de formação continuada para além do debate de programas e momentos institucionais, tendo como foco histórias formativas que encontram a centralidade na ação pedagógica do professor.

A análise da produção acadêmica, na temática narrativa e formação de professores, foi organizada em dois momentos: no primeiro, identificamos o movimento de

---

dessa ou daquela maneira, a quem se dirige o que pretendem" (ANDRÉ, 2009, p. 51). Nesse mesmo sentido, argumenta ainda que, "[...] se julgarmos como positiva essa centralidade da pesquisa no professor, não podemos deixar de reconhecer o risco de que possa reforçar uma ideia corrente de que cabe ao professor toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação. [...] É preciso muito cuidado para que a pesquisa não se deixe contaminar pelos discursos da mídia e dos políticos" (p. 51).

pesquisa com narrativas no período de 2000-2010, no campo da educação, procurando identificar quais foram os níveis de ensino em que os estudos mais optaram por desenvolver suas pesquisas e suas contribuições ao debate da formação continuada; o segundo foi direcionado a visualizar os trabalhos no campo da Educação Física na discussão das narrativas, em especial, na formação continuada docente.

Utilizamos, como fonte do mapeamento, as pesquisas que fizeram usos da narrativa para compreender o cotidiano escolar, os percursos formativos docentes, as ações curriculares e as fontes para estudos históricos da educação, apresentados nos encontros anuais da Anped, Endipe, anais do Conbrace e Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE), no período de 2000 a 2009. Foram escolhidos por serem organizações/eventos que vêm se configurando historicamente como lugares/espaços de discussão da temática formação de professores. Em um segundo momento, procuramos nos concentrar na análise e diálogo com os estudos de narrativas de formação continuada, por ser a temática central de nosso trabalho.

2.1 OS TRABALHOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED E NOS ENDIPES: O MOVIMENTO DAS PESQUISAS E SEUS LUGARES DE ATUAÇÃO

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação respondeu de um modo próprio à iniciativa de ser um fórum de debates e divulgação do que se realiza na pós-graduação brasileira, além de promover a interlocução entre pesquisadores. É reconhecida como

> [...] espaço de qualificação das produções acadêmicas, por meio do Comitê Científico, dos grupos de trabalho, do Fórum de Coordenadores, das reuniões anuais e da Revista Brasileira de Educação, espaço político, científico, de exposições, diálogos, trocas, embates, aproximações, distanciamentos, pluralidades, transgressões, incertezas, criações e inventividades (SANTOS, 2010, p. 45).

O autor prossegue:

> [...] propugnou-se, então, com base em seu estatuto, que a Anped fosse uma associação representante da sociedade, sem fins lucrativos, constituída por sócios institucionais e sócios individuais, cuja finalidade seria o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil (SANTOS, 2010, p.52).

Neste contexto de circularidade de produções acadêmicas produzidas pela pós-graduação nos últimos dez anos, foi que identificamos um crescente movimento de pesquisas narrativas. Optamos pela escolha dos trabalhos apresentados em 18 Grupos Temáticos (GTs) em seus encontros anuais, por compreendê-los como espaço de maior diversidade/circularidade de produções, podendo nos indicar pistas na temática a ser mapeada. Esses GTs foram: História da Educação; Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; Didática; Educação Popular; Educação de Crianças de Zero a Seis anos; Formação de Professores; Trabalho e Educação; Alfabetização, Leitura e Escrita; Currículo; Educação Fundamental; Educação Especial; Educação e Comunicação; Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Educação Matemática; Educação e Relações Étnico-Raciais; Educação Ambiental; Gênero, Sexualidade e Educação; e Educação e Arte.[16]

O Endipe, em seus encontros a cada dois anos, representa um espaço institucionalizado "[...] para o debate, a sistematização e organização do campo educacional, especialmente da didática e da prática de ensino, para responder às demandas epistemológicas, políticas, socioeconômicas e culturais dessas áreas" (VENTORIM, 2005, p.18).

Nos encontros dos Endipes, priorizamos o mapeamento pelos trabalhos encomendados dos seminários, que se materializaram em livros, tornando-se mais acessíveis e com maior visibilidade, comparados com os CD-ROOMs de aquisição mais limitada.

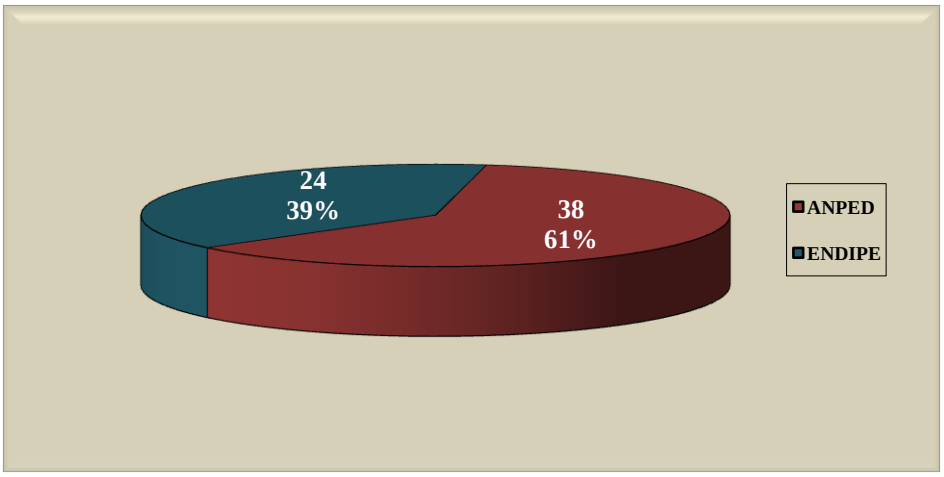
Ao procurar identificar os trabalhos com narrativas, foram utilizados os seguintes procedimentos: a) busca pelos títulos dos trabalhos que trouxessem indícios do estudo com narrativa. Nesse momento, foram identificados por algumas palavras-chave, como: narrativas, formação, percursos, memórias, travessias, identidade, história oral, experiência, biografia, (auto)biografia, escritas de si, ciclos e processos de formação; b) leitura dos resumos dos trabalhos da Anped, das pesquisas com

[16] Os grupos temáticos não pesquisados foram: Política de Educação Superior; Estado e Política Educacional; Sociologia da Educação; Filosofia da Educação; e Psicologia da Educação, por entendermos que suas discussões não possuem ligação direta com o tema pesquisado.

proximidade à temática, narrativas e formação de professores; c) leitura completa dos textos selecionados posteriormente à execução dos itens anteriores.

Identificamos um total de 62 trabalhos: 38 nos GTs da Anped e 24 nos Endipes, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Total de número de trabalhos por encontro



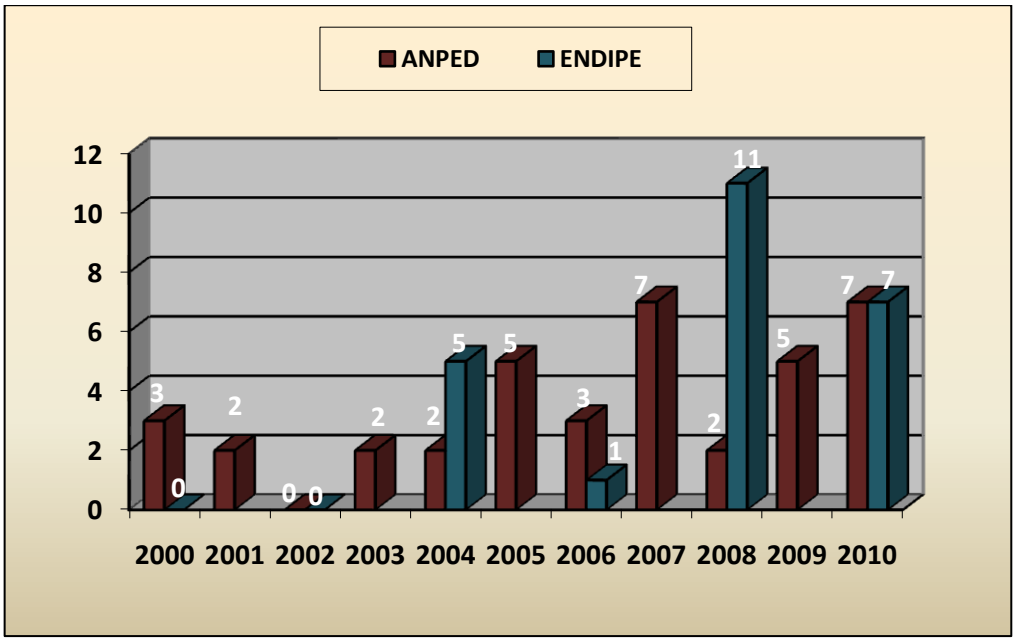
Nos grupos temáticos pesquisados, anualmente, há, em média, 12 trabalhos apresentados por GT, totalizando aproximadamente 240 estudos. Esses dados demonstram que as pesquisas com narrativas docentes na Anped correspondem a aproximadamente a 16% do total apresentado.

Nos Endipes, os textos encomendados, a cada encontro, representam uma média de 219 trabalhos apresentados. No período mapeado, aqueles que discutiam narrativas e formação docente corresponderam aproximadamente a 11% do total.

O Gráfico 2 demonstra o fluxo descontínuo de estudos com narrativas no período pesquisado, tanto na Anped quanto nos Endipes, tendo uma maior presença nos anos mais recentes – 2008 e 2010. No ano de 2002, houve ausência de trabalhos sobre a temática, nos dois encontros. Na Anped, a temática "Educação: lutas, avanços e utopias" fez emergir um maior número de discussões e, consequentemente, de trabalhos sobre políticas públicas educacionais. No XI Endipe, o tema "Igualdade e diversidade na educação" trouxe a discussão da

formação de professores, no entanto, em maior parte, em consonância com o debate dos saberes reflexivos pela ação do professor pesquisador de sua prática.[17]

Gráfico 2 – Distribuição por ano dos trabalhos apresentados na Anped e Endipes



No geral, a Anped concentra um número maior de trabalhos com narrativas docentes do que os Endipes. O motivo pode ser justificado pelo fato de, além de os encontros da primeira acontecerem anualmente, tendo com isso um maior número acumulado de estudos, as pesquisas apresentadas, nos grupos temáticos, parecem procurar, nesse espaço, um movimento de debate com seus estudos, na maioria, ainda em andamento e/ou recentemente concluídos de pós-graduação. Nota-se mais nestes, textualmente, a visualização do diálogo com as narrativas docentes, ao

[17] A reflexão crítica em torno da formação do professor-pesquisador foi tema de maior destaque nos textos do XI Endipe que se propuseram a debater a formação docente. Suas análises sinalizavam as contradições das práticas acadêmicas no pesquisar com a educação básica e a relevância destas em considerar as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão na perspectiva da identidade e saberes dos professores que atuam no cotidiano escolar. Ventorim (2005), em mapeamento das produções sobre professor-pesquisador nos Endipes de 1990-2000, identificou o crescente número de pesquisas na proximidade com as práticas docentes da educação básica, principalmente por meio de experiências de pesquisa-ação e colaborativas. Todavia, a autora adverte sobre a necessidade de as pesquisas compreenderem os professores como atores e autores do cotidiano escolar, cabendo a eles a ação de narrar sua prática pedagógica. Nesse sentido, "[...] o processo investigativo com/pelos professores aponta a necessidade de revisões de diversas naturezas, sobretudo na própria pesquisa, no processo de produção de conhecimento e nas relações sociais entre pesquisadores e professores [...]. A formação do professor pesquisador é uma questão complexa e com diferentes interfaces e por isso não se pode confundir a 'teoria' do professor pesquisador com um elenco de simples enunciados" (VENTORIM, 2005, p. 324).

contrário dos trabalhos pesquisados nos Endipes, que se propuseram a discutir, em sua maioria, o debate teórico-epistemológico das possibilidades e limites do se pesquisar com narrativas no campo educacional. Além disso, nesses eventos, em termos quantitativos de apresentação de trabalhos, uma das causas a ser consideradas é o local — região do Brasil — em que foi realizado. Assim, grupos de pesquisa que estão na proximidade parecem ter tido uma maior presença.[18]

Com relação à distribuição desses trabalhos nas seções da Anped e do Endipe, em sua maioria, localizaram-se nos locais de discussão sobre a temática formação de professores. O grupo temático Formação da Anped agrupou 22 trabalhos com narrativas, o que correspondeu a 58% do total, trazendo, principalmente, as discussões de histórias de vida e percursos/trajetórias de formação docente, foco investigativo mais privilegiado nos Endipes.

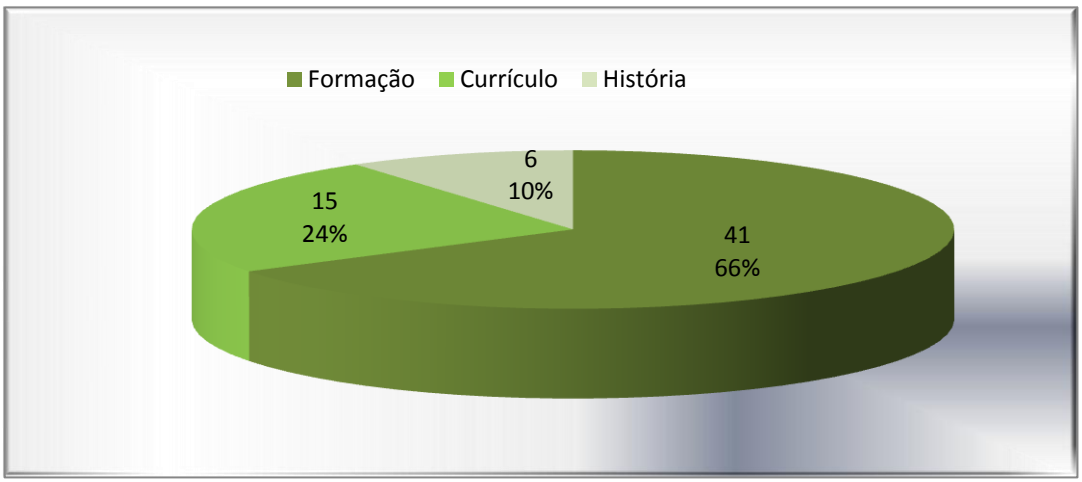
No entanto, os trabalhos com narrativas não se limitaram a grupos temáticos e seminários de formação de professores, apesar de aglutinar o maior número deles. Alguns trabalhos puderam ser visualizados, como no GT Currículo com cinco estudos. O que se observou foi que a maioria tende a compreender o currículo na perspectiva do vivido/praticado. Para se aproximar das diferenciadas práticas pedagógicas, esses trabalhos fazem uso das narrativas no/do/com dos praticantes desse cotidiano escolar.

Na perspectiva de trabalhar as narrativas como fontes para estudos da história da educação nos processos/trajetórias docentes, encontramos pesquisas nos Grupos de trabalho da Anped: Educação de Jovens e Adultos; Movimentos Sociais e História da Educação (um trabalho em cada um). Os grupos de Educação Matemática e Ensino Fundamental, com dois trabalhos cada um, buscaram, nas narrativas, tanto a investigação de percursos de formação, quanto o diálogo com práticas pedagógicas. Com um trabalho em cada grupo, outros grupos também vislumbraram pesquisas narrativas: Didática, Alfabetização e Letramento, Gênero e Sexualidade e Educação e Comunicação (ver distribuição em tabela no Apêndice A, dos trabalhos, autores e resumo).

[18] Salientamos que os trabalhos mapeados foram os encomendados, tendo os Endipes outros espaços de debate, como os painéis, que podem sinalizar outros movimentos e discussões de pesquisa com narrativas.

O mapeamento nos mostra que o movimento de pesquisa-narrativa delineia suas investigações nos campos que, na introdução deste tópico, já enunciávamos. A narrativa, como meio de se compreender percursos e trajetos de formação a partir de histórias de vida, configura a maioria dos trabalhos encontrados, o que visualizamos nos Gráficos 3 e 4. No entanto, não se podem deixar de considerar os trabalhos que, por meio da narrativa, tentaram compreender maneiras de fazer/vivenciar o currículo, traduzidas nas conversas com os praticantes do cotidiano escolar e/ou pelas imagens fotografadas ou filmadas. No campo da história da educação, o uso das narrativas, como fontes de pesquisa, aparece em alguns trabalhos que se apropriaram dos sujeitos por meio de diários pessoais, fotos ou pela via da história oral.

Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos com pesquisa narrativa pelo campo de estudo



Souza et al. (2008) sinalizam que todo esse movimento de pesquisa-narrativa não pode ser julgado como um fator de disparidades e não convergências no contexto da educação. Em mapeamento dos trabalhos nos Congressos Internacionais sobre (Auto)biografia (CIPA), os autores entendem que a variedade de práticas de pesquisa nos diálogos com docentes em sua "invenção de si" é positiva, na medida em que

> [...] a aparente dispersão dos temas e trabalhos de nuances metodológicas adotada é apenas uma decorrência dos modos de apropriação que partem motivações distintas e contam com alicerces também diversos, buscando responder de formas múltiplas às necessidades do campo educacional do país (SOUZA *et* al., 2008, p. 33).

Essa variedade de diálogos teórico-metodológicos pode ser visualizada nos trabalhos tanto do Endipe quanto da Anped. Procuramos levar em consideração, no tópico referente ao mapeamento, a abordagem e o objetivo que cada uma das produções encaminhou em suas discussões. Criamos categorias de acordo com determinados diálogos teórico-metodológicos que mais tinham incidência. Posteriormente, agrupamos os trabalhos que se convergiam, formando categorias com contornos mais abrangentes. São elas:

a) Pesquisas com histórias de vida na perspectiva biográfica/(auto)biográfica de abordagem experencial: estudos que tiveram diálogo teórico com Marie Christine Josso na proposta experencial de pesquisa, além das pesquisas que se aproximam dos estudos de Antônio Nóvoa, Ivor Goodson, Delory-Momberguer, Gaston Pineu, Pierre Dominice e, no Brasil, Denice Catani, Belmira Bueno, Cynhia Pereira Souza e Elizeu Clementino Souza. O entendimento de narrativa traz diálogos com Walter Benjamin e Clonnelly e Clandinin. Nas duas perspectivas, a ideia é compreender a narração no ato da experiência contada como história no presente, no processo de rememoração do passado, e em possibilidades de futuro. A narrativa é compreendida como ação investigativa e fenomenológica, e esta última é dialogada com Paul Ricouer. Os trabalhos se propuseram a discutir práticas de formação docente nas aproximações com as memórias de trajetórias do professor, nos momentos antes, durante e até posterior (no caso de professores aposentados) à docência. A maioria dessas produções defende uma perspectiva de pesquisa em um movimento chamado investigação/formação.

Estudos mapeados: Souza (2004, 2006, 2008, 2010), Maues (2005), Bueno, Souza e Belo (2007), Azambuja (2007), Azevedo (2008), Pinheiro (2009), Peres (2010), Perrelli et al. (2010), Bragança (2010), Josso (2008), Terra (2010), Marcondes (2010), Passegui (2008), Abraão (2008) e Fisher (2008).

b) Pesquisa-narrativa e linguagem: estudos que dialogaram com Jerome Bruner, no sentido de compreender a narrativa como uma predisposição a gerar partilhas de experiência e, com isso, processos de aprendizagem. Nesse sentido, a narrativa formaria conceitos e significados, que se diferem quando interpretados por uma investigação linguística. Nessa direção, a análise da narrativa é pela

linguagem/gênero discursivo, dialogando com estudos de Mikhail Bakthin e Lev Vygotsky. Os trabalhos objetivaram investigar as narrativas de prática curricular docente. Nessas pesquisas, o foco é analisar práticas de escritas docentes em suas ações pedagógicas.

Estudos mapeados: Vaz, Mendes e Maues (2001), Passos e Oliveira (2005), Almeida (2006), Powaczuk (2009) e Kramer (2008).

c) Pesquisa por investigação narrativa: nesta perspectiva, os trabalhos, em sua maioria, aliaram o diálogo de entendimento de pesquisa e investigação narrativa em Clonnelly e Clandinin. Em uma menor quantidade, o procedimento de pesquisa por Jovchelovitch e Bauer na técnica da entrevista-narrativa. A investigação narrativa perpassa, principalmente, a pesquisa com os ciclos de desenvolvimento profissional, no diálogo com Michel Huberman. São estudos que procuraram se utilizar da narrativa como método de pesquisa, possibilitando ao pesquisador "capturar" experiências docentes nas histórias narradas, no sentido de descrever o ponto de vista do narrado sobre determinados fatos e acontecimentos.

Estudos mapeados: Aragão (2004), Corsi (2005), Isaia, Bolzan e Giardini (2007), Braúna (2007, 2010), Valente (2007), Moreira (2009), Isaia (2008), Dias (2008), Isaia, Maciel e Bolzan (2010).

d) Estudos nos/dos/com os cotidianos e narrativas por redes de conversação, imagética e (auto)biográfica: pesquisas que tiveram diálogo com Walter Benjamin no debate sobre narrativa/experiência e rememoração. Das apropriações de Michel Certeau, os pesquisadores trazem o entendimento de História e cotidiano praticado. A ação política do fazer docente dialoga com a sociologia das ausências e emergências de Boaventura Souza Santos, além das ideias de Paulo Freire, no intuito de compreender a prática docente como processo autoformativo. Foram também agrupados a essa categoria os estudos que procuraram entender os movimentos do currículo vivido por cartografias. São tidos como narrativas – acontecimentos – do cotidiano escolar não apenas em sua exposição, mas também no pensado e no vivido. O diálogo teórico traz a filosofia de Roland Barthes que compreende, como narrativa, os acontecimentos em todos os lugares, imagem, fixa

ou móvel, presente na fotografia, na pintura, no cinema, nos vitrais de janela, em conversações, enfim, na própria vida. O diálogo é complementado com a filosofia de Gilles Deleuze sobre a noção de cartografias, acontecimentos e rizomas. São pesquisas e trabalhos que procuraram compreender a formação docente nas ações com os cotidianos escolares. Nesse sentido, busca articular formação-ação docente nas práticas no fazer com o aluno, no dialogar com outros professores e funcionários, no fotografar e utilizar os diferentes artefatos culturais da escola (quadro-negro, escritas nos muros do pátio da escola, revistas, computador, desenhos) e nas práticas de autoformação, que procederiam da ação do pesquisar cotidianamente sua prática pedagógica.

Estudos mapeados: Alves (2004, 2008, 2010), Amorim (2004), Fontana (2008), Oliveira (2008), Perez (2001, 2003), Bragança (2003), Silva e Gomes (2005), Miranda (2005), Oliveira Júnior (2006), Wunder (2006, 2008), Silva (2009), Feldens e Teixeira (2010) e Rodrigues (2010).

e) Pesquisa-narrativa com história oral: estudos que trouxeram diálogos com estudos da Escola de Chicago, em especial, com Verena Albert e, no Brasil, contam com as contribuições de Ecléa Bosi e Maria Teresa Cunha. O objetivo destes trabalhos foi compreender a narrativa como fonte para estudos de um determinado contexto/época da história da educação. A narrativa é investigada pela história oral narrada, além de fontes escritas (auto)biográficas, como cartas e diários pessoais.

Estudos mapeados: Castanho (2000), Azambuja e Oliveira (2000), Mesquita (2000), Vieira (2007), Cruz (2009), Teixeira (2004), Oliveira (2004) e Vidal (2010).

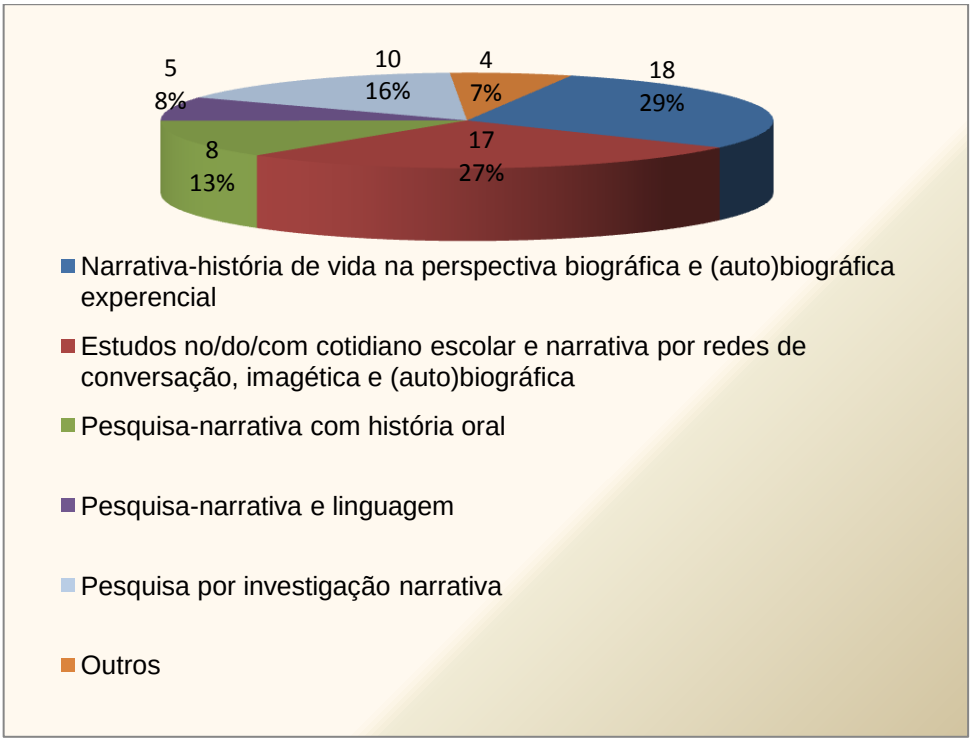
f) Outros: nesta categoria, agrupamos trabalhos que estabeleceram diálogo com diferentes autores tanto com uma das categorias acima, como com outros de pouca incidência, que não convinha agrupar. Aqui estão estudos que compreenderam narrativas no diálogo com Jorge Larrosa, Michel Foucault e Antônio Bolívar. Os estudos discutiam mais a formação docente nas experiências do “conhecimento de si” e no diálogo com o outro.

Estudos mapeados: Fiorentini (2004), Cunha (2010), Silva (2007) e Megid (2010).

Entendemos que as categorias aqui expostas não foram divergentes com relação à perspectiva de um fazer ciência, no entendimento de colocar o docente no centro das pesquisas. No entanto, os movimentos teórico-metodológicos se diferem e parecem evidenciar *os lugares próprios* que os estudos escolhem em suas *artes de fazer* e em seu contexto de circularidade acadêmica (CERTEAU, 1994, 2006).

No Gráfico 4, apresentamos as categorias e os números de trabalhos encontrados no Endipe e na Anped. As tabelas presentes no Apêndice A representam as tabulações dos textos encontrados, um resumo deles e seus diálogos teórico-metodológicos.

Gráfico 4 – Distribuição dos trabalhos por categorias



Os estudos que se apropriaram das narrativas para compreender trajetos e percursos docentes em uma perspectiva investigativa/formativa, principalmente no diálogo com as ideias de Antônio Nóvoa e Marie Christine Josso, foram os mais apresentados, correspondendo a 29% do total mapeado, dez trabalhos, tanto nas Anpeds como nos Endipes.

As pesquisas no/do/com os cotidianos escolares representaram 27% do total de estudos com narrativas. Os 16 trabalhos, dez apresentados na Anped e seis no Endipe, analisaram, em sua maioria, as práticas docentes por meio de rede de conversações e narrativas de imagem. A formação docente, em suas histórias de percurso formativo, foi analisada pelas *narrativas-memorialisticas* (auto)biográficas (PEREZ, 2002, 2003).

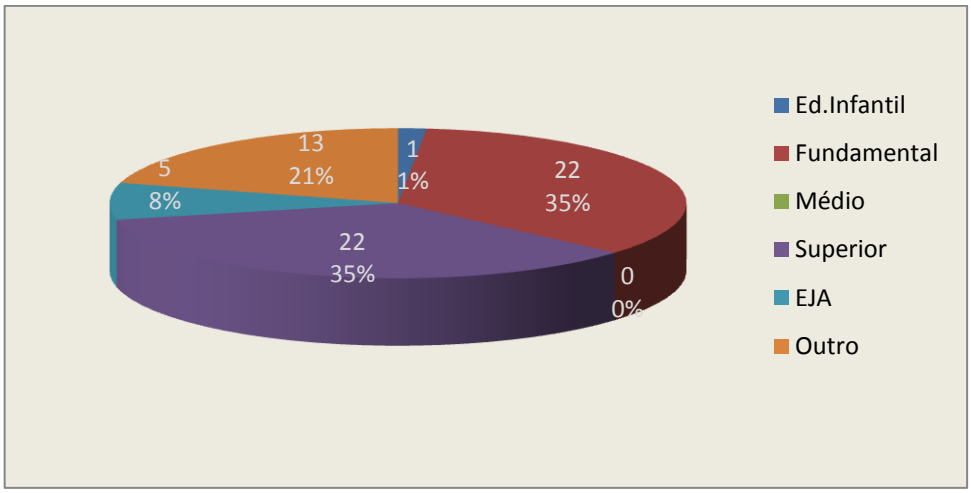
Os trabalhos de narrativa por história oral representaram 13% do total de estudos mapeados. A maioria discutia a história de formação docente em seu desenvolvimento profissional, por meio das narrativas. Na Anped, foi apresentado o maior número de estudos dessa categoria: seis pesquisas.

Notou-se um maior número de estudos na Anped do que nas Endipes nos estudos da categoria investigação-narrativa, com dez pesquisas no total, três delas nos Endipes. O mesmo contexto aparece na categoria de pesquisa-narrativa e linguagem, em que, dos cinco estudos, apenas um foi apresentado no Endipe. Nessas duas categorias, a maioria dos trabalhos abordou as narrativas na análise da prática docente em seus saberes e fazeres de um determinado componente curricular e/ou nas possibilidades de ação docente no instante da construção de materiais pedagógicos.

Os quatro trabalhos com narrativas da categoria Outros analisaram a prática docente por meios dos saberes da experiência e seus sentidos-significados para a formação de professores. Uma pesquisa procurou compreender esses saberes nas trocas de experiências docentes, por meio de cartas de professores que lecionavam em diferentes cidades.

O Gráfico 5 demonstra os lugares/espaços privilegiados pelas pesquisas com narrativas. Ao analisarmos, notamos um maior número de trabalhos no ensino fundamental e superior.

Gráfico 5 – Distribuição dos trabalhos por nível de ensino



Os 22 estudos no ensino superior e no fundamental representaram 70% do total de trabalhos. Estes, em sua maioria, focalizavam a formação continuada e a prática pedagógica de docentes, aparecendo poucos estudos sobre a formação inicial de professores.

Uma das possíveis causas ao maior interesse pelas séries iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos vem da necessidade de as investigações buscarem identificar o movimento de processos de formação e didática nas/com as práticas de alfabetização e letramento.

Na categoria Outros, agrupamos os trabalhos que fizeram o debate teórico-epistemológico sobre a formação de professores e pesquisa narrativa como possibilidade de estudo, no entanto sem focalizar a discussão para um determinado nível de ensino. A maioria desses estudos procurou debater a relevância dos usos da narrativa na investigação de processos formativos docentes.

O ensino médio ainda pode ser considerado um tema silenciado nas pesquisas com narrativas. Essa constatação permanece, quando tomamos como base os mapeamentos de Carvalho (2002) e André (1999), que já sinalizavam um número inexpressivo de estudos com docentes desse nível de ensino. Nesse sentido, isso ratifica ainda mais nossa opção por dialogar com os docentes desse nível de ensino.

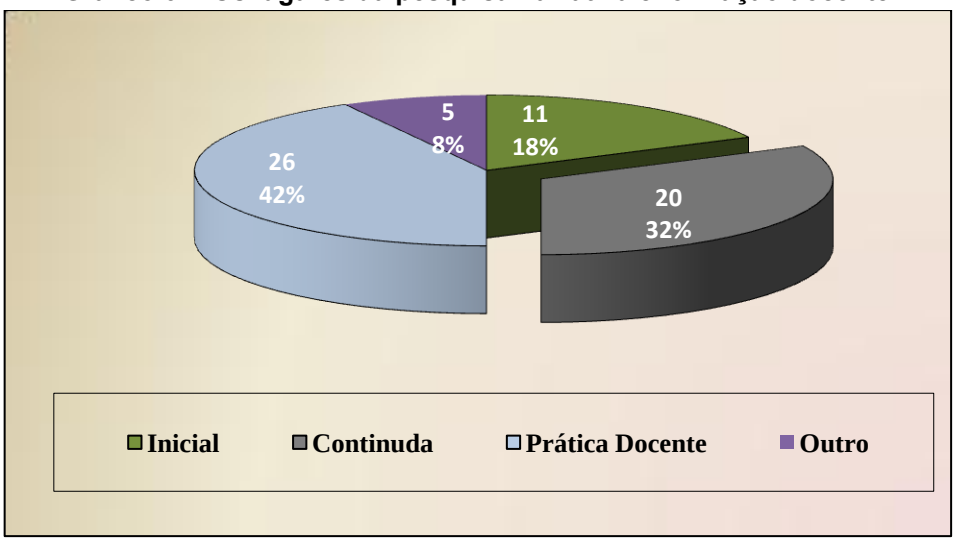
No geral, o mapeamento sinalizou que, apesar de os estudos com narrativas docentes ainda representarem um número reduzido de produções, se comparados com o total apresentado nos lugares de discussão da Anped e Endipes, há um crescente interesse pela temática no campo das produções acadêmicas da educação.

A seguir, apresentamos o movimento de pesquisa que investigou, por meio das narrativas, a formação continuada, analisando o entendimento de formação em seus estudos. Finalizando o capítulo, fizemos uma discussão com trabalhos com os quais nos aproximamos em diálogo teórico-metodológico.

2.1.1 O diálogo com as produções em formação continuada e narrativas docentes na Anped e nos Endipes

Os trabalhos com narrativas de formação continuada foram juntamente com os que focalizaram suas investigações em prática docente os que apresentaram o maior número de pesquisas encontradas neste mapeamento, como observado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Os lugares da pesquisa narrativa e formação docente



Ao pesquisar os currículos praticados no cotidiano escolar, os saberes e fazeres de um determinado componente curricular e as possibilidades de ação docente no instante da construção de materiais pedagógicos, os estudos com narrativas da

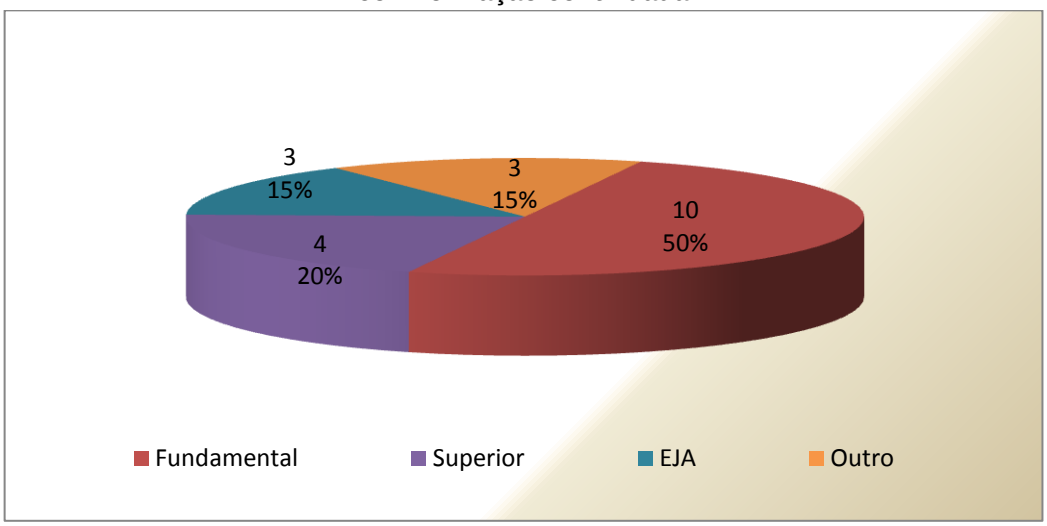
prática docente totalizaram 42% dos trabalhos apresentados. Os cinco trabalhos categorizados como Outro foram aqueles que sinalizaram uma discussão mais ampla sobre o tema formação docente e pesquisa narrativa, no debate teórico-epistemológico da temática.

A formação inicial de professores correspondeu a 18% das pesquisas com narrativas. Foram seis trabalhos apresentados nos Endipes e quatro na Anped. No entanto, vale ressaltar que quatro estudos nessa temática foram de um mesmo autor. Souza (2004, 2006, 2008, 2010) contribuiu para o debate das pesquisas com formação inicial docente, trazendo as discussões das narrativas (auto)biográficas como movimento investigativo/formativo.

Os 20 estudos com formação continuada, 32% do total de trabalhos mapeados, trouxeram discussões acerca das trajetórias/percursos formativos docentes. O entendimento de formação nos estudos foi delineado no diálogo com histórias de vida e experiências do magistério que vão desde antes da escolha pela carreira até sua aposentadoria. Destes, 13 foram encontrados nas reuniões da Anped e sete nos Endipes.

No Gráfico 7, identificamos os níveis de ensino que foram privilegiados nas pesquisas com narrativas de formação continuada.

Gráfico 7 – Níveis de ensino investigados nas pesquisas-narrativas com formação continuada



O ensino fundamental reuniu o maior número de estudos com narrativas de formação continuada docente, representando 50% do total de trabalhos apresentados. O ensino superior aparece com quatro trabalhos, que mostram, de maneira geral, a preocupação em compreender como professores, principalmente os de cursos de licenciaturas, aprenderam e aprendem a ensinar em seus ciclos de desenvolvimento profissional (ISAIA, 2007, 2010; FERENC, 2007). Agrupamos a esses o estudo de Abraão (2008) apresentado no Endipe que investigava as "histórias de si", a partir de memoriais de professores ao ingressarem nos cursos de mestrados e doutorados.

Os três estudos de narrativas docentes na formação continuada da Educação de Jovens e Adultos (PEREZ, 2001; VIEIRA, 2007; DIAS, 2008) procuraram discutir a formação no resgate das histórias de vida e práticas educativas docentes. Na categoria Outro, com três trabalhos (FISCHER, 2008; ALVES, 2010; VIDAL; 2010), agrupamos as pesquisas que discutiram a formação continuada e a relevância do trabalho com narrativas docentes não as focalizando em um específico nível de ensino.

O Gráfico 8 apresenta os estudos de narrativas de formação continuada nas categorias que agrupam os diálogos teórico-metodológicos dos estudos.

Gráfico 8 – As pesquisas narrativas com formação continuada e as categorias

Os estudos com história de vida na abordagem experencial corresponderam a 25% do total de trabalhos com narrativas e formação continuada. As cinco pesquisas (AZAMBUJA, 2007; AZEVEDO, 2008; PIRELLI, 2009; BRAGANÇA, 2010; ABRAÃO, 2008) procuraram visibilizar os processos de formação ao longo da trajetória profissional docente.

No Gráfico 8, podemos visualizar que quatro estudos (ISAIA, 2007, 2010; VALENTE, 2007; DIAS, 2008) tiveram um diálogo próximo ao da perspectiva de história de vida experencial, procurando dialogar, em sua maioria, com Clonnely e Clandinin. No entanto, eles se diferem no contexto do movimento de pesquisa, sinalizando limitar-se a um contexto mais descritivo de análise, sem as características de estudos formadores.[19]

[19] Elizeu Clementino Souza, ao trazer a discussão das reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação, compreende que o movimento de pesquisa com narrativas de formação deve ter sua dupla função: a de instrumento de investigação e formação. Ao dialogar com o grupo de pesquisadores de Genebra (Christine Josso, Dominicé e Finger) e com Gaston Pineau, Souza (2006), sinaliza que o caráter formativo da narrativa na abordagem autobiográfica estaria no movimento em que o sujeito se desloca em uma análise entre o papel do vivido de ator e autor, escrevendo suas próprias experiências, sem que haja mediação externa dos outros, inscrevendo, nessa ação, seu caráter autoformativo. Caberia ao pesquisador, "[...] uma dinâmica investigativa dialógica que levasse o adulto em formação a apreender suas memórias e histórias de contexto educativo. Esse movimento daria à pesquisa o entendimento dos sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação" (2006, p. 33-34).

As cinco pesquisas (AZAMBUJA, 2000; MESQUITA, 2000; TEXEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2004; VIDAL, 2010) que buscaram compreender a formação continuada por meio da história oral pareceram delinear, em suas investigações, um caráter mais descritivo, no sentido de visibilizar um recorte, por meio de uma história singular, de um determinado momento histórico da educação brasileira.

Ao analisarmos as cinco produções com narrativas dos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares (PEREZ, 2001, 2003; FONTANA, 2008; ALVES, 2010), identificamos um movimento de pesquisa que procurou compreender a formação continuada pelas narrativas docentes, problematizando as relações do narrado com seu lugar de produção, em um alicerce teórico-metodológico de diálogo com estudos de Michel de Certeau (1994, 2006).

Alves (2010) discutiu a relevância de as pesquisas sobre o tema formação continuada de professores mergulharem em diferentes contextos do cotidiano escolar, no diálogo com as múltiplas redes de conversação: professor-aluno, professor-professor, professor-instituição. Essa ação de pesquisa forneceria aos estudos um panorama do contexto *localglobal* (ALVES, 2008) da complexidade do processo formativo docente.

Fontana (2008), em trabalho apresentado no Endipe, trouxe narrativas de jovens professores nas experiências iniciais de magistério, no intuito de compreender a cultura e a memória docente em seus processos de formação. Procurou analisar as motivações de trabalho no início de carreira docente, seus sentidos/significados nos "usos de si", no diálogo com Cristophe Dejours e a relação de qualificação e desqualificação profissional. No debate, estabeleceram-se as relações com as práticas cotidianas desses docentes, em suas "artes de fazer", no jogo de táticas/estratégias no contexto do praticado na escola. Seu diálogo com Michel de Certeau e Mikail Bakhtin procurou analisar a ação memória – gestos táticos no contexto dos gêneros textuais da narrativa docente compartilhada.

Nessa mesma perspectiva de diálogo com os estudos de Michel de Certeau, Perez (2001, 2003) traz a discussão das relações subjetividades/práticas docentes, na

produção de ações alternativas que desdobram o cotidiano, permitindo às professoras da Educação de Jovens e Adultos inventar a si mesmas e ao mundo. Pelas histórias de vida e narrativas autobiográficas, objetivou visibilizar o sujeito na construção de suas alternativas plurais de significação e modos particulares de ser e pensar.

Focalizou, em seu segundo trabalho na Anped (2003), a discussão na ação instituinte de formação continuada de professores, fundada no resgate da memória e na recriação de saberes e fazeres de uma comunidade local, tomando a categoria *memória-trabalho* como elemento articulador de práticas educativas. A autora buscou, em um movimento compartilhado de pesquisa, compreender as experiências, memórias e narrativas docentes e suas relações com a produção do conhecimento-regulação e do conhecimento-emancipação, no diálogo com Boaventura Souza Santos. Além disso, procurou sinalizar que a memória visibilizada tem materialidade e intencionalidade na ação de rememoração que o docente seleciona para lembrar, trabalhando esse conceito com Jacques Le Goff.

Ao identificar o movimento de pesquisa narrativa na educação, em especial os autores que se propuseram a discutir a formação continuada, observamos a diversidade de estudos e seus diálogos teórico-metodológicos. A seguir, procuramos compreender o lugar que a pesquisa narrativa vem ocupando nos estudos da área de Educação Física no cotidiano escolar.

2.2 A PESQUISA NARRATIVA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: OS ESTUDOS DA FORMAÇÃO, CURRÍCULO E HISTÓRIA

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), criado em 1978, traz em sua história um estatuto de importante entidade científica do Brasil, no que se refere à produção do conhecimento em Educação Física. Nesse sentido, possibilitou, desde a sua criação até os dias atuais, durante suas reuniões e revistas, a circularidade dos diferentes modos do fazer científico que habitam os diversos ramos de atuação/intervenção da Educação Física.

No que tange ao debate da Educação Física e ao cotidiano escolar, em análise da produção acadêmica das reuniões do Conbrace e artigos da RBCE nas décadas de 1980 e 1990, encontramos diferentes estudos de análise da produção do conhecimento sobre a temática formação, currículo e prática pedagógica (MOLINA NETO; MOLINA, 2002; AROEIRA, 2005; GUNTHER ET AL., 2003; COSTA ET AL., 2005; FALCÃO, 2009; CORTE, 2009; CARNEIRO, 2011) que indicam o número ainda pequeno de pesquisas, compreendendo uma média de 5 a 10% do total da produção científica.

Em relação ao conteúdo privilegiado por esses poucos trabalhos sobre a Educação Física e o cotidiano escolar, Aroeira e Ferreira Neto (2001) identificam, nos estudos da década de 1990 da RBCE, ênfase a discussões que enfatizavam conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem e temas mais práticos e concretos, como: relação entre currículo e formação de professores; críticas à elaboração/avaliação dos cursos superiores de Educação Física no Brasil; resistência e denúncia ao entendimento que concebe a Educação Física na escola ainda como o polo do fazer pelo fazer; e a relação distanciada do campo da educação no debate sobre currículo e cotidiano escolar.

Ao final da década de 1990, alguns pesquisadores da área alertavam sobre o distanciamento existente entre produção acadêmica e realidade escolar, caracterizando uma dicotomia na relação teoria e prática. Esse cenário teria, como pano de fundo, uma formação inicial pautada nos saberes da produção científica, alheios ao movimento de práticas pedagógicas do cotidiano escolar (BORGES, 1998; MOLINA NETO, 1997). Nessa direção, Taborda Oliveira (2001, p. 5) alertava:

> Uma significativa parcela da produção acadêmica sobre a Educação Física escolar - seja de cunho historiográfico, didático-metodológico, formativo, etc. - enfrenta a discussão dos problemas adstritos ao espaço de atuação profissional do professor sem, contudo, atentar para aquilo que os próprios professores pensam sobre o que fazem, como fazem e por que fazem.

Na primeira década do século XXI, algumas práticas de pesquisa com o cotidiano da Educação Física Escolar parecem, ainda que timidamente, trazer uma preocupação no sentido de buscar proximidade no diálogo com a escola. Nessa direção, operou um deslocamento nos contornos e encaminhamentos teórico-metodológicos dos

estudos, objetivando não mais investigar em uma perspectiva *sobre,* porém em estudos *com* as práticas curriculares e de formação docente da área (MOLINA NETO, 2010).

Assim, os estudos nos campos da história, formação e currículo em Educação Física traçam um diferenciado debate com as entidades científicas da área, situando as necessidades, possibilidades e limites do contexto vivido da escola. Em recente análise da produção historiográfica brasileira sobre a escolarização da Educação Física, Taborda Oliveira (2007) identifica um movimento ainda tímido de renovação nos estudos históricos da área. No entanto, verifica que há um movimento de pesquisadores que busca romper com a interpretação de práticas escolares somente a partir dos discursos que a informaram ao longo do tempo, partindo da premissa de um fazer histórico que contextualize os seguintes princípios: a) **temas, objetos e problemas**: por uma história das práticas escolares que pressuponha múltiplas histórias correntes/complementares – história do currículo, das instituições, das cidades, por conseguinte, caberá compreender o lugar que a pesquisa ocupa e suas tensões micro/macrossociais; b) **recortes temporais**: compreender a historicidade das práticas escolares na sua lógica temporal própria, e não predispostamente encaixadas em determinadas explicações de movimento político e econômico, buscando analisar as representações dos praticantes em cada contexto histórico; c) **suporte teórico**: ter cautela para não decair nos usos de determinadas teorias que dão suporte ao fazer história, enaltecendo-as e tomando certa premissa modelar, ao sabor da moda acadêmica. Faz-se necessário, portanto, compreender como, no fazer dialógico com as fontes e objeto investigado, se pode apropriar das teorias para desencadear um processo de refinamento da prática historiográfica; d) **fontes:** um fazer história no diálogo com o amplo universo documental ─ periódicos, relatórios, correspondências, fotografias, cinema, literatura, cultura material escolar e história oral ─, identificando as diferentes vozes emanadas das diferentes fontes, que possam preencher lacunas na compreensão das práticas escolares da Educação Física. As fontes são entendidas como vestígios/construção do passado, cabendo à operação historiográfica questionar as intencionalidades de perpetuação de uma memória individual/coletiva nelas circunscritas.[20]

[20] Taborda Oliveira (2007), embora reconheça, na recente produção historiográfica brasileira, no tema Educação Física e escolarização, a diversidade temática e teórico-metodológica na incorporação de

As práticas de pesquisa na primeira década de 2000 com o currículo e práticas docentes sinalizam um olhar para o contexto escolar, no intuito de observar as possibilidades de esse espaço/lugar produzir intervenções didático-pedagógicas, dando indícios de um abandono da perspectiva de um fazer denunciário de pesquisa, adotando, em contrapartida, uma *arte de produzir com* o cotidiano da escola. Nesse sentido, Corte (2009) identificou, na análise da produção sobre Educação Física Escolar, na Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE , 1979-2009), um aumento qualitativo de estudos com a prática pedagógica. Em sua maioria assumiram uma proposta de intervenção no cotidiano escolar, objetivando, por meio de pesquisa-ação colaborativa, contribuir para a ressignificação do fazer Educação Física.

Falcão (2009), no estudo do debate sobre currículo escolar na Educação e Educação Física, em trabalhos da Anped, Conbrace e nos periódicos da Revista Brasileira de Educação, do Caderno de Pesquisa e da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, no período de 1970-2009, identificou dois aspectos regulares: **o crescente aumento de estudos empíricos**, especialmente na educação, no sentido de pensar currículo nos movimentos cotidianos realizados nas escolas; e **a variedade de tendências teóricas** que buscam, com essa iniciativa, romper com as referências da ciência moderna e compreender as diferentes formas de pensar, vivenciar e explicar o mundo, principalmente o realizado no cotidiano escolar. Esses aspectos, por sua vez, não aparecem com a mesma regularidade nos trabalhos da Educação Física, principalmente no contexto de diálogo teórico-epistemológico.

---

novos problemas, de novos autores, de teorias de referência e na ampliação do universo documental, faz uma crítica ao modo negligente com que algumas condições de produção do conhecimento histórico têm sido tratadas nesses estudos. Estariam, assim, contribuindo para o apagamento das práticas escolares da Educação Física, por compreendê-la como mero artefato curricular. Identifica, nos trabalhos, uma repetição da tradição, que delineia interpretações parciais de fenômenos complexos, seja por eleger "[...] temporalidades definidas a priori de forma esquemática pela economia, pela política ou pelas realizações dos grandes nomes" (p. 123), seja por desconsiderar a problematização do lento processo de gestação das ideias e de sua afirmação em práticas escolares. Destaca o autor a necessidade de "[...] refinamento do que se entende por pesquisa histórica" (p. 133). Nesse sentido, identifica os trabalhos de pesquisa histórica realizados pelos pesquisadores Omar Schneider e Amarílio Ferreira Neto com periódicos, e os estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação (GEPHE), coordenados pelo professor Dr. Luciano Mendes de Faria, como iniciativas de um fazer diferenciado de História da Educação Física.

Carneiro (2011), em análise das práticas científicas em Educação Física do GTT Escola do Conbrace (1997-2009), salienta a dificuldade das produções de se familiarizarem com o objeto da pesquisa, no que tange às práticas de apropriação de teorias que discutem a escola. O campo da Educação Física parece

> [...] ser autosuficiente em sua produção, visto que os estudos no GTT escola fundamentaram suas discussões prioritariamente em referências próprias do campo. Nessa esteira ocorre um distanciamento entre Educação Física e as áreas que compõem o mosaico. [...] os usos das teorias não indicam os alicerces epistemológicos que fundamentam os estudos. Essa situação demonstra a imaturidade existente no campo da Educação Física no que diz respeito ao desenvolvimento dessas práticas científicas, ao passo que a assunção de um pressuposto teórico demonstra os norteamentos políticos e ideológicos que balizam a produção acadêmica de um determinado pesquisador (CARNEIRO, 2011, p.154-159).

No campo da formação docente, os estudos concentram suas discussões, no início da década de 2000, nos debates que permeiam as diretrizes curriculares para a formação inicial da graduação em Educação Física bem como nas análises da regulamentação profissional da área. Em mapeamento das produções na temática, Günter et al. (2003) identificam que, de 1979 a 2003, existiu uma polifonia de discursos presentes no cenário da Educação Física brasileira, preocupados em discutir aspectos normativos e de políticas públicas da formação inicial, e que pouco privilegiaram, em suas discussões, contribuições ao debate da formação continuada, da identidade profissional e atuação pedagógica da Educação Física na educação básica.

Em acordo com esse quadro identificado, Mileski et al. (2005), em análise da produção científica de pós-graduação de 1987-2004, e Molina Neto et al. (2010), no mapeamento de teses de 2000-2005, sinalizam que as práticas de pesquisa com formação continuada e Educação Física Escolar não representaram nem 5% do total de estudos *strito sensu* da área. No entanto, Orthmeyer et al. (2010) apontam, em "Estado da arte" das produções bibliográficas de doutores da Educação Física de 1982-2009, a preocupação da área, a partir de 2005, de concentrar esforços no debate da formação continuada na Educação Básica.[21]

[21] Orthmeyer et al. (2010) identificaram, na produção bibliográfica de doutores, 314 trabalhos na temática formação profissional de Educação Física, que foram catalogados e agrupados nas categorias das seguintes temáticas: avaliação de formação (74), currículo e formação (66), saberes e competências (53), processos de formação (33), teorias e concepções (26), políticas (18), produção do conhecimento (15) e regulamentação (2).

Embora seja constatado o aumento de produção do conhecimento na formação profissional de Educação Física, a aproximação do cotidiano escolar parece, de maneira ainda tímida, compreender a escola como um lugar/espaço autônomo, produtor de dinâmicas próprias, construídas nas *artes de fazer e dizer* de seus praticantes – a comunidade escolar não tem sido a opção de grande parte da produção acadêmica. Molina Neto e Molina (2002) advertem que os estudos científicos com a Educação Física, na educação básica, ignoram a capacidade de escuta à ação pedagógica na escola. Afirmam que essa é a maneira qualitativa de compreender o debate, no sentido de que

> [...] traduzir a formação permanente é considerar o planejamento das atividades, as diferentes etapas de carreira de um professor, seus interesses predominantes em cada fase; e na graduação oferecer aos estudantes a compreensão ao invés da prescrição. [...] isso significa dar vez e voz aos que normalmente não tem (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p.63).

Nesse sentido, os autores sinalizam, no âmbito das pesquisas e da pós-graduação com formação docente, a necessidade de se traduzir a capacidade de escuta em procedimentos metodológicos centrados na história de vida dos professores e em seus cotidianos escolares.

Diante do exposto até o momento, verificamos que há necessidade de se compreender como a pesquisa narrativa, nas investigações com o cotidiano escolar, vem sendo delineada, em especial aquelas que se dedicaram ao debate da formação continuada de Educação Física. O mapeamento na temática pesquisa narrativa e Educação Física no cotidiano escolar tomou como questões norteadoras as mesmas da análise das produções no campo da educação.

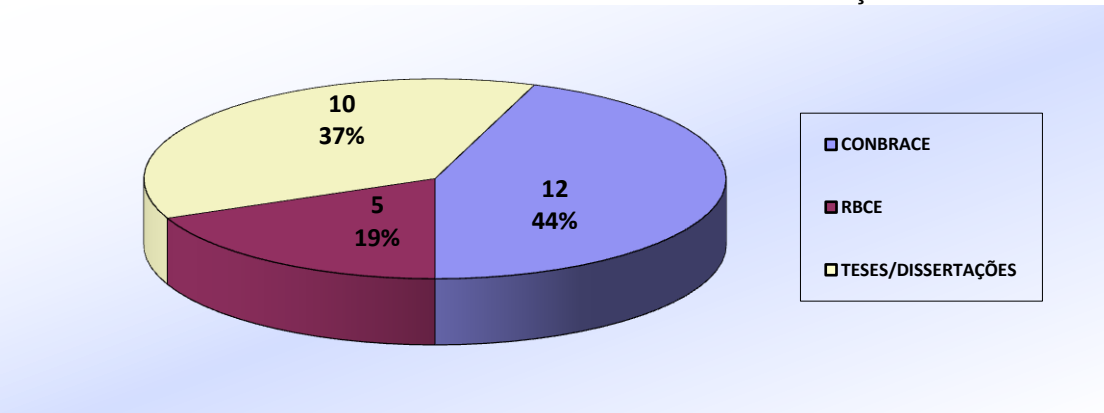
2.2.1 **Mapeamento da produção na temática pesquisa narrativa no Conbrace, RBCE e teses/ dissertações: o debate da história, currículo e da formação em Educação Física no cotidiano escolar**

A análise da produção do conhecimento na temática pesquisa narrativa tomou como *corpus* documental as pesquisas apresentadas nos encontros do Conbrace em todos os grupos temáticos que discutem a Educação Física e o cotidiano escolar e

nos artigos da Revista RBCE. Definimos, como recorte temporal, 2000 a 2010. Para aprofundar o debate de pesquisa narrativa e formação docente, buscamos, nos Cadernos de Indicadores do *site* da Capes, os estudos *stricto sensu* defendidos nos Programas de Educação Física, no período de 2000 a 2009.[22]

Ao procurar identificar os trabalhos com narrativas, foram utilizados os mesmos procedimentos de coleta dos estudos que os realizados no mapeamento da educação. Foi identificado um total de 27 trabalhos: 12 estudos encontrados nos anais do Conbrace, 5 artigos da RBCE e 10 em teses/dissertações (Gráfico 9):

Gráfico 9 – Total de trabalhos encontrados com narrativa e Educação Física Escolar



Nos grupos temáticos dos Conbraces, os últimos cinco encontros vêm se mantendo com uma média de 300 trabalhos aprovados. Os GTTs Formação Profissional e Escola, juntos, sinalizam 33,3% do total de estudos. Esses dados demonstram que as pesquisas com narrativas e Educação Física no cotidiano escolar corresponderam aproximadamente a 5% do total apresentado nesses grupos que discutem diretamente a temática.

A Revista Brasileira de Ciência do Esporte, desde 2001, vem editando números quadrimestrais. Cada uma traz, em média, 16 artigos, em um total de 328 trabalhos nos últimos dez anos. No período mapeado, aqueles que discutiam narrativas e Educação Física escolar corresponderam aproximadamente a 1% do total.

[22] O recorte temporal, nas teses e dissertações em Educação Física, foi diferenciado, pois, por optarmos por ter os cadernos de indicadores da Capes como *locus* de coleta de dados dos programas de pós-graduação, até o momento do mapeamento, os relatórios dos cursos do ano de 2010 não tinham sido disponibilizados *on-line*.

No contexto dos estudos de pós-graduação em Educação Física, até o ano de 2010, constatamos que 22 programas foram identificados e reconhecidos pela Capes. No Quadro 1, podemos observar aqueles que possuem linhas de pesquisas de investigação da Educação Física Escolar e formação de professores.

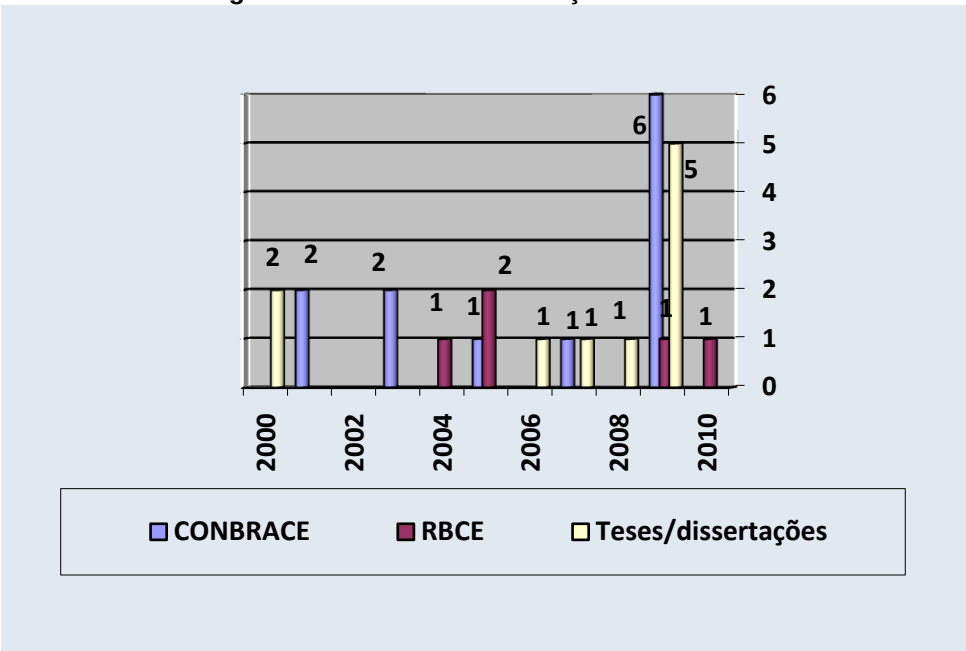
Quadro 1 – Programas de Pós-Graduação em Educação Física, suas áreas de concentração e linhas de pesquisa no contexto da Educação Física, formação profissional e cotidiano escolar

Programa	Área de concentração	Linha de pesquisa	Strito sensu ofertado
USP	Pedagogia do movimento humano	Desenvolvimento de programas de Educação Física: aspectos curriculares e metodológicos	Mestrado/doutorado
UNICAMP	Educação Física e sociedade	Corpo, educação e escola	Mestrado/doutorado
UGF	Educação Física e cultura	1. Formação profissional em Educação Física, esporte e lazer 2. Pensamento pedagógico e intervenção profissional em Educação Física, esporte e lazer 3. Produção histórica na Educação Física, esporte e lazer 4. Representações sociais da Educação Física, esporte e lazer	Mestrado/doutorado
UFRGS	Movimento humano, cultura e educação	1. Representações sociais do movimento humano 2. Formação de professores e prática pedagógica	Mestrado/doutorado
UNESP	Pedagogia da motricidade humana	1. Educação Física Escolar; 2. Formação profissional e campo do trabalho	Mestrado/ doutorado
UFES	Estudos pedagógicos e socioculturais da Educação Física	1. Educação Física, currículo e cotidiano escolar; 2. Formação docente e currículo em Educação Física 3. História Cultural da Educação Física e do esporte	Mestrado
UFPEL	Atividade física, esporte e escola	1. Aprendizagem, desenvolvimento, formação e currículo 2. Educação Física, escola e sociedade 3. Memória, corpo, esporte e formação profissional	Mestrado
UFSC	Teoria e prática pedagógica em Educação Física	1 Teorias pedagógicas e didáticas do ensino da Educação Física	Mestrado/doutorado
UNB	Atividade física e esporte	Esporte e Educação Física Escolar	Mestrado
UNIMEP	Corporeidade, pedagogia do movimento e lazer	Corporeidade, desenvolvimento humano e pedagogia do movimento	Mestrado

Os programas de pós-graduação que possuem linhas de pesquisa na temática Educação Física, formação e cotidiano escolar, no período de 2000 a 2009, somaram, no total, uma média, de 105 trabalhos defendidos. Destes, foram encontrados dez estudos que focalizaram narrativa e formação docente, correspondendo a 9,5% do total.

O Gráfico 10 demonstra o fluxo descontínuo de estudos com narrativas docentes da Educação Física, no período pesquisado, tendo uma maior presença no ano de 2009.

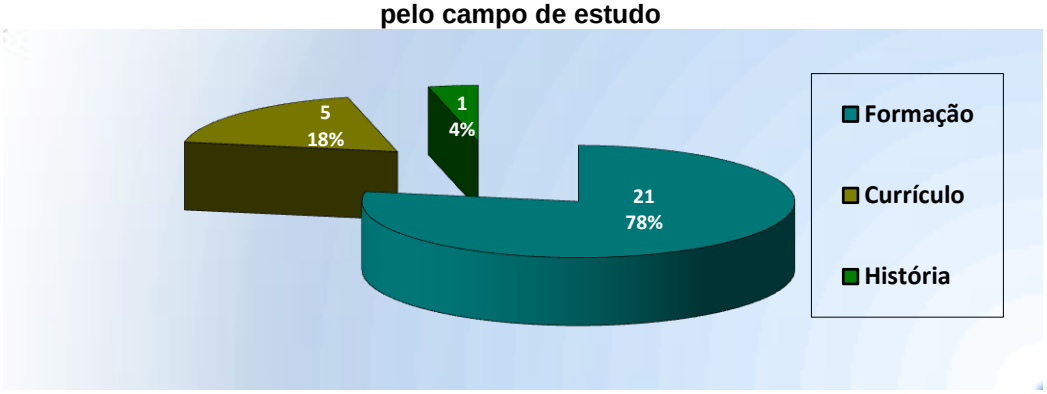
Gráfico 10 – Distribuição por ano de trabalhos apresentados nos Conbrace, artigos RBCE e teses/dissertações defendidas



O número de estudos, tanto os apresentados no Conbrace como os defendidos nos programas de pós-graduação, teve um considerável aumento no ano de 2009, no entanto não foram os mesmos autores que buscaram divulgar seus trabalhos nesse congresso.

Quanto ao campo em que as pesquisas foram desenvolvidas, o Gráfico 11 demonstra a maior predominância na discussão da formação docente, configurando 77,7% dos estudos mapeados.

Gráfico 11 – Distribuição dos trabalhos com Pesquisa Narrativa e Educação Física pelo campo de estudo



O mapeamento mostrou uma pesquisa-narrativa delineada não somente no campo da formação, mas também com uma presença reduzida nas discussões do currículo, da história da Educação Física e do cotidiano escolar. Independentemente do campo investigado, os estudos sinalizam uma polifonia dos usos da narrativa em suas artes de fazer e produzir pesquisa e, com isso, apresenta uma diversidade de diálogos teórico-metodológicos que nos fez produzir algumas categorias diferenciadas da discussão realizada no campo da educação.

Nesse sentido, procuramos levar em consideração, na construção das categorias, os usos sinalizados pelos autores do contexto da narrativa como abordagem, fonte ou método, e o diálogo teórico-metodológico que lhes davam suporte. Salientamos que as categorias elaboradas, tanto na Educação como na Educação Física, não foram produzidas *a priori*, mas construídas com base na leitura dos textos selecionados como fontes desse mapeamento. Assim, foram agrupadas da seguinte maneira:

a) A narrativa de história de vida no contexto da triangulação de fontes dos estudos etnográficos/caso de formação e currículo em Educação Física Escolar: nesta categoria, foram agrupados os estudos na perspectiva etnográfica e de caso que objetivaram compreender a prática pedagógica e de formação docente em seu fazer cotidiano no universo das escolas. No entanto, a narrativa de história de vida é tomada como um dos instrumentos de investigação no procedimento de triangulação de fontes, além de observação participante, registros em diário de campo e análises de documentos.

Estudos mapeados: Araujo et al. (2007), Faria et al. (2009), Sanchotene e Molina Neto (2010), Bossle e Molina Neto (2010), Silva (2007) e Loyola (2009).

b) Investigação-narrativa por entrevista nos estudos sobre ciclo de desenvolvimento profissional, identidade e práticas curriculares docentes: compreende os estudos com interesse em identificar e analisar o percurso profissional docente, desde a escolha da docência à aposentadoria, e aqueles que discutem a identidade no trabalho pedagógico do cotidiano da Educação Física Escolar, trazendo a maioria, como diálogo teórico-metodológico, os estudos de Michel Huberman, Ivor Goodson e Antônio Nóvoa.

Estudos mapeados: Gori (2000, 2001), Farias (2000), Farias et al. (2001), Folle (2009), Anjos (2009) e Casali e Acosta (2009).

c) A narrativa de imagem como fonte produzida por pesquisa-ação nos estudos do currículo e formação docente: foram aqui agrupados os estudos que procuraram analisar e propor ressignificações na prática curricular da aula de Educação Física, por meio da pesquisa-ação colaborativa. Os objetivos das pesquisas eram instrumentalizar o docente da educação básica a lidar com recursos midiáticos e contextualizá-los qualitativamente em seus fazeres cotidianos escolares. Nesse sentido, a narrativa é compreendida nos trabalhos como esse movimento cotidiano de ação docente, curricular e formativo, visualizado nas produções de vídeos das aulas de Educação Física pelos docentes e discentes, na construção de *Blogs* para troca de experiências formativas dos professores. Esses materiais foram fontes imagéticas analisadas como narrativa nos estudos desta categoria. O diálogo teórico-metodológico dos trabalhos foi com os estudos da filosofia da Escola de Frankfurt: no entendimento da narrativa e experiência com Walter Benjamin e no de indústria cultural com Theodor Adorno. Além disso, no entendimento do debate de educação e mídia dialogou com Joan Ferres, e no entendimento acerca de trabalho docente, com Antônio Nóvoa.

Estudos mapeados: Rosa et al. (2003), Oliveira e Pires (2005), Mendes (2008) e Mendes e Pires (2009).

d) Narrativas imagéticas e (auto)biográficas na perspectiva de estudos nos/dos/com os cotidianos: foram consideradas as pesquisas que procuraram compreender a formação docente nas ações com os cotidianos escolares, articulando formação-ação docente em um movimento formativo-investigativo, no narrar, a partir de imagens fotografadas e escritas pessoais (diários e cartas) docentes. Nessa ação, traz como diálogo teórico-metodológico Walter Benjamin no debate sobre narrativa/experiência e rememoração e a relação narrativa-imagem com Roland Barthes e Philipe Doubis. Completa o diálogo, como referências apropriadas do campo da educação, o entendimento de pesquisa narrativa e formação docente com Roseli Fontana, e roda de conversação e registros de práticas docentes com Cristina Warschauver.

Estudos Mapeados: Ayoub (2005a, 2005b), Almeida e Prado (2009) e Copolillo (2003).

e) Pesquisas com histórias de vida na perspectiva biográfica/ (auto)biográfica de abordagem experencial: estudos e trabalhos que se propuseram a discutir práticas de formação docente por meio das aproximações das memórias e trajetórias com suas histórias de vida, nos momentos antes, durante e até posterior (no caso de professores aposentados) à docência, em perspectiva de pesquisa de investigação/formação. O diálogo teórico com Marie Christine Josso traz alicerce a essa proposta experencial, além dos estudos que se aproximam dos achados de sua pesquisa, como os de Antônio Nóvoa e Ivor Goodson.

Estudos mapeados: Figueiredo (2009), Oliveira et al. (2009), Wittizorecki (2009) e Sutil(2009).

f) A narrativa por história oral nos estudos da história/currículo da Educação Física Escolar: os objetivos desses trabalhos foram compreender a narrativa como fonte para estudos de um determinado contexto/época da História da Educação Física no cotidiano escolar. Trabalha com fontes documentais, na análise do estudo, além da narrativa de história oral docente. Dialogam com os estudos de Palmer

Thompson na discussão sobre história e experiência e também com Ivor Goodson e Antônio Viñao Frago sobre currículo e formação docente.

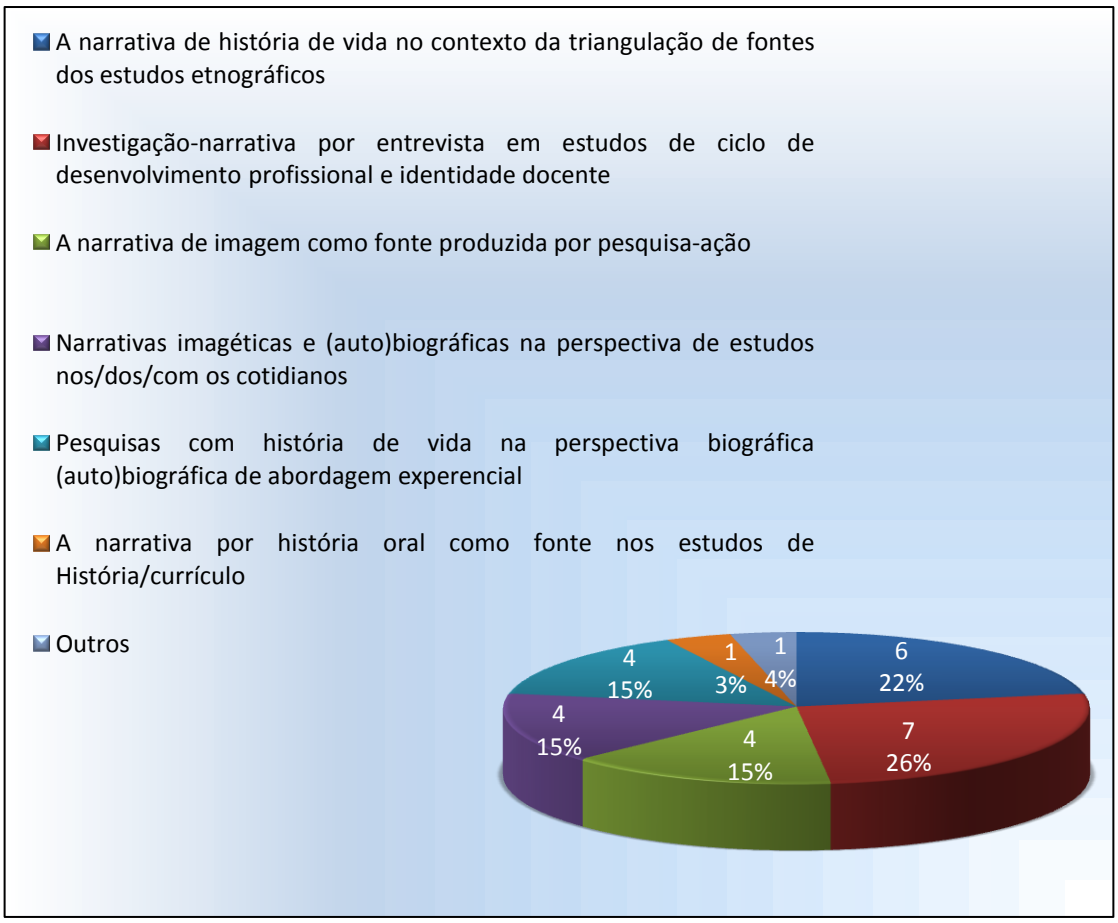
Estudos mapeados: Taborda Oliveira (2004).

g) Outros: neste item, agrupamos trabalhos que possuíam diálogo com diferentes autores tanto de uma das categorias citadas, como com outros que não apareceriam em congruência com os demais.

Estudos mapeados: Wendhausen (2006).

No Gráfico 12, visualizamos as produções no campo da Educação Física na distribuição quantitativa por categorias. No Apêndice B, disponibilizamos as pesquisas mapeadas, indicando os seus autores, lugar de divulgação, ano e resumo dos estudos.

Gráfico 12 – Distribuição das produções na Educação Física por categorias



Os estudos com formação docente na investigação dos ciclos de desenvolvimento profissional e identidade docente compreenderam 26% do total de produções mapeadas. As pesquisas, em sua maioria, enfocaram suas discussões nas análises do processo de inserção do professor de Educação Física na escola, investigando suas dificuldades e facilidades ao longo de sua trajetória profissional, bem como os recursos dos quais ele se utiliza para construir sua prática docente.

As práticas de pesquisa da categoria narrativa de imagem, como fonte produzida por pesquisa-ação, agruparam quatro trabalhos, o que corresponde a 15% do total mapeado. Há de se destacar que todos os estudos foram produzidos pelo mesmo grupo de pesquisa Laboratório de Mídia (LABOmídia) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, nos últimos dez anos, vem se dedicando a iniciativas de proximidade com o cotidiano escolar da Educação Física e seus atores sociais, no intuito de traçar ações colaborativas na temática mídia e prática pedagógica da área.

Nessa mesma direção de proximidade com os docentes da Educação Física Escolar, o grupo de pesquisa Estudos Qualitativos em Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-Efice), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi responsável por quatro produções da categoria narrativa de história de vida no contexto da triangulação de fontes dos estudos etnográficos/caso. O grupo de pesquisadores vem, desde a primeira década de 2000, construindo práticas de pesquisa que objetivam oferecer ao professorado de Educação Física da educação básica oportunidades concretas de ver a si mesmo nas relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar para refletir sobre processos particulares desde a formação inicial à permanente (MOLINA NETO, 2010). No total, essa categoria agrupou 22%, correspondente a seis trabalhos, que objetivaram compreender práticas pedagógicas e formativas por um período prolongado de mergulho na complexidade dos fenômenos educativos, optando pela etnografia como perspectiva de estudo, utilizando, como uma das estratégias metodológicas, a narrativa de história de vida docente.

Por conseguinte, o grupo F3P-Efice, nos últimos quatro anos, também procurou produzir estudos que assumem, como perspectiva de pesquisa, a narrativa de

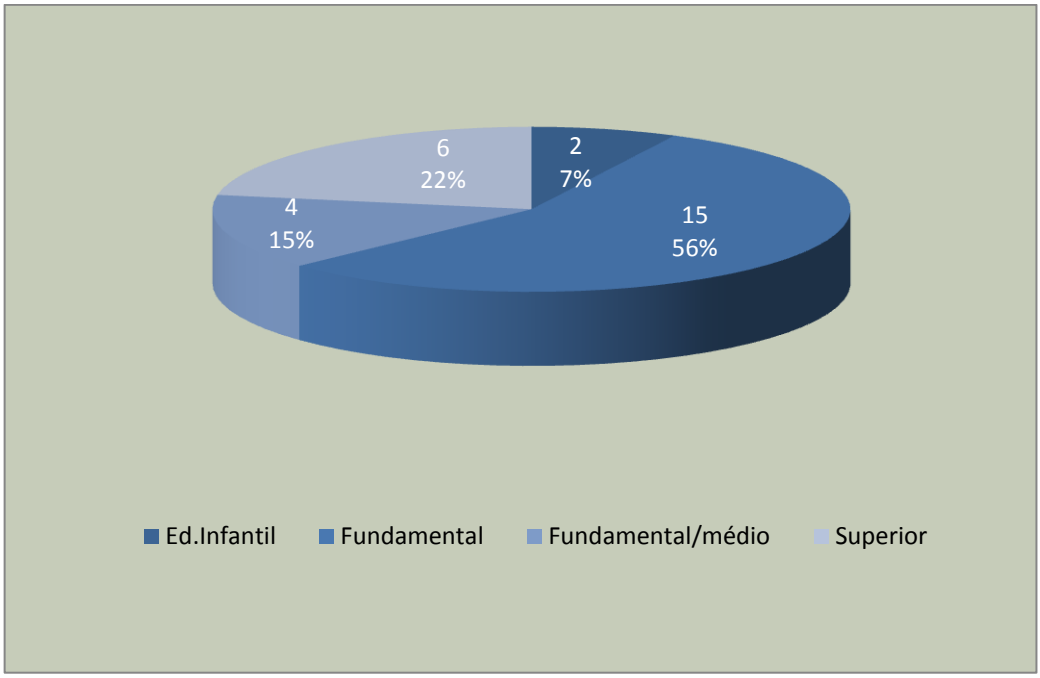
história de vida no contexto biográfico e (auto)biográfico de abordagem experencial. Nesse mapeamento, esses trabalhos corresponderam a duas pesquisas, agrupadas na categoria de mesmo título, com um total de quatro estudos, representando 15% do encontrado.

A categoria narrativa por história oral, nos estudos da história e currículo da Educação Física Escolar, correspondeu a um estudo, aproximadamente, de 4% do total. Na categoria de narrativas imagéticas e (auto)biográficas, na perspectiva de estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, mapeamos quatro pesquisas (15%) que analisaram a formação e práticas curriculares na produção de registros das atividades desenvolvidas por meio da produção de imagens fotográficas, narrativas orais e registros escritos pessoais–cartas. Todos os estudos dessas duas categorias buscaram, de maneira diferenciada, trabalhar suas práticas de pesquisa objetivando um movimento de pesquisa investigativo-formativa, que levasse o docente-colaborador a compartilhar suas histórias de prática curricular/formativa e, ao mesmo tempo, desencadeando com essa ação um processo autoformativo por parte do pesquisado e do pesquisador. Na categoria denominada Outros, mapeamos um trabalho que delineou estratégias metodológicas com a narrativa, no entanto possuía diálogo diferenciado das demais categorias.

Ao sinalizar os lugares de investigação no cotidiano escolar em termos de nível de ensino, observamos que as práticas de pesquisa trouxeram a predominância de investigações no ensino fundamental, correspondendo a 56% do total mapeado. Além disso, identificamos estudos que se propuseram a buscar nos dois níveis – fundamental/médio – um número equiparado de docentes colaboradores para a pesquisa. Essa opção foi sinalizada em quatro trabalhos (15% do total).

Foram identificadas seis pesquisas no ensino superior. Na maioria, elas priorizaram suas práticas no contexto da formação docente, nas ações de estágio supervisionado do futuro professor. Em uma minoria quantitativa, identificamos trabalhos com investigações na educação infantil, com dois estudos. A visualização dos estudos por nível de ensino pesquisado pode ser observada no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Trabalhos distribuídos por nível de ensino investigado



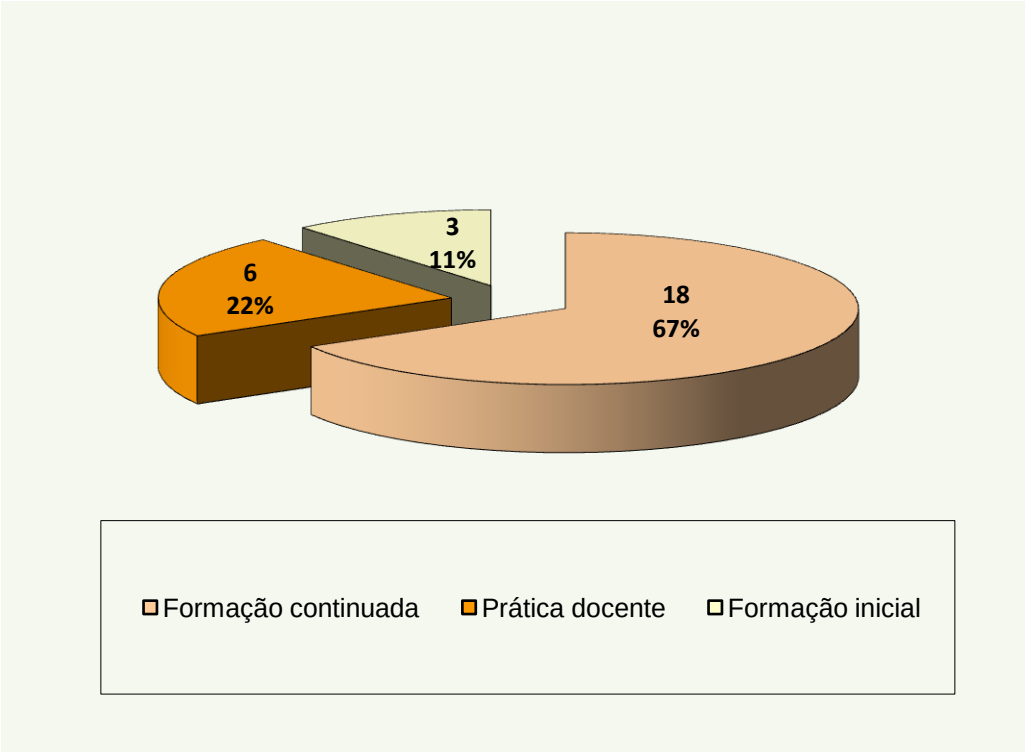
A seguir, apresentamos o movimento de pesquisa com narrativa em suas discussões acerca de formação continuada e da Educação Física Escolar, identificando os lugares e níveis de ensino priorizados e seus diálogos teórico-metodológicos.

2.2.2 O diálogo com as produções em formação continuada e narrativas docentes no CBCE e teses/ dissertações

Ao pesquisar a temática Formação docente em Educação Física, os estudos mapeados com narrativas se constituíram na maioria das investigações, cujo enfoque foi o contexto da formação continuada, representando 67% do total mapeado.

No Gráfico 14, podemos observar um número reduzido de trabalhos na formação inicial, com aproximadamente 11%, e de prática docente com 22%, do total das pesquisas.

Gráfico 14 – Os lugares da pesquisa narrativa e formação docente em Educação Física Escolar



Os 18 trabalhos com narrativa docente e formação continuada foram mapeados englobando pesquisas encontradas nos anais do Conbrace e nas teses e dissertações dos programas de Educação Física. Identificamos nove trabalhos nos anais e dez produções *strito sensu*, e não encontramos nenhum estudo na RBCE. Em análise comparativa das práticas de pesquisas identificadas na temática, observamos que somente três trabalhos optaram por divulgar a discussão de suas teses/dissertações no Conbrace (FARIAS, 2000; GORI, 2000; MENDES, 2008).

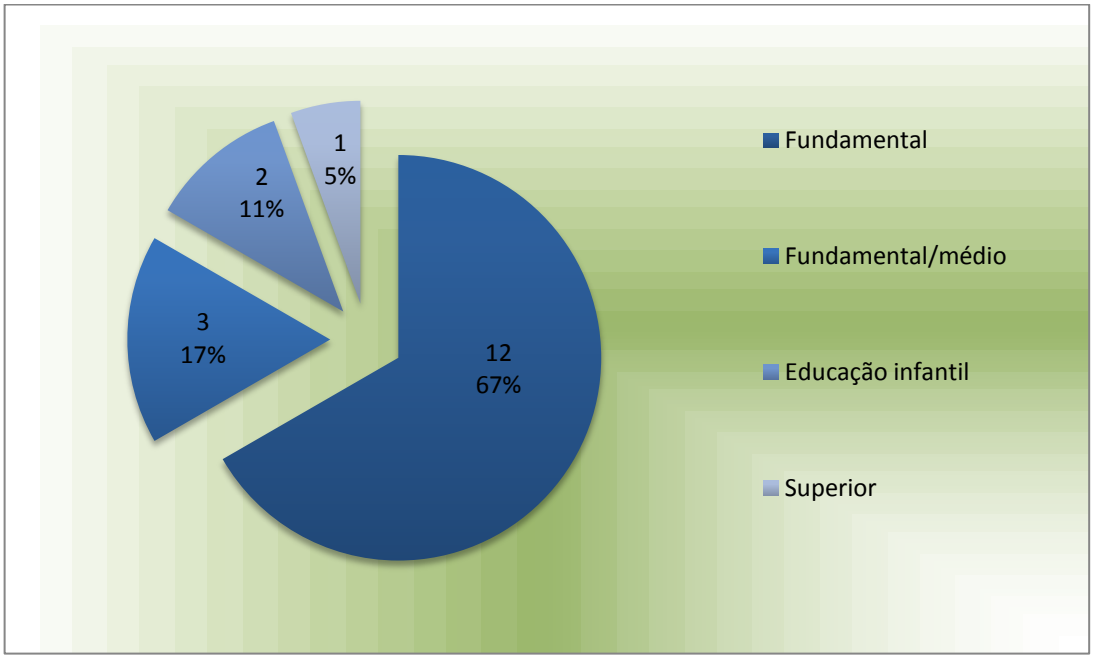
No Quadro 2, podemos visualizar as produções de narrativa docente e formação continuada *strito sensu* e as apresentadas no Conbrace, tabuladas por instituições a que pertencem, seus autores e ano de publicação dos estudos.

Quadro2 – Distribuição das produções no contexto da pesquisa com narrativa docente e formação continuada

TESES/DISSERTAÇÕES			CBCE (COMBRACE/RBCE)
Instituição	**Tese/dissertação**	**Autores/ano**	**Autor/ano**
UFRGS	Dissertação (1) Tese (1)	Silva (2007) Wittizorecki (2009)	Araujo e Santos (2007) e Oliveira et al. (2009)
UFSC	Dissertação (4)	Farias (2000), Wendhausen (2006) Mendes (2008), e Folle (2009)	Farias et al. (2001) e Mendes e Pires (2009)
UFES	Dissertação (2)	Anjos (2009) e Loyola (2009)	Faria et al. (2009) e Figueiredo (2009)
UFPEL	Dissertação (1)	Sutil (2009)	
UFMG	Dissertação (1)	Gori (2000)	Gori (2001)
UFSM	-	-	Casali e Acosta (2009)
Total:	**1 tese**	**10 produções**	**8 trabalhos**
6	**9 dissertações**		

No Gráfico 15, identificamos os níveis de ensino que foram privilegiados nas pesquisas com narrativas e formação continuada em Educação Física Escolar.

Gráfico 15 – Níveis de ensino investigados nas pesquisas-narrativas com formação continuada em Educação Física Escolar



O ensino fundamental reuniu o maior número de estudos, 12 trabalhos com narrativas de formação continuada docente (GORI, 2000, 2001; SILVA, 2007; ARAÚJO; SANTOS, 2007; MENDES, 2008; MENDES; PIRES, 2009; WITTIZORECKI, 2009; LOYOLA, 2009; SUTIL, 2009; CASALI, 2009; FARIA et al., 2009; OLIVEIRA et al., 2009), representando 67% do total de trabalhos apresentados. Esse nível de ensino também aparece em três trabalhos, no entanto juntamente com docente de ensino médio como participantes da pesquisa (FARIAS; 2000; FARIAS et al., 2001; FOLLE, 2009). Esses estudos representaram 17% do mapeado. As narrativas de formação investigadas na educação infantil totalizaram dois trabalhos (WENDHAUSEN, 2006; ANJOS, 2009), enquanto a narrativa docente de ensino superior trouxe apenas uma pesquisa (FIGUEIREDO, 2009).

No contexto de objetivos e diálogos teórico-metodológicos dos estudos da narrativa e formação continuada de Educação Física Escolar, os trabalhos foram agrupados seguindo as mesmas categorias expostas no item anterior. As *pesquisas por investigação-narrativa* em entrevista nos estudos do ciclo de desenvolvimento profissional e identidade docente constituíram uma maioria de 44% do total mapeado. Os oito estudos (GORI, 2000, 2001; FARIAS, 2000, FARIAS et al., 2001; FARIA et al., 2009; ANJOS, 2009; FOLLE, 2009; CASALI, 2009) procuraram visualizar os processos de formação ao longo da trajetória profissional docente analisando a transformação das identidades dos professores do ponto de vista pessoal-profissional desde a escolha da carreira até a aposentadoria.

Os *estudos com narrativas docentes por história de vida, na perspectiva experencial*, representaram 22% das pesquisas mapeadas. Os quatro trabalhos (FIGUEIREDO, 2009; SUTIL, 2009; OLIVEIRA et al., 2009; WITTIZORECKI, 2009) objetivaram compreender a formação continuada a partir do contexto de investigação-formação, em que o professorado de Educação Física das escolas, ao narrar sobre processos particulares desde a formação inicial até a permanente, pode refletir sobre suas relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar. A maioria das práticas de pesquisa procurou dialogar com os estudos de Marie Christine Josso.

As três pesquisas (SILVA, 2007; ARAÚJO et al., 2007; LOYOLA, 2009) que buscaram compreender a formação continuada em Educação Física na

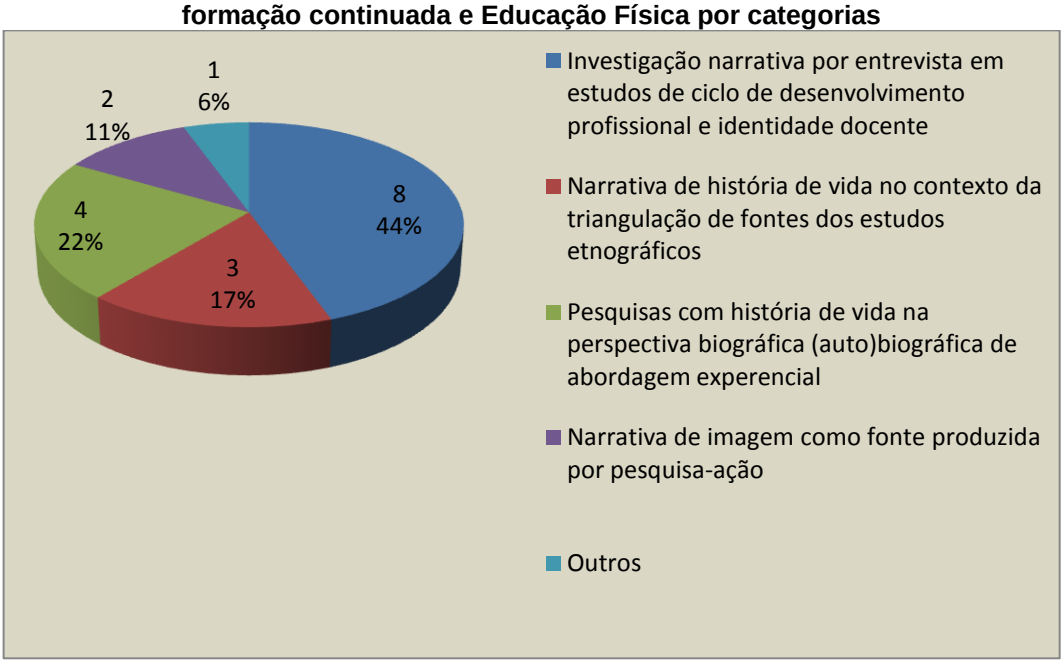
complexidade dos movimentos cotidianos escolares, a partir de estudos etnográficos ou de caso, levando o pesquisador a permanecer por um longo período na escola, constituíram 17%. Nessas, a triangulação de fontes, como opção metodológica, traz a narrativa de história docente como uma das estratégias de coleta de dados.

A *narrativa imagética, como fonte produzida por pesquisa-ação*, agrupou dois estudos (MENDES, 2008; MENDES; PIRES, 2009) dos mesmos autores, que discutiram a formação continuada como uma possibilidade de problematização da prática pedagógica na ação compartilhada entre educação básica-universidade. Os docentes, nessa ação dialógica, produziram narrativas de vídeo sobre seus cotidianos escolares e texto em *blogs* no contexto de troca de experiências.

Na categoria *Outros*, foi mapeado um estudo (WENDHAUSEN, 2006) que delineou estratégias metodológicas com a narrativa, no entanto, embora possuíssem alguns diálogos teóricos que se aproximaram das demais categorias, outros pareciam não compatíveis de agrupamento nas outras especificações. Wendhausen (2006) debateu o contexto do processo formativo com a filosofia de Adorno, sem relações com autores de educação das demais categorias.

No Gráfico 16, visualizamos os estudos de narrativas de formação continuada em Educação Física Escolar nas categorias que agrupam os diálogos teórico-metodológicos dos estudos.

Gráfico 16 – Distribuição das produções de pesquisa narrativa de formação continuada e Educação Física por categorias



A representação gráfica acima demonstra um predomínio de pesquisas que optaram por compreender processos formativos por investigação narrativa nos estudos do ciclo de desenvolvimento profissional e identidade docente, em um total de 44%. As categorias de pesquisas com história de vida e estudos etnográficos, com três estudos cada uma, corresponderam a 17% do total. Os estudos de pesquisa-ação e narrativa totalizaram 11%, e da categoria *Outros* 6% do mapeado.

Neste capítulo, procuramos trazer a descrição quantitativa da análise das produções da pesquisa narrativa no campo da Educação e da Educação Física. A seguir, propusemo-nos a analisar e discutir as contribuições das produções com narrativa no debate da formação continuada, identificando o entendimento de formação e o lugar dado ao docente nos encaminhamentos das pesquisas.

CAPÍTULO III

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E O MOVIMENTO DE PESQUISA NARATIVA: TEORIA, METODOLOGIA E O LUGAR DADO AO NARRADOR

> SE PUDERES OLHAR, VÊ. SE PUDERES VER, REPARA. [...] Mais do que olhar, importa reparar no outro. Só dessa forma o homem se humaniza novamente. Caso contrário, continuará uma máquina insensível que observa passivamente o desabar de tudo à sua volta (SARAMAGO, 2000).

A complexidade e a abrangência do debate da formação docente, em especial a continuada, sinalizaram, nos últimos 20 anos, aos pesquisadores da área outros desafios de exigência imediata, que, dialogando com a epígrafe acima, os fizeram mais que olhar ações docentes que constituem um cotidiano escolar, isto é, reparar em como o professor pesquisa, articula, debate e propõe práticas inventivas em seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, os percursos epistemológicos de pesquisa em formação docente consolidaram a narrativa como fonte, procedimento de recolha e/ou abordagem de estudo, cujo objetivo maior se refere a conceber a formação continuada para além de um paradigma instrumental, partindo da experiência docente e, ao pesquisá-la, delinear uma aprendizagem compartilhada sobre processos formativos e cotidianos escolares.

O mapeamento descrito no capítulo anterior demonstrou um movimento de estudos, tanto na educação quanto na Educação Física, com pesquisadores interessados em compreender a formação continuada em uma ação dialógica com as histórias docentes na sua ação com a escola. Ademais, a produção acadêmica, com maior vigor na educação e, ainda que tímida, no campo da Educação Física, sinaliza outro fazer científico. Cabe-nos analisar em que medida se aproxima ou se distancia das tendências e propostas de “olhares” ao professor, que Carvalho (2005) identificou nos estudos sobre formação docente do início do século XXI. Estes compreenderiam:

a) o professor como profissional competente: tendência que aparece no contexto das políticas neoliberiais que apregoam a competência profissional, como habilidade para produzir resultados desejáveis e socialmente aprovados. Ser competente seria atingir determinados objetivos por certas condições, acompanhadas de uma avaliação institucional. O professor, então, adquiriria tal competência por meio de qualificação recriada e atualizada por equipes de recursos humanos de corporações capitalistas. De acordo com a autora, uma perspectiva que desconsidera as dimensões de lugar, tempo e espaço do fazer pedagógico;

b) o professor como profissional reflexivo: concebe o professor como profissional reflexivo, propondo uma nova epistemologia da prática voltada ao conhecimento profissional. Concentra-se na reflexão-na-ação (pensar o que fazem enquanto fazem) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza. Essa seria uma competência para, em situações de surpresa e erro, refletir durante a ação, sem interrompê-la, em um "presente-na-ação", para poder interferir na ação em desenvolvimento e reestruturar as estratégias. No entanto, a autora sinaliza que, nessa concepção, não fica explícito o contexto histórico e, por conseguinte, os pressupostos éticos e políticos que constituem o fazer do professor pesquisado e do pesquisador;

c) o professor como profissional orgânico-reflexivo: esta tendência apresenta a preocupação em desenvolver uma linguagem pública que possa transformar uma política de luta democrática para além da crítica, em linguagem de transformação e esperança. Aos educadores caberia se engajar nas lutas públicas, dentro e fora das escolas, em movimentos sociais organizados em frente ao contexto neoliberal. Caberia ao professor tornar o aspecto pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A análise sobre essa tendência que a autora traz seria que os docentes não estariam a todo tempo reduzidos a reformas educacionais, pois, na educação, há mudanças que não vêm de cima para baixo;

d) o professor como profissional pós-crítico: traz uma concepção de docente em sua abertura e incompletude, na forma do concebido e do vivido que não se opõe ao crítico, porém busca ampliar e repensar os campos de possibilidade do saber, fazer e poder do professor como profissional.

O objetivo, neste capítulo, foi analisar, dialogando com os dados descritivos do mapeamento da pesquisa narrativa em formação continuada, o entendimento que as produções enunciam de formação, identificando indícios de representação da teoria sinalizada tanto no campo da educação como na Educação Física. Por conseguinte, compreender as possibilidades e limites que os estudos da narrativa trazem ao debate da formação continuada.

Para tal, organizamos a discussão em dois momentos: o primeiro procurou identificar indícios das apropriações pela pesquisa narrativa brasileira na internacionalização do debate de formação docente; o segundo momento analisa o debate da formação continuada nas pesquisas narrativas, no campo da Educação e da Educação Física, sistematizando as análises nos seguintes eixos: a) o entendimento de formação e narrativa nas produções; b) o lugar dado ao docente pesquisado nos movimentos metodológicos dos estudos; e c) as referências de base enunciadas e suas apropriações pelas pesquisas.

3.1 SOBRE INDÍCIOS DAS APROPRIAÇÕES PELA PESQUISA NARRATIVA BRASILEIRA NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO DEBATE DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nóvoa (1992), ao analisar os limites e fragilidades de produção científica no campo da educação, na década de 1980, identificou práticas de pesquisa que mais se preocupavam em se manter em bases paradigmáticas científicas dominantes, engessadas com o dito “rigor científico”, do que compreender a formação de formadores para o contexto educacional. Desse modo, verificou a necessidade de uma viragem teórico-epistemológica de consistência metodológica, capaz de analisar a formação docente em suas dimensões socioeducativas traduzidas na ação dialógica com as histórias de vida contadas na vez/voz do professor.

Ao analisar historicamente todo esse movimento de pesquisa com história de vida docente, encontramos similaridades e confluências com a discussão de duas vertentes de estudo do campo das ciências humanas: o da História Cultural e o da Sociologia/Antropologia. Nestes, nas décadas de 1970 e 1980, pesquisadores, principalmente europeus e norte-americanos, identificaram a necessidade de romper com paradigmas científicos que privilegiavam um rigor científico de olhares pouco compreensíveis às tramas e complexidades sociais. Recoloca-se, então, o sujeito no

centro das pesquisas, e as contextualizações sociais são analisadas por olhares para individualidades humanas, em sua narratividade intersubjetiva, observando suas relações coletivas macrossociais. Nesse sentido, métodos, problemas e objetos são reformulados, tendo, principalmente, as fontes orais e as leituras de registros pessoais uma ação metodológica presente em estudos da História e Sociologia.

Nas apropriações desse movimento das ciências humanas, pesquisadores da educação (NÓVOA, 1992; TARDIFF, 2005; SCHON, 1992; GAUTHIER, 1998) disseminaram estudos de princípios equiparados, no que tange a compreender a formação e a prática docente no diálogo com o próprio professor e com seu cotidiano escolar. Assim, duas perspectivas de estudo configuram o cenário da pesquisa com formação docente: a do professor-pesquisador em consonância com o debate da autonomia docente, e a das pesquisas com história de vida, memórias e experiências de professores.

Ventorim (2005), ao analisar a produção de estudos da perspectiva do professor-pesquisador, sinaliza que esse movimento emergiu, mais marcadamente, a partir da década de 1970, das interfaces da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e, por conseguinte, da necessidade de compreender a formação do professor que pratica cotidianamente a ação de pesquisa de sua prática. No contexto europeu, John Elliott disseminou a concepção de professor como um profissional autônomo que investiga, refletindo sobre sua prática. Lançou a perspectiva de pesquisa-ação como possibilidade de investigação científica que se aproxime da complexa vida da sala de aula, para colaborar com o ato de experimentar e redefinir modos de ação e estratégias de ensino. Na mesma direção de compreender o professor como pesquisador de sua prática, contudo por uma análise diferenciada, os estudos de Paulo Freire, da década de 1970 a meados de 1990, principalmente no debate da autonomia docente, contribuíram para que a necessidade das pesquisas não ditasse ao cotidiano das práticas educativas o que deve ser feito e/ou ressignificado, porém compreendesse o discurso do tempo e do lugar no qual são produzidos.

Os estudos com história de vida, memórias e experiências docentes trazem contribuições de dois movimentos demarcados historicamente, um no âmbito europeu e outro no continente americano. Neste, autores canadenses, como Michael

Connelly e Jean Clandinin, constituíram uma teoria na pesquisa educacional que sustenta os docentes como contadores de histórias que, individual e socialmente, levam vidas estratificadas. Assim, defendem a investigação narrativa como estudo dos modos humanos que experimentam o mundo. Esse conceito geral é refinado nas pesquisas de educação e ensino da construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; alunos, professores e pesquisadores são contadores de histórias e personagens de suas próprias histórias (CONNELLY;CLANDININ,1995).

No âmbito europeu, os estudiosos da educação se apropriaram, em maioria, do debate da história cultural e sinalizaram as biografias e autobiografias como percurso epistemológico, inicialmente em maior uso nas pesquisas com história da educação. As contribuições de Antônio Viñao Frago apresentam a revalorização das autobiografias na investigação de histórias do cotidiano escolar, a partir de diários, agendas e da história oral. Concomitantemente a esse movimento de estudos históricos, Antônio Nóvoa e Mathias Finger produzem a obra “Método (auto)biográfico”, em 1988, que direciona os estudos da formação docente na perpespctiva (auto)biográfica. Em 1992, na obra “Vida de professores”, trazem, em conjunto com outros autores, como Ivor Goodson e Michel Huberman, a discussão de diferentes investigações por meio de histórias de vida. No início da década de 1990, na Universidade de Genebra, um grupo de pesquisadores, constituído por Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Christine Marie Josso, evidencia três abordagens de estudos com histórias de vida docente: “biografia”, como escrita da vida do outro; “biografia educativa”, a entrada na vida educativa do sujeito; e “biografia formativa”, a compreensão pelos sujeitos de suas aprendizagens experenciadas ao longo da vida.

O elucidado até o momento demonstra a questão do processo de internacionalização do debate da formação docente. Quando analisamos o mesmo contexto no Brasil, necessitamos de uma leitura compreensiva dos modos de consumo da produção de autores de fora do País nos estudos nacionais. No entanto, procuramos trazer uma síntese da discussão da internacionalização da pesquisa docente, tomando como base as apropriações analisadas no mapeamento do capitulo anterior, porém sinalizamos uma necessidade de estudos que se aprofundem na temática.

A seguir, discutiremos a análise da internacionalização com o mapeamento do capítulo anterior no campo da Educação e da Educação Física brasileira.

3.2 DO ENTENDIMENTO DE FORMAÇÃO E NARRATIVA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao analisarmos as pesquisas com narrativas de formação continuada, buscamos compreender a formação no tecido textual das práticas de pesquisa, procurando identificar o lugar de produção dessa narrativa, no posicionamento do pesquisado e do pesquisador nos estudos. Certeau (2006, p. 65) sinaliza que a escrita da história, em sua ação científica, analisa e visibiliza o lugar e o contexto de quem está narrando – sujeito pesquisado na:

> [...] particularidade do lugar de onde falo e do domínio em que realiza a investigação. No discurso, enceno questões globais. [...] em uma forma de idiotismo: meu patoá representa minha relação com o lugar. Mas o gesto que liga as 'ideais' aos lugares é, precisamente, um gesto de historiador. Compreender para ele é, analisar em termos de produções localizáveis, o material que cada método instaurou segundo seus métodos de pertinência (CERTEAU, 2006, p. 65).

Nesse sentido, procuramos visualizar a questão da construção narrativa nas práticas de pesquisa, compreendendo os usos que o pesquisador produziu ao construir o relato do real, narrado pelo docente colaborador, e os possíveis procedimentos de mediação narrativa nas análises trazidas à tona na textualidade.

É, no entanto, preciso compreender que as discussões da pesquisa narrativa e formação docente buscam modos próprios de trabalho por diferenciados aspectos teórico-metodológicos, e com isso sustenta seus caminhos epistemológicos por abordagens que fazem usos da narrativa docente, seja esta como abordagem de pesquisa, seja como fonte produzida e/ou método empregado.

Com relação a esse debate, Antônio Nóvoa e Gaston Pineau procuraram sinalizar uma opção de sistematização das abordagens de pesquisa com a história de vida. Nóvoa (1992) propôs um agrupamento dos estudos baseado nas dimensões que cada abordagem privilegia em relação aos objetivos subjacentes aos estudos em suas ações, o que ele chamou de investigação, formação e investigação/formação. No Quadro 3, apresentamos uma síntese da matriz proposta pelo autor.

Quadro3 – Sistematização de abordagens (auto)biográficas sinalizadas por Antônio Nóvoa (1992)

DIMENSÕES DE PESQUISA				
OBJETIVOS DA PESQUISA		VIDA DO PROFESSOR	PRÁTICAS DOCENTES	PROFISSÃO DOCENTE
	INVESTIGAÇÃO	Estudos na perspectiva sociológica da história oral. Investigam a vida do professor e perspectivas psicológicas sobre saúde docente Agrupou os estudos de Philipe Lejeune, Marcelo García e Miriam Bem-Peretz	Estudos descritivos de narrativas de práticas curriculares Agrupou estudos de Ivor Goodson, Connely e Clandinin	Estudos sobre os ciclos de vida profissional docente Agrupou as pesquisas de Michel Huberman
	FORMAÇÃO	Estudos que propõem práticas de formação no desenvolvimento de dinâmicas de autoformação por escritas de biografias profissionais Agrupou os estudos de Pascal Galvani e Ginette Robin	Ações de formação como dispositivos que procuram rememorar práticas dos professores por estratégias variadas – narrativa oral, escrita Agrupou estudos de Jean Vassileff e Jean Elbaz	Iniciativas institucionais de formação inicial e continuada, que propuseram práticas formativas em dimensão autoformativa Agrupou estudos de Jonh Knowles e Richard Butt
	INVESTIGAÇÃO/ FORMAÇÃO	Estudos de caráter emancipatório, que visam a (co) produção de biografias educativas, em que o docente é sujeito/objeto de pesquisa Agrupou os estudos de Marie Christine Josso, Dominicé, Gaston Pineau e Jennifer Nias	Experiências autobiográficas baseadas em dispositivos de investigação-formação colaborativa ou em grupos de formação-ação Agrupou estudos de Peter Woods	Estudos de abordagem biográfica em que os professores são levados a assumir de maneira autônoma a autoria de redações e diários de suas vidas profissionais Agrupou estudos de Richard Butt e Jennifer Nias

Pineau (2006), por sua vez, ao buscar ampliar a discussão epistemológica das pesquisas com histórias docentes, procurou agrupá-las levando em conta o caminho

metodológico que elas delinearam, categorizando-as em: abordagens biográficas, abordagens autobiográficas, relatos de vida e história de vida.

Nesse sentido, compreendemos que as diferentes maneiras de categorização dos estudos com narrativas docentes são um indicativo da diversidade de entradas e terminologias de experiências com a pesquisa formativa no campo educacional, residente, em grande medida, nos diversos olhares disciplinares de construir uma compreensão de um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes (NÓVOA, 1992).

Assim, na análise do mapeamento das pesquisas com formação docente na produção brasileira, buscamos agrupar os estudos nas perspectivas/dimensões que a textualidade nos trouxe em seus diálogos teórico-metodológicos, procurando compreender o que se enuncia de entendimento sobre formação docente, narrativa e os lugares ocupados pelo pesquisado e pelo pesquisador. No Quadro 4 foi sistematizada essa discussão por meio do diálogo com os estudos visibilizados na última linha do esquema a seguir.

Quadro 4 – Elementos na discussão teórico-epistemológica das pesquisas narrativas e formação continuada no campo da educação (Continua)

Abordagens	HISTÓRIAS DE VIDA DOCENTES			COTIDIANO
Categorias	Pesquisa narrativa de abordagem experencial	Pesquisa investigação-narrativa	Pesquisa com história oral e a narrativa nos estudos da história da educação	Estudos nos/dos/com os cotidianos e a narrativa docente
Como entende narrativa	É tomada como a "narrativa de formação" o movimento de formação ao longo da vida, que visualiza a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação, denominada de **"abordagem experiencial"**. É tomada na compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. A narrativa é tanto um **fenômeno** quanto uma **abordagem de investigação e formação**, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos do docente	A narrativa é o método de pesquisa e, ao mesmo tempo, o fenômeno pesquisado. A investigação narrativa seria o estudo da experiência como história. Assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência. Ela pode ser desenvolvida apenas pelo contar de histórias (*telling)*, ou pelo vivenciar de histórias (*living*)	Estudo de uma dada pessoa (ou grupo de pessoas), compreendendo não somente seu relato de vida, mas qualquer outro tipo de informação ou documentação adicional que permita a reconstrução, da forma mais exaustiva possível, do assunto pesquisado. A narrativa é tida como fonte, documento oral, como possibilidade de preencher lacunas de fatos históricos do passado no presente. Tem por finalidade "resgatar" a memória em uma perspectiva de fazer a escrita da história dos vencidos, aquela ainda não narrada e/ou distorcida pelos "vencedores". A história oral seria não apenas um meio, porém um fim no sentido social do conhecimento, objetivando chegar a uma postura política e até militante, que vê a história oral como um recurso de transformação e não apenas de acesso ao conhecimento ou informação (MEIHY, 2006)	Tidas como narrativas das histórias cotidianas, dos sujeitos ordinários (CERTEAU,1994), que praticam o vivido escolar. No cotidiano, a narrativa ganha forma de linguagem, por vozes, imagens que traduzem formas de ser e viver, paisagens do trabalho e da aprendizagem individual-coletiva

Quadro 4 – Elementos na discussão teórico-epistemológica das pesquisas narrativas e formação continuada no campo da educação (Continua)

Abordagens	HISTÓRIAS DE VIDA DOCENTES			COTIDIANO
Categorias	Pesquisa narrativa de abordagem experencial	Pesquisa investigação-narrativa	Pesquisa com história oral e a narrativa nos estudos da história da educação	Estudos nos/dos/com os cotidianos e a narrativa docente
Como entende formação	A formação acontece no decurso da vida. Vincula-se ao processo de escolarização e, mesmo antes, porque não se esgota com a conclusão de um curso, estende-se com o ingresso na profissão, prolonga-se como processo formativo ao longo da vida pessoal e profissional e amplia-se no cotidiano escolar	Processo contínuo dos modos como o docente experimenta o mundo trabalhado. Por construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais, professores e pesquisadores são contadores de histórias e personagens de suas próprias histórias		Um processo do vivido/praticado, narrado pelas experiências compartilhadas nas memórias e saberes de um *espaçotempo* de autoconhecimento quanto ao cotidiano da escola – lócus de conscientização (sentido freiriano) político-cultural
Como entende História/ memória/experiência	A história é entendida na compreensão das singularidades de histórias de vida a serviço de projetos – de expressão, projeto profissional, projeto de reinserção, projeto de formação, projeto de transformação de práticas, projeto de vida (JOSSO, 2002) A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. A memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. O não dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência		O entendimento de História vem do estudo da memória individual/coletiva de vozes ainda tidas como silenciadas, pesquisadas por um processo que procura ressaltar o confronto e as lutas internas de grupos que constroem a própria memória como forma de estabelecer o seu lugar no espaço democrático.. É o diálogo que não busca oposição de memórias, e sim de argumentos que se opõem em busca de um diálogo (MEIHY, 2006)	A pesquisa com o cotidiano compreende história nas histórias cotidianas dos sujeitos ordinários, na experiência com o passado no tempo presente. Procura, em sua tarefa de pesquisar, dar visibilidade às experiências silenciadas e às vozes esquecidas, pela narratividade cotidiana individual/coletiva. Ao estudo com o cotidiano cabe religar os fios da memória que emergem do processo de rememoração: reminiscências que representam cruzamentos sociais e culturais apropriados e transformados, intersubjetivamente, em espaço social-histórico (PEREZ, 2003)

Quadro 4 – Elementos na discussão teórico-epistemológica das pesquisas narrativas e formação continuada no campo da educação (Conclusão)

Abordagens	HISTÓRIAS DE VIDA DOCENTES			COTIDIANO
Categorias	Pesquisa narrativa de abordagem experencial	Pesquisa investigação-narrativa	Pesquisa com história oral e a narrativa nos estudos da história da educação	Estudos nos/dos/com os cotidianos e a narrativa docente
O lugar ocupado pelo narrador e pelo pesquisador	A pesquisa narrativa de formação funciona como colaborativa, na medida em que aquele(a) que narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação por meio da investigação-formação de si. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro	Na investigação narrativa, o pesquisador provoca e considera a diversidade de ângulos pelos quais pode interpretar os dados de pesquisa, ou do material documentário. Assim, cabe, em suas análises, dar uma visão interna e externa das verdades possíveis sobre o investigado. A opção por esse caminhar possibilita lidar com uma complexidade que parece criar oportunidades para a construção de um conhecimento em paisagens, ainda não tão imaginado	Procura-se uma dimensão ética e política, na medida em que se aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais. O objetivo proposto busca o compromisso de registrar, estabelecer texto em conjunto com o colaborador e defini-lo como memória de uma "rede", uma comunidade, compreendida na historicidade pelas narrativas	A pesquisa com o cotidiano busca uma tarefa política de formar o professor como narrador. Por ações de investigação-formação, há o desencadeamento de um processo autoformativo, por possibilitar ao docente registrar suas múltiplas formas de reconhecer seu saber-fazer docente. Ao pesquisador caberá ouvir, sentir, entender a narrativa docente na potencialidade que cada acontecimento traz em si. É ir à caça, produzir as fontes na coautoria com o docente colaborador
Caminhos metodológicos	Narrativas (auto)biográficas – orais e/ou escritas (memoriais)	Narrativa oral	História oral	Produção de fontes por narrativa (auto)biográficas, história oral, redes de conversações e acervo imagético
Produções de pesquisas mapeadas	AZAMBUJA, 2007; AZEVEDO, 2008; PIRELLI, 2009; BRAGANÇA, 2010; ABRAÃO, 2008	ISAIA, 2007, 2010; VALENTE, 2007; DIAS, 2008	AZAMBUJA, 2000; MESQUITA, 2000; TEXEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2004; VIDAL, 2010	PEREZ, 2001 , 2003; FONTANA, 2008; ALVES, 2010

As riquezas das discussões teórico-epistemológicas das pesquisas narrativas mapeadas indiciam um debate em consonância com a internacionalização da discussão de formação docente, no que tange ao processo de compreender como esse professor constrói suas práticas pedagógicas/formativas, pelo fazer científico de narratividade dialógica entre pesquisado-pesquisador. No entanto, cabe-nos considerar que, ao se tratar da possibilidade de "reapropriação do texto do outro", em seus usos da produção escrita acadêmica, observamos, nos estudos mapeados, pistas de um conhecimento científico que circunscrevem grupos de pesquisa que historicamente representam, de uma maneira qualitativa, o debate da formação por narrativas docentes no contexto brasileiro. Segundo Certeau (2002, p. 49), a reapropriação de um texto gera mudanças e

> [...] insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma 'invenção' da memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas [...]. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor.
> Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos e recordações.

Nesse sentido, identificamos, nas práticas de pesquisa, como "pano de fundo", as contribuições de duas correntes, presentes em maioria, que preferimos denominar de abordagens, que constituem e marcam a circularidade dos estudos com narrativa de formação docente em âmbito nacional: os grupos de Formação e história de vida docente e os grupos de Estudos com o cotidiano escolar.

Bueno et al. (2006), ao trazer uma revisão de trabalhos da área da educação, que fizeram uso das histórias de vida de 1985-2003, sinalizaram que a produção, na década de 1980, não foi tão expressiva com autobiografias e histórias docentes, tendo apenas alguns estudos publicados nessa perspectiva na área da história da educação. Ressaltam os trabalhos de Zeila Dermatini, em 1988, ao estudar o cotidiano das escolas rurais de São Paulo, por meio das memórias de velhos professores, cuja atuação foi na Primeira República. O debate das reformas educacionais, no enfoque à profissionalização e formação do professor alavancou, ao longo da década de 1990, as práticas de pesquisa em educação a redefinir o perfil docente a ser compreendido, tendo como suporte teórico-epistemológico a

literatura majoritariamente de origem europeia e norte-americana no debate da temática. A publicação, em Portugal, da obra “O método (auto) biográfico e a formação”, de Antônio Nóvoa e Mathias Finger (1988), e, em 1992, a organização da coletânea “Vida de professores” despertaram interesse de muitos pesquisadores brasileiros ao se desafiarem a estudar práticas formativas docentes por histórias de vida.

Nessa perspectiva, no ano de 1994, houve a criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), coordenado pelas pesquisadoras Denice Catani e Belmira Bueno, cujas concepções de trabalho com autobiografias e histórias docentes se aproximam e constituem rede de grupos cooperativos com os pesquisadores da Universidade de Genebra – Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie Christine Josso. É com base na volumosa contribuição do GEDOMGE com pesquisas (auto)biográficas, como práticas de formação, e de suas iniciativas de organização de eventos, como o 1° Seminário de Memória, Docência e Gênero, em 1997, que o movimento de produções acadêmicas com histórias de vida docente se fortalece e inicia a constituição de uma rede de grupos acadêmicos que dialogam no debate da formação de professores. A primeira década de 2000 demonstra a organização e a constituição fortalecida desse movimento biográfico no Brasil ao criarem um evento de diálogo das produções nacionais com as internacionais pelo Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), realizado nos anos de 2004, 2006, 2008 e 2010.[23]

Desde meados da década de 1980, a pesquisadora Nilda Alves (1986) buscou discutir a formação inicial e continuada de professores interligada com o cotidiano escolar, a partir de uma inversão metodológica em que quatro esferas de formação estariam articuladas: a formação acadêmica, a ação governamental, a prática

[23] Souza et al. (2008) destacam alguns grupos de pesquisa que vêm constituindo estudos de formação docente com histórias de vida, consolidados no CNPq, que participaram nos primeiros Cipas, como os: Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP; GP Instituição Escolar e Prática Pedagógica (PUCSP); Grupo de Pesquisa (Auto)biográfica, Formação e História Oral (GRAFHO, UNEB); Grupo Formação de Professores no Conesul – Mercosul (UFRGS); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPIS, UFSM); Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (CLIO, UFSM); Grupos de Estudos sobre Pesquisas em História da Educação (UFMG); Histórias e Memórias da Educação Brasileira e da Cultura Escolar (PUCRS); Docente e Identidade: Narrativa em Primeira Pessoa (PUCRS); Formação Prática do Educador e Formação e Pesquisa Educacional (UFRN); Vozes da Educação (UERJ); História,Memória e Cotidiano (UFF).

pedagógica e a prática política. Essa articulação foi denominada de tecido em redes, posteriormente chamado de currículo em redes. Nessa concepção de formação, ficaria nítida a noção da formação de professores a partir da tessitura de redes nos múltiplos contextos do cotidiano.

A partir do conceito construído pela autora de redes de formação, é que vários grupos de pesquisadores acumularam importantes contribuições científicas, intitulando-se de estudo no/do/com os cotidianos e sua relação com a formação continuada.

O termo “com” tem por significado político-epistemológico que dois ou mais sujeitos, em diálogo ou polígono, constroem conhecimentos com a escola, com o que está fora dela, com a vida e com o mundo (ALVES; GARCIA, 2008). As pesquisas e estudos com os cotidianos escolares procuram não conceber seus trabalhos na busca de um modelo único de “como pesquisar”, mas, ao contrário, se expressariam na e pela diversidade de alternativas e possibilidades que têm sido apresentadas pelos grupos de pesquisa e nas mediações e interlocuções mantidas entre os grupos. Ou seja, a força do campo está exatamente em seus múltiplos processos de diferenciação e negociação da relação teoria-prática e não na busca por um manual “teórico” sobre como pesquisar a “prática” (FERRAÇO, 2007).

Nesse sentido, Alves (2007) sinaliza que esse movimento de pesquisa busca se filiar a uma posição teórico-epistemológica e teórico-metodológica, em uma iniciativa de compartilhamento de estudos com as múltiplas formas de se narrar a escola. A autora afirma que essa concepção trabalha formação docente

> [...] no domínio indispensável de teorias – no plural – que precisa ser o tempo todo acompanhado, por um lado, da compreensão de seus limites e, portanto, da compreensão de sua sempre precária situação de conhecimento necessário, e, por outro lado, dos necessários diálogos com os praticantes dos *espaçostempos* em suas práticas sociais nas tantas redes educativas cotidianas em que vivem e nas narrativas que produzem sobre suas ações nelas – tanto imagéticas, como em sons diversos, como nas tantas formas de escrever e falar que sabem e usam. Só assim nós, os pesquisadores e pesquisadoras, poderão tecer os conhecimentos necessários à compreensão dos tantos cotidianos vividos, com suas tantas ações sempre/nunca repetidas (ALVES, 2007, p.7).

As pesquisas com o cotidiano escolar no debate da formação de professores, tendo a narrativa como uma das perspectivas de estudo, tomam, em seu fazer científico, o diálogo com diferentes autores e uso de vários conceitos do campo da Sociologia, da Historiografia, da Educação etc., dentre os quais a recorrência maior incide nos estudos de Michel de Certeau sobre: “cotidiano”, “estratégia”, “tática”, “consumo”, “narrativa dos praticantes”, “lugar”, “espaço” e nas pesquisas de Boaventura de Souza Santos na discussão de “tradução”, “conhecimento-regulação” e “conhecimento-emancipação” pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências. O entendimento de História, memória e experiência é discutido na interlocução das ideias de Walter Benjamin sobre “narrativa”, “mímesis” e “experiência” com as de Michel de Certeau, na invenção do praticante nas histórias docentes de cotidiano escolar. No contexto brasileiro, os estudos de Paulo Freire orientam as pesquisas com o cotidiano escolar, no debate da autonomia docente e suas práticas emancipatórias formativo-pedagógicas.[24]

As apropriações de suporte teórico das pesquisas com narrativa docente e formação continuada mapeada sinalizam, em maioria, a congruência com duas das abordagens, História de vida docente e Estudos com o cotidiano escolar. Os sinais ficam mais evidentes quando identificamos os autores de bases em usos nos trabalhos, tanto aqueles do campo das ciências humanas quanto mais especificamente os da educação, como sistematizado no Quadro 5.

[24] Na temática Formação de professores, a constituição do campo pelos grupos dos estudos com o cotidiano escolar demarca presença em diferentes instituições de ensino superior por programas de pós-graduação e grupos de pesquisas. Nesse caso, destacamos os Grupos de Pesquisas que vêm produzindo com maior constância trabalhos sobre formação docente com divulgação tanto na Anped como no Endipe: os da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, *Cotidiano Escolar e Currículo* coordenado por Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Guimarães Alves; da Universidade Federal do Espírito Santo, o grupo *Currículo, Cotidiano, Cultura e Redes de Conhecimentos*, liderado por Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho; da Universidade Federal Fluminense, o grupo *Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares*, coordenados por Regina Leite Garcia e Maria Teresa Esteban; o da Universidade de Campinas, o *Grupo de Estudos em Formação Continuada* (GEPEC) coordenado pelo professor Guilherme do Val Toledo Prado e pela professora Corinta Maria Grisólia Geraldi; e por fim, o grupo *OLHO,* liderado pelos professores Antonio Carlos Amorim e Alik Wunder.
A maioria dessas produções entre grupos de pesquisa com o cotidiano pode ser encontrada em trabalhos coletivos, como nos textos do grupo temático Currículo e no GT de Formação de professores e práticas pedagógicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em seu livro digital “Sentidos do currículo: entre linhas teórico-metodológicas e experiências investigativas”. Esse livro reúne trabalhos que discutem currículo, no entanto alguns deles relacionando a temática currículo em redes com formação inicial e continuada de professores. Como referência, temos a discussão das apropriações e circularidades das produções de pesquisa no contexto do grupo temático currículo na Anped (ver SANTOS, 2010).

Quadro 5 – Indicativos de usos teóricos nos estudos com narrativa docente e formação continuada

Abordagem	Categoria	Autores do artigo	Autores de base do campo das ciências humanas	Autores de base no campo da educação
HISTÓRIA DE VIDA DOCENTE	Pesquisa narrativa de abordagem experencial	AZAMBUJA, 2007		Marie Christine Josso
		AZEVEDO, 2008		Marie Christine Josso; Antônio Bolivar
		PIRELLI, 2009		Marie Christine Josso e Antônio Nóvoa
		BRAGANÇA, 2010	Walter Benjamin; Paul Ricouer; Pierre Nora;	Pierre Dominice; Jorge Larrosa
		ABRAÃO, 2008		Marie Christine Josso
	Pesquisa investigação-narrativa	ISAIA, 2007, 2010	Bauer e Gaskell	Conelly e Clandinin; Michel Huberman; Antônio Bolívar
		VALENTE, 2007		Connelly e Clandinin; Antônio Bolivar; Ivor Goodson
		DIAS, 2008	Walter Benjamin; Eclea Bosi	Connelly e Clandinin; Paulo Freire
	Pesquisa com história oral e a narrativa nos estudos da história da educação	AZAMBUJA, 2000	Jose Carlos Bom Meihy; Verena Alberti	
		MESQUITA, 2000	Walter Benjamin; Eclea Bosi	
		TEXEIRA, 2004		
		OLIVEIRA, 2004		Jorge Larrosa; Sonia Kramer
		VIDAL, 2010	Palmer Thompson; Pierre Nora	
COTIDIANO	Estudos no/do/com os cotidianos e a narrativa docente	PEREZ, 2001 e 2003	Michel de Certeau, Boaventura Souza Santos; Walter Benjamin; Jacques Le Goff	Paulo Freire
		FONTANA, 2008	Michel de Certeau; Mikhail Bakhtin	
		ALVES, 2010	Michel de Certeau; Boventura S. Santos	

Foi possível constatar que as apropriações dos estudos de Walter Benjamin se tornaram referência em pelo menos um trabalho de cada categoria, como visualizado no quadro anterior. Seus usos são pelo mérito de as obras do autor

oferecerem rica contribuição a um fazer científico daquilo que muitos estudiosos do autor chamaram de razão benjaminiana (KONDER, 1999; GAGNEBIN, 2004; NUNES, 2005), que compreenderia a análise das ações humanas – consciência, na soma de conhecimentos que lhe tornam palpáveis pela experiência do “eu-comigo” e “eu-mundo” em seus dois contextos: *Erfahrung*, a experiência bruta, e a *Erlebnis*, a experiência vivida, dimensões complementares quando se busca compreender aquilo que foi sentido – sensibilizado – e aquilo que foi materializado.

Nesse sentido, a narrativa da experiência no diálogo com a filosofia benjaminiana dispôs aos estudos dos processos formativos docentes embasamento teórico ao trabalho que recupera o antigo – passado – por novas camadas de significação, camadas tecidas pela linguagem que insinua sinais de uma luta que existiu no plano pessoal e coletivo e que ecoa no presente. No entanto, a operação impressa pelo pesquisador, ao escavar as diversas experiências, elegendo, relacionando, permitindo que essas ações fossem ou não de autonomia do narrador e/ou em ação compartilhada com quem ouve, parece-nos ter sido o ponto de diferenciação das pesquisas com narrativas docentes.

Bueno et al. (2006) ressaltam considerações na análise em seu mapeamento nos estudos, com narrativas de formação docente, e sinalizam quatro aspectos que esse fazer científico produz: a) nos estudos, observa-se uma ausência de diálogo das pesquisas com as produções anteriores da área, sem considerar os trabalhos produzidos no contexto nacional. Além disso, existe pouca interlocução com as produções teóricas da Europa e da América do Norte; b) colocar os professores no centro dos debates não foi ideia que surgiu aqui por acaso, pois está contida, há mais de uma década, na reforma que propugna pela redefinição de seu perfil e construção de “um novo professor”. Em vista disso, há de se ter cautela em considerar os estudos autobiográficos como se fossem panaceias que por si sós podem transformar professores e escolas; c) trabalhar com memórias e narrativas é advogar ao sujeito uma apropriação de sua própria história, sendo necessário o entendimento de que não é apenas individual, mas também coletiva; d) as apropriações de procedimentos autobiográficos nos estudos tiveram, na narratividade textual, o mérito de ecoar as vozes dos sujeitos, atores educacionais. No entanto, cabe ao pesquisador não deixar que o leitor chegue por si só a

interpretações sem fim, deixando visíveis os seus procedimentos de pesquisa, os diálogos com o docente, limites e potencialidades encontradas.

Compreendemos que, no mapeamento que executamos, chegamos a algumas considerações que estão congruentes com as da autora citada. Assim, vale ressaltar que não tivemos a intenção de interpretar as pesquisas por aquilo que Nóvoa (1992) coloca como objetivos de estudos com histórias docentes: investigação, formação, investigação-formação. Percebemos que cada abordagem buscou, em suas peculiaridades, caracterizar um processo formativo, ao considerar que a ação de pesquisa por si já é formativa, seja para o docente-pesquisado, seja para o docente-pesquisador. Todavia, o que analisamos como lacunar foi a pouca visão na textualidade das narrativas do professor que vivencia os processos formativos na escola. A maioria dos autores traz a discussão, inclusive sinalizando que foi um processo compartilhado e dialógico de seu fazer científico, no entanto não viabiliza a ação do diálogo para o leitor. É fato que devemos considerar fora desse contexto os textos que não se propuseram a ir a campo, trazendo para o debate a discussão teórico-epistemológica dos estudos com a formação docente e o cotidiano escolar.

Enfim, consideramos que o movimento de pesquisas com narrativas docentes de formação continuada vem ganhando espaços de discussões no campo acadêmico da educação, todavia identificamos a necessidade de revisões no processo de produção de conhecimento e nas relações entre pesquisadores e as narrativas dos professores. Nesse sentido, Certeau (2006, p. 93) nos incita a produzir os estudos em que,

> [...] por um lado historiciza o atual, falando propriamente, ele presentifica uma situação vivida na relação com um lugar próprio, que por oposição ao passado se torna presente. Por outro lado, a imagem do passado mantém seu valor primeiro de representar aquilo que falta. Torna-se um material que remete à ausência e introduz a falta do futuro. Ao redistribuir o passado se dá lugar a um futuro. E a pesquisa, ao sinalizar o limite, visibiliza possibilidades de uma ultrapassagem.

Ao analisarmos o entendimento de formação que as pesquisas com narrativas de história docente enunciam, compreendemos que essa perspectiva de pesquisa se diferencia dos contextos indicados por Carvalho (2005), apesar de possuir características em uma de suas abordagens que se aproximem do estudo do professor pós-crítico. A similaridade com o debate do professor-pesquisador de sua

prática está também presente em uma das abordagens, no caso, nos estudos com o cotidiano escolar. No entanto, por uma produção de pesquisa que prefere se enunciar com os estudos compartilhados de conversas com a escola, não se aproxima do contexto da pesquisa-ação colaborativa. Assim, pudemos, no diálogo com o mapeamento dos trabalhos com narrativa docente, visibilizar a riqueza do debate da formação de professores quando, em suas práticas de pesquisas, procuraram pesquisar na ação dialógica com os praticantes da escola.

3.2.1 A pesquisa narrativa e as produções sobre formação continuada na Educação Física: para onde caminha esse debate?

Para este momento, destacamos a necessidade de situar a discussão da formação continuada no campo da Educação Física, mais especificamente o diálogo com as produções com narrativa docente. Para tal, os pontos observados foram os mesmos analisados nos estudos da educação, buscando compreender o entendimento de narrativa, formação e dos lugares ocupados pelo pesquisador e pelo pesquisado.

Todavia, historicamente, o campo da Educação Física, nos estudos com o cotidiano escolar, indiciou um fazer científico que, se, por um lado, avança na perspectiva de aproximação do chão da escola, por outro, ainda parecem tímidas as tentativas de compreender esse lugar nos espaços delineados pelos praticantes por processos dialógicos e compartilhados de pesquisa. Isso fica visível quanto ao quantitativo de trabalhos mapeados no CBCE, nos anais do Conbrace, que contam com oito estudos com narrativas e formação docente, e nenhum trabalho na RBCE. Diante dessa constatação, lançamo-nos aos sinais de produções de pós-graduação nos estudos com narrativas docentes, indicando dez pesquisas em um período mapeado de dez anos.

Como dito, os Conbraces recebem uma média de 300 trabalhos a cada evento, e os grupos temáticos, Formação profissional e mundo do trabalho e Escola, uma média de 50 trabalhos cada um, representando os dois grupos com maior incidência de estudos apresentados. Gunther (2003) e Aroeira (2004) ressaltaram, em análises da produção do conhecimento em formação docente no CBCE, a primeira em Conbraces e a segunda na RBCE, até o ano de 2002, que os estudos na temática representam menos de 4% da discussão científica dessa entidade e privilegiaram o

debate normativo e legal de implementação curricular dos cursos de formação inicial em Educação Física. Esse quadro investigativo parece permanecer quando, em levantamento quantitativo de produções no GT formação profissional e mundo do trabalho, de 2003 a 2009, se constatou o mesmo panorama, como observado no Quadro 6.

Quadro 6 – Levantamento de temáticas dos trabalhos apresentados no GT Formação profissional e Mundo do trabalho nos Conbraces

Categorias	2003	2005	2007	2009
Formação inicial (debate legal/práticas de estágio supervisionado)	**9**	**19**	**14**	**20**
Formação continuada (debate legal/processos formativos)	**4**	**6**	**6**	**9**
Prática pedagógica na Educação Física Escolar	**3**	**5**	**7**	**14**
Mapeamento de produções	**3**	**3**	**3**	**2**
Discussão teórico-epistemológica	**5**	**7**	**3**	**9**
Políticas públicas na Educação Física Escolar	**4**	**3**	**0**	**2**
Outros (não escolar)	**9**	**6**	**2**	**2**
Total de estudos do GT	**37**	**48**	**35**	**58**
Total de trabalhos apresentados no Conbrace	**338**	**414**	**334**	**377**

Quanto aos estudos de formação continuada, apesar de representarem uma média de 10 a 15% dos trabalhos no grupo Formação profissional, ainda pode ser considerado de pouca abrangência o seu debate no contexto do Conbrace. Todavia, apesar da tímida produção na temática, compreendemos ser de extrema relevância dialogar com as práticas de pesquisa que se propuseram a analisar o processo formativo do professor de Educação Física por meio da pesquisa narrativa.

Nesse sentido, procuramos identificar pesquisas de pós-graduação, no entendimento de que o Conbrace, por não ser apenas instância de trabalhos *strito sensu*, indiciou ser um lugar que pouco privilegia estudos no contexto da pesquisa narrativa com formação continuada de Educação Física, e assim pouco ofereceria pistas de entendimento da temática. Por isso, propusemo-nos a mapear as produções diretamente nos programas de pós-graduação da área.[25]

[25] Ferreira Neto (2005) sinalizou que, apesar do aumento da participação dos estudantes de pós-graduação nos Conbraces de 2001 e 2003, o evento não pode ser considerado como um polo de discussão da pesquisa *stricto sensu* em Educação Física de nível nacional. O autor ainda adverte

Ao dialogar com as produções de pesquisa com narrativa docente no campo da Educação Física, buscando compreender o entendimento de narrativa, formação e o lugar ocupado pelo pesquisador e pelo pesquisado, deparamo-nos com apropriações diferenciadas do campo da educação, principalmente nos usos realizados com a narrativa, como fonte, método ou perspectiva de pesquisa. Além disso, os diálogos teórico-metodológicos escolhidos também apareceram distintos.

O exposto nos fez, como diria José Saramago, “mais que vê, reparar” nas operações de pesquisa propostas, observando-as e identificando-as como fundamentais, se a intencionalidade do estudo se delineava em ações de dar vez/voz à narrativa formativa do professor que vivencia o cotidiano escolar, procurando visibilizar os procedimentos teórico-metodológicos adotados. Diante disso, chegamos à síntese do Quadro 7, no diálogo com a pesquisa narrativa docente na Educação Física.

---

para o fato da necessária viabilidade de espaços no CBCE, fomentando maior participação dos estudos de pós-graduação.

Quadro 7 – Elementos na discussão teórico-epistemológica das pesquisas narrativas e formação continuada no campo da Educação Física
(continua)

Abordagens	**HISTÓRIAS DE VIDA DOCENTES**		**ETNOGRAFIA ESCOLAR**	**PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA**
Categorias	Pesquisa narrativa de abordagem experencial	Pesquisa investigação-narrativa no estudo dos ciclos de desenvolvimento profissional e identidade docente	A narrativa de história de vida no contexto da triangulação de fontes dos estudos etnográficos/caso de formação e currículo em Educação Física Escolar	A narrativa de imagem como fonte produzida por pesquisa-ação nos estudos do currículo e formação docente
Como entende narrativa	É tomada como a "narrativa de formação". Movimento de formação ao longo da vida, que toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação, denominada de **"abordagem experiencial"**. Estuda na compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. A narrativa é tanto um **fenômeno** quanto uma **abordagem de investigação e formação**, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos	A narrativa é o método de pesquisa e, ao mesmo tempo, o fenômeno pesquisado. A investigação narrativa seria o estudo da experiência como história. Assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência. Ela pode ser desenvolvida apenas pelo contar de histórias (*telling)*, ou pelo vivenciar de histórias (*living*)	A narrativa é tida como instrumento de produção de conhecimento, na construção dos "mosaicos" de informações que objetivam compreender os significados que o professor de Educação Física atribui ao seu fazer cotidiano, sua formação e micropolíticas presentes no universo da escola. Narrar é considerar o percurso de vida e entrar em contato com lembranças, sentimentos, subjetividades, do "caminhar para si" (WITTIZORECKI et al., 2006)	A narrativa é a fonte produzida no processo colaborativo da pesquisa, no qual os diálogos tecidos na troca de experiências, nas ações propostas de intervenção pedagógica delineiam o processo de compreensão da formação docente. A narrativa de imagem por vídeo é utilizada na análise do cotidiano vivido/praticado pelo professor
Como entende formação	A formação acontece no decurso da vida. Vincula-se ao processo de escolarização e mesmo antes, porque não se esgota com a conclusão de um curso; estende-se com o ingresso na profissão, prolonga-se como processo formativo ao longo da vida pessoal e profissional e amplia-se no cotidiano escolar	A formação do professor é analisada pelo ciclo de vida profissional do docente, identificando a etapa que ele está vivenciando nesse ciclo e as características. Considera os processos formativos que o docente vivenciou em sua trajetória de vida pessoal e profissional. O ciclo é composta de diferentes momentos da carreira que se contitui da entrada na carreira, estabilização, diversificação, questionamento, conservadorismo e desinvestimento	Um processo do vivido/praticado, narrado pelas experiências compartilhadas nas memórias e saberes de um *espaçotempo* de autoconhecimento quanto ao cotidiano da escola	O conjunto de ações empreendidas na construção permanente da identidade, do conhecimento e da carreira docente, valorizando os saberes e os problemas concretos vividos pelos professores

Quadro7 – Elementos na discussão teórico-epistemológica das pesquisas narrativas e formação continuada no campo da Educação Física
(conclusão)

Abordagens	**HISTÓRIAS DE VIDA DOCENTES**		**ETNOGRAFIA ESCOLAR**	**PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA**
Categorias	Pesquisa narrativa de abordagem experencial	Pesquisa investigação-narrativa no estudo dos ciclos de desenvolvimento profissional e identidade docente	A narrativa de história de vida no contexto da triangulação de fontes dos estudos etnográficos/caso de formação e currículo em Educação Física Escolar	A narrativa de imagem como fonte produzida por pesquisa-ação nos estudos do currículo e formação docente
O lugar ocupado pelo narrador e pelo pesquisador	O sujeito da experiência é o ponto de chegada e de partida das suas vivências, dando-lhe abertura, escuta, implicação e modificando-se a partir da sua constante exposição aos saberes advindos da experiência. O pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro	Na investigação narrativa, o pesquisador provoca e considera a diversidade de ângulos pelos quais pode interpretar os dados de pesquisa, ou o material documentário. Assim, cabe, em suas análises, dá uma visão interna e externa das verdades possíveis sobre o investigado	A partir de um processo de investigação-formação, visa a um compartilhamento de histórias do professor colaborador com o pesquisador. A este caberá dar visibilidade ao que, por um processo demorado de escuta, é elencado pelos colaboradores	A ação de pesquisa compreende uma investigação-ação que objetiva ofertar melhorias à prática pedagógica: pela ação dialógica a partir da característica central da pesquisa-ação: as espirais cíclicas de reflexão-ação, o pesquisador propõe o diálogo com situações do cotidiano escolar e, por conseguinte, em conjunto, o docente participante constrói (re)significações para situações que ainda parecem como problema ou pouco trabalhadas/desconhecidas de seu fazer pedagógico
Caminhos metodológicos	Narrativas (auto)biográficas – orais e/ou escritas (memoriais)	Entrevista-narrativa	Observações, diário de campo, história oral por entrevista narrativa	Produção de fontes imagéticas por recursos audiovisuais e virtuais – Blogs
Produções de pesquisas mapeadas	SUTIL, 2009; OLIVEIRA et al., 2009; WITTIZORECKI, 2009	GORI, 2000, 2001; FARIAS, 2000; FARIAS et al., 2001; FARIA et al., 2009; ANJOS, 2009, FOLLE, 2009; CASALI, 2009	SILVA, 2007; ARAÚJO et al., 2007; LOYOLA, 2009	MENDES, 2008; MENDES; PIRES, 2009

Ao analisar os movimentos que as pesquisas mapeadas constituíram na busca pela compreensão de formação docente no cotidiano da Educação Física Escolar, identificamos abordagens que buscam proximidades com a escola, no entanto por caminhos diferenciados. Nesse sentido, agrupamos os estudos em três categorias que englobam os contornos da maioria dos trabalhos. São elas: a história de vida docente, a etnografia escolar e a pesquisa-ação colaborativa.

Os estudos na abordagem história de vida docente, no campo da Educação Física, tomaram delineamentos muito próximos dos mapeados no campo da educação, principalmente os que sinalizaram o trabalho com narrativa por uma abordagem experencial. O processo formativo-investigativo fica evidenciado principalmente na textualidade dos estudos de pós-graduação (WITTIZORECKI, 2009; SULTIL, 2009), nos quais o lugar ocupado pelo pesquisador-pesquisado ficou visível, quando, para o leitor, foram disponibilizados os diálogos narrativos. Por outro lado, as pesquisas por investigação-narrativa, nos estudos dos ciclos de desenvolvimento profissional e identidade docente, demonstram descritivamente as narrativas docentes, no intuito de localizá-las em um dos momentos da carreira construídos e sinalizados por Michel Huberman. Assim, o pesquisador ocupa uma postura mais investigativa da trajetória docente, não tendo a intencão de dar visibilidade a um processo dialógico da pesquisa, demonstrando ao leitor o lugar que ele ocupa – ouvinte e investigador– e o lugar ocupado pelo professor – colaborador do estudo.

Nas práticas de pesquisa agrupadas, a abordagem da etnografia escolar objetivou, por meio do mergulho a um cotidiano ─ estudo de caso, ou mais de um ─ compreender, em um longo período de permanência no campo, como se inscrevem experiências docentes em seus contextos individuais e coletivos. A narrativa de história de vida foi tomada como um dos procedimentos de recolha. Pela ação do pesquisador, também foram aglutinadas as informações provenientes de diário de campo, observações e fontes documentais. A ação de discussão dos dados obtidos é compartilhada com os docentes colaboradores pela ação denominada devolução, tida como compromisso ético com os que atuam no universo pesquisado.

Os trabalhos, pela abordagem de pesquisa-ação colaborativa, traçam, como objetivo de seus estudos, problematizar as ações docentes curriculares e formativas

e, por conseguinte, ofertar melhorias à prática pedagógica. A narrativa é fonte produzida no diálogo expositivo dos relatos de experiência do cotidiano escolar e das imagens de práticas pedagógicas propostas pelo debate de (re)significação da intervenção docente. Assim, o lugar ocupado pelo pesquisador foi de colaborador, no sentido de pensar/sugerir ao docente estratégias de trabalho pedagógico para as aulas de Educação Física; e o papel do docente pesquisado é de ator-praticante, que contextualiza seus fazeres nessa ação colaborativa.

O campo científico com narrativa de formação docente na Educação Física indicia um panorama diferenciado da educação, no que se refere à organicidade de produções por grupos de pesquisa. Identificamos, como dito, apenas os grupos LABOmídia e F3P-Efice como iniciativas institucionais que mantêm uma regularidade de trabalho circulando na temática formação docente nas instâncias do CBCE. Estes ainda mantêm presença contínua de estudos nos programas de pós-graduação de suas universidades. Os demais trabalhos mapeados falam de lugares diferenciados, tanto de discentes da iniciação científica como de estudantes de mestrado e doutorado, que, por sua vez, parecem, de maneira individualizada, buscar divulgar suas pesquisas.

No que concerne aos usos e apropriações das teorias representadas nos estudos com narrativas docentes no campo da Educação Física, os diálogos identificados relacionam-se com as abordagens sinalizadas, tendo como destaque a predominância de autores em seus estudos do campo da educação, que discutem, principalmente, a formação docente na pesquisa com histórias de vida, como pode ser visualizado no Quadro 8.

Quadro 8 – Indicativos de usos teóricos nos estudos com narrativa docente e formação continuada

Abordagem	Categoria	Autores do artigo	Autores de base do campo das ciências humanas	Autores de base no campo da educação
Historia de vida docente	Pesquisa narrativa de abordagem experencial	SUTIL, 2009		Marie Christine Josso
		OLIVEIRA et al., 2009		Marie Christine Josso, Ivor Goodson
		WITTIZORECKI, 2009	Sigmund Bauman	Marie Christine Josso, Jorge Larrosa; Ivor Goodson, Perez-Gomez
	Pesquisa investigação-narrativa no estudo dos ciclos de desenvolvimento profissional e identidade docente	GORI, 2000, 2001		Antônio Nóvoa, Michel Huberman
		FARIAS, 2000		Michel Huberman
		FARIA et al., 2009		Antônio Nóvoa, Michel Huberman, Jorge Larrosa
		ANJOS, 2009		Ivor Goodson, André Chervel
		FOLLE, 2009		Antônio Nóvoa, Michel Huberman
		CASALI, 2009		Ivor Goodson, Mirian Bem-Peretz
Etnografia escolar	A narrativa de história de vida no contexto da triangulação de fontes dos estudos etnográficos/ caso de formação e currículo em Educação Física Escolar	SILVA, 2007		Marie Christine Josso, Elizeu Clementino Souza
		ARAUJO et al., 2007	Sigmund Bauman, Stuart Hall	
		LOYOLA, 2009	Walter Benjamin, Icléia Bosi	Antônio Nóvoa, Ivor Goodson, Jorge Larrosa
Pesquisa-ação	A narrativa de imagem como fonte produzida por pesquisa-ação nos estudos do currículo e formação docente	MENDES, 2008	Adorno e Walter Benjamin, Michel Thiolant, Joan Ferres	Antônio Nóvoa, Ivor Goodson, Jorge Larrosa
		MENDES; PIRES, 2009		

Ao buscarmos compreender os diálogos teóricos tecidos nas pesquisas de narrativa docente e formação continuada, identificamos que a maioria dos estudos sinalizam os usos teóricos com trabalhos que demonstram a qualitativa pesquisa com narrativas, principalmente de histórias de vida. Os usos dos artigos da obra “Vida de professores”, de Antônio Nóvoa e organizadores, foram predominantes no debate dos trabalhos na temática Formação e processos formativos. Contudo, as referências de autores das ciências humanas se fazem mais presentes em pesquisas mapeadas nos programas de pós-graduação. Nestas também

conseguimos melhor visualizar o processo dialógico dos estudos, a narrativa do docente-colaborador na textualidade e análises com a crítica documental, no sentido de o pesquisador identificar os limites e possibilidades alcançados com o estudo.

Nesse sentido, reconhecemos a relevância de termos mergulhado no mapeamento dos estudos de pós-graduação no que concerne à temática narrativa de formação continuada e Educação Física. Há de se reconhecer que o volume de produções ainda é embrionário, se compararmos com o contexto que esse debate tem em proporções no campo da educação, fato também sinalizado nos estudos de Ventorim (2010) e Wittizorecki et al. (2006). Desde meados da década de 1980, os estudos na educação já pesquisavam a contribuição qualitativa de entendimento de práticas docentes por histórias de vida. Daquela época até os dias atuais, os pesquisadores brasileiros de narrativas e formação docente fizeram circular uma rica discussão na temática, que, por sua vez, pouco aparece nos estudos da Educação Física, como podemos visualizar no Quadro 6.

Assim, os apontamentos trazidos por Bueno et al. (2006) também valem para as produções mapeadas do campo da Educação Física. O mapeado sinaliza que as pesquisas com narrativa docente pouco se apropriaram da riqueza das discussões dos pesquisadores brasileiros, que já há duas décadas vêm produzindo em grande escala para o debate da formação docente, por meio de estudos com histórias de vida e de cotidiano escolar.

No geral, levantamos alguns pontos de análise, nos estudos da Educação Física, no intuito de pensarmos, por um lado, os limites do campo, por outro as possibilidades de contribuição ao debate da temática: a) os trabalhos com narrativas de formação continuada na Educação Física ainda são poucos, se considerarmos o todo da produção que se enuncia nos Conbraces e RBCE. Isso pode sinalizar ainda uma dificuldade da área de pesquisar o cotidiano escolar por olhares engessados em um fazer científico ainda preso em paradigmas que se preocupam em identificar, quantificar, constatar, denunciar, em oposição ao compreender como os professores que praticam a educação básica, cotidianamente, lidam no fazer diante de limites, dificuldades e, ao mesmo tempo, possibilidades e avanços pedagógicos; b) ao se pesquisar sobre escola, os estudos mapeados ainda pouco apresentam ao leitor o processo dialógico do professor pesquisado com o pesquisador. Isso dificulta o

entendimento de como foram os caminhos metodológicos percorridos e os lugares ocupados pelos sujeitos em questão; c) ao se enunciar dar voz/vez ao docente que pratica o cotidiano escolar, os estudos com narrativa de formação continuada ainda deixam questionamentos acerca do lugar que ocupa o professor na pesquisa, dando indícios de que alguns trabalhos vão ao cotidiano para constatar, classificar os momentos da carreira em que o docente se insere, perdendo com isso a riqueza que a pesquisa com histórias de professor pode trazer como contribuição ao debate da formação docente em Educação Física.

No geral, reconhecemos que os poucos estudos no campo da Educação Física procuraram um fazer próprio de aproximação ao cotidiano dos processos formativos docentes da área. No entanto, parafraseando José Saramago, mais que ver essas práticas cotidianas da escola, precisamos reparar em como esse professor, ao longo de sua história, em seus gestos táticos de fazer pedagógico, constitui relações micromacros de negociações, enfrentamentos, conquistas na comunidade escolar. É nessa direção que dialogamos com o que Alves (2010) nos sinaliza dos múltiplos contextos formativos que compõem sentidos nas narrativas conosco compartilha:

> A relação professor-aluno; o papel professor/professora na escola e na sociedade; como lutar pelos direitos que consideramos ter ou que devemos ter em um país interessado pela educação; como conduzir uma *aula*, bem como, as tão diferentes aulas que precisamos fazer acontecer em toda a nossa vida profissional; onde procurar o melhor apoio para conduzir uma *aula* e cada uma delas; como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta que não sabíamos que sabíamos [...] (ALVES, 2010, p. 53).

Assim, procuramos com a análise das produções com narrativa e formação continuada na educação e na Educação Física exercitar a ação de mais que olhar, reparar, como os estudos científicos vêm-se aproximando do cotidiano escolar, procurando pesquisar e compreender os passos dados, os gestos praticados, as redes tecidas na ação de uma comunidade chamada escola, que faz a escrita de sua história nas histórias dos seus praticantes, em especial, o ator chamado professor. Entendemos ser um fazer indispensável o diálogo com as práticas de pesquisa já produzidas, no intuito de identificar os avanços e possibilidades por elas sinalizadas e, com isso, não meramente cairmos em um modismo do fetiche que muitas vezes é circulado no meio acadêmico dos estudos em educação e Educação Física.

Assim nos sentimos desafiados a pesquisar um cotidiano de pouca visibilidade dos estudos tanto da educação como da Educação Física no ensino médio. Neste trabalho, tomamos como foco a rede estadual de ensino do Espírito Santo, uma instituição de longa história, porém pouco escrita nas circunstâncias das histórias praticadas e narradas por aqueles que ali vivenciaram. Por isso, nosso intenso trabalho de compreender a teoria com a qual iremos dialogar nas narrativas conosco compartilhadas. No Capítulo IV, narramos essa nossa jornada, um caminho desafiador, que nos permitiu descobertas, emoções, dúvidas, impasses e com tudo isso muito aprendizado. Nele apontamos nossas opções teórico-metodológicas e todo o caminhar de um estudo com narrativa docente.

Saramago (1997), no conto da “Ilha desconhecida”, traz a enriquecedora lição de descobertas de um homem atrás daquilo que ele acredita que existe, e a maioria da sociedade pouco crédito lhe dá, até que o rei, em um voto de credibilidade, doa-lhe o barco para ele navegar, em um jogo de negociação entre o que se quer – desejo do homem – com o que se pode ganhar – terras do reinado. Ao final do conto, o enredo central:

> Depois, mal o sol acabou de nascer, o homem e a mulher foram pintar na proa do barco, de um lado e do outro, em letras brancas, o nome que ainda faltava dar à caravela. Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma (SARAMAGO, 1997).

Enfim, talvez seja este o grande desafio das pesquisas com narrativas docentes: a procura de si mesmo, de suas intenções, desejos, ideais que pequisado-pesquisador pretendem conhecer. Nessa perspectiva, poderá se constituir a proveitosa relação que universidade e escola básica podem tecer, no sentido de enunciar um fazer científico, de dar vez a quem pratica a educação e, para as pesquisas, incitar a descoberta de novas ilhas desconhecidas, que não são novas, apenas ainda não exploradas.

CAPÍTULO IV

4 NARRATIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO: UMA COLEÇÃO DE HISTÓRIAS

> Há na memória um rio onde navegam os barcos da infância, em arcadas de ramos inquietos que despregam sobre as águas as folhas recurvadas; Há um bater de remos compassado no silêncio da lisa madrugada, ondas brancas se afastam para o lado com o rumor da seda amarrotada; Há um nascer do sol no sítio exato à hora que mais conta duma vida, um acordar dos olhos e do tacto, um ansiar de sede inextinguida; Há um retrato de água e de quebranto que do fundo rompeu desta memória, e tudo quanto é rio abre no canto que conta do retrato a velha história (JOSÉ SARAMAGO - RETRATO DO POETA QUANDO JOVEM).

Ao nos lançarmos na possibilidade de pesquisar práticas formativas docentes da rede estadual de ensino do Espírito Santo, tínhamos a intencionalidade de estar em contato com as histórias que pouco se encontravam documentadas na materialidade da história desse lugar instituído, em especial, aquelas referentes às práticas docentes da Educação Física de ensino médio. Assim nos aventuramos no mergulho narrativo do que para nós poderia vir a ser contado sobre contextos enredados no dia a dia da vida de um professor de Educação Física em seus percursos formativos, dentro e fora da escola. Nosso compromisso esteve em produzir um resgate dessa história não documentada, trazendo para a cena parte da história que fica nos bastidores escolares, buscando para isso construir espaços narrativo-reflexivos nas escolas com vistas a conhecer e compreender melhor o movimento de construção das práticas formativas docentes na ação com a escola.[26]

Um de nossos desafios foi a aproximação de alguns docentes que, de uma maneira particular, viam a universidade, até certo ponto, com um olhar de descrédito e desconfiança. Isso evidencia o sinalizado pelos estudos (TARDIFF, 2005; SANTOS, 2007, 2008) que discutem o olhar negativo de pesquisas cujo objetivo vise a denunciar as práticas pedagógicas da educação básica, permanecendo mais

[26] Em um levantamento de estudos que fizemos sobre formação docente e rede estadual de ensino do Espírito Santo, nas dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, no período de 2004 a 2010, encontramos apenas uma dissertação que investigava as representações sociais de formação continuada de professores de Educação Física na rede estadual de ensino (LOUREIRO, 2010). Quando se trata de narrativas e formação docente nessa rede, nenhum trabalho foi identificado.

centradas nas reflexões críticas, dizendo aos educadores como deveriam agir em seus cotidianos escolares. Nesse sentido, os professores não conseguem se identificar com as discussões acadêmicas, julgando-as “longe” de sua realidade escolar. Aquelas que se aproximaram dos contextos cotidianos dessa rede estadual de ensino, os próprios docentes as consideram como injustas e de descaso com os atores da escola, pois estariam mais preocupadas em “julgar” o que é certo ou errado nos fazeres pedagógicos do que compreender a complexidade que se instaura na comunidade escolar. [27] A narrativa a seguir demonstra esse cenário, nas histórias vividas com experiências anteriores de parceria entre escola e universidade:

> Eu, Aline, já fui entrevistada várias vezes por estudantes da universidade. Sempre estive disposta a abrir minhas aulas para estagiários, pois entendo que, para a formação deles, é importante. No entanto, fiquei muito angustiada quando, uma vez, fiquei sabendo que alunos da universidade que me pediram para seguir minhas aulas, inclusive o tempo que aqui ficaram elogiaram muito meu trabalho, chegaram lá, na hora de expor meu trabalho, detonaram comigo. Falaram que eu ensinava errado, que era tecnicista, que não oferecia segurança ao aluno e outras tantas coisas mais negativas. Fiquei horrorizada e, dali para frente, prometi que não aceitaria mais ninguém (PROFESSORA MÔNICA, outubro, 2010).

E foi construindo um fazer científico na perspectiva de um estudo compartilhado, no sentido de nos colocarmos disposta a ouvir o docente da Superintendência de Carapina, suas histórias de cotidiano escolar emaranhadas de sentidos e significados, que conseguimos constituir uma parceria de pesquisa nessa instituição, delineando redes de relações que parecem contemplar, minimamente, as expectativas e necessidades de todos os envolvidos.

Os anseios partiram de ambas as partes, pesquisado-pesquisador, no intuito de nos provocarmos mediante as narrações do vivido/praticado nas escolas, tecer as histórias das práticas docentes de Educação Física dessa rede, sacudindo conformismos, liberando as inquietações, avaliando as expectativas de início de carreira que se modificaram e/ou se fortaleceram ao longo do percurso docente, e com isso saciar a vontade de vislumbrar a escrita das práticas formativas docentes

[27] Essa crítica dos docentes da educação básica à Universidade aparecerá adiante ao longo do capítulo, no diálogo com as narrativas de formação dos professores colaboradores e na análise de cada unidade temática da pesquisa.

de Educação Física da rede estadual de ensino do Espírito Santo, materializada pelo processo de coautoria daqueles que o praticaram pedagogicamente.

Nessa situação, se, por um lado, inicialmente, os professores pesquisados ensaiaram certa resistência de participação, por achar que a pesquisadora poderia ser uma representante da Superintendência, por outro lado, a história de práticas formativas e pedagógicas da própria pesquisadora e sua participação em momentos de formação coletiva da rede – reuniões na superintendência, congressos, fóruns, assembleias do sindicato – fizeram com que os professores, ao longo dos encontros da pesquisa, se sentissem mais à vontade e narrassem as experiências de espaços praticados nas singularidades docentes.

Assim, a pesquisadora, por ser professora dessa rede de ensino, acabou sendo vista como "pessoa mais próxima", logo o docente não estaria narrando para um sujeito totalmente desconhecido, porém manteria um diálogo de professor para professor, pela troca de experiências de momentos vividos e praticados no mesmo lugar.

Perez (2001), no diálogo com Paulo Freire, fez-nos compreender que nossa prática de pesquisa se delineou na perspectiva da *outredade*, ou seja, ao nos lançarmos a escuta/escrita da narrativa (auto)biográfica com os docentes, desencadeamos o desafio de tomar a palavra no estado de aprender/praticar a escrita das práticas de um cotidiano escolar no enredo "nós por nós mesmos". Nesse sentido, passamos a visualizar complexas relações identitárias que o sujeito estabeleceu com o outro e consigo, em um movimento-momento de reflexão individual desencadeado pela narrativa da experiência. A partir de então, procuramos compreender processos coletivos que estão circunscritos nas singularidades de percursos docentes.[28]

[28] Freire (1996), ao discutir a relação identidade/alteridade, por meio do conceito de *outredade*, faz-nos compreender que o diálogo é forma privilegiada de relação com a alteridade, materializa-se pela palavra, ao mesmo tempo própria e alheia: o sujeito se faz com o outro. Assim, o sujeito, no encontro com diferentes culturas, valores dialogadas com o outro, vai nos constituindo, nos transformando, por um processo de enriquecimento mútuo. Nessa relação dialógica, as histórias de interações nunca são idênticas entre si; abrimos novas possibilidades de ver o futuro, outros sonhos, mas não necessariamente idênticos. Assim, Paulo Freire nos convida a reconhecer a grandeza da inconclusão humana, dialogar com o outro, não se tratando, simplesmente, de ler criticamente a história contada; sobretudo, em particular, de construir uma história. Trata-se da ação no presente de partir do nos disponibilizar à estética do encontro; partir das potências do possível trazidas no diálogo. Nesse sentido, estaremos a defender o lugar do outro na constituição da subjetividade em uma ética

Nessa perspectiva, as conversas viabilizaram debates acerca de algumas ideias recorrentes às aprendizagens ao longo do percurso formativo do docente, que construiu suas narrativas (auto)biográficas em um movimento gerado pela memória de fatos do presente que relampejavam idas ao passado, muitas vezes aqueles ainda dos tempos de universidade na formação inicial ou, até mesmo, no gosto pela Educação Física em tempos de vivência na educação básica em sua infância e adolescência. As conquistas, os desafios, as "dificuldades" aqui foram tomados não como problemas no sentido judicativo de analisá-los como certo ou errado, porém de tomá-los em uma perspectiva da individualidade – do singular, como possibilidades de conhecimento e com isso compreender os jogos táticos traçados pelo docente em suas histórias de cotidiano escolar.

No diálogo com Benjamin (1994), percebemos a riqueza da produção historiográfica por *passagens*-fatos, acontecimentos do presente-passado narrados pelos docentes e pela pesquisadora naquilo que o autor sinaliza como prática de contar e fazer história: a capacidade de trocar experiências (*Erfahrung*). Um movimento investigativo-formativo que constituiu uma coleção de histórias de percursos formativos docentes de Educação Física da rede estadual de ensino e que, ao longo dos encontros e narrativas compartilhadas, foram delineando as unidades temáticas, que não foram criadas *a priori*, ou seja, antes da ida a campo, no entanto, foram identificadas no desenrolar das narrativas docentes. São elas: a) **Tempos de escola**: do percurso de estudante ao ofício docente; b) **a rede estadual de ensino**: o narrado, o vivido e o rememorado; c) **os *entrelugares de formação***: da experiência com o instituído ao autoformativo docente; d) **as práticas curriculares docentes no ensino médio**: o lado de cá das tensões e as possibilidades para além do prescrito; e) **histórias que nos ensinam**: no limite ou expectativas futuras de rede estadual. Estas foram tomadas como eixos para análise do trabalho de campo, como mostraremos adiante.

---

baseada na concepção do "outramente-que-ser", ou seja, não o ter de ser, mas o que temos de ser para o outro.

4.1 OS NARRADORES: DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

Benjamin (2006), em sua obra “Passagens”, traz uma maneira de escrita de histórias, como a prática de um colecionador, que reúne documentos, imagens, textos, sem preocupação com uma ordem cronológica, fazendo da desordem das ideais um panorama diferenciado de produção para a sua época. Entende-se que o grande aprendizado que o autor nos incita seria direcionar nossos olhares a compreender as relações humanas nas complexas ações cotidianas, sem uma necessidade inicial de organizá-las de maneira linear, observando o tempo/o acontecido. Nesse instante, aproximamos o autor de Certeau (1994), que nos ajudou a analisar as maneiras de fazer e dizer o cotidiano social por escritas ordinárias que seus praticantes produzem: uma inventividade rotineira que gera histórias de um hoje que, em um instante, vira ontem e decai nas ruínas da memória.

As apropriações desses autores, nesta pesquisa, caminharam no entendimento de produção da história das práticas formativas de Educação Física na rede estadual de ensino, por narrativas docentes que vivenciaram esse cotidiano. No baú de suas memórias, os docentes elencaram recortes de um tempo para ser lembrado. Esses recortes foram por nós agrupados como em um trabalho de um colecionador: agrupar momentos raros, interligar pistas e indícios de narrativas que transversalizavam a mesma temática e indicavam o mesmo cenário do acontecido.

Aceitar o desafio de acolher, em um espaço de obra acadêmica, o que hegemonicamente vinha sendo entendido como não científico: a literatura, a memória, as histórias, as experiências, significou reconhecermos que as narrativas revelam aspectos da vida, da cultura, da política, das relações de poder, do trabalho, de sentimentos, que o dizer da ciência moderna por muito tempo marginalizou, pois muitos desses discursos diziam não poder serem comprovados.

Contudo, ao lançarmos a iniciativa de dissertar sobre a história das práticas de Educação Física da rede estadual de ensino do Espírito Santo, eu – pesquisadora – tive imagens reacendidas do passado que me convidaram ao encontro com cenários compostos de escolas por onde passei, colegas de profissão que conheci na partilha da mesma quadra, em assembleias do sindicato, em reuniões da superintendência,

em congresso Espírito-Santense de Educação Física, nos fóruns estaduais da área e/ou simplesmente por “ouvir falar” do colega da rede que desenvolve bom trabalho em determinada escola.

Nesses *entrelugares de formação* (FERRAÇO, 2005), aproximei-me, nesses 11 anos de rede estadual, de histórias que relevam vestígios das tramas dos espaços praticados da Educação Física. Essas lições da vida docente, quase aniquiladas ao esquecimento, fizeram com que me sensibilizasse com vozes que pareciam apelar para serem ouvidas. Essa ação tomava contornos nas falas de não satisfação com as políticas públicas para a educação e a Educação Física, na frustração com o posicionamento da universidade durante muito tempo no papel judicativo ao invés de parceiro colaborador, e/ou naquela voz silenciada na desmotivação tomada pelo cansaço da luta político-pedagógica.

Tal cenário é sinalizado por Fontana (2005, p. 26), pelo fenômeno que a autora chama de “a face que fica perdida no espelho”. Nesse contexto, o docente de hoje estaria inconformado com a imagem social negativa que caracterizou a categoria magistério nos últimos 20 anos. Assim, principalmente as pesquisas acadêmicas em educação estariam reforçando um quadro de culpabilização do fracasso escolar no professor, que não consegue se ver nas tidas propostas pedagógicas derivadas das teorias educacionais de cunho progressista. Dessa forma, a autora nos ajuda a compreender que houve, por parte da academia, o equívoco chamado por ela de “dialética às avessas”,

> [...] o desejo de caracterizar/anunciar ‘o bom professor e sua prática’ acabou servindo mais às práticas institucionais de avaliação, do que à discussão do processo de constituição pelo trabalho do saber fazer e modo de ser – em movimento – dos próprios professores. Uma dialética às avessas que, convertida em fantasmas, criou novas capas de ilusão. [...] os perfis de ‘professor liberal’, ‘professor construtivista, ‘professor progressista’ e ‘professor conscientizador’, passaram a fazer parte de um jogo de máscaras. Nesse estranho jogo de ampliação do ilusório, as máscaras não se ajustam às faces, e a dinâmica da vida produz rachaduras – a materialidade das relações cotidianas (FONTANA, 2005, p. 27-28).

As lembranças de compartilhar sentimentos, frustrações, motivações com outros docentes da Educação Física, nos entrelugares de formação da Superintendência de Carapina, foram um dos indícios que nos levaram a projetar os passos em busca

dos colaboradores da pesquisa. Nos anos de 2008 e 2009, a rede estadual de ensino debateu com as escolas o chamado novo Currículo Básico Comum (CBC). Em paralelo a essa discussão, a Secretaria de Educação lançou o projeto Esporte na Escola, cujo objetivo foi criar um amplo programa de atividades físicas e esportivas que visasse, juntamente com as ciências e a cultura, à formação integral dos alunos, tornando a escola mais atrativa, além de atender às demandas socioeducacionais da sociedade contemporânea. Uma das linhas de ação consistiria em qualificar os professores para que desenvolvessem uma prática pedagógica atrativa em relação aos esportes (ver em Anexo A, a cartilha do projeto na íntegra).

Foi nas reuniões de estudo do projeto Esporte na escola, na superintendência de Carapina, que nos deparamos com colegas da área de diferentes gerações da Educação Física Escolar. Diante da discussão de uma temática – o esporte – os encontros de início mais serviram para externar a mistura de dois sentimentos: de um lado, a satisfação de contar com um espaço de estudo para área – uma espécie de formação continuada dentro de um projeto; e, do outro, um intenso debate e um momento de narração das histórias de práticas docentes da rede estadual que germinavam com o sentimento de revolta, insatisfação e, ao mesmo tempo, esperança de que novos tempos na gestão estadual pudessem melhorar a qualificação da educação na rede.

Ao ingressar no mestrado, havia o grande interesse em pesquisar o cenário das práticas docentes nesse debate atual, em especial, a mudança curricular da rede. No entanto, um desafio maior nos foi oferecido e, no diálogo com os professores do grupo Proteoria, chegamos ao consenso de que as narrativas de histórias de percurso docente desses professores contribuiriam para o meio acadêmico e para a área da Educação Física compreender como, ao longo dos anos, mesmo diante de gestões públicas diferenciadas, o docente produziu maneiras de fazer e praticar o cotidiano dessa disciplina, em especial, no ensino médio – um nível de ensino pouco visibilizado nas discussões acadêmicas e muito em voga no presente nas políticas educacionais do Governo Estadual do Espírito Santo.

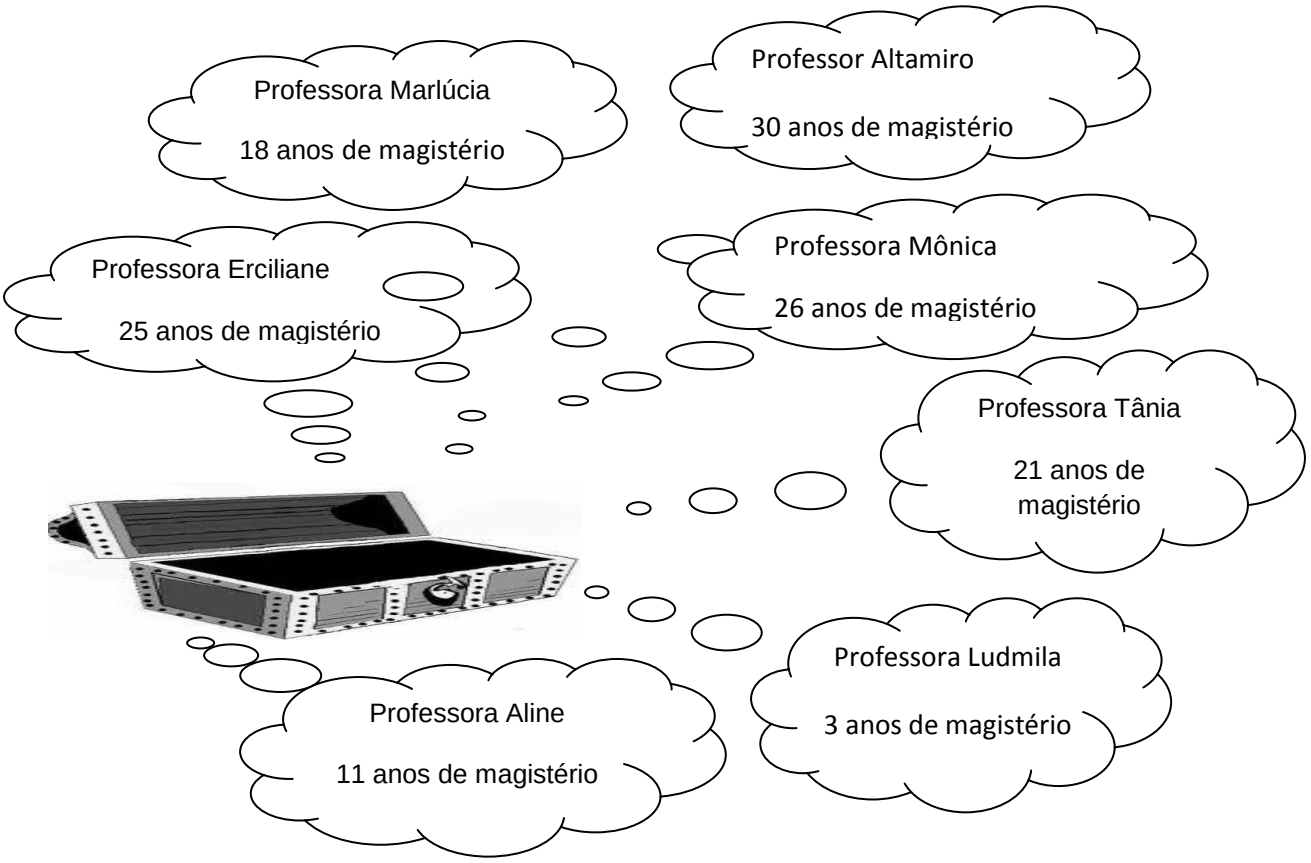
Assim, diante do desafio que tínhamos a cumprir, chegamos ao encontro de docentes de Educação Física da Superintendência de Carapina, como já dito, uns

por meio dos momentos de formação continuada de Educação Física dessa rede, outros por telefone. Nessa direção, formou-se o cenário de narradores da pesquisa: professores da mesma Superintendência, porém com percursos diferenciados de atuação profissional, espaços praticados uns com passagens em várias escolas da mesma rede, outros com longos anos de vivência no mesmo cotidiano.

São vidas que ensinam qual o significado do ser professor, constituído na diversidade de práticas, nos jogos, no desejo de tecer a educação, em especial, a Educação Física na vida de diferentes jovens que passam pelo ensino médio da educação básica. Foram histórias trazidas do baú da memória de cada docente colaborador: “[...] no resgate do passado, na escuta de vozes que foram emudecidas onde reside a possibilidade de realizar o encontro secreto marcado entre as gerações precedentes e a nossa” (BENJAMIN, 1994, p. 223).

São *lugares próprios* (CERTEAU, 2006) que cada professor ocupa e deles narraram suas trajetórias, selecionando o que foi significativo, o marcante que tocou, e se tornam bagagem de experiência no magistério. Desse lugar próprio também falamos, no entanto, sublimando expectativas, no sentido de também ocupar o papel de pesquisadora, e com isso exercitar mais o exercício da escuta do que da fala. A Figura 1 traz o perfil dos docentes que constituíram este estudo com suas narrativas (auto)biográficas.

Figura1 — Os docentes narradores: um baú de histórias da Educação Física na rede estadual de ensino do Espírito Santo



Nesse sentido, foi desafiador trabalhar em uma operação historiográfica (CERTEAU, 2006) de um fazer que se assemelha a de um colecionador: em um primeiro momento, seguir *pistas, sinais* (GINZBURG,1987) nas narrativas apresentadas dos temas elencados como mais significativos pelos docentes, em seu percurso formativo, observando a intencionalidade deles ao expor essas considerações e não outras; além disso, em um segundo momento, diante dos temas que acabaram se tornando unidades temáticas de análise do estudo, operar com outras fontes, não só as orais para constituição da narrativa (auto)biográfica, como: fotografias, materiais pedagógicos produzidos pelo docente – cadernos, cartilhas, cartazes; enfim, artefatos que comparamos a peças raras – pergaminhos que, muitas vezes, pelo próprio professor, antes da pesquisa, eram considerados “algo simples, sem muita relevância”, porém constituíram-se *produto* (CERTEAU, 2006) constitutivo para o todo da narrativa objetivada pela pesquisa.

Foram sete meses de encontros em diferentes locais com os docentes colaboradores. A maioria ocorreu nas escolas onde eles lecionam, outros foram realizados no lugar onde estava acontecendo o curso de extensão em Educação Física da Sedu, uns na Ufes e outros até mesmo na casa do próprio professor, que nos deram um voto de credibilidade e confiança, inclusive ao nos receberem em seus lares. No entanto, esse *status* não foi conquistado desde o início com alguns colaboradores. Houve um estranhamento inicial, pois alguns desconfiaram que a pesquisa estivesse sendo de interesse da Sedu e, de alguma forma, poderia ser um modo de avaliar a prática pedagógica dos docentes.[29]

Essa característica foi presenciada no primeiro contato com a professora Tânia. O curso de extensão em Educação Física Escolar serviu de local para irmos ao encontro dessa colaboradora, que dizia que nos conhecia pelas falas desta pesquisadora nos encontros, fóruns da Sedu, do que ela chamou de "otimismo pedagógico". Esse fato, inicialmente, foi tido pela docente pesquisada como um empecilho, no sentido de ela ter uma ideia de que a pesquisa seria com práticas pedagógicas tidas pela Sedu como inovadoras. Sendo assim, a professora não sentia que seu perfil se aproximasse disso, como pode ser visualizado em sua fala, quando a abordamos pela primeira vez:

> [...] mas, Aline, eu vejo que você e Nubia [coordenadora da Supertintendência] são muito otimistas, têm expectativas inovadoras para a Educação Física e tudo mais. Porém, eu já passei dessa fase de sonhar, e minhas aulas são de acordo com aquilo que posso fazer. Então, se tem dia que as condições não são favoráveis, eu rolo a bola mesmo, mais sempre estou ao lado dos meus alunos. Minhas aulas são simples, não sei se isso iria contribuir para a sua pesquisa (PROFESSORA TÂNIA, em agosto de 2010).

Essa passagem demonstra o desconforto de mais uma professora com os modelos pedagógicos lançados, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, pelas pesquisas com educação e Educação Física, nos quais sinalizavam como "bom professor" aquele que se apropriasse de uma linguagem crítica, mais política e o político mais pedagógico. Carvalho (2004), ao analisar a tendência professor

[29] O quadro de estranhamento e desconfiança é justificado quando ratificamos o que Fontana (2005) discute acerca da culpabilização do magistério sobre os fracassos escolares pelas pesquisas acadêmicas, o que, de certa maneira, serviu de respaldo às práticas institucionais governamentais de avaliação das práticas docentes, classificando-as como eficientes ou não.

orgânico-reflexivo, atenta para o fato de que os estudos, ao investigarem as ações docentes, deveriam observar a complexidade dos movimentos que acontecem no cotidiano escolar, como o fato de os professores não estarem a todo tempo reduzidos a reformas educacionais. Na educação, há mudanças que não vêm de cima para baixo. Nesse sentido, as pesquisas, ao desconsiderarem as ações inventivas docentes, tornam-se apenas denunciarias e exaltam um cenário da escola de educação básica somente em seus pontos negativos (SANTOS et al., 2008).

Por esse motivo, os professores da educação básica as julgam distantes de sua realidade pedagógica, identificando, como a professora Tânia, como algo utópico, ideias que só caberiam em sonhos, visto que seu vivido/praticado pedagógico a fez produzir maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) contextualizadas com a realidade apresentada das escolas por onde atuou profissionalmente.

Diante do fato, tivemos com a professora Tânia um diálogo em que demonstramos a intenção desta pesquisa, principalmente na ação compartilhada do estudo, quando a pesquisadora, juntamente com os outros docentes, estaria construindo a sua narrativa (auto)biográfica do vivido/praticado no ensino médio da rede estadual de ensino. Contudo, dizíamos também da necessidade e enriquecimento que a história dela poderia trazer para apresentarmos às outras gerações docentes o vivido com a Educação Física, as dificuldades reais, os avanços, independentemente da escolha didático-política de cada professor, mostrando que a riqueza estaria no momento de aprender com a diversidade das práticas de Educação Física vivenciadas na rede estadual de ensino do Espírito Santo. E, assim, conseguimos a compreensão dessa colaboradora e uma narrativa (auto)biográfica de múltiplas maneiras de fazer o cotidiano da escola.

Do outro lado, pelos cinco docentes restantes, fomos recepcionada, desde o início, por um sentimento de disponibilidade e vontade política de participar, no sentido de quem vê a pesquisa como algo com o qual se identificaram. Contaram o que aconteceu, como foi vivido, pelas “suas vozes”, delineando o caminho da narrativa nos passos que elencavam como significativos, e não por um movimento que o pesquisador pré-esquematizou como obrigatório de ser cumprido, como ação metodológica do estudo. Nessa direção, tivemos dois depoimentos que muito nos

marcaram, haja vista que, se, de um lado, satisfez a pesquisadora, de outro, chamou-nos a responsabilidade de atender às expectativas tanto do estudo acadêmico quanto da credibilidade dada pelos docentes. O professor Altamiro e a professora Mônica tiveram praticamente a mesma fala de receptividade à pesquisa, no sentido de confiar suas narrativas por ser a pesquisadora uma docente da mesma rede em que lecionam. Assim, os anseios caminharam no seguinte aspecto, como mostram as falas:

> Eu espero que você [Aline] seja uma das pessoas que mude. Pelo que vejo, tem uma visão diferente essa relação escola – universidade. Esses estudiosos, intelectuais estudam muito e deixam a vivência de lado. Então, espero que você seja uma estudiosa, mas que não abandone a sala de aula, porque a escola é diferente (PROFESSOR ALTAMIRO, setembro, 2010).

> Fiquei chateada com outras vezes que a universidade veio até aqui na escola, e só me criticaram. Dali para frente, prometi que não aceitaria mais ninguém. Mas você é diferente, só aceitei porque é você, professora como a gente, e sei de sua história e luta como a nossa (PROFESSORA MÔNICA, outubro, 2010).

Esses fragmentos de narrativas expressam um sentimento compartilhado com os da professora Tânia: o de desencantamento com as ações da universidade diante da discussão da Educação Física no cotidiano escolar da educação básica. Molina Neto e Molina (2010, p.19) alertam para o fato de que esse cenário se constituiu, ao longo das ultimas duas décadas, no âmbito da Educação Física, devido

> [...] a grande parte dessa comunidade investigadora, além de pouco jeito e vontade política para entrar em uma escola para investigar e submeter seus projetos ao exame crítico do professorado, quando faz trata de objetivar fenômenos educativos aos moldes das ciências naturais. [...] assim quando investigam professores e alunos, dizem o que e como deve ser feito, quando o necessário seria investigar com os professores, com as escolas e estudantes, perguntar o que pode e como pode ser feito.

Santos et al. (2008) identificam que ainda são tímidas as pesquisas que se propõem a compartilhar *fazeres* no intuito de sinalizar outras possibilidades de ensino, de aprendizagem e de pesquisa para a Educação Física no contexto escolar, prevalecendo os estudos *sobre o cotidiano* (FERRAÇO, 2005). Nesse sentido, o professor Altamiro, ao falar que “intelectuais deixam a vivência de lado”, sinaliza a questão do distanciamento das produções acadêmicas com o praticado na

educação básica, produzindo, com seus trabalhos denunicários, uma representação de que pesquisadores esquecem também que são educadores.

O processo de tessitura das narrativas de formação docente, na rede estadual de ensino, contou com a receptividade otimista e acolhedora das professoras Erciliane e Ludmila, que foram as primeiras a se prontificar a participar do estudo. Com elas, dividimos, desde o primeiro encontro, momentos de partilha de suas experiências no cotidiano da Educação Física, principalmente nesse caso dentro de uma escola de ensino médio profissionalizante. Foram momentos que, nessa especificidade escolar, pudemos ter a proximidade com o que Warchauver (2001) chamou de rede *partilha de experiências*. A situação encontrada de ação docente dessas professoras foi uma relação de muita cumplicidade, no sentido de construir junto um projeto pedagógico de Educação Física naquela escola. Assim, os momentos formativos, dentro e fora do cotidiano escolar, eram produzidos por elas, em uma iniciativa autoformativa, em que muitas vezes abdicavam de seu tempo de lazer para, dentro de suas próprias residências (as duas moravam próximo), traçar ações de aulas.[30]

Por sua vez, em suas singularidades de cotidiano escolar vivenciado no ano de 2010, com inquietações e momentos de angústia com a profissão, principalmente devido às condições estruturais da escola atual em que leciona, a professora Marilúcia, em nenhum instante, mesmo diante do desconforto com rede estadual de ensino, não se desmotivou a participar da pesquisa. Em meio a cimento, brita e muito barulho de construção civil, a docente nos recebeu em todos os encontros em sua escola, narrando sua história docente e, em alguns momentos, retornava ao contexto do presente de obras intermináveis que muito prejudicavam o andamento das aulas de Educação Física, devido à falta de espaço físico para o desenvolvimento das atividades.

[30] Warschauer (2001) sinaliza a concepção de partilhar a ideia de privilegiar o retorno à pessoa de significados e aprendizados promovidos do saber-fazer, das experiências. A autora destaca que a partilha se efetua nas escolas principalmente pelo canal da oralidade, "[...] no conversar no corredor, com os alunos, no recreio, enfim, atividade que implica capacidade relacional, emoções, respeito, o saber-ouvir, aguardar a vez, saber inserir-se, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro. Trata-se de uma construção de significados por redes de conversas, onde o silencio também tem papel fundante, por ser o lugar do recuo, do dar espaço que permite o movimento do outro" (2001, p. 179).

Na primeira rodada de encontros com os docentes, não sabíamos ao certo como iniciar a entrada nas narrativas de história de formação docente. Por isso, optamos por expor os objetivos da pesquisa e deixar, a partir do tema formação continuada e rede estadual de ensino, o professor iniciar sua narrativa pelo que ele escolhesse como significativo. Nesse sentido, objetivávamos constituir unidades temáticas para nortear os outros encontros. Se, por um lado, de alguns praticamente não tivemos muitas pistas, indícios (GINZBURG, 1987) nas falas, devido ao fato de eles terem se restringido a narrar somente a situação presente de momentos institucionais que a Sedu vinha oferecendo como iniciativas de formação continuada; de outro, identificamos unidades temáticas que delineavam os contornos dos percursos formativos desses docentes. Assim, organizamos, a seguir, as narrativas (auto)biográficas com essas cenas constituídas pelos próprios professores.

4.2 TEMPOS DE ESCOLA: DO PERCURSO DE ESTUDANTE AO OFÍCIO DOCENTE

Ao falarmos da escolha da profissão docente e de como nos constituímos professores(as), alguns autores (NOVOA,1989; JOSSO, 2004; FONTANA, 2005, CATANI; BUENO, 1998) têm sinalizado a importância de se identificar as representações da experiência escolar nos tempos vividos de educação básica desses atores sociais, antes da opção pela carreira do magistério. A riqueza da investigação residiria nas memórias despertadas e reinventadas, no contato com imagens antigas de práticas de escolas que evocam pessoas, aventuras, admiração, desafetos e que, recuperadas, tecem indícios dos itinerários do ser e do tornar-se professor. Tardiff (2002, p. 20) discute como a vida escolar, antes da escolha docente, interfere no agir pedagógico:

> Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

As narrativas (auto)biográficas dos docentes desta pesquisa demonstram o quanto os primeiros contatos com professores de Educação Física, em sua formação de educação básica, foram decisivos para a construção de suas primeiras concepções de ação pedagógica. Essa referência, no entanto, constituiu-se para alguns pela via da admiração pelo pessoa-professor e pelos conteúdos vivenciados naquela aula e, para outros, pela via da frustração em que a representação daquele momento de prática educativa foi desmotivadora, não atendendo às suas expectativas, o que os levou a optar pela profissão de Educação Física, no sentido de "ser o profissional que eu não tive na escola". Ao contar suas histórias de tempos de escola, temos esse quadro das duas perspectivas nas falas de Ludmila e de Marilúcia:

> A escolha pela Educação Física foi devido a mesma está presente em minha vida desde a infância. Começou pela natação que pratiquei, depois veio o *ballet* e a ginástica olímpica, isso tudo lá em Minas Gerais. Porém, na escola, nas aulas de Educação Física, tanto no fundamental como no médio, eu sofria muita exclusão, pois era péssima nos esportes com bola e não havia opção de outra atividade para mim. Isso me causou muita timidez e problemas escolares de socialização. Quando terminei o ensino médio, estava bem acima do peso, resolvi me matricular na academia e foi por aí que acabei me apaixonando e escolhendo a Educação Física. Então, acredito que o que pesou mais para escolher essa profissão foi o gosto por atividades físicas, principalmente a dança. Fui bailarina, além de fazer jazz, dança moderna e dança de salão. Lá, em Belo Horizonte, costumavam dizer, que isso era atividade para meninas. Futebol, bola sempre fui de nem passar perto, por isso eu e a bola sempre tivemos uma relação complicada [risos]. Era uma verdadeira perna-de-pau. Ficava frustrada na escola porque pensava: 'Poxa, mais será que as aulas de Educação Física é só isso, bola?'. Por isso, quando decidi lecionar em escola, pensava em fazer diferente, ser uma professora diferente, para as outras pessoas que são iguais a mim (PROFESSORA LUDMILA, outubro, 2010).

> Sempre gostei muito de educação física. Você vê como a escola influencia. Eu adorava as aulas de Educação Física, meus professores, aquela maravilha que é participar de jogos. Brincava muito nas aulas. Minha turma de ginásio era quase um time. Seguimos juntos da quinta à oitava série. Então, jogamos competindo pela escola, vôlei e handebol. Era muito gostoso todo aquele clima de jurar a bandeira, cada escola levar uma dança, receber as medalhas. Eu sempre adorei atividade física. Então, apesar do meu primeiro vestibular ter sido para administração, e ainda bem que não passei, via que precisava escolher aquilo que verdadeiramente tocava o meu coração. É por isso a escolha da Educação Física (PROFESSORA MARILÚCIA, outubro, 2010).

As narrativas remetem, pela rememoração, à possibilidade do encontro entre gerações, entre história e memória, principalmente da infância e dos tempos de escolas. Aos escavar suas reminiscências (BENJAMIN, 1994), as professoras revelaram passagens que apontam desejos e possibilidades de encontro entre

passado e presente de uma Educação Física que permanece na forma com que o adulto-professor constitui suas ações, sua maneira peculiar de se relacionar e agir pessoal-profissionalmente com a área.

A professora Ludmila traz com alegria as imagens da infância nas práticas corporais que lhe motivavam e, por conseguinte, trouxe reflexões ao contexto da escola, no sentido de não compreender por que na Educação Física Escolar, só tem bola e não, também, aquelas atividades que lhe davam prazer. Foi um choque entre o mundo vivido dentro e fora do ambiente escola, o qual não foi considerado pelo professor, desvalorizando, em sua prática pedagógica, a experiência que o aluno traz consigo de movimentar-se. Além disso, fica sinalizada a relação de gênero em sua história de vida com os esportes, pois, mesmo fora da escola, já legitimava socialmente aquilo que ela, como menina, poderia ou não praticar de atividade física. Simões (2006) identificou, na produção teórica brasileira sobre gênero e Educação Física, que, até o final da década de 70 e início da década de 80, alguns estudos sugeriram a separação dos sexos, como também a distribuição desses em função dos esportes e das brincadeiras. O cotidiano escolar transparecia

> A dificuldade na socialização entre os gêneros, nas aulas, viria de a 'história de vida' de um 'menino' e uma 'menina' e até mesmo quando diz respeito a diferentes condições de formação de desenvolvimento como, a classe social, o tipo de educação familiar e etc. [...]. A determinação e manutenção do comportamento sexual para homens e mulheres criam e mantêm as desigualdades entre eles existentes na sociedade, quase sempre com prejuízos para a mulher que acabava desempenhando um papel de menor prestígio e valor [...]. Frases ficavam transparecidas cotidianamente nas aulas de Educação Física, tais como: 'menino não chora!'; 'futebol é coisa para homem!', 'o esporte de menina é queimada!' 'mulher não pode brigar!'; 'eu não fico em grupos com meninas!'; e outros mais, concebiam as meninas enquanto grupo frágil, submisso e desprovido de qualidade nas habilidades motoras. Ele acredita que uma grande causa da referida problemática esteja mesmo na Educação Física ligada à aptidão física (SIMÕES, 2009, p. 9-10).

Em contrapartida, os tempos escolares da professora Marilucia demonstram como as experiências escolares podem ser significativas para que o aluno compartilhe de saberes que fora da escola não teve a vivência, nesse caso, do movimentar-se. A docente rememora, com entusiasmo, os momentos de aprendizagem com o esporte, e a importância dessa experiência, inclusive, para a posterior escolha profissional.

No diálogo com Schneider e Bueno (2005), identificamos que a relação que os estudantes desenvolvem com os saberes escolares é importante de ser pesquisada para se compreender os motivos que os levam a avaliar de forma positiva ou negativamente seu aprendizado. Os autores chamam a atenção para que observemos a questão de gênero nas aulas de Educação Física, na diversidade e singularidades que as relações com o saber são incorporadas. No diálogo com Bernard Charlot, os autores prosseguem sinalizando que os saberes sistematizados pela Educação Física são "[...] saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade, no caso atividades que demandam controle e uso do corpo e de movimento"(SCHNEIDER; BUENO, 2005, p.39).

Nessa direção, analisamos que as vivências experimentadas nas aulas de Educação Física, tanto por meninas como por meninos, nas escolas, nem sempre serão avaliadas pelos estudantes como positivas ou negativas, levando apenas em consideração se o vivido nas aulas vai de encontro àquilo que os discentes trazem de fora da escola, o já praticado em outros âmbitos da sociedade. Faz-se necessária a análise de como os saberes compartilhados nas aulas foram incorporados, como se inscreveram pelo domínio da atividade, no corpo. Para Charlot (2000, p. 69), o corpo "[...] é o lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, também virtuais".

A opção da escolha profissional pelo histórico de vivência esportiva em modalidades tidas como feminina foi um aspecto relevante na carreira das professoras Mônica e Erciliane, que relacionaram o tempo de infância e adolescência com o esporte e a dança, como significativo em suas trajetórias de vida e escolha pelo magistério, quando, em suas narrativas, vislumbram: "[...] o que me levou a ser professora de Educação Física foi ter sido atleta de ginástica olímpica. Gostava muito do esporte, competia em vários lugares. Além disso, tomo o meu amor pela dança" (PROFESSORA MÔNICA, outubro, 2010). Os tempos de dança também influenciaram a escolha de Erciliane que conta: "[...] A dança me acompanha desde a infância e isso foi fundamental e determinante para embarcar nessa de ser professora" (PROFESSORA ERCILIANE, outubro, 2010).

Ao falar das imagens da infância, Benjamin (1994) nos ajuda a compreender como vivências que praticamos nessa época da vida trazem ao presente profundas marcas que advogam nas escolhas, nos projetos que escolhemos no presente. No entanto, dialogando com o autor, destacamos que as análises das memórias docentes sobre as práticas corporais vivenciadas no ontem não podem ser julgadas como reprodução de uma tradição imutável, porém de diálogos com ele mesmo e sua renovação no presente. Destaca:

> Nada supera o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. É a tradição enrolada naquele interior que sentia na minha mão, e que, desse modo, me atraía para aquela profundeza. Tudo o que era guardado à chave, permanecia novo por mais tempo [...] mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho (BENJAMIN, 1994, p.124).

Percebemos, no cruzamento das narrativas de Erciliane, Mônica e Ludmila, que os diferentes momentos nos quais praticaram a dança fora da escola se tornaram fundamentais, por serem significativos, tanto na escolha profissional quanto, posteriormente, na ação pedagógica com o conteúdo dança pelas escolas por onde atuaram. Nesse sentido, identificamos essas vivências com práticas corporais antes mesmo da graduação, como espaços formativos, que serviram de experiências sociais. Essas diferentes maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) foram apropriadas no presente profissional dessas docentes.

Nas escavações que trazem a proximidade com os tempos de juventude, o professor Altamiro fez o mergulho na melancolia dos tempos difíceis entre a revelação do eu-pessoal e a formação do eu-profissional. Ao ser sugerido que nosso segundo encontro se iniciasse pelo contar um pouco mais sobre a escolha da profissão, fomos surpreendida com um homem, de inicial perfil mais “durão”, deixando-se tomar por lágrimas e, posteriormente, com a fala emocionada narrou:

> [choro] eu não consigo lembrar sem me emocionar. Eu, Aline, queria ser médico, mais não tive dinheiro. Não me arrependo de ter me formado professor de Educação Física. Eu tinha que trabalhar, estudar, me sustentar, morava sozinho no Rio de Janeiro. Tinha que fazer alguma coisa e, antes de ser professor de Educação Física, eu era técnico de refrigeração. Trabalhei em uma das maiores empresas do ramo, a CIAS. Eu já trabalhei em comércio, em feira, então eu tenho uma cultura de vida muito grande, de já ter dia de não ter dinheiro para tomar um café. Meu pai era analfabeto, minha mãe morreu muito cedo, quando eu tinha 11 anos. Fui criado na casa de meu tio, então, não é como ser criado no leito da família. Antes de eu fazer faculdade, tinha um curso que era chamado curso

> de insuficiência. Então eu podia dar aula. Naquela época, a Educação Física era uma área muito carente de profissional, como hoje é a Química e a Física. Então, só tinha o curso em faculdades, e nem todos podiam pagar,pois só existia a UFRJ de pública. Eu mesmo paguei a faculdade via crédito educativo. Então, um inspetor foi assistir eu dando uma aula e me deu o diploma desse curso. Eu dei três anos aula sem ter faculdade, mais nosso ensino médio era muito bom, era o científico. Então eu ter dado aula antes me motivou a fazer faculdade. Quando eu comecei a fazer faculdade, o diretor do complexo de escolas, particular, chamado Complexo Educacional Silveira Leite (tinha em diversas regiões), ele me colocou de coordenador de área, lá, na região de Nova Iguaçu, que compreendia os municípios de Nova Iguaçu e Nilópolis. Fui coordenador cinco anos da área. Era ensino médio profissionalizante (ALTAMIRO, novembro, 2010).

A narrativa desvendou um jovem proveniente de um meio social pouco abastado, porém de uma visão de mundo em que os valores escolares nem por isso se perderam. A vida o fez precocemente entrar no mercado de trabalho, no entanto sem deixar de dar prosseguimento aos estudos. O professor Altamiro narrou seus tempos de formação inicial, orgulhoso de ter se formado em uma instituição que o influenciou decisivamente a seguir na carreira da Educação Física:

> — Me formei na época da ditadura lá, em Volta Redonda em 1975. A mim nunca me influenciou em nada esse negócio de ditadura, porque sempre fui um cumpridor de meus deveres. Até porque eu penso que não vou me meter em sua vida. Se eu puder te ajudar, eu vou ajudar, se não, eu jamais vou querer saber de sua vida. Então acho que nunca fui de ficar incucado com essas história de lutar em movimento estudantil. Mais tinha a represália dentro de nossa faculdade. Na minha sala, tinha um cara do DOPES.
>
> — Você convivia tranquilamente com isso? [pesquisadora pergunta]
>
> — Sim, tranquilamente. Olha, aqui, na foto, acho que tem ele, mais ele não era muito de aparecer em foto. Lá, Volta Redonda, era um município considerado de Segurança Nacional, por causa da siderúrgica. Então, se chegava um grupo no meio da noite, éramos revistados. Se a gente estava tomando um cafezinho, já chegava um perto para ver o que estávamos conversando. Mas, como todo mundo de nosso grupo já tinha uma determinada idade, éramos todos de Nova Iguaçu, a gente ia para a faculdade não era para brincadeira. A gente ia estudar. Então, aproveitávamos que o curso era de segunda á sábado, e tentávamos cumprir o mais rápido possível com todos os créditos das disciplinas, para poder entrar logo de férias no fim de ano. Afinal, como éramos de fora da cidade, isso era importante.
>
> — E como era o currículo de sua formação inicial, sua relação com os professores? [pesquisadora pergunta]
>
> — Eu tinha alguns professores coronéis, dois, mais precisamente. Tinha o capitão da fragata que lecionava voleibol. Nossas disciplinas eram teóricas e práticas. Tínhamos laboratório, na parte do anatômico, era muito grande, maior que minha casa. Fazíamos essa disciplina junto com a Medicina. Você tinha todo suporte para estudar. As dependências não eram da universidade, era da Associação da Siderúrgica. Tinha tudo, era um ginásio poliesportivo, piscina semiolímpica, pista de atletismo, campo de futebol

> oficial. Todo material didático que era necessário. Então tinha o professor muito famoso, o Darsimires Rêgo, de ginástica artística, que lançou livros. Eu estudei com um dos maiores professores de Biologia: Claúdio Gil. Era um menino. Ele ensinava da seguinte forma: tudo ele perguntava: 'Por que?'. Ah, o metabolismo faz assim. Ele dizia: 'Por que?'. Então, dessa maneira questionadora, ele me ensinou muito. Na disciplina de dança era uma professora capixaba, casada com o professor de ginástica de solo. Tinha o Marcelão, jogador da seleção, que era o professor substituto de handebol. O de Biologia ele dava aula lá, e na Castelo Branco. Ele tinha um plano de curso no início e cumpria rigorosamente. Eu tive uma faculdade muito boa (ALTAMIRO, novembro, 2010).

Os tempos de universidade trouxeram passagens de um cenário sociopolítico brasileiro em que a educação, principalmente a superior, era local de vigília e, se necessário, de punição aos que ousassem constituir um debate democrático, nessa época da sociedade brasileira. Apesar de aparentar não desconforto com a situação de se ver submetido à observação de um órgão investigativo do governo, o professor Altamiro não esconde as marcas dessa época em sua formação inicial. Assim, sua narrativa possibilita compreendermos como um processo de reconstrução pessoal, por meio da palavra e do diálogo, tece a memória individual, social e coletiva de um contexto histórico (PEREZ, 2008). O docente, em seus tempos de universidade, jogou taticamente com a estratégia (CERTEAU, 1994), no sentido de se apropriar das aprendizagens, inclusive de professores militares, compreendendo ser essa a melhor opção para seu momento de formação profissional.

No diálogo com Taborda Oliveira (2002), podemos identificar que os indícios de um cenário de formação docente narrados e vivenciados pelo professor Altamiro refletem uma época em que a Educação Física buscava um maior reconhecimento acadêmico e escolar como componente curricular da educação básica. Desde a norma legal, a partir da Lei nº 4024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), reforçada na Lei nº 5692/71, e do Decreto nº 69.450/71, passando pela expansão dos cursos de formação de professores em nível superior, houve uma maior reivindicação dos professores escolares por uma definição mais precisa do espaço da Educação Física nos currículos nos anos de 1970, em que

> [...] intelectuais brasileiros a serviço do governo discutiam a educação física e sua escolarização a guisa da literatura internacional e se posicionavam na direção do que o debate exterior sinalizava, no qual foi educação física voltada a educação integral do indivíduo e o esporte na sua forma acabada, ou seja, de rendimento ou de alto nível. Esse contexto serviu para

> elaboração de políticas curriculares por parte desses intelectuais, que também constituíram cartilhas aos docentes da escola, com intuito de garantir que a aula não fosse mais uma simples recreação. Suas preocupações se expressavam em torno do estabelecimento de uma política nacional de educação física, propondo com isso várias medidas para execução desses fins, dentre elas a formação intensiva de profissionais da especialidade, cursos intensivos regulamentados, unificação dos currículos dos diferentes cursos das escolas de educação física. Matérias obrigatórias e matérias optativas, diversificação dos programas dos diferentes cursos – currículo mínimo. Existia uma forte pressão para a elevação do status institucional da educação física, a partir de uma série de considerações em torno de sua relevância social, exaltando a necessidade, cada vez maior, de dar ao educador uma formação de amplo e profundo de caráter humano; revisão dos processos pedagógicos; melhorar o nível do ensino especializado de educação física, facilitando os contatos da especialização com os centros mais adiantados do mundo (TABORDA OLIVEIRA, 2002, p.17-18).

Todavia, o autor demonstra, em pesquisa com história oral dos docentes que vivenciaram o cotidiano da escola de educação básica nos tempos de ditadura militar brasileira, que existiram ações inventivas dos professores diante do ofertado pelo instituído ─ no caso as cartilhas ─ em que burlavam a perspectiva de atuação pedagógica que as instituições governamentais pretendiam.

As antigas fotografias, visualizadas na Figura 2, selecionadas pelo professor Altamiro, demonstram pistas (GINZBURG, 1989) daquilo que, para o docente, permanece vivo em sua memória, por ter sido uma experiência prazerosa, das práticas educativas e formativas de Educação Física nos tempos de graduação. Foram resgates de momentos de aula, amizades e colegas de profissão, momentos de congressos da área que circunscreveram *reminiscências* (BENJAMIN, 1994) exteriorizadas ao longo da prática educativa desse professor pelas redes de ensino pelas quais ele passou:

Figura 2— Tempos de universidade no percurso docente de Altamiro

Acima: as vivências em aulas; abaixo: a turma em que se formou e momentos em congressos científicos

Dialogando com as fotografias, o professor Altamiro traz na narrativa o significado que momentos praticados na graduação tiveram para a formação de suas práticas docentes posteriores nas escolas que atuou. Nesse sentido, identificamos, como espaços formativos, as partilhas, vivências e debates, tanto com professores das disciplinas, como com os colegas de faculdade. Esses espaços praticados foram rememorados por Altamiro com ênfase nas práticas esportivas, reconhecendo como *fazer com* (CHARLOT, 2000) o esporte foi enriquecedor para ele incorporar as aprendizagens dessa prática. Assim, em sua prática docente, nas escolas em que atuou, carregou a experiência do *fazer com* as práticas corporais, incorporando-as em sua atuação profissional.

Ao falar em formação inicial, constatamos que cinco docentes, incluindo a pesquisadora, tiveram o mesmo cenário escolar: o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo. São percursos de

diferentes épocas nesse centro, que resgatam, nas narrativas, pessoas que até hoje são colegas de profissão, professores universitários que marcaram, por sua atuação, as disciplinas curriculares, as emoções e frustrações de um lugar onde atores sociais constituíram diversificados espaços praticados (CERTEAU, 1994).

Os tempos universitários foram lembrados em uma mescla de nostalgia e orgulho da base político-pedagógica construída em momentos de Ufes, que relampejam a memória do entusiasmo com uma formação de currículo praticado em disciplinas tidas como mais “práticas” do que “teóricas”. Isso se evidencia nas narrativas das professoras Mônica, formada no início da década de 1980, e de Erciliane, com formação no período de 1980-1984:

> Eu entrei na Ufes em 1979. Nessa época, lá tinha um currículo bem agradável. Tínhamos tanto aulas práticas como teóricas. As disciplinas, todas elas tinham essa dinâmica de ser prática e teórica. Tínhamos que ir às escolas fazer algum tipo de trabalho final. Nos dividíamos em grupos, e lá, na educação básica, montávamos festivais, torneios ou simplesmente aulas. No entanto, a maioria dos professores da universidade nos viam como atletas e acabavam dando aula na forma de treinamento, e não nos ensinando como ser professores. Por exemplo, na ginástica rítmica e na dança, éramos vistos como profissionais do esporte ou dançarinos. Hoje não vejo que isso seja tão relevante, pois não somos técnicos esportivos, somos educadores. Das disciplinas a que mais me marcou foi a de Didática, porque a professora que lecionou nos deu base para saber como deveríamos planejar uma aula. No geral, lembro de minha formação inicial com alegria e satisfação, pois não sei se gostaria, como dizem que é, do curso de Educação Física de hoje, cheio de matérias teóricas. Lembro de tudo com muito carinho, dos amigos que fiz e que até hoje são professores inclusive, da rede estadual, como o Marcão, o Anderson, o Geraldo – Shampoo e o Milton (PROFESSORA MÔNICA, novembro,2010).

> Eu me formei na Ufes em 1984, com um grupão muito bom. Na época, era um curso de muitas disciplinas práticas. A gente saía da piscina, ia para ginástica olímpica, tudo correndo, éramos como atletas. Como o que me levou a escolher o curso foi a dança. Tinha a professora Conceição como uma fonte de saber. Eu era como se fosse ‘piolhinho’ dela. Onde ela ia, eu ia atrás. Ela simplesmente abriu o leque da dança naquela Universidade. Eu também tinha paixão pela ginástica rítmica, não deixando também a professora Marzi em paz [risos]. Uma professora muito rigorosa e rígida. Com ela me estimulei a fazer parte da arbitragem de ginástica, juntamente com a Mônica, aquela que foi técnica da seleção brasileira. Mais o meu negócio mesmo era a dança, e ia organizar e participar de todos os eventos que Conceição organizava. Minha turma era um grupo muito bom. Tinha nela o Vicente, técnico lá do Álvares Cabral, que, inclusive, já encaminhei muito aluno meu para ele no vôlei. Éramos um grupo unido e muito legal. As outras disciplinas que eu tive a dinâmica era do seguinte tipo, por exemplo: Fisiologia, o professor falava da mestruação, menarca, menopausa. Para você ter uma ideia! [risos]. No atletismo tinha o professor Carlini, muito prático, que ficava o tempo todo: “Corre, olha o pé, o pé tá errado!”. Então eram professores muito antigos, que só ensinavam a prática mesmo. No final do curso, entrou o professor Paulo Roberto, com aquelas ideias renovadoras e toda polêmica das sucatas e latarias. Nossa turma gostou muito da proposta dele e resolveu correr atrás de conhecer melhor aquilo

> que ele estava falando. Ele chegou com a psicomotricidade no CEFD/UFES. Agora veja: hoje ele é professor da rede municipal de Serra [risos], um colega nosso de rede. Doido, depois de se aposentar, resolveu ficar dando aula no meio dos pequeninos (PROFESSORA ERCILIANE, novembro, 2010).

As narrativas das docentes trazem ênfase no vivido das práticas curriculares de suas graduações. O contexto delineado enfatiza experiências que não desapareceram da história do sujeito em formação. No presente, as narradoras constroem a rememoração da formação inicial no encontro com aquilo que dela foi significativo para sua prática docente na educação básica. Dessa maneira, enfatizam em suas falas dois aspectos determinantes: se, por um lado, o caráter técnico-instrumental das disciplinas no agir didático-pedagógico dos docentes universitários em uma postura rigorosa as incomodou, por cobrarem, como critério avaliativo, a performance ideal do movimento assemelhando ao treinamento de atletas, por outro, as professoras enfatizam ter sido necessária a prática da técnica em todas as disciplinas na graduação, entendendo essa vivência como fundamental para garantir segurança na atuação pedagógica do futuro professor na escola.

O dilema abordado transita pela discussão da formação profissional em Educação Física na articulação teoria e prática na construção do conhecimento e da necessária articulação entre o currículo prescrito no curso universitário e o currículo praticado cotidianamente no chão da escola. Alguns estudos que discutiram formação inicial e currículo no final da década de 1980 e início da década de 1990 (ANDRADE FILHO, 2001; FIGUEIREDO, 2001; PAIVA et al., 2006) retratam uma configuração formativa permeada pelo clima de revisões e reformas na temática curricular, cuja análise se referia ao contexto de mudanças nos cursos de graduação de Educação Física, cujo movimento objetivava extrapolar uma formação voltada exacerbadamente para a questão da saúde e da performance esportiva e, por conseguinte, um movimento formativo pautado em uma Educação Física que pode ser compreendida como área que tematiza as práticas corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, procurando centrar didaticamente a formação na atuação pedagógica de professores formadores e/ou de professores de Educação Física atuantes em educação infantil, ensino fundamental e médio (ANDRADE FILHO, 2001).

No entanto, para além das reformas e currículos prescritos, o que percebemos, nas narrativas dos docentes da rede estadual, vem de encontro ao que Figueiredo (2004) sinaliza como experiências sociocorporais dos alunos na relação com o saber como alicerce do processo formativo profissional. O futuro professor constitui seu perfil de atuação pedagógica mediatizado pelas vivências experenciais que ele teve mesmo antes da graduação com a Educação Física. Dessa maneira, as escolhas pelas quais os professores optaram ao narrar seguiram uma lógica de importância a elas atribuídas nos saberes dessas disciplinas que, vivenciando o seu fazer, deram-lhes segurança no agir pedagógico.

É notório que, no percurso formativo, os narradores também destacam a ausência de uma discussão mais didático-pedagógica que o futuro professor deveria constituir com os alunos, que não fosse pelo viés da formação atlética. Nesse sentido, alguns docentes trazem, em sua narrativa, principalmente os formados no final da década de 1980, as contribuições da discussão na temática psicomotricidade e Educação Física, como base teórica enriquecedora de atuação da disciplina na educação básica. Esse contexto pode ser visualizado na fala da professora Tânia:

> Eu estudei minha formação inicial na Ufes, iniciando em 1989. Escolhi o Curso de Educação Física após observar os jogadores, árbitros e mesários de voleibol, achando que, após concluir o curso, poderia atuar nesses setores, além do leque de opções de trabalhos possíveis abertos ao profissional dessa área. Durante o curso, descobri que precisaria ser quase como uma atleta, e nunca antes eu tinha praticado nenhum esporte com afinco. Assim, por exemplo, as aulas de ginástica olímpica eram difíceis para mim, pois não tinha preparo físico e nem tônus muscular para desenvolver com qualidade as aulas. Na de basquete, nem me interessava muito pela aula, pois o professor só se interessava por aqueles que eram atletas. Na de ginástica rítmica, melhor nem comentar! [risos]. Eu me enrolava naquela fita e, ao mesmo tempo, a desafiava, então a professora ficava zangada, aí eu preferia usar mais os arcos e a corda. Nas aulas de dança, como não sabia dançar e até hoje não sei, eu sempre pedia a alguém para me ajudar a montar as coreografias. Gostei mesmo foram das aulas de vôlei, atletismo, dança, natação, recreação e anatomia. O professor de anatomia era sério e exigente. Não gostava quando os colegas colocavam cigarro na boca do esqueleto humano pendurado no laboratório [risos]. Dizia que era desrespeito com nosso instrumento do saber. Ao término das aulas, ficávamos na cantina jogando totó, íamos para a praia de Camburi, para o restaurante universitário, tudo juntos. Minha turma era muito unida e assim formamos amizades que estão preservadas até hoje, pois continuo me encontrando com eles para fofocar e trocar experiências. Através das aulas práticas, comecei a perceber o que seria ser professora, e assim me decidir pela atuação na escola, principalmente nas séries iniciais. Eu gostava muito da disciplina de psicomotricidade, principalmente as ministrada por Terezinha Giacomin. Dessa discussão, tirei todo o embasamento para trabalhar com 1º a 4º série. Na época, produzimos um material que virou apostila. Nela continha atividades de jogos e brincadeiras, mais a emprestei e nunca mais me devolveram. Enfim, eu sou

> da opinião de que o aprendido na faculdade é só uma pequena noção do que se fazer na prática pedagógica, e só lá, na atuação na escola, é que verdadeiramente aprendemos (PROFESSORA TÂNIA, setembro, 2010).

No diálogo com Santos (2010), compreendemos que nossos estudos com formação de professores, elaborados pelo Proteoria, se traduzem a uma ampliação e análise das produções de práticas docentes, diante das experiências vividas dentro e fora da universidade e, também, a identificação das alternativas construídas pelo professor para superar dificuldades que emergiram na formação inicial.

Assim, a narrativa da docente nos remete à discussão de que, quando falamos em formação, o que está em jogo é a estruturação da relação do futuro professor com o mundo e suas maneiras de "ler" as coisas, as pessoas e os acontecimentos, ou seja, seus aprendizados sociais. Schneider (2004) identifica, nas relações epistêmicas com o saber de Bernard Charlot, como o aprendizado pelo aluno, mediante a Educação Física, é ressignificado. São eles: a relação do sujeito com determinado objeto principalmente por linguagem escrita; os aprendizados relacionais do homem consigo e com o outro; e o domínio de uma atividade ao utilizar-se de um objeto, sendo esse, segundo o autor, inscrito no corpo. É nessa perspectiva que se insere o aprendizado da Educação Física, e seus saberes partem da capacidade de se usar um determinado objeto no fazer com ele, incorporando-o mais do que sistematizando em forma de enunciados.

As figuras do aprender (CHARLOT, 2000) nos dão a dimensão de como os docentes narradores, no papel de discente universitário, constituíram sua relação com o saber e seus usos na trajetória de suas práticas pedagógicas. Isso é visualizado nas passagens narrativas das professoras Tânia, Mônica e Erciliane, quando destacam a relevância do estar na relação com o objeto aqui em questão – a prática da técnica do movimentar-se das disciplinas esportivas e da dança. Ao inscrevê-las corporalmente, as docentes carregaram esse aprendizado como experiências fundamentais para sua futura atuação na Educação Física. Além da relação de domínio do objeto – práticas corporais – os aprendizados relacionais nas trocas de experiência com os colegas de turma, e vivências fora da graduação, como em organização de eventos esportivos e atuação em arbitragem, foram espaços

formativos que identificamos, ainda no momento da formação inicial das docentes, que contribuíram para a atuação do futuro professor.

No entrecruzamento das narrativas de Erciliane, Mônica e Tânia, percebemos que os currículos praticados com os professores das disciplinas em momentos dentro e fora da aula, as conversas de corredores, na cantina, no pátio com os amigos e a prática esportiva como atleta antes e durante a graduação foram espaços formativos praticados cujas experiências se tornaram enriquecedoras ao docente, ao longo de sua atuação pedagógica pelas diferentes escolas onde atuaram.

Nessa direção, a narrativa da professora Marilúcia trouxe os aprendizados de um curso de extensão na época de sua graduação, no contexto da promoção de saúde, que, além de ter sido enriquecedor para sua inserção inicial no campo de atuação profissional, contribuiu com os saberes ali apreendidos posteriormente para suas aulas, principalmente as de Educação Física no ensino médio:

> Quando entrei no Curso de Educação Física na Ufes, comecei a estagiar desde o segundo período. Passei pela Legião da Boa Vontade (LBV), pelo SESC e SESI. Depois do sexto período em diante, fiz o Curso de Fisiologia do exercício com o professor Luciano Rezende. Foi muito bom para tudo, pois me deu conhecimentos para várias coisas, inclusive noções de saúde que até hoje uso para ensinar meus alunos, como pressão arterial e atividade física. Depois, no final do curso, teve uma prova juntamente a prefeitura de Vitória, isso em 1991. Foi quando fui selecionada para trabalhar no programa do Serviço de Orientação ao Exercício (SOE). Foi uma experiência muito boa para minha formação, pois lá aprendi a mapear as necessidades da população de orientação à atividade física (PROFESSORA MARLÚCIA, novembro, 2010).

Esse recorte narrativo vislumbra um período histórico do CEFD/UFES no início da década de 1990, quando a formação acadêmica transversalizava o debate da atuação da Educação Física em diferentes espaços profissionais. A proliferação de academias, o contexto da prática do exercício físico em espaços públicos orientados e incentivados pelo Poder Público, além das instâncias de atuação profissional já consolidadas, como a escola e o clube, disseminaram, nas universidades, respaldados pela Resolução CFE nº 03/1987, a formação em licenciatura plena em Educação Física. No entanto, Marilúcia sentiu necessidade de ampliar sua formação em cursos/projetos de extensão na própria Universidade, vislumbrando com essa

prática o aprendizado de conhecimentos que a docente sinalizou uma opção a mais de entrada no campo profissional da Educação Física.

Andrade Filho (2001) analisa que esse cenário formativo veio a ser fruto de um processo de formação em nível superior universitário da Educação Física, que se pensou os cursos de licenciatura plena como modalidades de aprofundamento e habilitação de professores generalistas para atuar na escola. Todavia, o decorrer do processo formativo teve, segundo o autor, desde a resolução de 1987, um movimento distorcido de formação, que une a dupla graduação licenciatura/bacharelado de maneira equivocada:

> [...] as distorções mais polêmicas geradas no âmbito dessa discussão diziam respeito a interpretação do que seja o bacharelado: especialização/aprofundamento e/ou formação geral/básica e aplicada?, bem como à interpretação dicotomizada da atuação profissional em função da dupla graduação: intervenção escolar (licenciatura) e/ou intervenção não escolar (bacharelado)? Analisando-se a tradição de formação de bacharéis no ensino superior brasileiro, percebeu-se que havia um 'equívoco de denominação' quando, na Educação Física, se considerava o bacharelado como uma especialização. Na tradição brasileira, o sentido do bacharelado é exatamente o contrário daquele que até então foi concebido e aceito na Educação Física. Longe de representar uma especialização, em outros cursos de graduação, o bacharelado representa a formação de um profissional generalista, ao passo que a licenciatura, esta sim, representa uma especialização para o trabalho escolar, também, exatamente ao contrário do que até então se aceitava entre nós. Com esses esclarecimentos, não mais fazia sentido conceber o licenciado como um generalista que podia atuar dentro e fora da escola, tampouco se podia aceitar que o bacharel fosse concebido como um especialista para dar conta de toda a fragmentação do mercado não escolar. Na compreensão da CEE-EF, não se tratava de inverter os papéis ou fragmentá-los mais ainda, pelo contrário, tratava-se de reunir a dupla perspectiva de formação até agora existente em uma única titulação e, dessa forma, reconfigurando-se a licenciatura/formação generalista e o bacharelado/formação especialista, pretendeu-se instituir a Graduação em Educação Física (ANDRADE FILHO, 2001, p. 27-28).

Nesse sentido, o CEFD/UFES seguiu, na década de 1990 até o ano de 2006, uma formação generalista, ou o que alguns autores chamaram de "licenciatura camuflada" (FIGUEIREDO, 2004), o que significa dizer que o discente se formaria professor, estando habilitado para atuar em qualquer instância profissional, dentro e fora da escola. No entanto, algumas lacunas ficaram abertas nessa formação generalista. Uma delas foi o distanciamento das discussões das disciplinas da grade curricular da realidade vivida/praticada dos âmbitos de atuação da Educação Física. Esse panorama levou muitos graduandos a procurar estágios nos campos de

trabalhos, no sentido de “aprender na prática” ou, mediante a outra esfera formativa da universidade, nos tidos projetos de extensão universitária.

Essa perspectiva refletiu em nossa formação inicial no período de 1997-2001, quando as experiências formativas dos projetos de extensão da Ufes e de outros entrelugares de formação (FERRAÇO, 2005), como a participação em congressos científicos e em movimento estudantil, trouxeram contribuições tão importantes quanto o currículo prescrito do Curso de Educação Física.

As vivências da extensão universitária possibilitaram identificar como construir uma prática pedagógica em consonância com as discussões de cunho político-filosófico das disciplinas de graduação, que sinalizavam a necessidade de uma ação docente mais crítica e reflexiva. Essa diferenciada prática pedagógica foi difícil de ser visualizada, devido à extensa discussão oralmente expositiva por parte dos docentes que lecionaram naquela época, não contextualizando os preceitos teóricos trazidos com exemplos de experiências praticadas na educação básica, daquela Educação Física sinalizada como crítico-reflexiva.

Santos (2005) sinaliza, no tocante às produções teóricas da Educação Física, em especial aquelas direcionadas à prática docente com a educação básica, que os estudos criam um fosso em relação à vivência concreta da escola, quando se delimita a constituir diagnósticos de denúncia sobre o que a Educação Física deveria ser. Nessa direção, Locatelli (2007) identifica que as dificuldades do futuro professor na formação inicial perpassam pela distância das discussões que as disciplinas da grade curricular de graduação fazem em relação às realidades praticadas nos campos de atuação profissional, deixando apenas a cargo da disciplina Estágio Supervisionado a complexa relação teoria-prática no trato pedagógico com a Educação Física.

Nossa passagem pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da Ufes, no projeto de extensão de alfabetização de jovens e adultos, possibilitou constituir práticas formativas/pedagógicas ancoradas na pedagogia libertadora de Paulo Freire, das quais fizemos usos (CERTEAU, 1994) na ação docente com o cotidiano escolar da educação básica. Uma delas, praticada nesse espaço, foi a prática de planejamento coletivo com estagiários de outras

licenciaturas, o que contribuiu significativamente para que esse contexto na escola não fosse motivo de embates e isolamento pedagógico, dando-nos segurança, inclusive, na maioria dos cotidianos escolares vivenciados, para tomar iniciativa de propor projetos interdisciplinares. A Figura 3 traz os retalhos dos momentos selecionados como significativos do nosso percurso formativo inicial.

Figura 3 — Momentos de minha formação inicial

Da esquerda para direita: o vivido nas disciplinas da grade curricular, os entrelugares de formação (congressos e movimento estudantil), o Projeto de Extensão de Alfabetização de Adultos na comunidade de Planalto Serrano do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos–Centro Pedagógico / Ufes.

Em relação às práticas formativas advindas em espaços tidos como de estágios, como os de projeto de extensão e o contexto da relação teoria-prática nas disciplinas curriculares da licenciatura de Educação Física, Locatelli (2007), em estudo sobre saberes docentes e formação de professores de Educação Física em práticas colaborativas entre universidade e escola, identificou dois aspectos que circunstanciaram as narrativas docentes expostas até o momento: a relevância das experiências pessoais e profissionais fora do currículo prescrito na formação dos saberes do futuro professor e a necessária articulação

universidade e escola básica nas discussões das disciplinas curriculares de graduação. Nesse sentido, a autora sinaliza que

> [...] o distanciamento entre experiências pessoais e profissionais dos alunos dos processos formativos e as elaborações teóricas que dão suporte à formação profissional, produz um fosso entre aquilo que é teorizado sobre a escola e seus processos de ensino, e aquilo que é possível ser da prática pedagógica, dificultando a idéia de se valorizar o trabalho docente e a produção dos saberes dos professores em correspondência com aquilo que desenvolvem em suas trajetórias de socialização profissional. [...] todo o processo formativo e as disciplinas organizadas do currículo de graduação para dar conta de formar seus profissionais, precisam apropriar-se da idéia de ter a escola básica e os saberes profissionais que nela circulam, como importante fonte para a produção de conhecimentos dos futuros profissionais. O estágio supervisionado não pode ser único momento para dar conta de desenvolver relações teoria-prática e nem produção de saberes dialogados na parceria interinstitucional, assim as demais disciplinas deixariam de cumprir seu papel na formação dos alunos com vistas à análises e reflexões críticas daquilo que vem sendo praticado na realidade educacional (LOCATELLI, 2007, p.165-166).

A dificuldade na relação teoria-prática com o saber da Educação Física também transpareceu no percurso formativo de graduação da professora Ludmilla, tendo cursado formação inicial em uma instituição particular, na primeira década dos anos 2000, no município de Vitória. A narrativa da docente configura-se em um comparativo de gerações, no caso com a professora Erciliane, colega de profissão dela na escola:

> [...] Quando entrei, em 2003, na Faesa, eu peguei uma parte da Educação Física diferente da formação inicial de Erciliane. O currículo era muito teórico, como, por exemplo, estudava o lúdico e os jogos cooperativos só nos livros em aulas expositivas. Além disso, era como se esses fossem somente aquilo que podíamos de politicamente correto desenvolver nas aulas da escola. Então acabei me frustrando bastante, pois achava que, na graduação ia aprender a jogar bola. Não consegui e por isso minha primeira entrada no mercado de trabalho foi na academia (PROFESSORA LUDMILA, novembro, 2010).

As experiências de prática com o saber da Educação Física que antecederam a formação inicial da professora Ludmila tiveram significativo peso para ela constituir um juízo de valor sobre o que seria qualitativo ou não em termos de saberes a serem apreendidos durante a graduação. As dificuldades nas vivências com práticas esportivas na escola fizeram com que a professora construísse uma expectativa de aprendizado no *fazer com* o esporte na faculdade e, consequentemente, de aquisição de saberes com o conteúdo esportivo para sua futura intervenção na escola. Por não ter tido, mesmo na graduação, as vivências

com práticas esportivas, ela optou por uma entrada no espaço profissional não escolar.

Essa passagem narrativa vai de encontro ao que Locatelli (2007) salientou sobre a importância de as disciplinas curriculares de graduação identificar, *a priori*, as experiências anteriores que os discentes constituíram com o saber da Educação Física, no intuito de potencializar a formação do futuro professor. Nesse sentido, é analisar quais saberes compartilhados nas aulas de Educação Física os estudantes incorporaram no fazer com a disciplina (SCHNEIDER; BUENO, 2005).

A experiência da professora Ludmila com a disciplina Estágio Supervisionado, em sua graduação, por um lado, possibilitou-lhe ter contato com a realidade do vivido da escola e, por outro, ocorreram críticas apressadas de sua parte à ação docente daquele que ela acompanhou. Atualmente, ela se redimiu das reflexões precipitadas da época, como exposto a seguir:

> [...] durante o estágio obrigatório nas escolas, criticava muitos os professores da rede pública, dizendo que eles não trabalhavam direito. Hoje sou obrigada a admitir que o dia a dia não é tão simples, e aí, quando vamos dar aula, é que estamos em contato com a realidade, e não apenas com o aprendido na faculdade (PROFESSORA LUDMILA, novembro, 2010).

No geral, identificamos que as experiências com práticas corporais de Educação Física foram, muitas delas, vivenciadas inicialmente e/ou ampliadas nos tempos de graduação narrados pelos docentes. No entanto, essa ação na formação inicial inscreveu espaços formativos direcionados à formação do futuro professor, ou seja, nos momentos das aulas das disciplinas de grade curricular, o *fazer com* (CHARLOT, 2000) o movimento era o da vivência, objetivando o aprendizado da relação teoria-prática no trato com o conhecimento. Assim, o que observamos foi a dificuldade de alguns narradores na relação com o saber (CHARLOT, 2000), nos instantes da graduação, de perceber que se objetivava a vivência na formação do professor, em que o discente não mais poderia apenas se ver como um praticante de uma aula de Educação Física, porém, como educador em formação na simulação da construção de práticas pedagógicas futuras com a escola.

O contexto da entrada no campo de atuação profissional dos professores narradores do estudo trouxe, até certo ponto, aproximação com o dito pela professora Ludmila,

ou seja, a atuação em espaços não escolares aliados com a entrada na escola. Vale ressaltar que, com exceção da docente Ludmila, todos os outros professores iniciaram suas carreiras de magistério em estágios e/ou empregos concomitantes à graduação de Educação Física. A profissionalização, ainda na fase da graduação, foi característica historicamente presente na atuação profissional em Educação Física. As narrativas docentes retratam a década de 1980 e 1990, como momentos em que a entrada precoce no espaço de atuação da área era possível, devido à carência de profissionais na época, em especial, no contexto educacional do Estado do Espírito Santo. É o que podemos identificar nas passagens narradas pelos professores Altamiro e Tânia:

> Na década de 1970, o mercado de Educação Física era muito carente de profissional. Como eu tinha os cursos de insuficiência, atuei em escolas particulares e até mesmo no ensino profissionalizante. Os espaços fora da escola eu também atuei em muitos durante a graduação e depois dela. Muitas ruas de lazer e colônia de férias com crianças fiz no Rio de Janeiro. Quando resolvi vir para o Espírito Santo, objetivava ir trabalhar na Escola Técnica Federal, no entanto, por uma "pernada política", não consegui, pois apadrinharam aquele que não tinha tanto currículo quanto o meu, porém era da "panela" deles. Um dia, na minha lua de mel, recebi o telefonema que me dizia se eu queria uma escola na Serra, como professor substituto. Era a Prefeitura de Serra me ligando. Eu respondi que sim e, desde 14 de setembro de 1981 atuo no magistério capixaba. Naquela época, ganhava 51 mil cruzeiros no Rio de Janeiro, enquanto aqui vim ganhar 16 mil cruzeiros pelo mesmo trabalho. Além da escola, trabalhava também no clube do Vitória, como preparador físico (ALTAMIRO, novembro, 2010).

> Trabalhei, inicialmente, em uma escola particular com alunos de sete a dez anos. Mesmo me sentindo preparada pedagogicamente, fiquei apavorada e pedi ajuda a um colega que tinha mais experiência. Aquelas crianças acabaram sendo minhas "cobaias" [risos]. Uma cena que me marcou foi uma aula com a primeira série, em que pedi aos alunos que se pendurassem em galhos de árvores para balançar. Eles adoraram, contudo um dos alunos apareceu no dia seguinte com o braço engessado. Os pais disseram que foi devido à Educação Física. Lá, aprendi também a desenvolver inúmeras atividades, como ensaiar quadrilha e outras danças para festas comemorativas, tipo folclórica. Depois disso fui atuar em uma escola do município de Serra, onde comecei a lidar com construção de materiais pedagógicos, o que, particularmente, não acho legal. Fazia porque a escola não tinha condições de comprar, pois a verba era pequena. Lá, em São Marcos, a escola não era reformada, trabalhava em um espaço quadrado bem apertado. Nele pintei uma área de voleibol, pedi na comunidade doação de tinta, e eles doaram. Então sempre pensei em ser professora de escola, nunca quis a área de academia. Minha expectativa na profissão era a melhor, sempre me pareceu uma área glamurosa; tanto que me identificava como professora de Educação Física, não queria ser chamada só de professora. Hoje, amadureci e percebo que sou educadora como as demais disciplinas, e como é bom ser assim. Quando entrei na rede estadual, passei no concurso, ainda era estudante, em 1989. Fiquei dois anos no probatório ganhando como estudante. Na época, podia se efetivar nessa condição, e eu ainda tinha a carteirinha do MEC me reconhecendo como professora (PROFESSORA TÂNIA, outubro, 2010).

Os recortes narrativos enunciam as singularidades docentes de entrada na carreira que trazem vestígios de um contexto histórico do campo de atuação da Educação Física, em que necessitava demasiadamente de professores e a universidade não formava suficientemente na mesma velocidade de oferta empregatícia, conforme já discutido no diálogo com Taborda Oliveira (2002), acerca do contexto da Educação Física na década de 1970. [31]

Os docentes, no entanto, compreendiam que as experiências apreendidas na graduação e antes dela foram, mesmo que limitadas, proveitosas para o início na prática pedagógica. No entanto, algumas ações docentes, como a construção de planejamentos, projetos interdisciplinares, registros de avaliações, não foram contempladas em suas formações iniciais, deixando, com essa passagem, sinalizado o que anteriormente já discutíamos: o distanciamento da universidade em relação às práticas pedagógicas cotidianas da educação básica (LOCATELLI, 2007).

Assim, pela fala da professora Tânia, podemos identificar iniciativas da docente, que buscou, em colegas de profissão com maior experiência, uma troca de práticas que lhe possibilitasse construir sua ação com a Educação Física no antigo ensino primário. Essa situação vem de encontro ao que Freire (1996) defende como ideia do sujeito atuante e o "inacabamento do ser". Nesse sentido, a formação caminharia, segundo autor, em uma perspectiva de autoformação, no intuito de o docente, a partir dos saberes iniciais adquiridos, reelaborar sua prática pedagógica no confronto com as experiências praticadas cotidianamente na escola.

Ademais, as experiências vivenciadas, mesmo fora do contexto escolar, também foram enriquecedoras para o processo autoformativo dos docentes. O trazido pela narrativa do professor Altamiro mostra os espaços formativos praticados quando ele fala de sua atuação profissional no contexto do lazer. A Figura 4 sinaliza estes

[31] A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, para atuar em todas as disciplinas curriculares da educação básica, a formação docente deveria ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Nesse sentido, a maioria dos concursos públicos no Estado do Espírito Santo começou a exigir a conclusão da graduação, para tomar o docente posse, apesar de, na rede estadual de ensino, até o ano de 2008, estudantes de último período do Curso de Licenciatura de Educação Física ainda podiam se inscrever para designação temporária.

espaços vividos/práticos por Altamiro, demonstrando as fotografias as contribuições dessas vivências para posterior prática pedagógica do docente na escola.

Figura 4 – Momentos iniciais da inserção do professor Altamiro na Educação Física

Acima, ainda na época de graduação, trabalho com ruas de lazer no Estado do Rio de Janeiro – 1974

A narrativa de Altamiro também vislumbra a dificuldade de um professor formado fora do Estado se inserir no campo profissional educativo do Espírito Santo. O motivo que o levou a vir do Rio de Janeiro, inicialmente, perpassou a possibilidade de atuação na antiga Escola Técnica Federal. No entanto, por motivos também da vida pessoal, permaneceu no Estado, atuando em instâncias públicas e privadas de ensino.

As relações macrossociais de diferenciação salarial do magistério, a falta de concursos públicos no início da década de 1980 e, por conseguinte, os muitos contratos para os tidos cargos substitutos foram fatos marcantes de uma época no magistério capixaba, que perduraram até meados da mesma década. Nesse sentido, a inserção no campo profissional, pela via da instituição privada, foi característica equiparada nas narrativas de cinco docentes. O fato indicia ter sido consequência dos melhores salários a serem pagos em suas devidas épocas ao professor, as melhores condições de trabalho em termos de condições físicas e de materiais pedagógicos e também a maior oferta de emprego. A passagem, com satisfação, pelas escolas particulares pode ser visualizada nas narrativas das professoras Mônica e Marilúcia:

> Comecei a trabalhar em escolas particulares, que acabaram sendo ‘mãe de minha formação’, por serem exigentes no instante de cobrar resultados. Em uma escola, a pedagoga me exigia muito, me exigindo que eu fosse muito organizada com o planejamento, tendo plano diário de aula, além de ficarem vigiando minha aula. Para não perder o emprego, eu tinha que correr atrás daquilo que eu não sabia ou queria inovar nas aulas, em bibliotecas, cursos, ou com colegas da área que tinham mais experiência. Afinal, não era a era da internet ainda (PROFESSORA MÔNICA, outubro, 2010).

> Minha entrada na escola se deu em escolas particulares. Em paralelo ao trabalho no módulo de saúde da Prefeitura de Vitória, um colega da graduação, o Airton, me convidou para eu lecionar no antigo Colégio Brasileiro. No início eu resisti, pois queria mesmo era trabalhar em academia. No entanto, fui e dividia as turmas com ele, meninas comigo e meninos com ele. Isso foi em 1992. Acabou que lá, nessa escola, aprendi a fazer planejamento e plano de ensino Depois fui dar aulas no Colégio Americano, de 1º a 4º série, até o ano de 1994, quando entrei na Rede Estadual (PROFESSORA MARILÚCIA, novembro, 2010).

O evidenciado nas narrativas acima traz as aprendizagens formativas na ação com o vivido na prática pedagógica com Educação Física Escolar. Diante da necessidade do planejamento sistematizado em registro escolar, as professoras, na formação inicial, não tiveram aprendizagens da relevância da organização do planejamento pedagógico. Nesse sentido, o saber veio das situações relacionais (CHARLOT, 2000) da escola, com os ensinamentos das pedagogas e/ou de professores da área com mais experiência. Esse contexto evidencia mais um espaço formativo, na medida em que os saberes compartilhados com os colegas e equipe pedagógica se constituíram em aprendizados significativos para as posteriores práticas docentes em outras escolas.

Outro fato que marca a passagem narrativa da professora Mônica veio do instante em que ela narra a iniciativa autoformativa de pesquisa sobre a necessidade que a prática de sala de aula sinalizou. Nesse instante, a professora recorreu a caminhos formativos que, em seu contexto histórico, a atendiam, como cursos e ida às bibliotecas, enfatizando que o momento atual de pesquisa para o docente na era digital facilita a pesquisa e o planejamento pedagógico.

Sobre isso, Mizukami (1996) salienta que o professor vai realizando, ao longo de sua trajetória profissional, sínteses pessoais que contemplam os conhecimentos teórico-práticos e que são construídas a partir do exercício da docência. Nesse percurso, os docentes narradores foram acumulando experiências do vivido com a Educação

Física que, de uma maneira ou outra, contribuíram para sua ação pedagógica na rede estadual de ensino, como o exposto a seguir.

4.3 A REDE ESTADUAL DE ENSINO: O NARRADO, O VIVIDO E O REMEMORADO

As lembranças de momentos vividos e registrados na escola, trazidos nas narrativas autobiográficas, delineiam o que podemos chamar da preservação das histórias subterrâneas, que foram indiciadas nas passagens narradas de momentos em sala de aula, festas e comemorações, momentos de dificuldades e lutas da escola, do seu aspecto precário, da sua falta de espaço, enfim um exercício de remexer em um arquivo vivo, que volta ao passado com os olhos do presente, mobilizando um sentimento de identidade e apontando para a construção de projetos de futuro da Educação Física na rede estadual de ensino do Espírito Santo.

Assim, pequenas histórias puxadas pelos fios da memória docente retratam um cotidiano escolar de uma rede de ensino praticada, em que a historicidade foi se constituindo nas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) a Educação Física em diferentes lugares instituídos, ou seja, escolas estaduais, no entanto imprimindo nelas marcas de *espaçostempos* por vivências, planejamentos, organizações, relações afetivas que perduraram ao longo dos anos. Se, por um lado, o narrador-docente faz questão de narrar determinadas cenas vividas, enfatizá-las com entusiasmo, nostalgia, de outro lado, conflitos e angústias passados, muitas vezes ele, prefere que fiquem silenciados no esquecimento.

Benjamin (1994), nos estudos de Proust, identificou, na relação memória e esquecimento, que a riqueza das lembranças não está diretamente no conteúdo que ela traz, porém na forma com que ela vai sendo conduzida pelo autor. Assim, a inventividade do que o docente traz no rememorado denota contextos pontuais e singulares de ação e percurso da Educação Física na rede estadual de ensino.[32]

[32] Benjamin (1994, p. 158), nos ensaios de Kafka, identificou a decifração de um mundo desfigurado pela injustiça e pelo tormento, que se quer esquecido, em que "[...] Odradek é o aspecto assumido pelas coisas em estado de esquecimento. Elas são deformadas". Nessa passagem, o autor reflete a não existência da totalidade de sentidos e defende que é pelas ruínas das singularidades que nasceriam novas sensibilidades, outras narrativas e uma nova escritura da história.

Ao visibilizar a narrativa (auto)biográfica docente, nossa intenção foi ir ao encontro de uma historiografia do tempo do agora. Nesse sentido, Benjamin (1994), ao discutir o conceito de história, aponta a necessidade de se olhar o presente como um tempo de transição para o futuro, pela releitura de experiências cotidianamente vividas no passado. Dessa maneira, as narrativas dos professores colaboradores circunscrevem, pelo vivido, relações sociais e histórias coletivas que são compreendidas nos encontros e desencontros com o concebido (PEREZ, 2008).

Dessa forma, as passagens narradas traduzem o que Alves (2010) indica como esferas formativas consubstanciadas nas relações de apropriações e tensões nas ações do docente: no trabalho coletivo com as equipes pedagógicas das escolas por onde passou; nas condições de trabalho e disponibilidade de materiais didático-pedagógicos; no diálogo professor-aluno, professor-família ao longo do tempo, nos embates com as políticas públicas educacionais que refletem diretamente na ação do trabalho docente; e, especificamente, no contexto da área da Educação Física, a problemática discussão da legitimidade da disciplina no currículo da educação básica.

Essas características, desde a entrada na rede estadual de ensino, perpassam o percurso docente dos narradores que em suas singularidades agiram em determinados casos por gestos táticos (CERTEAU,1994), ou seja, construindo suas artes de fazer o cotidiano escolar de acordo com seu projeto de Educação Física Escolar e, por outro, em gestos no jogo com a estratégia (CERTEAU,1994), no intuito de, até determinado momento, agir em consonância com os ideais do instituído – nesse caso, a Secretaria de Educação. Os fragmentos narrativos a seguir, do professor Altamiro, vislumbram a entrada dele na rede estadual e suas esferas formativas nesse lugar:

> Entrei na rede estadual em 1982. No Estado, já rodei muito. Minha primeira escola foi lá no município de Linhares, em Córrego d´Água. Lá tive contato com uma pobreza enorme que existia naquele lugar. Uma vez, fui à casa de um aluno, pois ele tinha se machucado na minha aula, tropeçado em um colega que estava deitado. Quando cheguei lá, a casa era do tamanho de uma sala de aula. Tinha cinco crianças lá, sendo uma com uma doença congênita que precisava de cirurgia. Como eu tinha uns conhecidos na imprensa, pedi que fizessem uma reportagem com eles, e assim conseguiram a cirurgia. Dava aula lá três vezes por semana, então voltava

para Vitória para ir os outros dias para Prefeitura de Serra. Fiquei assim um ano, depois entrei na remoção e fui para o Clóvis Borges, na Serra- sede. Depois entrei em remoção novamente e fui para a escola Padre Anchieta, aqui em Jucutuquara. Mais tive que sair de lá, pois não tinha o espaço que tem hoje a escola. Ela tinha as salas em volta e, no meio, um pequeno pátio onde aconteciam as aulas de Educação Física. As professoras de sala fizeram de tudo para me tirar, pois diziam que as aulas faziam barulho e elas não conseguiam dar aula. Então tiveram a ideia de nos colocar no DEARES. Nossa! Adorei, porque lá tem uma baita estrutura. Só que, cheguei lá, o coordenador da área era o Elias, ele me disse: 'Não, para aqui só vem os alunos. Nós não precisamos de professor, aqui já tem 16 professores'. Então concordei e voltei na escola. Cheguei, contei o caso à diretora, ela disse: 'Ah, então tá, você fica por aí, quebrando um galho aqui e ali'. Eu respondi: 'Como é que é? Eu não, eu sou um profissional, não estou aqui para ficar de graça'. Ela me mandou, então, ir à Secretaria de Educação. Isso aconteceu em 1984. Lá cheguei e me perguntaram: 'Quem criou o problema?' Eu disse: 'As professoras de sala'. Então eles disseram para eu voltar lá e continuar dando aula na escola. Cheguei lá, eles não queriam, então disse: 'Vou, então, vir aqui nesse resto de ano para assinar o meu ponto. Cortam eles para vocês vê?' E foi assim que terminou o ano, eu indo lá assinar os pontos. Viraram para mim no final do ano e disseram: 'Ah, você vai entrar na remoção'. Eu disse: ' Não. A escola tem o espaço, tem o aluno então minha cadeira se mantém aqui'. Aí a diretora chegou junto a Secretaria e resolveu assim: 'Vocês não precisam entrar na remoção. Vocês vão ser especiais. Colocamos vocês (eu e Wilder) para escolher primeiro a escola que melhor decidirem'. Então acabei topando. Escolhe ali, escolhe aqui, apareceu aquele centro de reabilitação lá de Vila Velha. Eu queria lá, só que não deixaram, pois dizia que eu não era habilitado, não tinha segundo grau magistério, não poderia escolher. Eu disse: 'Eu sou mais eu. Tenho licenciatura plena além de um curso de especialização em Educação Física com pessoas de necessidades especais'. Porém, mesmo assim não deixaram, foi quando apareceu o Hildebrando Lucas e fui para lá. Fiquei nessa escola de 1985 a 1999. Quando cheguei lá, a diretora disse: 'Professor, não sei se você aqui vai dar certo. As turmas aqui são de 1° a 4º série'. Eu disse: 'Nossa! Melhor ainda'. Ela disse: 'Vai experimentar?' Eu disse: 'Claro'. Então ai veio a briga. Tinha que, a partir de 2º série, separar menino de menina. Eu não concordava com isso. Um horário eu tinha que pegar meninas e outro horário os meninos. Só achava sensato isso no ensino médio. Achava absurdo, porque tínhamos que trabalhar a socialização da criança na turma, com outras crianças. Então, consegui conquistar o direito de dar aula menino com menina, todos juntos. Então foi assim que trabalhei. Fiz trabalhos ótimos lá. Quando o professor de sala queria trabalhar em parceria comigo, eu agia assim: 'Professora você está trabalhando o que em Matemática?' Ela dizia e eu tentava trabalhar as brincadeiras da Educação Física mais ou menos no mesmo tema. Então era assim: 'Formem grupos de três, agora de quatro. Tentem com o corpo desenhar um quadrado, agora um retângulo'. E assim foi (PROFESSOR ALTAMIRO, novembro, 2010).

A narrativa docente delineia a história de um professor que, em sua prática de diferentes espaços vividos de cotidiano escolar, mostra como, no percurso de magistério, acontecem “[...] as múltiplas relações de opressão ao mesmo tempo em que germinam as resistências e os movimentos contra-hegemônicos*”* (PEREZ, 2008, p. 37). A trajetória de Altamiro, na rede estadual de ensino, perpassa por cenários e acontecidos que exigiram do docente um jogo de astúcia (CERTEAU, 1994) entre dois contextos: o movimento de agir resistindo ao imposto pela instituição, que podemos visualizar no instante em que ele luta por manter seu posto de trabalho na escola em que as professoras e a diretora queriam retirar a Educação Física, entendendo sua prática como “barulhenta”; por outro lado, um movimento de ação estratégica, em que, na escola Hildebrando Lucas, o professor legitima a permanência do componente curricular, no entanto em um processo de “negociação” com o restante da equipe pedagógica da escola.

Nesse sentido, há de se destacar que a prática pedagógica do professor em trabalhar a aula de Educação Física como um momento “auxiliar” de outras disciplinas curriculares foi um determinado momento em sua carreira e, naquele lugar instituído – a EEFM Hildebrando Lucas – compreendeu que necessitava de fazer uso (CERTEAU, 1994) de uma didática adequada à manutenção do componente curricular da Educação Física.

Diferentes estudos da área debatem a questão da legitimidade curricular da Educação Física na escola. Freire (1989) sinaliza que o papel da disciplina é trabalhar com a ação motora/corporal sem separar uma parte da outra, atuando como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela; desenvolvendo habilidades motoras do ponto de vista cognitivo, social e afetivo; não se tornando auxiliar de outras disciplinas; garantindo ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola. Por outro lado, estudiosos criticaram essa ação pedagógica da Educação Física, argumentando que a disciplina não deve usar saídas equivocadas na busca pelo reconhecimento – status escolar – procurando abandonar singularidades da área. Caparroz (1997) enfatiza que, na tentativa de desnudar a Educação Física Escolar, com o objetivo de vê-la em seu seu íntimo, acabavam não apenas por tirá-la sua roupa, como também sua pele, suas características peculiares, tornando-a tão

genericamente parecida com as demais disciplinas, que ela perde sua especificidade.

No diálogo com Charlot (2009), compreendemos que o debate da função da educação na escola perpassa, historicamente, pela análise da forma escolar. As disciplinas escolares foram assim conceituadas no intuito de promover o aprendizado da regra e dos impulsos corporais. Em termos de espaço, como suas atividades são desenvolvidas fora de classe, a Educação Física seria compreendida não como uma disciplina, pois possibilita um movimento de libertação dos corpos. Nesse sentido, o autor ressalta que esse seria o caráter enriquecedor do momento tido na escola como Educação Física. Ela possibilita ao aluno o conhecimento pela linguagem do "fazer com" o corpo. Assim, o debate da legitimidade da área, ao promover a situação dela como disciplina igual às demais, desvia-se do "fazer com" para o "falar de", distanciando-se da linguagem do corpo em ação, corpo que se esconde, que se mostra, que está "fazendo com", em vários ambientes e contextos intersubjetivos.

Ademais, Schneider e Bueno (2005), no diálogo com Bernard Charlot, sinalizam que as práticas de Educação Física na escola devem ser analisadas não pela perspectiva de "o que o professor deve ensinar", mas pelo movimento de "o que o aluno aprende ao estar participando da aula". Nessa inversão de foco pedagógico, ou seja, do ensinar, para o que o aluno aprende, foi que compreendemos que as artes de fazer de Altamiro, nos primeiros anos de rede estadual de ensino, constituíram-se em uma ação de formular táticas didático-pedagógicas de adesão ao projeto da escola sem, no entanto, fugir das possibilidades do "fazer com" as práticas corporais.

A compreensão das experiências docentes ultrapassa o vivido e o narrado, quando se disponibiliza a dinâmica das relações que o sujeito-narrador(a) estabelece com o saber, com o *outro* e com seu próprio *eu.* *A* transversalidade do eu-pessoal com o eu-profissional, ao extrapolar os muros da escola, denota um professor Altamiro cujo compromisso social reflete o eu-homem de passado, humilde, órfão muito de cedo e que, pelo estudo, constituiu sua trajetória de vida. Nesse sentido, a passagem de sua chegada à casa do aluno e sua sensibilidade ao observar as dificuldades e,

posteriormente, agir em auxílio à família, demonstra que os aspectos experenciais da vida docente fora do contexto escolar influenciam na formação do professor.

Nessa ação docente, de acordo com Freire (1996), transparece a tarefa da educação como intervenção no mundo e exigência ética. Dessa maneira, o projeto de vida do docente, como cidadão comum, fora da escola, e como nele são formados valores, crenças, enfim, fios, que se cruzam e se completam, constitui o ser professor, por

> [...] uma prática que exige de mim definição; tomadas de decisão. Exige escolha entre isto e aquilo. Sou professor contra quem inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor na boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não luto por condições materiais necessárias, corre o risco de se amofinar e de já ser o testemunho que cansa, mais não desiste (FREIRE, 1996, p. 116).

Nas histórias pessoais e profissionais da professora Marilúcia, podemos visualizar o cotidiano do dia a dia daquela que, além de docente, é mãe e teve que constituir *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) com que sua jornada contemplasse estar com a família e adequá-la aos seus horários de trabalho:

> Entrei na rede estadual no concurso de 1994, foi quando escolhi a escola Antônio Ingrácio, em Feu Rosa, pois era uma escola que eu conhecia por já ter trabalhado lá como designação temporária. Ficava lá o dia inteiro, sendo um turno como efetiva e outro contrato. Trabalhava em parceria com a professora Sônia. Nossa! Ela foi maravilhosa para mim. Na época, como ela morava perto, eu ia na hora do almoço lá tomar banho. Também nessa época fiquei grávida. Nos anos seguintes, tive que trazer minha filha, e Sônia me ajudou muito com ela. Depois, no ano de 2000, fui para a escola Américo Guimarães e de contrato para a EEFM Rômulo Castelo, quando comecei a lecionar para o ensino médio. Passados dois anos, a diretora Beth lançou a vaga para efetivo e assim até hoje estou aqui no Rômulo. As aulas do ensino médio eram divididas: meninos com uma professora, meninas com outro. Eu, particularmente, achava maravilhoso porque, queira ou não, os jovens se separam mesmo. As meninas não queriam as mesmas atividades físicas que os meninos. Então, eu dividia a turma com a outra professora assim: quando eu ficava fora da quadra, eu trabalhava ginástica, alongamento nos colchonetes com as meninas. Depois, na outra aula, ia trabalhar um esporte com bola na quadra (PROFESSORA MARILÚCIA, novembro, 2010).

O recorte narrativo traz, além do contexto de luta de uma professora mãe e mulher, os saberes relacionais (CHARLOT, 2000) delineados nas relações de parceira e amizade com a professora Sônia. Nesse sentido, nas trocas, planejamentos e tomadas de decisões em conjunto, Marilúcia praticava mais um espaço formativo com pares da área de Educação Física.

O narrado, além disso, trouxe um cenário didático-pedagógico de perspectiva de aula de Educação Física que perdurou por anos na rede estadual de ensino: a divisão da turma por sexo. Esse contexto também foi destaque na narrativa do professor Altamiro que concorda com a professora Marilúcia na divisão da turma por sexo, no ensino médio. O contrário a essa divisão transpareceu na passagem narrativa da professora Tânia que, congruente com a posição de Altamiro, compreende que a Educação Física de ensino fundamental não deve ser dividida por sexo e, consequentemente, sua história de rede estadual de ensino constituiu-se em um *jogo tático* (CERTEAU, 1994) no que o instituído deliberava:

> Entrei na Rede Estadual de Ensino em 1989, quando ainda era estudante. Iniciei na escola Francisco Nascimento, em Jacaraípe. Dividia a turma com a professora Creuza. Eu dava aula para os meninos e ela para as meninas, com o conteúdo de ginástica. Eu, na época, trabalhava mais com futebol e handebol. No entanto, lá eu tinha muito problema com esportes de bola, pois os muros da escola eram muito baixos, e toda hora caía na casa do vizinho. Assim essa situação de divisão de meninos e meninas separados, resolvemos juntar com o passar do tempo. Por serem alunos de 1º a 4º série, não tinha por que separar, era uma regra imposta pelo Estado sem maiores justificativas. Resolvemos agrupar todos e com isso desenvolvemos jogos, brincadeiras em pequenos grupos, como a queimada, piques e, dali para frente, acabaram com a história da divisão da turma. Depois trabalhei de coordenadora de 2000 a 2006, na escola de Campinho e, quando passei no concurso de Vitória, resolvi levar minha cadeira para próximo de minha casa, em Laranjeiras, indo lecionar no ensino médio aqui, no Aristóbulo Barbosa Leão (PROFESSORA TÂNIA, outubro, 2010).

Simões (2009), como já abordado, compreende que o debate de gênero, nas aulas de Educação Física, foi instituído devido ao paradigma da aptidão física que historicamente constituiu a proposta pedagógica das aulas na escola. A autora indica que a relação entre meninos e meninas, no cotidiano escolar, é reflexo de uma "história de vida" e imagens-padrão de um "menino" e uma "menina", trazidas de outras esferas sociais, cabendo à escola:

> [...] começar a encarar e a problematizar em sala de aula o conceito de 'papel sexual cultural', como uma série de diferenças entre homens e mulheres que são expressão de duas culturas desenvolvidas diferentemente para os sexos, por meio de hábitos de vida, objetos de uso, comportamentos, valores, etc. (SIMÕES, 2009, p. 9).

Além disso, o que destacamos vem da maneira como o docente concebe sua própria maneira de ver a aula de Educação Física, ou seja, os objetivos dessa prática pedagógica nos diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, a narrativa de

Tânia demonstra, com suas maneiras de fazer (CERTEAU, 1994), uma Educação Física que sinaliza uma diferenciação ao paradigma da aptidão física, quando rompe com a divisão por sexos em suas aulas de 1º a 4º séries.

As narrativas docentes também destacam as relações de tensão e apropriação do professor no trabalho em duas redes de ensino distintas, enfatizando, ao longo de sua trajetória formativa, as diferenças de políticas públicas, gestão e condições de trabalho. A professora Mônica possui uma história de rede estadual diferenciada do percurso dos demais docentes, no que concerne à sua efetivação até o momento atual, ou seja, 21 anos no mesmo cotidiano escolar, o da escola Iracema Conceição. Diante desse fato, a riqueza de sua colaboração ao estudo está também na possibilidade de observarmos a continuidade de um trabalho pedagógico ao longo da história de uma instituição. Nesse sentido, sua narrativa delineia passagens desde a fundação do prédio até os dias atuais, focalizando toda a sua trajetória docente dentro e fora dessa rede:

> Na Rede Estadual me efetivei em 1990, mas, antes, tive contratos também na Prefeitura. Sempre dei aula nessa mesma escola, aqui, no EEFM Iracema Conceição. Ela foi fundada nos moldes de escola-modelo, porém nunca funcionou como este. As instalações não suportaram a demanda da quantidade de alunos. Tudo virou sala de aula. Então, até que, no inicio da fundação da escola, tínhamos uma equipe muito boa, a clientela era mais obediente, tudo muito organizado, éramos em maior número de professores efetivos. Assim, eu podia ligar no refeitório um som, que nenhum aluno saía das salas para ver o que estava acontecendo. Hoje, se eu ligar, ´vira´um tumulto só, coordenador não dá conta, os alunos desobedecem mesmo. Então, uma grande frustração tomou conta de minha pessoa, quando fui me efetivar na Serra, e lá comecei a ver um tipo de educação que dava certo. Por mais que as escolas estaduais tivessem estruturas físicas, na época, melhores, mas às políticas públicas da Prefeitura sempre foram melhores. Nunca tive problemas com materiais didáticos, cursos de formação continuada, planejamento, fazer e executar projetos pedagógicos na Prefeitura. Trabalhei muitos anos só com projeto de ginástica olímpica no CAIC – Feu Rosa, e foi a melhor época de minha profissão. Na Rede Estadual, tudo sempre foi muito difícil. Quantas vezes peguei materiais lá do projeto para trazer aqui, no Estado, para não ficar uma apresentação feia de dança. As dificuldades começam da direção, que não compreende que Educação Física é material didático, que fazer um trabalho com dança não é simplesmente colocar a música e crianças dançando; é investir, fazer cenário, idumentárias, minimamente que seja. Isso é qualidade no trabalho e zelo por isso. Mas a Rede Estadual não valoriza esse tipo de profissional. Não tem políticas públicas para incentivar projetos pedagógicos de qualidade nas escolas. Então, é muito angustiante, pois, quando interessa à escola que a gente faça projeto, como, por exemplo, foi esse ano o da Copa do Mundo, querem que façamos sem nos dar condições de materiais de apoio. Aí a gente tem que ficar dividindo o pouquinho: um pouquinho de cola, de tesoura, de papel para mais de 400 alunos. Além disso, coordenador vira a cara para gente, diz que estamos fazendo barulho com os ensaios, que a escola fica agitada demais quando tem projetos. Aí eu

> digo: “Eles querem na verdade uma educação ‘cada um no seu quadrado’, onde o professor se feche com o aluno dentro de uma sala de aula, fique lá fazendo ‘sei lá o quê’, porque o que interessa é que o aluno passe no fim do ano”. Então isso é educação de qualidade? Assim, Aline, na verdade, tudo o que sempre eu quis fazer com meus alunos e acho que é o certo, eu ‘meto a mão na massa’, sempre encarei. Tiro do meu bolso para comprar material, e conto com os alunos muito mais para fazermos um diferencial do que com a própria gestão da escola. Eu entendo que tem diretores que também fazem o que podem, pois é muito malabarismo que eles têm que fazer com pouca verba. Na Prefeitura da Serra também não é muita verba, porém as próprias políticas públicas da Rede Municipal orientam as escolas como direcionar melhor a distribuição da verba. Lógico que também vai de comunidade para comunidade. No Caic de Feu Rosa, tinha muita estrutura para se trabalhar, com sala de dança cheia de ventiladores, aparelhagem de som. Isso motiva o profissional (PROFESSORA MÔNICA, novembro, 2010).

O texto narrado sinaliza três aspectos formativos a serem analisados: primeiro, a ineficiência da gestão pública com relação à educação, em suas esferas micro – na escola – e macro – na Secretaria de Educação; segundo, as ações inventivas pedagógicas que a professora constituiu no cotidiano escolar; e terceiro, os saberes mobilizados pela escola. Certeau (1994) nos incita a compreender que, ao longo da história da educação, forças hegemônicas produziram práticas políticas para a escola que, estrategicamente, corroboravam lutas de posições e interesses sociais.

A professora Mônica trata com insatisfação o contexto de uma educação que o instituído delineia como prioridade de ações governamentais: uma educação voltada para resultados expostos no número de alunos que passam para o ano seguinte. A professora, ao questionar se isso seria uma educação de qualidade, ou seja, priorizar na escola pública a preparação de alunos para passarem em avaliações escritas, vai ao encontro do que Charlot (2009) destaca: existe a prioridade no contexto escolar pela cultura da escrita. O autor enfatiza que a relação com saber-objeto, o ler o escrever, ao serem priorizados na escola, instauram uma relação de força entre saberes, que não colabora qualitativamente para o aprendizado do aluno, porém explicita os valores da instituição quanto à educação.

No caso do narrado pela professora Mônica, a relação com o instituído, mesmo diante as dificuldades apresentadas à disciplina Educação Física pela docente, não foi passiva, no sentido de os docentes constituírem lógicas operatórias de resistência no cotidiano escolar. Isso fica sinalizado na passagem da fala da professora que, mesmo diante das dificuldades produzidas pelas políticas públicas

da rede estadual, não deixou de trabalhar e produzir artes de fazer (CERTEAU, 1994) pedagógicas com a Educação Física.

Contudo, outros contextos diferenciados, ao se pesquisar o cotidiano de práticas docentes, necessitam ser visibilizados, como a influência da comunidade onde a escola está inserida na constituição de suas ações e o coletivo de professores em suas práticas de movimento organizado social, de acordo com a rede ensino em que atuam. No diálogo com Alves (2010), identificamos que múltiplas práticas *dentrofora* da escola precisam ser compreendidas em suas particularidades e, ao mesmo tempo, devem ser vistas nas relações que estabelecem umas com as outras para vislumbrarmos todo o cenário cotidiano formativo de um professor. A autora sinaliza como contextos a serem pesquisados, os das: "praticasteorias" da formação acadêmica; os da "praticasteorias" pedagógicas cotidianas; os das "praticasteorias" das políticas de governo; os das "praticasteorias" coletivas de movimentos sociais; os das "praticasteorias" das pesquisas em educação; os das "praticasteorias" de produção e usos de mídias; e as "praticasteorias" de vivências nas cidades.[33]

A narrativa da docente Mônica explicita alguns desses contextos formativos e, principalmente, traz um aspecto que ela tende a ressaltar: as diferenciações e

[33] Alves (2010, p. 54-55) identifica o seguinte a ser pesquisado como foco desses contextos de formação docente: "[...] (1) ´**práticasteorias´ da formação acadêmica**: pesquisar as dinâmicas curriculares da formação inicial em licenciatura e a formação continuada em serviço. E assim, como o docente, nesses *espaçostempos,* se apropria do conhecimento ofertado, e como o mesmo o articula na sua prática pedagógica singular e trandisciplinar; (2) ´**práticasteorias´ pedagógicas cotidianas**: O cotidiano no seu dia a dia, na constituição de *habitus* é de acordo com a autora, aquilo que ´verdadeiramente´ forma o docente. Por isso, dever ser investigado como se dá a preparação das aulas, a utilização de livros e outros artefatos culturais, a frequência em cursos de formação e congressos de área, o contato com os alunos e o diálogo com demais equipe pedagógica em momentos como os da sala de professores e recreio. (3)´**práticasteorias´ das políticas de governo**: Pesquisar como determinações, resoluções, pareceres, currículos constituídos por autoridades educacionais e também chamados especialistas da educação, são apropriadas no cotidiano escolar pelo docente, ao mesmo tempo, o movimento contrário, ou seja, se essas ações institucionais levam em consideração ao serem construídas o diálogo com as práticas vividas da escola; (4) ´**práticasteorias´ coletivas de movimentos sociais**: identificar como momentos de práticas coletivas docentes vem sendo constituído, suas atuações visíveis e invisíveis, e os repentinos desaparecimento do cenário cotidiano de luta pela educação. Compreender que em determinados momentos históricos, um movimento pode estar mais em destaque que outro, e como isso influencia a formação do professor; (5) ´**práticasteorias´ das pesquisas em educação**: Identificar as ações de pesquisa na formação de professores com a prática pedagógica das escolas de educação básica. Assim, vislumbrar as possibilidades de contribuição que esse movimento de pesquisa oferece ao professor da escola e, por conseguinte, usos que o mesmo possa levar as suas práticas, continuando a constituir articulações próprias de cotidiano escolar; (6)´**práticasteorias´ de produção e usos de mídias**: Sinalizar como que o docente constrói relações formativas e de práticas pedagógicas com as diversas mídias. Além disso, compreender como se dá os usos destas em sala de aula, na relação professor-aluno e os porquês das secretarias de educação estar investindo com vigor nesses artefatos culturais para as redes de ensino".

singularidades de uma rede de ensino para outra. Ao falar de sua história na rede estadual, a professora rememora as ações vivenciadas na rede municipal de Serra e com isso transparece sua angústia de ter o mesmo compromisso pedagógico em ambas as redes de ensino em que atuou, todavia deixando claro que, na rede estadual de ensino, sentiu muito mais os entraves à sua atuação profissional. Seu contexto de *"praticasteorias"* pedagógico sinaliza muito mais ações particulares do que coletivas, no que se refere ao trabalho com o restante da equipe pedagógica da escola.

Alves (2010) discute que os *espaçostempos* escolares no Brasil foram e ainda são pensados de maneira fragmentada, ou seja, as práticas curriculares continuam sendo sempre disciplinares e com isso isoladas pedagogicamente. Essa tendência de isolamento dificulta ações curriculares inovadoras, o que é engessado pelas políticas educacionais cada vez mais, quando pensam em valorizar o aumento de horas-aula para o aluno em relação aos momentos de formação em serviço aos docentes.

No entanto, no diálogo com a autora, compreendemos que isso, apesar de entrave, não impediu o trabalho docente, como o da professora Mônica, de buscar táticas (CERTEAU, 1994) no lidar com o instituído e constituir ações próprias formativas que refletiram na produção de uma prática pedagógica que a docente não se conformava que também não fosse comprometida e de qualidade como na rede municipal de ensino, conforme podemos visualizar na Figura 5. O ilustrado retrata as relações *dentrofora* escolar, em que o produzido nas aulas transcende os muros da escola e vai às ruas do bairro, em um contexto de proximidade com a comunidade local.

Figura 5 – Momentos de prática pedagógica rememorados pela professora Mônica na escola Iracema Conceição na rede estadual de ensino

Acima, as danças, ginástica, capoeira e os momentos de apresentação para a comunidade escolar na escola e pelas ruas do bairro

No que se refere às práticas docentes e aos contextos formativos nas redes de ensino municipal e estadual no Estado do Espírito Santo, as outras narrativas dos professores também sinalizaram a diferenciação do agir profissional nesses lugares instituídos. Todavia, as falas caracterizam múltiplos espaços praticados em cotidianos escolares em que transparecem a não homogeneidade e a linearidade de visões acerca tanto da esfera municipal da rede de Serra como da rede estadual. Isso se explicita em dupla caracterização: de um lado, identificamos a narrativa da professora Mônica no que se refere à rede municipal de Serra ter sido um lugar de melhores condições de trabalho. No entanto, do outro lado, vislumbramos as narrativas de Tânia e Altamiro que sinalizam dificuldades de atuação profissional na rede municipal de Serra, demonstrando ter passado dificuldades, principalmente no que tange a materiais didáticos para as aulas de Educação Física, que faltavam na

rede municipal. Ela levava da escola estadual para aquele lugar. A seguir, podemos visualizar o exposto nas falas de Tânia e Altamiro:

> Quando eu me formei no início da década de 1990, atuei na Rede Municipal e Estadual. A rede municipal de Serra era muito carente. Já pintei muita quadra, já comprei muito bola, mais era tudo eu. Era o que eu inventasse de fazer, o que eu queria fazer. Em Cascata e São Marcos, eram lugares carentes. Então, se eu queria uma quadra de vôlei, eu que pintasse, eu que marcasse com fita, comprasse o rolinho, pedisse tinta no comércio. Já levei muito material da Rede Estadual para Municipal, principalmente na época que fui coordenadora no Estado (PROFESSORA TÂNIA).

> Trabalhei na Prefeitura Municipal de Serra por 23 anos e meio, sendo estes em uma escola, no Manoel Carlos de Miranda. Lá eu fiz questão de trabalhar festas e danças folclóricas. Quando cheguei ao Estado do Espírito Santo, fiz questão de aprender sobre cultura alemã e italiana para trabalhar com os alunos. Fiz muitas quadrilhas, desfiles cívicos. Hoje em dia, não tem mais nada disso. [...] participei de muitos jogos da Rede Municipal de Serra, pois fazia questão de participar. Mais não era fácil. Quantas vezes, passava dia de sábado inteiro com os alunos sem almoçar, pois não ia deixar os alunos sozinhos só com o lanche deles. Ás vezes era só pão com mortadela e um suco (PROFESSOR ALTAMIRO).

As narrativas demonstram que, ao pesquisarmos com o cotidiano escolar da educação básica, faz-se necessário analisar os múltiplos contextos *dentrofora* das escolas, mas, principalmente, a relevância de compreeender que um mesmo lugar instituído pode dar margem a múltiplas práticas docentes diferenciadas de acordo com a singularidade dos espaços praticados nas escolas. Assim, tanto a rede estadual de ensino como a da Prefeitura de Serra, apesar de suas políticas públicas diferenciadas em relação à educação, não constituíram práticas homogêneas pedagógicas, pois o que se indicia são diferentes maneiras de fazer nas escolas de resistência ou não ao instituído, em ações particulares de professor e/ou coletivamente com a comunidade escolar. Esse cenário demonstra a relevância de se pesquisar a relação *localglobal* (ALVES, 2010), tomando, como princípio, as microsesferas escolares que circunscrevem diferentes escritas da história de prática docente, em especial da Educação Física.

Essa atuação na rede estadual de ensino, desde quando entramos, em 2001, até o momento, fez-nos analisar, pela nossa história nesse lugar instituído, a relação *localglobal* nos diferentes espaços escolares praticados. O que rememoramos foram as dificuldades e possibilidades de atuação profissional, diferenciadas de acordo com a escola onde atuávamos, mesmo sendo da mesma rede de ensino, visualizadas na Figura 6 e na narrativa a seguir:

Meu percurso docente iniciou na escola de ensino médio Marinete Souza Lira, no bairro Feu Rosa, de Serra. Lá, vivenciei experiências de aprendizagem com professores mais experientes de Educação Física e com meus alunos, pois, verdadeiramente, não sabia por onde caminhar com a disciplina para turmas de ensino médio. Por outro lado, convivi com tensões nas relações com a gestão escolar e seu entendimento sobre o que deveria ser a Educação Física. A direção entendia que as aulas deveriam preparar os alunos para competir nos jogos municipais de Serra, sendo que todo o material didático comprado seria para essa finalidade. Nesse sentido, de início, apesar de não concordar com a visão de Educação Física da direção, aceitei o que já se consubstanciava como rotineiro da escola. No ano seguinte, sai de lá por me frustrar com a frase da direção que me dizia: 'Você, professora, não serve para preparar alunos, pois não ganha medalhas para a escola'. Nessa ocasião, preferi sair daquele lugar, apenas respondendo à diretora que: ´Preparo os alunos para o jogo da vida´. No ano de 2002 e 2003, tive a satisfação de lecionar na escola de ensino fundamental e médio Maria Zoauim de Miranda, no bairro Valparaíso, de Serra, onde consegui constituir práticas pedagógicas qualitativas. O apoio vinha desde a direção que era uma professora de Educação Física, ao coletivo de professores, em sua maioria efetivas regentes de classe de 1º a 4º série. Nesse período, ainda atuava como designação temporária, fato este que me fazia, constantemente, avaliar como atuar nas escolas por onde eu passava, agindo da maneira com que eu entendia ser o certo político, pedagogicamente, no entanto, em constante negociação com o que a escola esperava da Educação Física. Na escola Maria Zoauim, desenvolvi muitos projetos interdisciplinares, colocando em prática o que trazia de bagagem da experiência de extensão universitária da Educação e Alfabetização de Adultos. Foi nesse lugar que encontrei a professora Aline, que gostaria de ser, principalmente aquela que atuasse com crianças em processo de alfabetização. Em 2005 me efetivo na Rede Estadual, passando por comunidades de periferia, como Itanguá, em Cariacica, e Planalto Serrano, na Serra. Um verdadeiro encontro com desafios e tensões que rompem os muros da escola, e trazem ao interior da mesma a situação de eu ter que negociar espaço de aula – pátio – com traficantes e ´aviazinhos´ das drogas. Momentos de minha trajetória docente que aprendi como lidar na relação professor – escola – comunidade do bairro. Uma cena que guardo na memória foi a passagem das comemorações do Dia do Estudante em Planalto Serrano, no ano de 2006, onde a vontade dos alunos era de ter um torneio interclasse, pois há muito tempo não tinha, fato este marcado pelo medo de outros professores de Educação Física que ali passaram a desenvolver um evento esportivo em uma comunidade tão violenta. Resolvi aceitar o desafio, por compreender exatamente o contrário: os alunos precisavam de ações motivadoras para cada vez mais gostar de ir à escola e ela valorizar. Executei o projeto e, para minha surpresa, contei com o apoio de todo o bairro, que me cedeu o campo de futebol da comunidade, pois a escola não tinha quadra, e ainda os lideres comunitários apitaram os jogos. Em 2007, finalmente, consigo efetivar minha cadeira em uma escola, pois, até então, era lotação provisória. Na EEFM Zumbi dos Palmares, voltei a lecionar para o ensino médio e turmas de fundamental. No entanto, nesse lugar a que ainda permaneço, visualizei e construí toda uma prática pedagógica que idealizava para Rede Estadual, porém não tinha, até então, conseguido ser efetiva e saber que, nos anos seguintes, iria dar continuidade ao processo iniciado, ter apoio da gestão escolar, trabalhar de maneira interdisciplinar com toda equipe pedagógica e ter o reconhecimento da comunidade local que a escola atende (PROFESSORA ALINE, novembro, 2010).

FIGURA 6 – Momentos vividos e rememorados em meu percurso de rede estadual de ensino

Momentos vividos/praticados na EEFM Marinete Souza Lira

Projetos Interdisciplinares na EEFM Maria José Zouaim de Miranda. À esquerda: Projeto Meio Ambiente com 1º a 4º série; à direita, Projeto Consciência Negra com 5º a 8º série

A EEFM Zumbi dos Palmares e os momentos rememorados**.** Acima: o currículo praticado da Educação Física com os esportes; abaixo, à esquerda: apresentação do projeto Cultura Capixaba; à direita: a sala dos professores

As narrativas docentes sinalizaram, de diferentes maneiras, uma mesma temática: o trabalho da gestão escolar na rede estadual de ensino. A administração direta nas escolas, na representação do cargo de diretor, apresentou-se nos últimos 15 anos, nessa rede, como um cargo empossado e indicado pela Secretaria de Educação. Apesar de, legalmente, a democratização da gestão nas escolas com eleição direta para diretores ser sinalizada, na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 (LDB), essa prática foi consusbstanciada pela política pública estadual, pelas construções de espaços mais participativos sociopolíticos para a comunidade escolar, como na constituição dos Conselhos de Escola.

Linhares (2004), ao debater movimentos instituintes no cotidiano da educação básica, sinaliza a importância de, ao pesquisarmos com as práticas cotidianas da escola, analisarmos como as experiências da comunidade escolar aproveitaram fios reformistas e decisões de Gabinetes das Secretarias de Educação, para tecerem

ações com outras lógicas de se pensar como a gestão democrática vai sendo gestada com a participação de todos.[34]

Nesse sentido, ao escavar as narrativas dos professores da rede estadual de ensino, encontramos a escola delineada por diferentes contextos gestores. De um para outro contexto escolar, notamos um mesmo panorama político, ou seja, um processo de indicação política de diretores escolares, cenários de cotidianos distintos, determinados pelas práticas políticas e pedagógicas singulares e coletivas no movimento dos atores sociais da escola. Assim, algumas comunidades escolares pareciam acatar o jogo da estratégia determinada pela Secretaria de Educação, no "aquilo que deveria ser a escola". Porém, outras sinalizavam constituir ações táticas que buscaram, no trabalho de direção, ou do gestor educacional, elaborar mecanismos de não conformidade com a realidade da educação, na construação de uma escola de qualidade, em parceria com a flexibilidade no diálogo com todos os sujeitos do contexto escolar.

A narativa da professora Mônica demonstra que, dentro de sua trajetória no mesmo cotidiano escolar, houve gestões diferenciadas, que trouxeram ações que lhe possibilitaram, em uma época, fazer um trabalho coletivo com toda equipe técnico-pedagógica e, em outros momentos, agir individualmente. Esse panorama também se delineia nas narrativas de Altamiro, quando ele atuou na escola Hildebrando Lucas e, inicialmente, foi recebido com certa desconfiança pedagógica por parte da gestora escolar. No entanto, inverteu essa impressão após um trabalho coletivo com as professoras regentes de classe. Também vivenciamos essa experiência ao longo de nosso percurso na rede estadual. Na primeira escola em que atuamos, tivemos resistências e tensões com a direção em suas ações políticas, que se delinevam na intenção de jogar com a estratégia da Secretaria de Educação. Ela via, na

[34] Linhares (2004, p. 15) sinaliza que "[...] os movimentos instituintes não emergem em redomas de vidro, nem tampouco institucionais; não crescem isolados da vida, da história, das ações coletivas e individuais, mas alimentam-se de circuitos incessantes de religação entre passado e futuro, entre as diferentes disciplinas, entre afetos, linguagens, emoções, saberes e conhecimentos. É por isso que estes movimentos, e as experiências deles decorrentes, estouram nos mais diferentes espaços e tempos da vida. Sua potência criadora depende também de nossa capacidade de reconhecê-los, de refletir suas promessas, possibilidades e limites, de interligá-los, sem achatá-los ou homogeneizá-los, para que possam ir conjugando projetos múltiplos de sociedade e de educação".

participação da escola em jogos municipais da rede, uma forma de “propaganda” de sua gestão. Esse contexto também foi vivenciado pela professora Tânia que narra esse conflito, no entanto com ela ocorreu na rede municipal de Serra:

> [...] Lá, na Serra, quando eu comecei, tinha necessidade de eu ter que ficar correndo atrás de pintar um espaço que eu chamava de quadra? Não. E os diretores das escolas só apoiavam em termos de materiais, quando tinha jogos, porque eles queriam aparecer politicamente. Lá, em São Marcos, quando chegou a época dos jogos, eu disse à diretora: ‘Eu não vou, porque quando eu estava pintando a quadra, pedindo bola, não me foi dado então não me venha pedir para ir a evento algum’. Então, Aline, tem mal profisssional em nossa área, mas, dependendo das condições que ele encontra de trabalho, mesmo o bom profissional vai se frustrando de tanto lutar por melhoria e aí acaba entregando os pontos. Alguém é obrigado a pintar quadra? Não é. Então, acaba se fazendo aquilo que dá, o que se consegue, ou então muda de escola (PROFESSORA TÂNIA, setembro, 2010).

A narrativa retrata as diferentes maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) que a professora Tânia construiu diante das dificuldades de materiais didáticos, estrutura de espaço físico, que não foram tomados por ela como um problema que a impedisse de zelar pela sua prática pedagógica. No entanto, a narradora nos traz um ponto de discussão, que vem a ser o compromisso pedagógico mediante a síndrome do esgotamento profissional.

Santini (2009), em pesquisa com professores de Educação Física da cidade de Porto Alegre, identifica que a síndrome trata de um problema que afeta, principalmente, pessoas que trabalham em contato direto com outras. No caso do profissional da Educação Física, os principais determinantes para a incidência da síndrome seriam: as condições de trabalho do professor da área, desde o aumento da jornada de trabalho até as políticas públicas que padronizam como deve ser o trabalho docente; a multiplicidade de papéis que o professor assume na escola, onde ao educador atual é exigido que sua relação com o aluno seja também de pai, psicólogo, amigo, orientador educacional, havendo, com isso, segundo o autor, uma perda de espaço e tempo que inviabiliza o trato pedagógico da disciplina; e fatores sociais, como a violência, o vandalismo, as agressões dentro da escola entre alunos e os próprios professores.

No contexto da rede estadual de ensino do Espírito Santo, o trazido por Tânia demonstra que o esgotamento profissional se faz presente, em sua opinião, em colegas da área, porém ela própria não deixa de constituir táticas (CERTEAU, 1994)

de enfrentamento em determinados momentos de sua ação pedagógica, sinalizando que também se tornou, em alguns instantes de seu percurso docente, passiva aos tantos problemas e situações que se colocavam nas escolas por onde passou, limitando-se a cumprir suas aulas de acordo com as condições estruturais e didáticas que lhe eram ofertadas.

O trazido pelas narrativas docentes delineia diferentes movimentos instituintes de conflitos, resistências, conquistas no cotidiano da rede estadual de ensino. O narrado até o momento foi vivenciado no contexto de uma educação na cidade, ou seja, na região metropolitana da Grande Vitória. No diálogo com a professora Ludmila, encontramos um percurso docente inscrito por passagens em momentos da educação no campo. Em sua entrada na rede estadual de ensino como efetiva, a docente rememora com entusiasmo as vivências na cidade de Vila Valério, no interior do norte do Estado do Espírito Santo:

> Minha primeira cadeira, fui efetivada em 2008 no norte do Estado, na escola EEEM Atílio Viváqua. No interior me deparei com uma realidade encantadora: alunos interessados, corpo docente unido, infraestrutura boa, e assim foi uma experiência ótima para minha vida. No final de 2008, vim para Vitória, onde até hoje atuo em duas escolas em uma realidade bem diferente do que havia vivenciado. Os alunos são mais agressivos e desinteressados, a infra estrutura e os materiais de trabalho nem sempre são suficientes, além de não ter pelo corpo docente o reconhecimento da disciplina Educação Física. Apesar de tudo, aos poucos, fui me acostumando com o cotidiano escolar e me apaixonando pelos alunos. Hoje consigo ver que o professor de Educação Física é uma figura vista pelos alunos como um amigo. Nas duas escolas que atuo, há uma grande quantidade de alunos com envolvimento com crimes, drogas, tráfico e violência doméstica direta ou indiretamente. No entanto, vejo que, quando o professor desenvolve atividades e projetos que os tocam, consegue ver um pouco mais a afetividade e doçura do ser humano (PROFESSORA LUDMILA, outubro, 2010) .

A narrativa registrou as espeficidades e contradições constitutivas da atividade docente nos diferentes espaços praticados. No que narra, Ludmila vê com zelo um cenário escolar de cidade do interior, onde os sentidos elaborados pelos atores sociais daquele lugar delineam um ambiente qualitativo educacional. O contexto das boas condições de trabalho em Vila Valério, por um lado, é consequência de uma política pública da gestão Paulo Hartung (2004-2010), que direciona com planos para a educação, com valorização e reforma, princincipalmente, de escolas no interior do Estado; de outro, compreende-se que o engajamento da população para

melhorias e apoio à escola ocorre em um contexto *dentrofora* (ALVES, 2010) que potencializa a qualidade como um todo no cotidiano escolar.

Reportando-se a lugares sociais distintos, a professora Ludmila destaca os acontecimentos no desenrolar da educação na cidade, onde as relações interpessoais, principalmente com os alunos, produzem uma inicial tensão diante das tramas sociais, como o da violência, e, ao mesmo tempo, refletem a necessidade de a ação docente vê-las como uma possibilidade de aproximação afetiva na intencionalidade do compromisso ético e moral da educação em formar um ser humano em desenvolvimento. Nessa responsabilidade, Freire (2003) enfatiza que uma educação realizada com amor não teme o debate; ela tem coragem e usa o diálogo como forma de reflexão de uma escola inserida na sociedade, analisando as lutas e injustiças sociais. Assim, o docente, ao considerar as experiências discentes com o mundo, desencadeia o compromisso pedagógico

> [...] no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados [...]. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este 'medo' quase sempre resulta de um 'compromisso' contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros [...]. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível [...]. O verdadeiro compromisso é a solidariedade [...], mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em 'coisas'. [...] antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo (FREIRE 2003, p. 19).

Nesse sentido, percebemos que a prática pedagógica docente da professora Ludmila, ao levar em consideração as atitudes, as emoções de seus alunos, compartilha com os mesmos saberes relacionais (CHARLOT, 2000) que passam a constituir aprendizados tanto para o discente quanto para o professor.

As dimensões formativas docentes e sua relação com o compromisso educacional vão se consubstanciando na relação eu-professor e professor-outro. A seguir, trazemos mais especificamente os movimentos formativos dos professores colaboradores da rede estadual de ensino na experiência com os *entrelugares de formação* (FERRAÇO, 2005).

4.3.1 **Os entrelugares de formação: da experiência com o instituído ao autoformativo docente**

Ao analisarmos como foram constituídos os movimentos formativos no cotidiano escolar, dialogamos com Benjamin (1994), quando nos aponta que a experiência contada por uma pessoa é o “reconhecimento” do vivido e que, a partir do momento em que o sujeito narra, em um movimento reminiscente no presente, ele ressignifica sua história. É uma tomada de consciência que nos convidou a compreender como os professores narradores, em seu percurso de rede estadual de ensino, construíram a relação dialógica com o eu-professor diante dos movimentos instituintes de formação tanto oferecidos pela Secretaria de Educação, como por aqueles provenientes da necessidade que o próprio docente identificou no exercício do magistério, impulsionando-o a pesquisar em livros, artefatos midiáticos – vídeos, internet, e/ou lugares de socialização com os saberes da Educação Física – congressos, seminários, cursos da área, encontros/trocas de experiências com colegas de área.

Nessa relação, identificamos os *entrelugares* formativos narrados pelos professores, que são constituídos ao longo da trajetória docente na ação de sua prática pedagógica, representando movimentos por vezes estratégicos (CERTEAU, 1994), em que o professor se apropria do que a instituição oferece e com ele produz pedagogicamente; em outros, de resistência e recusa, na intencionalidade da interpretação de que o ofertado ocupa um *não lugar formativo* (CARVALHO, 2005) que vai de encontro aos espaços e tempos praticados por ele no cotidiano escolar.

No diálogo com Carvalho (2005), compreendemos a prática docente como movimento singular e que ocupa um lugar que lhe seria “próprio”, visto que a lei de um “lugar próprio” se expressa pela autoria definida e, portanto, pela criação, personalizada/individualizada. Nesse sentido, os entrelugares formativos se expressam no não lugar ocupado, o lugar individualizado, primordialmente, dos espaços-tempos praticados na escola. A autora sinaliza:

> Uma escola é transformada em espaço pelos professores, alunos, outros agentes e suas práticas discursivas, que transformam incessantemente lugares em espaços ou espaços em lugares. Os espaços exibem operações que permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos, e não apenas a determinação da ‘lei de um lugar

> próprio', de autoria marcada e/ou do individualismo brilhante do educador solitário, que cerca o conhecimento, mesmo em grupo, e segue o modelo da ordem dos lugares, coerente com o discurso científico moderno. Os professores expressam em suas vozes a necessidade de um coletivo com intercâmbios, trocas, compartilhamentos, parcerias, assim como de instauração de comunidades compartilhadas locais e translocais. Dessa forma, a formação continuada, visualizada a partir da constituição da escola como comunidade compartilhada, pressupõe duas condições: o poder argumentativo das pessoas e grupos; a pretensão de construir processos de formação continuada voltados para a 'utópica' de constituição de um novo coletivo escolar (CARVALHO, 2005, p.28).

No movimento de pesquisar a singularidade do lugar próprio que o docente produz nos espaços praticados de cotidiano escolar, Oliveira (2005) sinaliza que as leituras dos professores, nos diferentes espaços/tempos de formação com a escola, refletem a ação particular de ele mesmo pesquisar a sua prática e construir possibilidades de ressignificação dos currículos praticados. Essa ação representa um processo autoformativo, tecido nos diferentes coletivos praticados, na relação professor-aluno, professor-estrutura física, professor-materiais didáticos ofertados e/ou construídos.

A prática do educador, em seu contexto autoformativo, demonstra a capacidade dele de se ver em um processo inconcluso, flexibilizando as certezas daquilo que ensina na ação de buscar, questionar, se autocriticar ao longo de suas experiências pedagógicas. Freire (1996) compreende que o professor, ao se descobrir cotidianamente como um ser inacabado, desenvolve em si próprio o pesquisador-sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, não ingênua, com questionamentos, e orienta seus educandos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade e seu meio social. Afirma que:

> [...] não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. [...] ensinar, aprender e pesquisar lida com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 19996, p. 31-32).

Ao dialogarmos com as narrativas autobiográficas docentes de Educação Física da rede estadual de ensino, buscamos analisar, em especial, as concepções de formação docente que o professor reconhece. Assim, é preciso identificar os movimentos de formação continuada, delineados tanto na constituição de entrelugares formativos como nos momentos autoformativos.

No percurso formativo do professor Altamiro, os espaços praticados na escola, juntamente com o coletivo pedagógico, foram rememorados como valorativos, por compreender esse movimento instituinte necessário e qualitativo para a socialização, troca de experiências e debate entre os componentes curriculares que lidam com as mesmas turmas de ensino:

> Entendo que formação continuada começa na escola, um espaço que tem que ser em função dos professores. Eu, quando tenho necessidade, sento com a pedagoga, e a gente troca uma ideia. Eu não tenho o que reclamar, pois essa escola – o Colégio Estadual – sempre proporcionou um espaço para discutirmos. Esse espaço eu considero muito importante para que os outros professores das outras disciplinas nos conheçam melhor. Teve um, por exemplo, que me disse: 'Poxa, foi bom te conhecer melhor, pois eu pensava que você fosse daqueles professores que joga a bola para o aluno e acabou'. Então, nesse momento, mostro para eles os méritos que eu tenho. Mais acho que a formação continuada, do jeito atual que está sendo não funciona, pois tudo não se pode tirar a carga horária do aluno. A Secretaria de Educação não entende que uma aula que você tirar do aluno, o professor está aprendendo muita coisa no diálogo com os colegas. Houve uma época lá, no Hildebrando Lucas, muito boa, onde a equipe de professores se reunia uma vez por mês e funcionava assim: um dia eu ia assistir à aula do outro e, depois, ele vinha assistir a minha. A temática da aula era a mesma entre as disciplinas. Então, fora da escola, já fui de fazer curso. Um que eu gostei muito de fazer foi com a professora Terezinha Giacomin, pois gostava muito da discussão de psicomotricidade. Ah, tinha também o Paulinho – Paulo Roberto que ensinava aquelas coisas de improvisação.
> Hoje, essa é minha revolta, pois aqui, no Colégio Estadual, a gente tem espaço físico, material e agora é o aluno que não quer. Teve uma época que, na Rede Estadual, tinha mais cursos de formação. O Estado tinha parceria com a Ufes, tanto que foi dessa forma que tive contato com Terezinha Giacomin e Paulo Roberto. Isso foi no inicio da década de 1990. De lá para cá, ficou muito tempo sem ter. Acho que agora estão tentando, mas não consigo ver com bons olhos. Acho que uma escola, um lugar que não tem disciplina, não tem organização, as coisas não avançam direito. Acho que ainda tem muita gente na educação fazendo dela um lugar de bico. O dia que a educação for uma empresa séria, vamos ter resultados, pois teremos responsabilidade. Ainda são poucos os trabalhos de pessoas dentro da escola com seriedade. Muitos professores mascaram a realidade dizendo: 'Não é assim que os governantes querem?'. Então, é isso que acontece, ainda mais com professores contratados. Tenho o maior respeito por eles, mas você vê, por exemplo, essa semana teve aqui, no Estadual, uma feira sobre Einstein. Você vai ver lá, poucos professores se envolveram, pois não têm compromisso com a continuidade do ensino. Uma época, lá, na Prefeitura de Serra, fizemos um projeto para os alunos em forma de oficinas. Se, no final do bimestre, o aluno estivesse abaixo da média, ele teria aulas de reforço, no entanto, ele escolhia se ia. Aqueles que não precisavam iam para oficinas de artes, esporte e jogos. Fizemos isso para os alunos terem uma segunda chance e melhorar a média. Essas coisas, na Rede Estadual, temos dificuldade, pois exige trabalho em grupo, continuidade, e com o contratado é difícil (PROFESSOR ALTAMIRO, novembro, 2010).

A narrativa ressalta as necessidades dos movimentos formativos entre o coletivo da escola na relação dialógica sobre o dia a dia da sala de aula e, até mesmo, a importância de os professores estarem conhecendo quem é o outro com quem trabalha, sua história docente, seus projetos com os alunos. O destacado, na fala do professor Altamiro, demonstra que o contexto do cotidiano escolar da rede estadual de ensino, na última década, tendenciou a direcionar uma educação em que os momentos formativos cada vez mais foram individualizados devido à escassez de espaços coletivos dentro e fora da escola. Esse é um panorama derivado de vários fatores, como: o aumento da carga horária com o aluno; a falta de concursos públicos e efetivação de profissionais do magistério; a ampliação de atribuições ao trabalho pedagógico; a dupla jornada de trabalho derivada dos baixos salários, dentre outros.

A Secretaria de Educação da rede estadual de ensino, por sua vez, nas décadas de 2000 a 2010, delineou ações isoladas de formação continuada. Inclusive, foi rememorado pelos docentes o Programa de Desenvolvimento Pedagógico (PDP), que visava à atualização pedagógica dos professores efetivos da rede para a atuação no ensino médio. Aconteciam encontros mensais nos finais de semana, para estudo de um material advindo de uma equipe de pesquisadores do Estado do Paraná. A partir de 2008, iniciaram as formações nas escolas, previstas na proposta de efetivação, e, em 2009, a do Currículo Básico Comum (CBC), as quais analisamos e discutimos adiante no diálogo com outras narrativas. No geral, as iniciativas governamentais de formação continuada se limitaram, em momentos isolados de cursos, a palestras tidas como atualização pedagógica do corpo docente dessa rede de ensino.

O tempo e o espaço da escola para a formação continuada do corpo docente que ali atua, quando são construídos por eles de acordo com a necessidade emergida de sala de aula, produzem experiências identitárias, nas quais o professor rememora o vivido como espaços qualitativos e bem-sucedidos de cotidiano escolar. A narrativa de Altamiro sinaliza que, mesmo diante das dificuldades instituídas, as escolas por onde o docente lecionou produziram momentos coletivos que discutiram ações de prática pedagógica. Esses espaços coletivos foram construídos como visto na passagem narrada sobre a escola Hildebrando Lucas, em que um professor foi à

aula do outro e vice-versa, para conhecer como o colega de profissão lida pedagogicamente com a mesma turma, na especificidade de área, demonstrando os esforços autônomos da escola que lidava, nesse caso, com o conhecimento de maneira interdisciplinar. Dessa forma, visualizamos o lugar próprio que o corpo pedagógico constitui independentemente de a iniciativa partir de uma ordem instituída da Secretaria de Educação.

Outro tema que a narrativa de Altamiro nos reportou a analisar veio da tensão entre professores efetivos e contratados, e aqueles de gerações diferenciadas. De acordo com o docente, o ensino da escola pública da rede estadual estaria comprometido, devido ao fato de que outros professores tratam a educação como “bico”, não se comprometendo com a tarefa político-pedagógica do ser um educador. Essa ação judicativa do narrador, se, por um lado, pode sinalizar que professores que não têm vínculo efetivo não se comprometem devido ao fato de saberem não conseguir fazer um trabalho contínuo, em longo prazo, que produza resultados qualitativos, pois estarão no final do ano dispensados; por outro, pode evidenciar um jogo tático com a estratégia (CERTEAU, 1994), em que os docentes temporários executam aquilo que a instituição determina, para, posteriormente, manter as possibilidades de novos contratos.

No entanto, Freire (1996) nos faz refletir que a prática docente, no que concerne a comprometimento profissional, perpassa pelo contexto que o educador não pode ver a prática educativa como algo sem importância, sendo preciso lutar e insistir por mudanças, que começam na sala de aula, na produção de experiências de sala de aula estimuladoras aos discentes de decisão e responsabilidade. Nesse sentido, atentamos ao fato de que, independentemente do contexto de cargo efetivo ou temporário, no que sinaliza o autor, o professor reconheça

> [...] a prática educativa enquanto um constante exercício em favor da construção e do desenvolvimento da autonomia dos alunos, não obstante transmitindo saberes, mas dando significados, construindo e redescobrindo o conhecimento. A presença do professor não pode passar despercebida na classe e na escola, ela é uma presença política. Enquanto presença não pode ser omisso, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, avaliar, romper, optar. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar a verdade. Ético, por esse tem que ser meu testemunho (FREIRE, 1996, p.110).

As práticas autônomas da escola, nos movimentos coletivos e singulares, denotam uma concepção formativa que indicia a relação da aprendizagem dos profissionais no sentido da auto-organização. Essa perspectiva de formação profissional tem como referência o diálogo tecido nas narrativas cotidianas por troca de experiência, que, dentre tantas possibilidades, analisa a reflexão dos problemas postos à prática pedagógica. O movimento da escola, os embates cotidianos, as viagens por novos territórios estão presentes nos momentos constituídos pelos professores quando, em meio ao dia a dia da escola, transcrevem *entrelugares formativos* que não se constituem oficialmente como lugares de formação continuada. As conversas de corredores na troca de horário, o momento da entrada e do recreio na sala de professores, a troca de um turno para o outro, são produtos – fios dos espaços e tempos formativos em que o docente demonstra seus *gestos táticos* (CERTEAU, 1994) no lidar com necessidades da prática pedagógica, denotando a ausência da passividade e conformismo ao instituído que, de certa maneira, não prevê nem reconhece esses movimentos como significativos de formação.

Alves (2002), ao analisar os movimentos formativos docentes no cotidiano das escolas de educação básica, salienta que as diversas relações professor/professor, professsor/aluno, aluno/aluno formam fontes de conhecimento na ação dialógica e interativa das trocas de experiências e tecem fazeres e saberes, os quais produzem uma formação mútua nos sujeitos envolvidos. Assim, a formação se daria, primordialmente, no coletivo da comunidade escolar, onde se ensina e aprende com os pares, e um deles é o aluno. O professor, ao praticar, como ponto de partida, as dúvidas, o questionamento, a curiosidade do discente, encarando como temas a serem pesquisados, tece uma ação autoformativa do exercício reflexivo de seu fazer docente.

Essa perspectiva autônoma formativa e os entrelugares podem ser visualizados na passagem narrativa das professoras Erciliane e Ludmila. O destaque observado veio da dinâmica entre elas nos momentos construídos por troca de experiência, no instante do planejamento para a Educação Física de ensino médio, devido ao fato de as professores lecionarem na mesma escola, a EEEM Arnolpho Mattos. O narrado trouxe a riqueza na troca de práticas pedagógicas no encontro de duas gerações de magistério e com isso resultou no aprendizado mútuo: de um lado, a

docente Erciliane no último ano de carreira, com 25 anos de cotidiano escolar; de outro, a professora Ludmila com seus três anos de rede estadual:

> Não trabalhamos no mesmo turno, mas a gente sempre dá um jeito de se falar: por telefone ou venho à tarde, pois trabalho à noite, para planejarmos juntas. Quando vim do interior, tive a sorte de cair aqui e conhecer Erciliane. Com ela formamos uma parceria bem bacana. Como moramos próximas, a gente tem a possibilidade de irmos uma na casa da outra, para conversarmos sobre a escola (LUDMILA, setembro, 2010).
>
> A gente, na escola, sempre tenta sentar, arrumar um tempinho para melhorar sempre. Para mim, vejo como formação momentos de troca de experiências (ERCILIANE, setembro, 2010).
>
> São todas as oportunidade que a gente tem de pesquisar nossa prática. Ver pela troca de experiência coisas que já sabíamos e outras que aprendemos (LUDMILA, setembro, 2010).
>
> No início de minha carreira, comecei com 5º a 8º série e aí tive que lidar com o esporte, e isso me dava insegurança, pois não foi esse conteúdo que me levou a escolher o Curso de Educação Física. Mas fui levando, buscando por conta própria. Acho que o que nos leva a trabalhar e pesquisar um tema ou outro é o aluno. E eles querem a bola. Você chega na escola, a visão do aluno vem com aquele vício de só bola. Aí a gente vira para o aluno e diz: 'Vamos saber mais sobre a bola, a teoria, o porquê de jogar'. Então, no fundo a gente aprende é fazendo, errando, correndo atrás. Antigamente, os recursos de pesquisa eram escassos, eram sempre livros, não tinha internet. Então o negócio era recorrer à biblioteca da Ufes. A universidade sempre foi uma mãe que nos salvava quando precisávamos, E o meu grupo de professores da época de faculdade acabava se encontrando lá para atualizações. Era um grupo interessado em estudar. Isso foi na década de 1990, onde trocávamos experiências (ERCILIANE, setembro, 2010).

Os fatos narrados transcrevem ações docentes que correspondem às aprendizagens de diferentes realizações, em especial, como enfatizado pela professora Erciliane, daquelas advindas das situações concretas de cotidiano escolar. O rememorado invocou muitas aulas dadas – vividas – e a sua prática em articular o conhecimento da Educação Física na relação com o que o aluno traz como expectativa, o que as teorias invocam dizendo o que a prática pedagógica deve fazer, e o que, no praticado diariamente, vem constituindo resultados satisfatórios. Essa ação sinaliza as relações epistêmicas com o saber (CHARLOT, 2000) que a professora delineou com os discentes. Ao narrar a preocupação didática no discutir "a teoria da bola, o porquê de jogar", a professora demonstra suas ações com os conteúdos da Educação Física, de saber-domínio, ou seja, na prática do esporte, com a preocupação em enunciar a discussão teórica que perpassa o movimentar das práticas corporais vividas. Esse contexto, se, por um lado,

demonstra o trato pedagógico da docente no intuito de propiciar ao seu aluno um conhecimento contextualizado em suas diferentes esferas, de outro, parece sinalizar um preocupação da área Educação Física em legitimar seus fazeres na escola, a partir de ações que outras disciplinas da cultura escrita executam, como aulas teóricas nem sempre necessárias para que o aluno se aproprie de saberes que, como sinaliza Charlot (2000), estão inscritos no fazer com o corpo.

Ao assumir seu fazer como um saber em construção, Erciliane instaura um processo autoformativo de constante pesquisa com sua prática, o que vai ao encontro de uma concepção de formação permanente, em que o educador, na ação de educar, vai se formando e se reforma ao formar (FREIRE, 1996). Assim, na condição de produtora de conhecimento, a professora constitui um acervo de experiências vividas passível de tornar-se aprendizado para outros docentes da área. É nesse instante que se localiza a riqueza do processo dialógico formativo por troca de experiências, elencado pelas narradoras Erciliane e Ludmila como movimento qualitativo de formação continuada.

Para Benjamin (1994), a narrativa na troca de experiência representa o conhecimento da prática que interliga conselho e sabedoria. Nessa relação se constitui a tradição, ou seja, um baú de histórias e práticas assentadas na memória, que, no presente, são desencadeadas por reminiscência e, por serem significativas ao narrador, são passíveis de novamente serem contadas.

Nesse sentido, identificamos os movimentos instituintes de redes coletivas e em pares narradas até o momento por Altamiro, Erciliane e Ludmila. No primeiro caso, visualizamos a troca de experiência dentro do coletivo escolar com diferentes professores de outras disciplinas. No segundo, a troca de práticas vividas foi entre os pares da área de Educação Física que atuam na mesma escola. Isso demonstra a diversidade das redes compartilhadas pelos praticantes na escola em produzir espaços autônomos de formação que são independentes de iniciativa governamental.

Ao se falar em lugares institucionalizados em que a formação continuada é ofertada, as narrativas dos docentes colaboradores sinalizam, por um lado, a relevância que o

professor confere a essas iniciativas dentro da rede estadual de ensino e, por outro, apontam a necessidade de as discussões nesses espaços terem origem nos movimentos das práticas pedagógicas, principalmente nas ações de troca de experiência com professores de dentro e fora da escola.

Os recortes narrativos das professoras Marilúcia e Mônica incidem na discussão da formação continuada como política pública que deve ser garantida ao docente em momentos institucionalizados, no tempo e espaço de escola e fora dela, em reuniões, seminários e congressos da área. As narrativas trazem pontos de convergência, ao analisar os lugares de formação constituídos ao longo da história da rede estadual de ensino, em contraposição aos movimentos formativos da rede municipal de Serra:

> Eu entendo que formação continuada é um local em que vamos procurar adquirir novos conhecimentos e trocar experiências. Aqui, na escola, há um tempo atrás, tivemos reuniões aos sábados. Isso foi em 2001, em um programa do governo, o Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP). Nele fazíamos o estudo dos módulos e, a partir dele, fazíamos relação com nossa prática. Achei uma iniciativa interessante. Mas, hoje em dia, não dá, pois em que horário iremos conseguir nos reunir? Se prevê horário planejamento por área, só que, na prática, mal dá para garantir o horário planejamento de todos os professores. Isso porque tem, atualmente, no ensino médio, uma grade curricular com muitas disciplinas que não tinha, como espanhol, sociologia. Além disso, a aula é de uma hora e a carga horária do professor, dependendo do número de turmas, não fecha em um turno só, aí ele pede para não dar o último horário, pois tem que ir para outra escola. Então, vejo que o se podia fazer igual ao da Prefeitura Municipal de Serra. Deveria se ter momentos de formação continuada mensais, dentro e fora da escola. Então, a verdade é que eu trago muitas coisas da Prefeitura para cá, pois lá, nos encontros, eu aprendo mais. Todo o debate lá é importante, pois, no fundo, toda vivência do coletivo a gente tira proveito de alguma coisa. A parte que eu mais aproveitei que trago para o Estado foi a discussão teórica da Educação Física, quando nos fazíamos refletir sobre nossa aula. Mais as oficinas de brincadeiras foram também bem legais para eu tirar uma ideias. Outra oficina bacana foi a de vôlei com o professor lá da escola de Planalto Serrano. Ele trouxe umas dinâmicas de jogo bem interessante e, quando eu voltar a dar aula na quadra, vou usar. Acho importante a troca de experiências com os professores que desenvolvem um determinado conteúdo e aquilo ali dá certo. Acho legal eles passarem isso para a gente, muito mais interessante do que essa história de vir um cara lá da universidade. Não é achar que eles não são capazes, mais os professores que estão na realidade da escola, a gente se afina mais. Aqui, no Estado, atualmente, faço o curso de Xadrez oferecido. O que me levou a me inscrever foi a necessidade que vi na minha prática, e algo para o meu currículo. Eu mesmo queria aprender xadrez, pensei que sabia jogar, quando vi a primeira aula, descobri que não sei. Quando via alunos que gostariam de algo diferente nas aulas, foi ai que pensei no xadrez. Agora, depois do curso, quero, além de levar para aula, montar um projeto com xadrez e com isso levar para o projeto Esporte na Escola (PROFESSORA MARILÚCIA, novembro, 2010).

> Na história da Rede Estadual de Ensino não lembro de formações oferecidas pela SEDU. O que tinha eram espaços, cursos, sempre quando tinha jogos, no fundo, interesse político. Acho que isso não mudou. A gente espera que eles levem pessoas que nos ajude a resolver nossos problemas da prática para gente debater, mas não é isso que acontece. Atualmente, vem tendo as reuniões lá na Superintendência, mas não vem contribuindo em quase nada para mim, pois só falam em jogos. Lógico que, quando se reúne mais de uma pessoa falando em educação, algo se aproveita. Acho que essa formação do Estado vem sendo tempo perdido, poderia ser melhor aproveitado. Não sei se é que eu me acostumei com a formação da Serra e estou exigindo uma qualidade igual (PROFESSORA MÔNICA, setembro, 2010).

As falas destacam os diferentes movimentos pedagógicos e de políticas públicas com a educação, que submetem os docentes, em determinados instantes, a contextos formativos meramente instrumentais, distanciados da relevância da prática pedagógica e, em outro, na constituição de coletivos em rede compartilhada de experiências de cotidiano escolar. Nas passagens narrativas, o rememorado sinaliza a convergência de opinião das docentes em relação aos lugares instituídos da Prefeitura de Serra. O destaque e a identificação provêm da dinâmica formativa que proporciona um espaço coletivo de discussão da Educação Física em encontros mensais, nos quais os autores e atores das discussões são os professores da rede. Assim, oficinas e debates emergem das experiências com a escola, trazidas para troca com os pares.

Essa dinâmica formativa, exaltada pelas professoras da rede municipal de Serra, vem de encontro à concepção de formação que tem como estratégia a centralidade nos espaços e tempos da escola, em contraposição à lógica de reuniões coletivas nos moldes de palestras, cursos de aplicação e instrumentalização docente. O coletivo de professores de Educação Física dessa rede, a partir do lugar ofertado pelo instituído – os encontros mensais na Secretaria Municipal – ao analisar suas práticas com base na socialização de suas experiências, construiu espaços autoformativos em que o professor se identifica, porque neles ocupa a autoria da formação e considera com essa prática a legitimidade do processo. Assim, percebemos que o entendimento de formação continuada sinalizado pelos docentes como significativo provém da concepção de centralidade na valorização das experiências docentes com seus cotidianos escolares.

Carvalho (2005), ao analisar processos de formação continuada docente, sinaliza que, apesar de as pesquisas nessa temática atribuírem a importância ao professor como centro desse processo formativo, no entanto, não levam em consideração as possibilidades de professores, ao frequentar momentos ofertados por lugares instituídos, produzirem operações de usos (CERTEAU, 1994) com os que lhe são ofertados, formando com esse agir entrelugares formativos (FERRAÇO, 2005).

Nessa direção, a narrativa da professora Marilúcia traz delineados *entrelugares formativos* diante do ofertado pelo instituído da rede estadual de ensino. Isso fica evidenciado no instante em que a docente aceita a participação no Curso de Extensão de Xadrez, e dele faz usos (CERTEAU, 1994) de acordo com suas necessidades que emergem da prática escolar. Essa ação, segundo Ferraço (2005), não se consubstancia em prática passiva e engessada ao que é oferecido pelas propostas institucionais, porém expressa um gesto tático (CERTEAU, 1994) da professora em se apropriar daquilo que considera relevante ao cotidiano escolar. A professora Marilúcia mostra a preocupação de aprender uma prática esportiva, no caso o xadrez, pela via do curso da Sedu, pois não detinha essa vivência e sentiu, nas aulas com o ensino médio, que a possibilidade de prática desse conteúdo viria a enriquecer suas aulas.

Os entrelugares formativos foram constituídos nas trajetórias docentes dos narradores, não somente na relação com o instituído da Secretaria de Educação da rede estadual, porém também nos momentos praticados no diálogo com a universidade em congressos, cursos e seminários. A narrativa da professora Tânia, ao contrário das falas de Mônica e Marilúcia, compreende a busca de uma educadora por formações em lugares instituídos, a todo momento, em sua carreira de magistério. Essa procura formativa foi a causa de Tânia priorizar sua efetivação na Prefeitura de Vitória, dentre outros aspectos que ela considera qualidade de condições de trabalho: questão salarial, melhores espaços físicos e materiais didáticos. No entanto, nessa trajetória de diálogo nos diferentes momentos de formação continuada das redes municipal e estadual, a professora rememora cenas de discussões que contribuíram para sua prática pedagógica e outras que alimentaram sentimento de dúvida, revolta e frustrações:

Sempre trabalhei no Estado e na Prefeitura. Isso que a Rede Estadual está vivendo no momento, de jogos, entendo como sendo um resgate para as formações, pois eu lembro que, em vinte anos que trabalho na rede, não teve nenhum encontro. Quando passei no concurso da Prefeitura de Vitória, em 2006, o meu interesse, que hoje já não acho grande coisa, era estar na rede em que todo mundo falava: ´Ah, lá tem reunião de estudo nas escolas, na secretaria, formações para os professores.´ Então, eu achava a ideia interessante, pois tudo antes da Prefeitura, eu buscava estudando, planejando sozinha. No entanto, quando comecei a ir nos encontros da Prefeitura, eu vi que as pessoas levavam relatos de coisas simples e achavam aquilo o máximo, mas eu não. As trocas de experiência era muito, em relação a construir materiais com sucata. Eu não gosto dessa história de sucata. Se eu tiver que trabalhar o xadrez, eu não vou ficar inventando tabuleiro com tampinha de garrafa pet, embalagem de ovo; eu vou querer o tabuleiro de xadrez, nem que eu tenha que comprar do meu bolso. Eu sempre acabei comprando. O material enriquece a aula de Educação Física, não tem como ser diferente. Então, eu pensava: será que é só isso mesmo? Então, nunca fui muito de registrar a minha prática pedagógica, nunca fui de tirar foto porque acho tudo muito normal, coisas que fazem parte do meu cotidiano mesmo. Mas assim, quando falo dessa história de cursos de formação, eu até me frustro um pouco em falar, pois acho tudo a mesma coisa. Não vejo que a culpa seja dos cursos, mas da área de Educação Física. É sempre a mesma história: legitimar a Educação Física. Acho isso demais, ficar batendo sempre na mesma tecla. Vejo que a situação vai da vontade dos dois lados: de um lado, o professor, que precisa ter profissionalismo para levar sua aula, e, de outro, as políticas públicas para investir nesse profissional na escola. Então, não acho certo esse negócio de ficar julgando e falando mal do outro dentro de nossa classe de professores. Hoje mesmo estava lendo o texto do Mauro Betti, que ele coloca o que a gente tem que fazer com 1º a 4º série e 5º a 8º série. Então virei para o professor Expedito e disse: 'Mas isso não é o que a gente já faz?' Ele disse: 'É'. Chegamos à conclusão de que, se a gente colocasse todas as nossas práticas, nossas experiências em um livro, já tínhamos nos tornado um *best seller*. Se é para escrever sobre isso, então a gente mesmo escreve, o professor da rede. Quando começaram, de dois anos atrás para cá, os cursos na Rede Estadual, eu fiz questão de participar, porque nunca tive. Eu queria me possibilitar isso, pois vai que me aposento, e ai eu não vivi isso. Então no ano passado, fui ao Fórum, aos jogos na rede e ao curso de extensão. No começo deste, com Rosângela, tive que fazer um memorial para a gente falar o que para gente foi a Educação Física. Então não sei se é a melhor coisa, ficar ouvindo relatos das pessoas. Eu gosto de estar nos congressos, formações, porque reencontro com pessoas que não há vejo a muito tempo. Mas, quando eu chego lá e, vejo coisas que já faço, fico feliz e, por um lado, penso: 'Ufa! Não estou tão mal assim'. Mas o que eu gosto mesmo nesses lugares são os debates, a questão teórica, me atualizar. Adora gente inteligente, adoro ouvir os especialistas falando. Coloca uma pessoa da universidade falando que eu vou adorar. A parte prática das oficinas, acho que já vem sendo conivente com minha prática. Por isso, tenho necessidade da discussão político-pedagógica. No entanto, em relação ao ensino médio, sinto falta das oficinas e de troca de experiência, pois essa história de Currículo Básico Comum, fico meio insegura. Mas gosto mesmo é de gente sabida. No Fórum do ano passado, lá em Guarapari, quando o Francisco Caparroz começou a falar sobre a Educação Física na Espanha, eu adorei, pois achei bacana saber sobre assuntos da área fora do Espírito Santo. Fui lá e o abracei e cumprimentei, pois acho que tem tudo a ver discutirmos práticas de Educação Física pelo mundo afora (PROFESSORA TÂNIA, novembro, 2010).

A narrativa de Tânia traz o panorama da legitimidade da área de Educação Física em dois contextos: de um lado, a discussão a partir das tensões, possibilidades e o fazer com o cotidiano escolar que a docente vivenciou ao longo da trajetória de magistério; por outro, o debate acadêmico que transversalizou momentos formativos docentes, em lugares institucionais, principalmente com a universidade nos espaços da graduação e congressos e também na materialidade dos impressos dessa academia em livros, revistas, dentre outros.

No que se refere ao processo de legitimidade da Educação Física pelas práticas pedagógicas no fazer com o cotidiano escolar, a professora Tânia narrou que, em suas participações nos lugares institucionais de formação continuada, não se conformava com a discussão de relatos de experiência que dinamizassem práticas de oficinas no tema construção de materiais pedagógicos por sucata. A docente possui o entendimento de que a relação do material didático apropriado e o conteúdo ofertado são fundamentais na garantia de uma aula qualitativa de Educação Física na escola, tendo, em diferentes momentos de sua carreira, financiado esses recursos e materiais.

A discussão narrada nos transporta à análise das relações constituídas pelos docentes na relação entre seu fazer no cotidiano da educação básica e o direcionado pelo instituído. A Educação Física, historicamente, é um componente curricular que tem seu espaço de classe primordialmente extrassala de aula e, assim, sua relação com o saber é construída mediante a linguagem do *fazer com* o movimentar-se corporal (CHARLOT, 2008). Dessa forma, os sistemas simbólicos produzidos têm ligação direta com relação ao movimento proposto e o material didático à disposição. Todavia, caberá ao docente, em suas artes fazer com o aluno, a decisão de produção do material e/ou a prática com aqueles já fabricados.

O contexto da produção de materiais por sucata na aula Educação Física, narrado pela professora Tânia, pode, por um lado, expressar as ações inventivas do docente com a cultura popular e, por outro, demonstrar a ação tática (CERTEAU, 1994) produzida pelo educador na ausência de recursos didáticos na escola. Ao que tudo

indica, foi nessa direção a indignação de Tânia, ao não admitir o conformismo docente em relação à indiferença política da gestão educacional.[35]

Santos et al. (2008) ao analisarem a produção do conhecimento da universidade em relação à Educação Física Escolar, ressaltam que a compreensão de alguns pesquisadores acerca do que é ou deveria ser as práticas pedagógicas com a disciplina parece desconsiderar o lugar da escola como espaço de produção de conhecimentos. Os autores sinalizam sobre essa posição acadêmica:

> [...] em nome do controle de campo científico, encontramos produções teóricas realizadas pelas vozes legitimadas que constituem a educação física, a construção de discursos que objetivam produzir um estado permanente de crise. O desconhecimento do que foi produzido pela própria área ou a opção de negligenciar, silenciar essa produção, tem comprometido o entendimento da diversidade e multireferencialidade do que seja educação física (SANTOS et al., 2008, p. 181-182).

Nessa direção, o narrado por Tânia indica sua compreensão acerca do debate sobre a legitimidade do componente curricular Educação Física. Diante da resistência à discussão acadêmica sobre o tema, a professora, ao questionar o texto de Mauro Betti, lido na formação continuada, analisa que a produção do conhecimento sobre a escola deveria partir da autoria daqueles que a praticam cotidianamente. Nesse sentido, ao longo de sua participação nos debates dos lugares instituídos formativos, recusa-se a dialogar com o discurso de constante crise da Educação Física, indicando o compromisso docente com suas práticas pedagógicas como eixo norteador da legitimidade do componente curricular na escola.

Um outro tema que a narrativa de Tânia nos fez analisar foram suas preferências de discussão nos lugares formativos. Ela elenca, como preferências, o debate com pesquisadores sobre atualidades da discussão político-pedagógica da Educação Física. Essa perspectiva, no entanto, modifica-se quando o enfoque permeia o cotidiano das práticas docentes com o ensino médio. A professora, nesse nível de ensino, entende que necessita de maiores aprendizagens, inclusive por troca de

[35] Certeau (1994), ao encaminhar reflexões sobre o entendimento de cultura popular, elabora sua discussão por meio das noções de estratégias e táticas. Assim, o autor compreende que as formas populares da cultura, desde as práticas do quotidiano até as formas de consumo cultural, podem ser pensadas como táticas produtoras de sentido do lugar próprio que o praticante ocupa, sendo, possivelmente, estranho àquele visado pelos produtores.

experiências e vivências de oficinas, por se considerar insegura diante da diretriz estadual de currículo básico comum, da rede estadual de ensino.

O Currículo Básico Comum foi um documento construído na gestão de 2004 a 2010 de Paulo Hartung, como parte de um projeto de política pública direcionado a constituir diferentes dispositivos que de acordo com a Secretaria de Educação, estariam previstos no chamado Plano Estratégico de uma Nova Escola, um contexto mais qualitativo de educação para toda a rede estadual de ensino. O plano teria como metas a serem alcançadas de 2008-2011:

> (**1) Reestruturação Curricular:** definição do currículo básico comum para o Ensino Fundamental e Médio. (**2) projeto Ler, Escrever e Contar:** fortalecimento do aprendizado das crianças nos dois primeiros anos escolares, visando à alfabetização até os oito anos de idade. (**3) Ampliação do Ensino Fundamental:** de 08 para 09 anos de duração total. (**4) Correção da distorção idade-série; (5) Dinamização curricular via parcerias:** Multicurso Matemática no Ensino Médio por meio da formação de professores, pedagogos e diretores, material didático para aluno, cadernos pedagógicos para professores e sistema de do 1º ano do Ensino Médio, por meio de reforço escolar em português e matemática, visando ampliar o rendimento escolar e redução das taxas de evasão e reprovação dos alunos; **(6) Mais Tempo na Escola:** permanência do aluno na escola para além das 25 horas; **(7) Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:** oferta de cursos para formação técnica integrada destinada a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 39).

A construção do Currículo Básico Comum contou com a "[...] participação de cerca de 1.500 educadores, entre professores referência, consultores, professores convidados, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados" (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12). O documento teve por objetivo servir de

> instrumento que visa a dar maior unidade ao atendimento educacional, fortalecendo a identidade da rede estadual de ensino, que se concretiza na práxis docente consonante com os princípios de valorização e afirmação da VIDA em todas as suas dimensões; mediante o resgate de princípios históricos construídos na área da educação, como a relação entre trabalho, ciência e cultura, tendo-se os estudantes na centralidade dos processos educativos ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12).

O Currículo Básico Comum foi organizado em uma base teórico-filosófica em que a ideia inicial era o de currículo em uma perspectiva de currículos praticados, construídos a partir da reflexão da prática pedagógica no cotidiano. Essa perspectiva de currículo foi trazida da discussão sistematizada em 2003, com docentes da rede

pelo professor Carlos Eduardo Ferraço, que sintetizou as discussões do grupo temático currículo, composto por representantes docentes das escolas estaduais. O autor sugeriu o currículo nas escolas, na perspectiva do praticado que envolve em sua produção, "[...] uma multiplicidade de práticas, conhecimentos, valores, idiossicrasias, atitudes, formações, histórias de vida, entre outras possibilidades que caracterizam as redes de *saberesfazeres* produzidas e compartilhadas pelos sujeitos que habitam e praticam esse cotidiano" (ESPÍRITO SANTO, 2004, p.119).

No entanto, na versão final do documento, ao falar da organização do trabalho educativo, o CBC direciona a ação docente partindo da perspectiva de um programa de conteúdos de ensino no currículo escolar, que serviria de base de conteúdos para se utilizar como ferramenta de ensino e pesquisa. Desse modo, apresenta os conteúdos básicos comuns de cada disciplina, pensados e organizados de forma a aliar competências, habilidades e conteúdos de ensino. Essa proposta vai ao encontro de necessidades e interesses da rede pública estadual de ensino do Estado do Espírito Santo e de diretrizes nacionais apresentadas nos principais documentos norteadores do Ministério da Educação.

A base teórica que enuncia competências e habilidades, de acordo com o documento, segue

> [...] uma orientação contida nos principais documentos de referência do Ministério da Educação (MEC), como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). As competências são entendidas como a 'capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida'. E as habilidades, como desdobramentos das competências, como parte que as constituem. Comumente, expressam a forma de o aluno conhecer, fazer, aprender e manifestar o que aprendeu (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 28).

Para nortear o trabalho docente nas escolas com o Currículo Básico Comum, a Secretaria de Educação lança o "Guia de intervenção pedagógica", contendo alguns formulários e modelos de estruturação de planos de ensino para o docente preencher e, posteriormente, enviar como um retorno avaliativo do trabalho pedagógico pelas Superintendências Estaduais.

No contexto da área de Educação Física, a Secretaria de Educação, objetivando instrumentalizar os professores para o trabalho nas escolas estaduais, a partir do

CBC, a fim de garantir práticas que partissem da orientação desse documento, elaborou um Programa de Formação Continuada, baseado, inicialmente, no estudo de textos acadêmicos que dessem visibilidade às propostas teórico-metodológicas da Educação Física, em especial, aquelas que serviram de base à constituição do CBC (NUNES; FERREIRA NETO, 2008).

A narrativa da professora Tânia demonstrou sua insegurança ao lidar com diferentes ações pedagógicas com o ensino médio que o currículo básico comum sinalizava. Diante desse fato, a docente sentiu necessidade de aprofundamento e ampliação da aprendizagem no trato com a Educação Física de ensino médio, o que a levou a se inscrever no Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Física, da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

Os encontros do Programa de Formação Continuada da Sedu aconteceram aos sábados, em duas reuniões no ano de 2009 e oito no ano de 2011, com oito horas de duração. Em suas dinâmicas, estavam previstas, inicialmente, atividades presenciais e não presenciais na leitura de textos acadêmicos no contexto do debate da Educação Física Escolar. No entanto, o grupo de coordenadores responsáveis pela tutoria da formação sentiu, conforme foi diagnosticado na primeira reunião com os professores da rede estadual, que era preciso desenvolver atividades provindas das necessidades que os docentes identificavam na vivência com o ensino médio. Assim, cada superintendência teve autonomia para constituir unidades temáticas em relação às vivências/oficinas, além da escolha de relatos de experiência (NUNES; FERREIRA NETO, 2008).

Há de se destacar que os docentes da rede estadual, desde 2007, compartilhavam lugares formativos como o Fórum Estadual de Educação Física e reuniões do projeto Esporte na Escola, que já sinalizavam, pelos professores participantes, a necessidade de discutir práticas de ensino médio com troca de experiências entre os que vivenciam esse cotidiano escolar. Por isso, a partir do ano de 2008, nesses lugares de formação continuada, alguns espaços para oficinas e experiências docente foram disponibilizados.

Assim, no ano de 2010, acompanhamos os oito encontros da Superintendência de Carapina, mensais, que aconteciam aos sábados, com um grupo de uma média de 27 participantes. Eles possuíam um perfil, em sua maioria, de professores com designação temporária, que lecionavam aulas para o ensino médio da rede estadual, tendo a presença de poucos efetivos da rede (DIÁRIO DE CAMPO, agostos, 2010). Alguns indícios podem ser elencados para esse contingente nesse curso. Um deles é o fato de a maioria atual do quadro docente da rede estadual de ensino ser de professores em designação temporária, principalmente do ensino médio. A causa estaria no fato de a carga horária semanal das aulas de Educação Física do ensino fundamental ser maior e, consequentemente, fechar o que um efetivo deve cumprir semanalmente, que seriam as 25 horas. Além disso, muitas escolas estaduais oferecem ainda apenas o fundamental e/ou os dois níveis com poucas turmas de ensino médio, devido a demanda não ser totalmente absorvida nas redes municipais de ensino.[36]

No praticado em encontros de formação continuada da Superintendência de Carapina, estivemos na companhia das professoras Tânia e Ludmila, as quais optaram por participar desse lugar instituído. Os motivos, diferenciados, que as levaram a estar nesse contexto formativo, ao que parece, vêm do fato de se encontrarem em momentos de percurso docente distintos. Isso se evidencia no recorte narrativo das docentes a seguir:

> Quando começaram, de dois anos atrás para cá, os cursos na rede estadual, eu fiz questão de participar por nunca ter tido. Eu queria me possibilitar isso, pois vai que me aposento, e aí, eu não vivi isso. [...] as

[36] Outros aspectos também foram diagnosticados na pouca participação de efetivos no programa de formação continuada da Sedu. Quando esses aspectos foram divulgados na rede estadual, ao final de 2009, estivemos com os outros professores em reunião na Superintendência de Carapina, onde fomos apresentados à proposta do curso. O sinalizado, naquele momento, era que a formação seria uma espécie de "atualização pedagógica" para o trato do conhecimento, principalmente com o ensino médio. Nesse instante, alguns docentes mostraram resistência à participação, devido ao fato de os encontros, principalmente, acontecerem aos sábados. Pelo narrado por eles, não aceitavam as reuniões ao sábado, por entenderem que esse dia da semana deveria se constituir em momento com os familiares, e não de trabalho docente. Logo, eles se mostraram insatisfeitos com o instituído por entenderem que a formação continuada deveria acontecer em serviço, ou seja, dentro das 25 horas semanais. Do outro lado, encontravam-se os professores em designação temporária que se mostraram motivados a participar do programa, devido, de acordo com suas falas, à possibilidade de o curso garantir um certificado de 360 horas, que lhe possibilitaria uma pontuação futura maior na própria rede estadual, nos processos seletivos de contrato e concursos. Como o ofertado pelo programa de formação da Sedu eram poucas vagas, alguns efetivos também abriram mão de sua prioridade de vaga para os temporários, devido ao motivo relatado.

> formações continuadas, dentro e fora da escola, obrigatórias ou não, me facilitam encontrar caminhos para o meu trabalho. Percebo e identifico melhor com quais objetivos de trabalho, se estão coerentes, e o que há de ligação com os trabalhos desenvolvidos por outros profissionais da área de Educação Física. O que me levou a fazer o curso foi que me sinto insegura com a discussão do CBC de ensino médio, por isso sinto a necessidade do debate com a temática (PROFESSORA TÂNIA, novembro, 2010).
>
> Sinto e reconheço que não consigo trabalhar da forma que gostaria e acho ser o ideal. Por isso, tento aprimorar meus conhecimentos para minha atuação na Rede Estadual. Os encontros da Sedu ajudam a gente a renovar, pois no debate a gente “abre a cabeça”. Assim, em todas as oportunidades temos de pesquisar nossa prática na troca de experiência com outros docentes. Acho válido (PROFESSSORA LUDMILA, setembro, 2010).

O narrado vislumbra os entrecruzamentos em que o tempo de carreira se mistura com os objetivos que levam o docente a procurar momentos formativos. A professora Tânia, em seus 22 anos de magistério, demonstra, apesar de toda a experiência com a prática pedagógica da Educação Física, dois sentimentos expostos em sua fala: o de pertencimento, no sentido de ocupar um lugar que ela considera de direito, ou seja, aproveitar todas as oportunidades de formação que a Sedu ofereça, por entender que, em seu percurso pela rede estadual, não teve, anteriormente, essas alternativas e, por isso, na atualidade, participa desses eventos; e o sentimento da curiosidade metódica (FREIRE, 1996), que a levou a esses lugares instituídos formativos, tendo, ao mesmo tempo, humildade para compreender que, diante das novas demandas que o cotidiano escolar apresenta, surge a constante necessidade da pesquisa e a prática da experiência que a leva a não aceitar tudo que lhe é oferecido. Isso fica evidenciado no instante em que Tânia narra sua dificuldade em lidar com o CBC e as aproximações e distanciamentos deste com suas práticas no ensino médio.

Em um leitura das referências teórico-epistemológicas sinalizadas pelo currículo básico comum para a Educação Física de ensino médio, identificamos que seus pressupostos vão ao encontro do cenário da discussão pela Universidade da Educação Física escolar no século XX, que intencionava ampliar a visibilidade para questões políticas, econômicas, sociais e pedagógicas, influenciada pelo movimento renovador da teorização da Educação Física Escolar. Esse movimento questiona o papel da disciplina no contexto escolar e suas contribuições à sociedade, desencadeando a produção de teorias pedagógicas críticas, que procuraram

contribuir para as mudanças no entendimento do que venha a ser o ensino desse componente curricular. Nessa direção, o CBC anuncia:

> Foi com base nessas teorias críticas que traçamos a concepção de ensino da Educação Física deste documento curricular. Nos apropriamos da compreensão do Coletivo de Autores, de que a cultura corporal humana é um conhecimento socio-histórico produzido e acumulado pela humanidade, que ao mesmo tempo em que o homem constrói a sua corporiedade ele também produz e reproduz uma cultura. Além disso, nos apoiamos no conceito de componente curricular, que é conjunto de conhecimentos sistematizados, que deverão promover uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura com a finalidade de contribuir para a formação cultural do aluno (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 99).

No diálogo com Nunes e Ferreira Neto (2008), percebemos, no trazido pela narrativa da professora Tânia e no analisado no prescrito documento do CBC, que o currículo do ensino médio é repleto de conteúdos e competências, que concorrem com demandas externas à escola e aos seus sujeitos, ou seja, as temáticas e ações propostas no prescrito parecem estar distanciadas das experiências praticadas pelos docentes ao longo da história de práticas curriculares no ensino médio dessa rede de ensino. É por isso que os professores como Tânia veem com dúvidas, estranhamentos, inquietação o currículo prescrito do CBC.

Esse cenário narrado novamente demonstra o que Santos et al. (2008) já sinalizavam: que, ao longo da década de 1980 e 1990, muitas pesquisas e discussões teóricas foram produzidas no intuito de destacar pontos negativos das práticas pedagógicas da Educação Física na educação básica, sem, no entanto, buscar proximidade com os professores, no intuito de lhes proporcionar narrar seus fazeres e saberes produzidos na escola.

No sentido de procurar compreender as discussões do CBC, e destas retirar possibilidades de usos (CERTEAU, 1994) para suas aulas com o ensino médio, foi que, ao longo do curso de extensão, pudemos observar, na participação da professora Tânia, a constituição de um *entrelugar formartivo,* na medida em que, diante de tudo que naquele lugar lhe era ofertado, ela se posicionava no papel de consumidora (CERTEAU, 1994) ao considerar significativos os debates e vivências que conseguia fazer interligação com seu cotidiano escolar de hoje, ou seja, o de ensino médio. Por outro lado, a docente, em vários momentos, demonstrou a recusa que a voz da experiência ecoava, ao sinalizar suas opiniões de que aquilo “já teria

tentado e não deu certo” ou simplesmente “não concordo”. Essa passagem fica evidenciada nas falas da professora, que pudemos, em diário de campo, registrar em dois encontros em especial: um, em que o proposto era fazer um plano de aula para o ensino médio, na mesma temática, e todos os docentes tentariam experimentar em suas escolas; e o outro, no encontro da oficina de xadrez.

No primeiro caso, a temática que foi escolhida para o plano de aula para o ensino médio foi: corpo, mídia e a cultura do consumo. A sistemática, montada pelos próprios docentes em grupo naquele encontro, consistia em: no primeiro momento da aula, discutir o tema com os alunos e diagnosticar o entendimento deles sobre a relação corpo e mídia. Após o debate, em um segundo momento, propor uma pesquisa na sala de informática sobre o que os discentes retiraram de relevante do debate e, posteriormente, apresentar em forma de seminário o achado. A professora Tânia, diante do que estava sendo construído e sugerido, interveio, conforme registro no diário:

> Não sei se conseguirei levá-los a sala de informática por dois motivos: primeiro, porque ela é muito disputada por todas as disciplinas; e o outro é que não domino bem essa história de tecnologia. Não sei nem mexer direito no tal do *pen drive*. Porém, caso não consiga, não vou deixar de fazer, e trabalharei com jornais e revistas (PROFESSORA TÂNIA, setembro, 2010).

Assim, a professora, no encontro seguinte, trouxe sua atividade experimentada com os alunos, que foi executada com jornais e revistas. Ao discutir sobre a relação das “novas mídias” e a prática docente, Alves (2010) identifica que muitos professores que atualmente atuam no cotidiano da educação básica encontram dificuldades nos usos de recursos midiáticos de multimídia, como computadores, datashow. A autora sinaliza, como uma das possíveis causas, o uso da televisão e o vídeo como recurso didático, no tempo em que docentes vivenciaram a formação inicial. No entanto, muitas Secretarias de Educação vêm, cada dia mais, aumentando a compra de diversos recursos midiáticos de ultima geração, sem atentar para o preparo profissional no trato com esses instrumentos. Nesse sentido, a professora Tânia demonstrou interesse em fazer a atividade proposta, porém se sentiu insegura em disponibilizar, em sua aula, o ambiente da sala de informática ao aluno, porque ela não tinha domínio dessa mídia.

No segundo caso, no encontro da oficina de xadrez, a docente demonstrou muito interesse pelo que ali estava sendo trazido por outra professora da rede que, ao narrar suas experiências com o conteúdo, disponibilizou ao grupo oportunidade de reflexão sobre possibilidades e limites do trabalho com o tema. Contudo, Tânia, no instante em que a professora oficineira propunha a criação de tabuleiros de xadrez com tampinhas pet, ou embalagem de ovo, ela resistiu: “Não, isso não. Se eu tiver que trabalhar o xadrez com meus alunos, quero o material didático adequado. Não concordo! Chega com essa história de sucata”, conforme anotação no diário de campo (2 de outubro 2010). A professora expõe sua indignação naquele momento, ao se lembrar do vivido/praticado ao longo da atuação na rede estadual de ensino e de admitir já ter realizado a confecção de materiais por sucata para suprir a escassez de recurso didático nas escolas por onde passou, no entanto, no momento atual, ela resiste a essa ação pedagógica, justificando que esse contexto acaba sendo um “tapa- buraco” de uma responsabilidade que é da instituição com a disciplina Educação Física, ou seja, a escola deve disponibilizar a verba para compra de recursos necessários à aula.

Do outro lado, vislumbramos a participação da professora Ludmila em seus movimentos formativos com o instituído muito mais de receptividade ao que ali estava sendo proposto do que análises e considerações. A docente disse que, em sua iniciante carreira de magistério de três anos, consubstanciou seu lugar próprio no Curso de Extensão na Sedu, ocupando uma posição de praticante de todas as vivências, no entanto sem se disponibilizar aos instantes de debate, quando eram executados. Sua motivação sinalizava que ela estava disponível ao exercício da escuta e participação em todas as oficinas. O fato pode ser uma ação advinda da insegurança docente, constituída na pouca experiência com o cotidiano escolar, o que a faz taticamente (CERTEAU, 1994) se disponibilizar ao aprendizado que lhe foi ofertado.

Ao longo do curso de extensão da Sedu, acompanhamos o grupo docente em todos os encontros. Inicialmente, na proposta de pesquisadora ouvinte e observadora dos movimentos formativos com o instituído. No entanto, o coletivo da Superintendência de Carapina nos tratou a todo instante como a docente da rede estadual de ensino e colega de superintendência. Em várias ocasiões, isso nos fez sentir mergulhada com

todos os sentidos (ALVES, 2008), no cotidiano da formação, inclusive, esta pesquisadora foi escolhida pelos docentes para ministrar a oficina de dança de rua e narrar suas experiências com essa prática pedagógica. Essa ação de receptividade dos colegas nos trouxe um sentimento de pertencimento, compreendendo que ocupamos um lugar próprio na rede estadual, com práticas construídas nessa rede com o cotidiano escolar, nas quais nos sentimos à vontade para socializá-las naquele momento formativo. No dia da oficina de dança de rua, vivenciamos a riqueza que a troca de experiência pode oferecer ao docente. Naquele momento, observamos dois contextos: de um lado, professores que se envolveram em todas as dinâmicas que propusemos, ouvindo com atenção o relato, perguntando sobre detalhes das atividades desenvolvidas; de outro, docentes que expressavam uma certa resistência com o conteúdo proposto, ficando em uma posição mais de ouvintes, e outros até mesmo saindo da sala.

Diferentes estudos sinalizam potencialidaes e limites na formação profissional em educação para o trato com o conteúdo dança na escola. Miranda (1994) em pesquisa realizada com estudantes em formação inicial, identifica que os maiores problemas levantados pelos alunos, quanto à dança, na graduação de Educação Física, referem-se justamente aos seus objetivos e aos seus conteúdos. Os primeiros não ficam bem definidos dentro de uma aula de Educação Física, gerando também confusão e indecisão quanto aos conteúdos que devem ser desenvolvidos e de que forma. Notamos uma série de críticas à superficialidade com que a dança é estudada pela Educação Física e ao risco que corre de desvirtuar-se ao ser praticada somente como sequência de exercícios e não como movimento expressivo. Gasparini (2005) constatou, em pesquisa com professores de Educação Física, que suas dificuldades para ensinar dança na escola se devem: a pouca ou nenhuma experiência/vivência com dança na escola; ao conteúdo de dança, quando trabalhado na graduação de Educação Física, ser restrito ao período de, no máximo dois semestres; ao ensino de dança na graduação ter sido insuficiente para eles se sentirem seguros para ministrar tal conteúdo na escola.

Nesse sentido, Brasileiro (2003) sinaliza que há necessidade de uma discussão mais aprofundada acerca do trato com o conhecimento “dança” nos currículos de

formação de professores de Educação Física, em que possa definir melhor o que é dança e qual o seu papel como conteúdo da Educação Física Escolar.

Saraiva et al. (2005) identificam que um dos fatores que deve ser analisado na falta de interesse de professores no ensino da dança nas escolas seria a falta ou precariedade de experiências e vivências/práticas em dança, na vida pessoal e na formação inicial (faculdade). As autoras sinalizam que a afinidade, no contexto pessoal docente, muitas vezes, mais com o esporte, se torna um obstáculo para o desenvolvimento do conteúdo dança nas aulas de Educação Física.

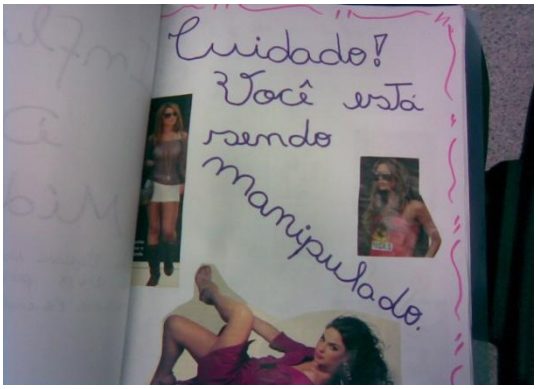
No entanto, o praticado no curso de extensão da Sedu demonstrou que essa relação de afinidade com o esporte nem sempre é obstáculo à disponibilidade em desenvolver o conteúdo dança. A professora Tânia, que anteriormente já sinalizou em sua narrativa, que, em seus momentos de formação inicial, teve pouco contato com a dança, participou das duas oficinas na temática, as de dança de rua e as de dança circular, mostrando-se interessada em aprender o que, de acordo com ela, era um conteúdo pouco desenvolvido em suas aulas. Por outro lado, a professora Ludmila se sentiu muito entusiasmada com as vivências de dança, pois sua história de vida traz, desde sua infância, diversos momentos com essa prática corporal.

No geral, o momento instituído do Curso de Extensão da Sedu sinalizou a diversidade da representação que os docentes podem constituir, mediante os usos (CERTEAU, 1994) feitos com o que lhe foi ofertado. Isso ficou vislumbrado nas duas narrativas das professoras Ludmila e Tânia que, de maneira singular, construíram seus *entrelugares formativos* diante da formação continuada da Sedu. A seguir, nas Figuras 7 e 8, podemos visualizar passagens do vivido/praticado pelas docentes no Programa de Formação, nos encontros do ano de 2010

FIGURA 7 – Momentos vividos/praticados pela professora Tânia no Curso de Extensão da Sedu

Momentos de leitura e discussão dos textos acadêmicos

Trabalho consequente da aula Corpo, mída e cultura de consumo (planejamento elaborado no curso de extensão pelos docentes)



Vivência da oficina Dança circular, ministrada pelo professora Ledinilza, da rede estadual de ensino

Vivência dos esportes de areia: frescobol

FIGURA 8 – Momentos vividos/praticados pela professora Ludmila no Curso de Extensão da Sedu

Discussão na oficina de *Hip Hop* sobre o entendimento dos docentes sobre o tema

Vivência da oficina da dança circular

As narrativas dos entrelugares formativos sinalizaram, principalmente na relação com o instituído, um dos grande desafios da carreira dos docentes da rede estadual de ensino, o currículo praticado no trato com o conhecimento da Educação Física no ensino médio. A seguir, organizamos a discussão dessa temática no diálgo narrativo com as práticas pedagógicas dos professores na rede estadual de ensino.

4.3.2 As práticas curriculares docentes no ensino médio: o lado de cá das tensões e as possibilidades para além do prescrito

> Esses moços, pobres moços. Há se soubessem o que eu sei. Não amavam. Não passavam aquilo que eu já passei. Por meus olhos. Por meus sonhos. Por meu sangue; Tudo enfim. É que eu peço a esses moços que acreditem em mim (ESSES MOÇOS – LUPICÍNIO RODRIGUES).

Diante desse universo complexo do mundo jovem, encontra-se o professor do ensino médio. Em seu cotidiano, os diferentes movimentos relacionais na escola, seja nas dificuldades encontradas, seja nas possibilidades, motivações construídas com aluno-jovem, instauram um convite ao docente diariamente: produzir maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) na multiplicidade de identidades sociais que chegam

para desafiá-lo. Como dito na música de Lupicínio Rodrigues, o docente, com sua experiência do vivido socialmente, vê-se em uma posição em “dar conselhos” a uma geração do presente, em que suas aflições, dúvidas, conflitos permeiam a temática, valores humanos, e os papéis educacionais da escola e da família em relação especificamente a essa questão.

Cunha (2003) demonstra que, na história da educação brasileira, desde a construção de instituições escolares no século XIX, a escola caracterizava-se como instituição de apoio à família, vista como complemento da educação familiar. O autor destaca que, com a industrialização brasileira e a entrada da mulher no mercado de trabalho, constatou-se a compreensão de que as famílias não teriam mais tempo para educar suas crianças e jovens. No diálogo com Comênios, o autor apresenta o pensamento da época sobre a implantação da escola:

> Com efeito, se um pai de família não tem disponibilidade para fazer tudo o que a administração dos negócios domésticos exige, mas se serve de vários empregados, porque não há de fazer o mesmo no nosso caso? Na verdade, quando ele tem necessidade de farinha, dirige-se ao moleiro; quando tem necessidade de carne, ao carniceiro; quando tem necessidade de bebidas, ao taberneiro; quando tem necessidade de um fato, ao alfaiate; [...] porque não havemos de ter escolas para a juventude? [...] raramente os pais estão preparados para educar bem os filhos, ou raramente dispõem de tempo para isso, daí se segue como consequência que deve haver pessoas que façam apenas isso como profissão e desse modo sirvam a toda comunidade (CUNHA, 2003, p. 448).

Atualmente, segundo Cunha (2003), a escola é tida pela família como indispensável para a formação profissional e para a integração do indivíduo ao mundo da comunicação escrita que domina o cenário cotidiano. A família e a escola atuam conjuntamente na formação dos sujeitos na modernidade. Contudo, ao considerar que ambas as instituições estão relacionadas com o processo de formação do indivíduo, observa-se que as duas possuem princípios educacionais divergentes, mas complementares para a educação de crianças e jovens. Os envolvidos nesse processo, como os pais, professores e especialistas questionam o real papel da escola e da família. Na maioria das vezes, esse tipo de questionamento provoca conflitos tanto para a escola quanto para a família.

Benjamin (1994), ao discutir sobre as relações entre as experiências de gerações, prepondera que o ritmo acelerado do mundo moderno se instaura na pressa das coisas “a saber” e arrebata indivíduos a não saber esperar. Esse contexto, segundo

o autor, impede o homem, na modernidade, de se constituir como sujeito da experiência; é nesse cenário, portanto, que, do discurso vivo, cada vez mais se afasta a narrativa e, nas relações entre os sujeitos, se esgarça a comunidade de ouvintes. Contudo, no narrado pelos docentes da rede estadual de ensino, identificamos, cada vez mais, a necessidade de que o docente sinalize para aquilo que chama educação de valores. As justificativas provêm do fato de o professor se sentir, muitas vezes, lançado a dialogar muito mais com as confusões, inquietações transportadas de fora do contexto escolar que assolam o jovem, do que se deixar amarrado à obrigação do cumprir o planejamento de conteúdos da aula diária.

Essa ação perpassa pela narrativa de percurso docente de Altamiro, Tânia e Mônica, que relatam conflitos e, ao mesmo tempo, a satisfação em ocupar a posição de conselheiro do jovem aluno de ensino médio:

> Precisa ter a presença da família na educação do jovem. Veja, se a própria mãe continuar achando bonito o filho bater em outro irmão, e por aí vai, não tem solução essa sociedade. Hoje a criança está cada vez mais na escola, entra muito cedo nela. Se, na educação infantil, ela começa a bater e não corrigir, vai continuar. Os tempos mudaram, hoje homem pode chorar, e mulher também pode bater. A mulher conquistou um espaço que não vem dando o devido valor. Se desvaloriza. [...] vejo que o professor precisa analisar tudo o que ele tem nas mãos. Hoje mesmo, uma aluna chegou e me disse: 'Professor, preciso conversar, houve um problema, mas só entre nós'. O aluno tem uma história que traz de fora da escola. Então, se você vê lá um aluno quietinho no canto, você precisa saber por que o aluno está assim. Vai lá e ele irá contar sua história. Nessa ação, você tem o aluno em suas mãos. Temos, então, que polir e formar o cidadão. O cidadão do respeitar o outro, o cidadão do obrigado, com licença, por favor. Os valores. Você vai a Igreja, chega lá, cumprimenta todos, mas, sai de lá, ninguém mais te cumprimenta. Então isso me deixa revoltado. A mesma coisa daquele aluno que enfia o fone no ouvido. Para mim, é como se ele me falasse: 'Não quero saber de você. Na minha aula, não deixo, não faz, não (PROFESSOR ALTAMIRO, novembro, 2010).

> Acho o cotidiano escolar atual algo muito desgastante, estressante que nos prende a um contexto de só dar aula, e mais aula e pouco tempo para ler, refletir, ter vida sociocultural. Ser professor é ser também psicólogo, enfermeiro, pai, mãe, babá e para-raios de políticas neoliberais que não valorizam o profissional da educação, e com isso fica cada vez mais desgastante. Mas, nesse cotidiano, temos nossos momentos de ´sol´, ou seja, amizades que amenizam as inquietações, alunos interessados ou não que acabavam virando amigos. Eles nos veem assim, acabamos ouvindo suas confidências e o ajudando a medida do possível. O professor de Educação Física é visto com fascínio pelos alunos, principalmente os jovens, pois quando ele sai da sala de aula há o sabor da liberdade.Vejo a aceitação do minha pessoa pelos alunos tranquila. Vou o conhecendo a medida que vou conversando com eles. Sou muito brincalhona, dialogo sobre tudo com eles: família, trabalho, namoro. Eu carinhosamente os chamo de piriquitinhos, porque eles quando querem são muito barulhentos.

> E eles me chamam de lindinha, e assim vamos levando (PROFESSORA TÂNIA, setembro, 2010).

> O jovem de hoje em dia está muito difícil de trabalhar. Essa comunidade que a escola está, então, todo dia é um boletim de ocorrência policial. No entanto, vejo como carência de tudo, e é por isso que o jovem tem essa violência e revolta. Mas gosto de estar no meio dos jovens, pois me sinto jovem com isso. Muitas vezes me encontro dando conselhos sobre a vida pessoal do aluno, muito mais do que dando a aula propriamente dita. É difícil, pois cada vez mais a família se exime da responsabilidade que lhe é conferida (PROFESSORA MÔNICA, setembro, 2010).

A passagem narrativa dos docentes acima delineia que, principalmente nos dias atuais, a relação professor-aluno mistura o compromisso didático-pedagógico ao ético humanístico na transposição de papéis que a sociedade dirige à escola. Nesse sentido, o professor constitui sua ação pedagógica sem diferenciar o eu do profissional, assumindo funções que a ele, institucionalmente, não caberiam: o de mãe, amigo, conselheiro. Se, por um lado, essa atitude pode parecer omissão ao poder instituído, assumindo o professor um papel social que a família se exime de cumprir; de outro, pode haver o entendimento de que o educador, nessa ação de escuta e diálogo, estaria demonstrando seu compromisso com o educar para além do modelo instrumental pedagógico.

Carvalho (2005), ao discutir os movimentos dos atores sociais no atual espaço e tempo da escola pública brasileira, analisa que, na relação com o poder hegemônico, os praticantes do cotidiano escolar, professores e alunos, ao chegarem à escola, não abandonam mitos, crenças, ideias próprias de seus grupos sociais. Transparecem, com isso, formas de subjetividade de algum sistema instituído. Assim, pode-se dizer que existem escolas, multiplicidade de significados e representações de valores trazidos de fora da escola. A autora sinaliza que a prática pedagógica é constituída na pluralidade aparentemente incoerente das relações, que considera a singularidade pessoal e delineia um lugar próprio na produção de diferenciadas redes relacionais.

Nessa direção, no diálogo com Freire (1996), compreendemos que o docente narrador da rede estadual de ensino, ao assumir seu compromisso de educação de valores na relação com o jovem, inscreve o exercício da escuta, que reflete o respeito ao saber dos educandos e, ao escutá-lo, aprende a *falar com* ele. A ação dialógica com os alunos procura compreender a visão de mundo do discente nas

experiências sociais que ele acumula, transportando à escola seus receios, conflitos e incompetência provisória. O autor sinaliza que, na disponibilidade ao diálogo, o docente imprime o respeito à diferença, e a abertura dessa ação é uma razão ética de fundamento político democrático:

> [...] diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando aderindo ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo, e não espero que ele chegue. [...] a abertura ao diálogo é a coragem do querer bem ao educando. Esta abertura ao querer bem é a maneira que tenho de autenticidade de selar o meu compromisso com o educando, numa prática específica de ser humano. Na verdade, precisa ser descartada como falsa a separação radical entre serenidade docente e afetividade. A abertura ao querer bem significa disponibilidade à alegria de viver. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, domínio técnico e científico (FREIRE, 1996, p.156).

Todavia, analisamos que, ao assumir múltiplos papéis que o educador vê necessidade de ocupar, ele acabava, em certos momentos, deixando secundária a tarefa pedagógica de seus componentes curriculares. Isso não quer dizer que valores humanos não sejam motivos de discussões em sala de aula, porém é preciso o exercício da escuta, o *falar com* o aluno, na produção com ele de conhecimento. Nesse sentido, no diálogo com Charlot (2000), compreendemos que a ação pedagógica pode trabalhar no domínio das práticas corporais da Educação Física, saberes relacionais (CHARLOT, 2000) que englobam a questão dos valores humanos. Pelo que sinalizam as narrativas docentes, ainda há, na área, uma confusão sobre o estatuto epistêmico do que deve tratar a Educação Física na escola, o que parece ser uma consequência do debate tanto da universidade, quanto de políticas educacionais, de constituir legitimidade a esse componente curricular, dando-lhe contornos didático-pedagógicos de disciplinas da cultura escrita.

A ação dialógica proporcionou ao docente narrador, em diferentes momentos de vivido/praticado, a direção pedagógica que seria tecida com o aluno, tomando, inicialmente, o diagnóstico do aprendido em Educação Física, diante das práticas da experiência com a disciplina no ensino fundamental. No entanto, essa vivência acumulada pelo discente vem sinalizada, em muitos casos, como um obstáculo ao avanço dos conteúdos da Educação Física no ensino médio. Esse cenário fica configurado nas falas a seguir:

> Começo a organizar minhas aulas como um aprofundamento daquilo que os alunos tinham visto de 5º a 8º, principalmente no esporte. O que acontece é que muitos chegam com pouca noção de fundamentos esportivos, o que dificulta os mesmos na hora de jogar coletivamente. Então, por exemplo, no caso do vôlei, tento trabalhar com o aluno a noção da manchete, do toque para ele conseguir pelo menos brincar. Faço isso durante o jogo coletivo, a correção do fundamento, pois continuo com pouco material (PROFESSORA TÂNIA, novembro, 2010).

> Imagina-se que, quando o aluno chega no ensino médio, ele já deve pelo menos ter visto o quarteto: futebol, vôlei, basquete e handebol. E suas técnicas e regras. Achava que isso tudo estava tranquilo, mas, na prática, não é bem assim Quando chego no início do ano, pergunto: 'O que viram de Educação Física?'. Eles até sabem a regra, jogar a bola para o outro lado, mas não vejo que Educação Física seja só isso, só esporte, pois tem aluno que não se sente bem com ele. Então acabo dando um jeitinho de desenvolver outras atividades corporais (PROFESSORA ERCILIANE, outubro, 2010).

> Quando comecei a lecionar para o ensino médio, foi muito tranquilo, pois a transformação da escola foi gradativa, então dava aula para ensino fundamental aqui mesmo na escola. Então aqueles alunos que foram meus na 5º, 6º, 7º e 8º foram meus alunos de ensino médio, e isso foi muito bom, pois eles já estavam no meu ritmo, e a adaptação com isso foi tranquila. A gente vê o resultado da autonomia do aluno. Mas, quando começamos a receber alunos que não eram da escola, foi aí que a gente sentiu. Por sermos uma escola central, recebemos alunos de tudo que é lugar: Planalto Serrano, Central Carapina, André Carloni. Então, recebemos de diferentes escolas, com nível de aprendizagem diferenciado. Os alunos do primeiro ano do ensino médio, a maioria chega querendo só futsal. E, detalhe: quando dou aula na sala, ou trabalho de pesquisa, fica difícil (PROFESSORA MARILÚCIA, novembro, 2010).

O narrado traz a ação docente no instante da construção do planejamento e com isso os objetivos a serem traçados no trato com o conhecimento da Educação Física no ensino médio. Observarmos que a preocupação das narradoras em destacar o processo educativo dos conteúdos da área vem do fato que os saberes compartilhados pelos alunos no ensino fundamental foram insuficientes ou inexistentes nas vivências anteriores escolares. Por isso, os professores, ao lecionar para esses discentes no início do ensino médio, procuram construir maneiras de fazer (CERTEAU, 1994), para que o aluno vivencie todos os conteúdos da Educação Física anteriormente não vividos, apesar de os educadores acharem que o aluno deve chegar nesse nível de ensino com essas experiências já vividas, tendo, no ensino médio, o aprofundamento com a prática corporal, principalmente em uma perspectiva mais de autonomia pedagógica.

No diálogo com Freire (1996), podemos levantar dois aspectos que perpassaram as falas das narradoras docentes em relação ao processo educativo com a Educação Física: o aluno como sujeito inacabado e a produção, ao invés da transferência do conhecimento. Ao possibilitar ao discente vivenciar práticas corporais que ele não praticou, o professor instaura a prática de aceitação do diferente, de como trabalhar sem excluí-lo, mediante um conteúdo com o qual ele não teve contato ou pouco dele se apropriou. Com um trabalho com a diversidade, os professores narram a produção do conhecimento a partir das relações do aluno com o saber e, ao mesmo tempo, indicam que a sistematização de suas aulas vem do que eles, em suas experiências anteriores com o cotidiano escolar, entendem ser relevante no ensino da Educação Física, ou seja, por onde começar, quais são os conteúdos privilegiados e o como avaliar. O direcionamento pedagógico, no sentido de centralidade das decisões em que o que vivencia na aula é resultado da decisão do professor, se, por um lado, pode garantir que uma aula não se perca em ações sem objetivos a serem alcançados, por outro, há de se ter cautela em não perder a oportunidade de constituir práticas com que o jovem aluno, em suas relações com o saber das práticas corporais fora da escola, pode contribuir para a aula de Educação Física.

No entanto, Charlot (2000) nos convida a compreender o processo de escolarização nas leituras positivas de cotidiano escolar, ou seja, entender como o aluno faz usos daquilo que o professor oferece, buscando problematizar as relações do aluno com o saber, e com isso analisar o sentido que o aprender confere ao aprendiz dentro e fora da escola. O autor indica as figuras do aprender, ao pesquisar processos de ensino-aprendizagem escolar, que seriam: **saberes objetos**: aqueles incorporados nos livros, obras de arte; **saberes-domínio**: o aprendido na relação com o objeto, como amarrar um sapato, usar o computador, nadar; **saberes relacionais**: apropriados na relação com o outro ator social.

Schneider e Bueno (2005), ao dialogar com as figuras do saber de Bernard Charlot, afirmam que os saberes tematizados na Educação Física são aqueles que se manifestam pelo *saber-domínio* de uma atividade de controle e uso do corpo, do movimento e do objeto de forma pertinente, e pelo *saber-relacional* em que o outro, no contexto escolar, é, principalmente, o professor. Assim, objetivamos

compreender, no diálogo com as narrativas docentes de rede estadual de ensino, as *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) o currículo das práticas de Educação Física com o ensino médio e as possibilidades do planejado com relação às figuras do aprender para o discente.

Nas narrativas docentes anteriores, percebemos que, ao procurar diagnosticar quais saberes compartilhados o aluno trouxe de vivência das aulas de Educação Física do ensino fundamental, essa ação docente pode propiciar ao aluno uma dificuldade de expor aquilo que de fato foi ou não praticado em suas experiências com a disciplina. Schneider e Bueno (2005) sinalizam que esse quadro se deve ao fato de que, como os saberes tematizados pela Educação Física são, em sua maioria, saberes que se projetam por meio do domínio de uma atividade no controle e uso do corpo, os alunos, muitas vezes, não conseguem *falar de* suas aprendizagens, por isso a necessidade de o professor buscar compreender o que o estudante sabe, no *fazer com,* pedindo que demonstre as práticas corporais que já vivenciou.

O entendimento de currículo que procuramos visibilizar nas histórias formativas docentes perpassa pelo contexto do *currículo vivido/praticado*. Segundo Ferraço (2005), é quando, de fato, se manifesta, ou não, a concretização do concebido. Ele envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar. Dessa maneira, analisamos as relações de poder na compreensão do jogo entre *táticas e estratégias* (CERTREAU, 1994) que o docente produziu ao longo de seu percurso, com suas *maneiras de fazer* práticas curriculares de Educação Física que, em determinados momentos, ora desafiava o poder da estratégia, constituindo resistência e ações diferenciadas ao currículo prescrito, ora jogava, taticamente, com as propostas e diretrizes curriculares da rede estadual, apropriando-se daquilo que, em sua aula, poderia ser viável pedagogicamente.

Ao compreendermos os currículos vividos/praticados dos docentes de Educação Física no ensino médio da rede estadual, e a eles dar visibilidade, identificamos seus indícios (GINZBURG, 1989) no diálogo com as passagens narrativas em que o professor rememora suas ações de planejamento e o praticado com o aluno. Nesse cenário, identificamos dois movimentos articuladores que emergiram das falas dos

professores na concepção e prática do currículo, em que, dialogando com eles, construímos as seguintes categorias: a) movimento articulador do currículo mediante a realidade da escola/aluno e a experiência docente; b) movimento articulador do currículo na apropriação do prescrito pela instituição.

Assim, para uma melhor organização textual, procuramos, a seguir, visibilizar a discussão dos movimentos curriculares praticados pelos docentes de Educação Física no ensino médio da rede estadual, no contexto das categorias trazidas do cenário narrativo:

Movimento articulador do currículo praticado mediante a realidade da escola/ aluno e a experiência docente: ao narrar sua ação pedagógica em diferentes cotidianos vividos, os docentes deixaram transparecer a necessidade de compreender leituras dos atores sociais da escola, em especial, a do aluno, como uma maneira de organizar seus fazeres com conteúdos da Educação Física no ensino médio. Nessa direção, o currículo foi sendo tecido pelos diálogos em sala de aula, nos aspectos destacados pelos discentes, como: conteúdo motivacional, o que perpassa a cultura jovem atual, a curiosidade levando ao aprofundamento de estudo, dentre outros, e das diversas conversações com outros atores da comunidade escolar. O professor analisava as condições físicas da instituição, observando, principalmente, se tem quadra ou não, a disponibilidade do material didático e o diálogo com as práticas pedagógicas docentes dos outros componentes curriculares. Os professores narradores, Mônica, Altamiro e Erciliane, falam das necessidades provenientes da relação com cotidiano escolar e de suas maneiras de fazer diante da relação dialógica com a comunidade local:

> Primeiramente, sento no grupão de professores para discutir eixos que nortearão o trabalho em comum, se teremos projetos interdisciplinares. Depois tento dialogar com outros professores da Educação Física, mas, particularmente, aqui, no Estadual não dá. Nossas ideias não batem. Então, na relação com o conteúdo procuro mesclar o esporte com cultura, folclore, com fiz e lhe mostrei os trabalhos sobre cultura capixaba, e outros temas que aparecem no diálogo com os alunos e o que observo neles. Discuti, em um trimestre, a gravidez na adolescência, pois apareceu uma menina grávida lá na escola. Outros temas surgem da necessidade que vejo na escola. Fico observando o recreio do aluno e vejo quanta guloseima calórica o povo come. Então discuto isso na sala de aula. Arrumo os conteúdos nas aulas da seguinte maneira: se, naquele trimestre, é voleibol, explico como surgiu o esporte, regras e fundamentos básicos. Na parte prática, não deixo

> eles formarem o time, pois tem alunos que chegam ao ensino médio sabendo mais, outros não. Então misturo, tipo: três meninos e três meninas no mesmo time. Peço para eles pegaram leve nas jogadas. No entanto, muitas vezes, tenho que pegar o aluno de ensino médio e ensinar o básico, pois não teve iniciação esportiva. Tem aluno que a bola bate na cara dele, logo ele não tem a percepção (PROFESSOR ALTAMIRO, setembro, 2010).

> Hoje tenho consciência que levo, como fator principal no planejamento, as necessidades de aprendizagem do meu aluno. Não é trabalhar, entenda, o que o aluno quer, porém construir um planejamento diversificado, pois nem todo aluno tem obrigação de ser bom em um esporte. Não vejo que a escola deva ser um centro de treinamento, logo o ensino médio não pode ser formação de atleta. Então diversifico os conteúdos, indo do xadrez, tênis de mesa até lutas, dança e esportes coletivos. Lógico que é uma luta, pois, se eu deixasse, os alunos querem só futebol. Então construo o planejamento no trimestre assim: vejo o conteúdo, por exemplo, handebol e com ele desenvolvo aulas na quadra, levo os alunos para informática para pesquisar e, ao final do trimestre, faço um torneio daquele esporte entre eles mesmos. Quando vejo que atingi o objetivo, dou a opção ao aluno para bater a bolinha dele, futebol ou vôlei. Diversifico no trimestre o conteúdo esporte com a dança. Ano passado, até inicial musical dei aos alunos com flauta. Tive que fazer isso, pois a escola estava em obra, fiquei sem pátio externo, e ficar só em jogos de mesa era cansativo. Como tenho iniciação musical, resolvi tentar algo para diversificar a aula (PROFESSORA MÔNICA, novembro, 2010).

> Aqui, na escola Arnolpho Matos, temos uma particularidade, um diferencial: nossos alunos querem e são preparados para serem técnicos, ir para o mercado de trabalho. Tudo bem que tem alguns que tentam o vestibular, mas a maioria vão trabalhar. Assim, diante desse contexto, isso nos faz trabalhar a relação atividade física e trabalho. Nesse instante, acabamos nos aproximando no diálogo com as disciplinas técnicas. A pedagoga pediu, no inicio do ano na Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP), para que pensássemos como nos aproximar da área técnica. Então, começamos com ginástica laboral, questão da postura corporal no trabalho. Pedimos aos alunos que pesquisassem as doenças funcionais que podem ocasionar no trabalho de um mecânico, eletricista. Eles foram trazendo coisas tão interessantes, que nem eu sabia. Fizemos a aula prática de correção postural, e eles ficam, até hoje, um corrigindo o outro (PROFESSORA ERCILIANE, novembro, 2010).

Durante a sistematização do planejamento, percebemos, no narrado, que os docentes sinalizam duas ações didáticas que prevalecem em sua relação com o conteúdo da área: por um lado, o professor institui seus fazeres de plano de aula a partir daquilo que sua experiência sinaliza, por onde começar e que conteúdos privilegiar. Esse contexto fica expresso nas passagens narradas em que o professor elenca temas a serem tratados com os alunos, principalmente o esporte, mediante o que observa naquilo que o discente ainda possui pouca vivência do movimentar-se. Neste contexto, da necessidade do aluno, em determinados momentos vividos de aula, o docente abre espaços para que os discentes possam também opinar sobre qual conteúdo privilegiar naquele momento. Sugerem desde o aprofundar

determinado conteúdo, a simplesmente disponibilizar *espaçostempos* para a “batida de bola” que o aluno traz de seu histórico em práticas corporais dentro e fora da escola, como atividade motivacional.

Do outro lado, a ação docente com o planejado é articulada mediante as necessidades e possibilidades elencadas pela equipe pedagógica da escola como prioridades. No caso da professora Erciliane, a escola possui uma formação de ensino médio profissionalizante, em que o aluno frequenta disciplinas curriculares tidas como do currículo básico e outra do técnico. Nessa perspectiva político-pedagógica escolar, a docente procurou considerar tanto o proposto pela instituição, como a necessidade que provinha do aluno, produzindo um planejamento que atendesse a essas demandas e, por conseguinte, o trabalho com a ginástica laboral.

Ao analisar esse movimento articulador do currículo praticado pelo docente, observamos que as *figuras do aprender* (CHARLOT, 2000) foram constituídas na disponibilidade ao aluno para apropriações do *saber-domínio*, no instante em que as atividades o levam a movimentar-se nas vivências que pouco foram experimentadas anteriormente, como ocorreu nas narrativas, principalmente, de práticas esportivas. Na fala do professor Altamiro, ele relatou a necessidade de disponibilizar ao aluno a iniciação esportiva não tida no ensino fundamental. O docente desencadeou o aprendizado do “fazer uso” de noções básicas técnicas, posteriormente na vivência coletiva do jogo. Além disso, as aulas sobre regras também possibilitam ao aluno se apropriar desse conhecimento nos instantes de torneios, em competições dentro e fora da escola. Como narrado pela professora Mônica, ao final de cada trimestre, possibilita, como aspecto motivador a prática esportiva, com minitorneios dentro da própria turma, e ela pode avaliar se os objetivos traçados foram alcançados, como podemos visualizar na Figura 9.

Figura 9 – Currículos praticados pela professora Mônica com a Educação Física no ensino médio da rede estadual de ensino

Acima: minitorneios esportivos; no meio: dança popular brasileira e dança francesa; abaixo: material teórico produzido pela docente no estudo de regras e fundamentos do vôlei, e feira científica no *stand* de atividade física e saúde

Charlot (2000, p. 53) discute que o saber, ao ser estudado com o cotidiano escolar, deve compreender o apreendido pelo aluno em suas relações com a necessidade do "saber" do mundo, ou seja, o jovem, um sujeito em presença com o mundo está em contato com diversos conhecimentos, que o levam a "[...] construir-se em um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando valores e ocupando lugar nela)".

No entanto, percebemos, no trabalho docente dos narradores, no instante em que, nas aulas de Educação Física, no ensino médio, o professor discute temas como os da relação atividade física e saúde, uma prevalência pelo trabalho com o saber-objeto. Esse saber compartilhado levou o aluno, em diferentes momentos, a

pesquisar o tema, trazendo, em forma de seminário, as relevâncias encontradas, possibilitado, em aula, o debate coletivo. Todavia, há de se refletir até que ponto a ação docente de disponibilizar espaços de aula com temas do contexto da saúde vem sendo realizada na aproximação e/ou distanciamento do “fazer com” o movimentar-se das práticas corporais nas aulas de Educação Física.

A relevância dessa análise está no fato de compreender que, se as ações pedagógicas da área sistematizam a discussão da temática saúde, sem possibilitar ao aluno o movimentar-se na experimentação do debatido, podemos estar decaindo no ensaio-erro de desenvolver os fazeres da Educação Física, em uma tentativa de equipará-la a outras disciplinas, submeter um *status* elevado do “saber-objeto” em contrapartida com outros saberes. Isso se torna problemático, à medida que a riqueza desse componente curricular está na perspectiva da aprendizagem pela linguagem corporal, em que o “fazer com” prevalece ao “falar de”, pois, ao fazer a atividade, o aluno vivencia a discussão teórica, e com isso aprende práticas que executará dentro e fora da escola.

No diálogo com Falcão et al. (2010), identificamos que o componente curricular da Educação Física assume um estatuto epistêmico que privilegia uma outra relação com o saber, comparada com as demais disciplinas escolares. A Educação Física deve privilegiar o saber-domínio das atividades e, se expressar corporalmente, o aluno deve relacionar questões culturais, afetivas e sociais na vivência do conhecimento. Os autores destacam que essa ação pedagógica produz uma espécie de subversão na forma escolar, no entanto, em determinados momentos, necessita-se adequar as leis dos lugares. Nesse sentido, sinalizam que:

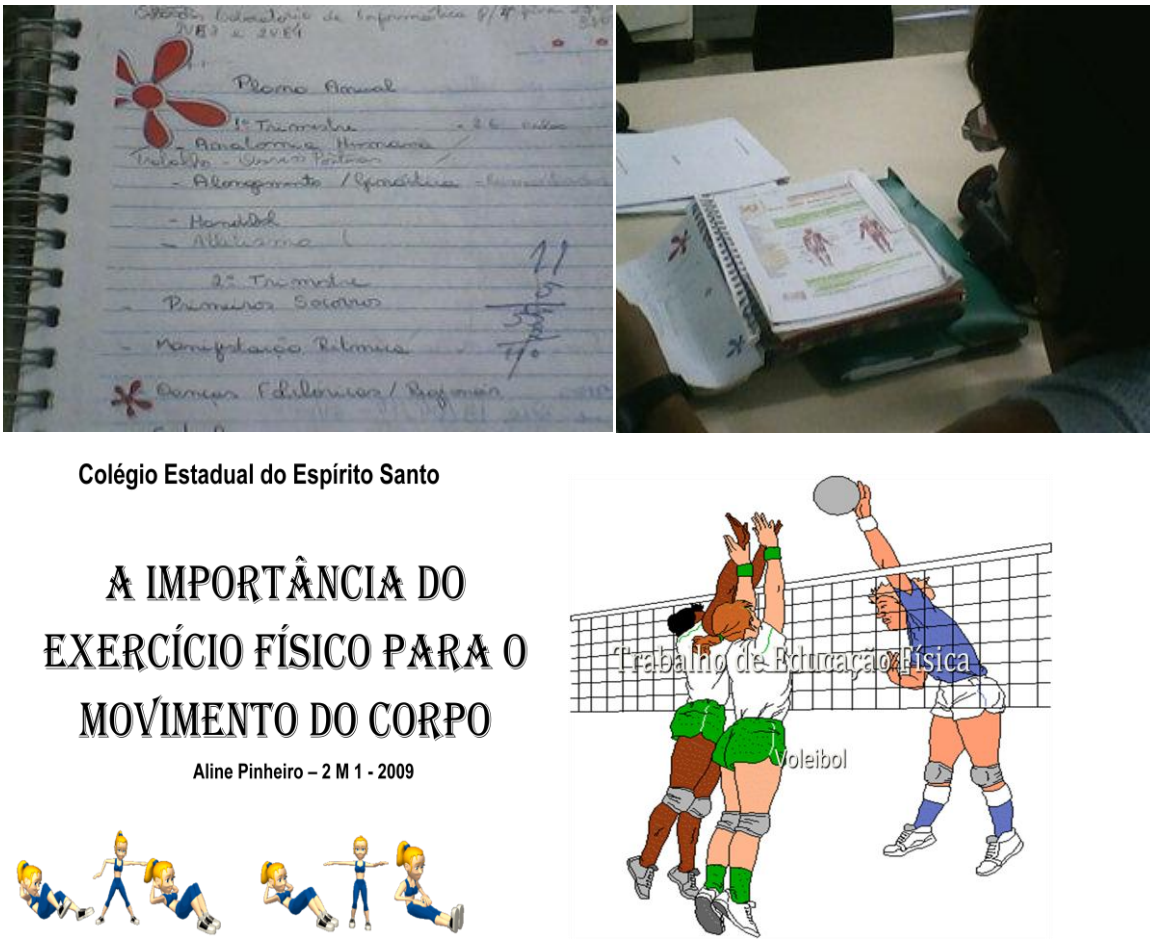
> A escola é o lugar da palavra, da linguagem, ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, de saberes sistematizados cujo modo de existência é a linguagem, por isso sua valorização da dimensão falar de em contraposição ao fazer com. Contudo, se, por um lado, essa disciplina ressignifica o espaço escolar, por outro, tem que se adequar a ele, ou seja, ao mesmo tempo em que a Educação Física opera com as lógicas e procedimentos que oferecem fundamento à forma escolar, como é o caso da nota, também a subverte na medida em que estabelece a relação do corpo-sujeito com o mundo, um mundo compartilhado com outros, uma forma incorporada de ser dono de si mesmo e do seu ambiente. A forma de significar o lugar e as possibilidades de usos dos saberes compartilhados pela/na Educação Física no contexto escolar perpassa pelo entendimento de sua singularidade/diferenciação, fato esse, de certa forma, sinalizado pelos alunos ao significarem seus aprendizados a partir do saber-relacional, bem como a dificuldade em transformar o saber de domínio em saber-objeto

> que deveria ser enunciado pela linguagem, quando perguntados sobre o processo pedagógico (FALCÃO et al., 2010, p.11).

Todavia, compreendemos que o fato de a Educação Física privilegiar a dimensão do *fazer com* não exclui a possibilidade de se materializar o *saber-domínio* em *saber-objeto*, como no caso de os estudantes construírem desenhos, relatórios, diários do vivido/praticado, até mesmo como instrumento avaliativo pelo professor.

A Figura 10 traz o registro de planejamento da professora Erciliane e, com ele, as aulas direcionadas ao debate da temática saúde. Nessa direção, também podemos visualizar os trabalhos discentes das aulas do professor Altamiro nos seminários da atividade física e saúde.

Figura 10 – Os currículos praticados com o ensino médio



Nas figuras acima, planejamento de Erciliane na divisão dos conteúdos no trimestre; abaixo, os trabalhos produzidos pelos alunos nas aulas do professor Altamiro

Ao dialogar com os currículos praticados dos docentes em suas ações do planejado, mediante a necessidade do aluno e a realidade da escola, reportamo-nos às reminiscências do vivido que constituímos pelos lugares em que lecionamos na Educação Física de ensino médio na rede estadual de ensino. A sistematização da aula com os jovens trouxe ao nosso percurso formativo marcas de momentos de tensões e, ao mesmo tempo, conquistas na relação com o saber nesse nível de ensino, como narrado abaixo e visualizado na Figura 11:

> Quando iniciei na Rede Estadual de Ensino, na primeira escola, o Marinete Souza Lira, desde lá aprendi o que, como lidar com educação de jovens. Fiquei, inicialmente, muito perdida, pois era uma população que me assustava, pois tinham opiniões, questionamentos e com isso tensionavam a todo momento a aula, querendo decidir o que a aula deveria desenvolver enquanto conteúdo. Desde o início, compreendi que ali precisava estar aberta a negociação, onde um momento da semana fosse deles, e outro meu. Assim, os alunos para minha surpresa, acabaram escolhendo a prática do xadrez, pois já era uma cultura da escola desenvolvida anteriormente. Levei aos alunos a possibilidade de estarmos desenvolvendo temas que não fosse só esporte, e pedi que eles levantassem sugestões. As meninas sugeriram a dança por não ter tido nenhuma vivência no fundamental. Queriam a dança do ventre, pois, na época, estava passando a novela O Clone, o que instigava a curiosidade. Não deixei a oportunidade passar, e me coloquei à disposição de colocar em prática essa vivência. Pesquisei, produzi alguns materiais como retalho de pano, e foi o momento que, posso dizer, que ganhei o aluno, pois, além de levar o que era curiosidade, consegui debater o conteúdo de maneira mais aprofundada, como seu contexto histórico, e o alunos entenderam que a mídia coloca apenas a ´fatia´ que lhe convém, às vezes até de maneira distorcida. De 2007 a 2010, tive a oportunidade de voltar a lecionar com o ensino médio, onde compreendo que o diferencial do meu trabalho com eles é partir da cultura que os mesmos trazem fora da escola e de suas experiências anteriores, e trazê-las para aula. Assim desenvolvi trabalhos que os alunos, mesmos já formados, me encontram na rua e dizem: ‘Professora, estou com saudade de nossas aulas de dança de rua’. Compreendemos o que fica, o que marca, e nossa contribuição ao aprendizado do aluno (PROFESSORA ALINE, dezembro, 2010).

Figura 11 – Currículos praticados em nosso percurso formativo na escola Zumbi dos Palmares

Acima: dança de rua mesclada com dança de salão–salsa e *ballet* contemporâneo; abaixo: vôlei de areia e dança com basquete de rua

As vivências com o currículo praticado na relação com a realidade do aluno demonstram, no diálogo com Freire (1996), o respeito à curiosidade discente e a disponibilidade do professor em estar aberto aos questionamentos e dificuldades dos alunos. Nesse sentido, os professores narradores, ao viabilizarem o diálogo, eles se aproximam das possibilidades de levar o aluno à produção do conhecimento e/ou apropriação dos saberes em suas relações presentes e futuras com o mundo dentro e fora da escola. Contudo, os docentes, pelo trazido em suas histórias de cotidiano escolar na rede estadual de ensino, constituíram relações de usos (CERTEAU, 1994) com currículos prescritos, que também foram significativos nas produções do currículo praticado, como discutido a seguir.

Movimento articulador do currículo na apropriação do prescrito pela instituição: as passagens narrativas de percursos docentes demarcadas pelo vivido na escola sinalizaram, ao longo da atuação com o ensino médio da rede estadual de ensino, a relação do professor com modelos, diretrizes curriculares governamentais

no cotidiano escolar, cujas reações se monstraram de diferentes perspectivas. Estas, em especial, permeiam as discussões dos últimos anos do currículo básico comum, em uma iniciativa da instituição em organizar:

> Uma nova escola para o Espírito Santo, em um novo olhar sobre o cotidiano, sobre o aluno e suas necessidades. Pressupõe mudança de postura, de deslocamento do lugar do saber para o lugar do saber-aprender, de valorizar a permanente atualização, a construção de sujeitos coletivos, politicamente envolvidos e comprometidos com a formação de um cidadão. Portanto, o eixo principal da proposta da Nova Escola é a conexão entre as diversas ações, ou seja, a elaboração de um plano integrado para a melhoria da educação no Espírito Santo. Tendo sempre como foco a promoção da aprendizagem, a Sedu estabelece como prioridade: a valorização do planejamento e a inovação da gestão; o desenvolvimento das pessoas; a oferta e eficiência de infraestrutura e suporte; a efetivação de parcerias com a sociedade; a construção de um sistema de avaliação das escolas, gestores, técnicos e professores; a criação de um eficiente sistema de comunicação interna; e a valorização de inovações pedagógicas (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 14).

Desde o processo de construção e articulação do documento CBC, os docentes narradores relatam ter conhecimento de como se desencadearam os encontros e debates. Seus colaboradores eram formados de funcionários da Secretaria de Educação, professores universitários convidados e professores da rede estadual escolhidos pela escola como tutores-representantes. A função deste último seria fazer a ligação entre os debates ocorridos nos encontros das comissões do CBC e levar a síntese da discussão às escolas para que elas sugerissem como encaminhar o debate posterior mediante o confronto do discutido com a realidade vivenciada no contexto escolar. Todavia, pelos recortes narrativos, podemos identificar que esse processo de construção do CBC gerou dúvidas, questionamentos e, em determinados instantes, indiferença pelos atores sociais da escola, que demonstram com isso um movimento de não identificação com a discussão. Foi o sentimento narrado pelos professores Altamiro e Mônica, vislumbrado abaixo:

> Fui convidado para a comissão do CBC, mas não quis participar, pois sou da opinião que esse povo tenta, na verdade, moldar a gente e eu não sou desse tipo. Acho que, na escola, devemos discutir política e não politicagem. Não aguento essa história de que sai governo entra outro, não se dá continuidade, nem mesmo a projetos que deram certo. Exemplo é a escola Renata Pacheco: foi pensada para ser uma escola de tempo integral, com estrutura para isso. O que aconteceu? Colocou aluno em tudo que é lugar, superlotaram a escola. Então, isso é fazer escola de qualidade? (PROFESSOR ALTAMIRO, novembro, 2010).

> Acompanhei a construção do CBC pela apresentação que a escola trazia para gente. Com relação ao documento, acho uma coisa muito irreal, longe do que é nossa realidade na escola. Para você ter uma ideia, semana passada, a Sedu, diante as diretrizes do CBC, mandou sugestões para projeto na semana festiva estudantil. Uma delas foi que trouxéssemos um pianista para se apresentar na escola. Você está me entendendo? Imagina um pianista carregar um piano para se apresentar na escola. São ideias loucas. Mas, como tem que fazer, paramos para discutir o CBC. No início desse ano, como está previsto, tínhamos que planejar por área de conhecimento e a exigência era que os resultados avaliativos fossem o mesmo nas disciplinas por área. Por exemplo: o menino é bom em Educação Física, ele tem obrigatoriamente de ser bom em Português, Inglês e Artes. Então, quando dava os resultados dos alunos acima da média na educação física, não batia com as outras. Entendo que, no futuro, até pode ser assim, porém, enquanto tivermos o professor contratado na rede, vai ser difícil fazer um trabalho coeso. Não tem como planejar por área, pois quando estou planejando não é o dia do outro. Para isso, necessitaria diminuir a carga horária de trabalho, para sentarmos junto para planejar. Isso aconteceu em 2004, mas com esse negócio por área ao longo da semana fica difícil, então converso com o professor de Educação Física na quadra, com o professor de Português não dá . Então, avalio o CBC como currículo para ´inglês ver´. Quem dava aula de um jeito, continua a lecionar do mesmo jeito não mudou. A única diferença foi a gente preencher aquele monte de papel que a Sedu manda que façamos para eles acompanhar nosso plano de ensino. Os professores preenchem do jeitinho que sabe que a Sedu quer ler (PROFESSORA MÔNICA, outubro, 2010).

O contexto narrado trouxe o papel de resistência docente ao modelo de currículo oficial da rede estadual de ensino. Nas falas, transparece a não aceitação do instituído, por compreender que o ofertado sinaliza pouca ou nenhuma ligação com as práticas cotidianas da escola, constituindo o professor nessa ação um *não lugar* pedagógico (CARVALHO, 2005) com o CBC. Alguns aspectos que indicam o distanciamento documento e cotidiano escolar foram elencados: a carga horária excessiva de trabalho em contrapartida ao prescrito que institui momentos de planejamento por área; a falta de profissionais efetivos, com maioria de contratados, o que inviabiliza a montagem de horários com carga horária de 25 horas e, com isso, o planejamento coletivo, já que, com a carga horária quebrada, às vezes em turnos diferenciados, o professor contratado não tem a obrigação de estar todos os dias na escola.

Durante a construção do CBC, acompanhamos todo o processo de discussão por duas vias: por um lado, nos debates na escola em que sou lotada e, por outro, como professora-convidada, chamada pela Sedu de professor-referência. Estes seriam aqueles que, na avaliação das Superintendências de Educação, fazem uma prática que tem reconhecimento entre os pares da comunidade escolar, em nosso caso, da

Educação Física. Os encontros em que estivemos juntamente com a comissão do CBC foram para discutir diretrizes à prática pedagógica da área nos diferentes níveis de ensino. As discussões sinalizavam, nas falas dos diferentes docentes provindos de todas as regiões do Estado, um emaranhado de vozes que, em determinados momentos, convergiam para a mesma visão pedagógica de Educação Física e, em outros, diferenciavam-se porque cada ator social narrava suas singularidades de práticas com o componente curricular, construído de acordo com a necessidade de sua comunidade local. Diante do debate, o professor mediador, naquele momento, propôs que encaminhássemos às superintendências nossos planos de ensino e, em nossa regionalização, fizéssemos reuniões locais, para elaborar uma síntese dos currículos praticados. Os itens registrados nesse encontro seriam encaminhados à comissão do CBC como diretrizes para o ensino da Educação Física.

Todavia, no contexto da Superintendência de Carapina, a coordenadora de área relatou ter recebido apenas o nosso plano de ensino, embora o e-mail tenha sido encaminhado a todas as escolas dessa SRE. Chegando ao final de 2008, a Sedu teria um prazo para fechar esse documento e, por conseguinte, compilou as discussões, no entanto, os tópicos das diretrizes de algumas áreas de conhecimento acabaram sendo organizados pelos professores universitários convidados.

Ferraço (2002), ao discutir as políticas curriculares governamentais e sua relação com os atores sociais do cotidiano escolar, identifica que o professor, mediante o currículo prescrito, pode revelar, ao mesmo tempo, duas ações docentes: uma de produção com as práticas de reforço, em que o docente dialoga com o ofertado; e, outra de criações/inventividades nos usos (CERTEAU, 1994) que ele constrói em uma relação de proveito do prescrito, porém em práticas de acordo com a necessidade do vivido na escola. Essa ação de consumo, mediante o currículo prescrito, segundo o autor, demonstraria as microrresistências e a não passividade do professor perante as ações governamentais, em uma maneira astuta de produzir o conhecimento, respeitando o compartilhado e inventado, nas aulas, novas atividades, ao mesmo tempo em que não desmerece o produto ofertado.

Nessa direção, no diálogo com as narrativas de percurso dos docentes colaboradores, identificamos essa movimentação de usos com o CBC e passamos a

analisar pontos que emergiram para o debate. São eles: que elementos do currículo prescrito são apropriados no praticado pelos professores e alunos do ensino médio? Como foi sistematizada essa apropriação? Assim, conseguimos vislumbrar, nas passagens da maioria dos docentes narradores, os movimentos de apropriações diante do CBC, no contexto da singularidade e particularidade de cada cotidiano escolar.

O narrado pelas professoras Marilúcia e Tânia deixa transparecer os usos com o currículo prescrito, mediante os temas a serem desenvolvidas no ensino médio. Em especial, são destacadas as discussões sobre atividade física e saúde:

> Com o ensino médio, entendo que devo trabalhar as discussões com atividade física e saúde porque o aluno está entrando em uma fase em que ele tem que ter consciência mais crítica acerca dos saberes da vida. Uma fase mais da independência. Assim, trabalho uma visão mais ampla de sociedade, discutindo saúde, atividade física e alimentação. Discutir essas temáticas, no intuito deles compreenderem o que a sociedade empurra para eles, e o que é sensato. Essa discussão tem mais ou menos prevista no CBC. Meu trato com ele se dá da seguinte maneira: eu peneirei o que dali posso trabalhar, aquilo que dá para eu desenvolver em minha realidade escolar. Acho que a proposta é muito nova e, como nossa escola está em reforma, tento adaptar com aquilo que o espaço deixa eu fazer. Então, quando fui fazer o curso de xadrez, foi nesse sentido. Trabalhei nesse ano uns dois três temas do CBC. No primeiro trimestre, trabalhei jogos e brincadeiras, dando uma mudada naquilo que estava escrito, para se adaptar a minha realidade. No segundo trimestre, trabalhei Indice de massa corporal e atividade física. Então, não foi fácil, pois tinha cálculos a fazer, e ai não teve uma sala que não disse: 'Nossa, é educação física ou Matemática?'. Disse que eles têm que compreender que a Educação Física cuida do corpo, e temos que saber alguma teoria sobre ele. A educação física tem História, tem conhecimentos da Biologia, ou seja, de diferentes áreas científicas que estão presentes nela. Logo, não é fácil convencê-los, pois o que eles querem é quadra. Então, depois dou, como avaliação, deveres de casa e trabalhos. A questão da participação em aula levo em consideração na hora de avaliar. Lógico que pode variar de conteúdo para conteúdo, mas passo mais trabalho e discussão em aula. Eles dizem para mim: 'A gente está tendo um monte de teoria por que não temos quadra?'. Eu digo que é meu jeito de trabalhar, para que eles entendam a ligação teoria e prática. Já fui de fazer apostilas. Peço aos alunos para eles elaborarem perguntas. Acho isso importante como um tipo de avaliação (PROFESSORA MARILUCIA, novembro, 2010).

> Quando a discussão do CBC chegou na escola, li o documento e até lembro que, na época, a pedagoga era Maluce, e disse a ela que estava preocupada porque eu teria que trabalhar a parte teórica da Educação Física. Então não sabia bem como fazer isso, procurei livros para ver como eu faria. Antes da discussão do CBC na Rede Estadual, eu, particularmente, não tinha muita preocupação com aulas mais teóricas e discussões sobre atividade física e saúde. Ficava mesmo na parte prática dos esportes. Quando a Sedu chegou aqui, na escola, e disse que deveríamos ver as possibilidades dentro do CBC, eu disse: 'Vou tirar do CBC aquilo que eu consigo trabalhar, aquilo que eu sei, e vou escolhendo conforme vou

> fazendo'. Então a mulher da Sedu disse: 'Vai por ai, variando apenas a dificuldade de uma série para outra'. O que eu fiz foi: no tema que está no CBC, conhecimento do corpo, comecei a trabalhar temas que surgem na parte da prática esportiva, como dúvidas que os alunos tinham e não conseguiam relacionar ao movimentar-se com o esporte. Tipo: no esporte, quem produz o movimento são os músculos? Então, senti necessidade de discutir de maneira mais didática e aprofundada o assunto, relacionando tecido muscular, articulações a atividade física. Nesse instante, vejo que me aproximei do CBC, até porque não é bem desse jeito que está escrito para a gente fazer, mas priorizo a necessidade e realidade local. No espaço físico que tenho, a sala com espelhos, lá eu coloco os colchonetes e, nas paredes, coloco as figuras, os cartazes com aquilo que estou explicando da disciplina. E ali dou aula da parte teórica. A avaliação faço oral. Peço para o aluno ir discutindo comigo o nome de um músculo, mas não puno, se ele erra. Falo para ele ir lá na figura e ver corretamente. O importante, para mim, é o aluno levar para a vida dele uma aprendizagem, para além de nota. Tenho diferentes procedimentos avaliativos. Como no primeiro trimestre: dividi em teste oral, participação nas aulas na parte prática da aula e trabalhos e seminários. A quadra, por não ser coberta, bate sol e tem o campinho de areia que é um terreno cheio de buracos. No inverno os alunos participam mais das aulas. Diante dessa situação da quadra, no ano passado, por exemplo, trabalhei a dança. Não sei dançar, mais dividi a turma em grupos e coloquei para pesquisar os tipos de dança e apresentar. Sairam diferentes apresentações, um grupo levou festa *rave*, outro *Ballet*, outros *hip hop*, axé. Outros, que não sabiam dançar, levaram vídeos de coreografias (PROFESSORA TÂNIA, setembro, 2010).

As narrativas nos transportam a analisar como foram os usos do proposto no CBC nas práticas curriculares com o cotidiano escolar, e seus diferentes delineamentos. Muitas ações pedagógicas foram constituídas a partir das experiências já praticadas na escola, que, até certo ponto, dialogam com aquilo prescrito no documento. Isso se evidencia na fala da professora Marilúcia que, ao narrar seus instantes de planejamento e aulas, desde o início de sua atuação docente na rede estadual, afirma que seu plano de ensino possui aulas tidas com práticas, ou seja, movimentar-se com práticas esportivas, e as teóricas, na discussão oral e escrita dentro de sala de aula. No contexto avaliativo, a professora perpassa pela mesma lógica, constituindo atividades com trabalhos escritos e a participação do aluno nas aulas.

Em um diferente contexto de prática docente, a professora Tânia fala que sua relação com o prescrito do CBC foi ponto de partida para ela constituir suas aulas. O trabalho sobre atividade física e saúde, em uma proposta de aulas, é mais teórico. Nessa direção, a docente sistematiza suas aulas, apropriando-se da discussão conhecimento do corpo, de uma maneira que ela entrasse com aquilo que já estava sendo desenvolvido com os alunos, ou seja, as práticas esportivas. Os instantes

avaliativos, a partir da relação com o CBC, englobam trabalhos escritos, o debate em sala, além da avaliação da participação em aula.

No documento do Currículo Básico Comum, os objetivos e conteúdos da Educação Física de ensino médio estão organizados tendo como base uma educação de competências, em que as aulas objetivem aos discentes tanto o domínio da aprendizagem conceitual do conteúdo, quanto o procedimento, como podemos visualizar neste trecho do CBC:

> Até pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos, ser inteligente implicava articular logicamente grandes ideias, estar informado sobre conhecimento. Esse tipo de aula continua tendo lugar, mas cada vez mais torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado 'procedimental', ou seja, da ordem do saber como fazer. Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem cada vez mais o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.107).

Apoiado nessa perspectiva pedagógica, o ensino da Educação Física seguiria os seguintes eixos temáticos: **conhecimento sobre o corpo**: levar o aluno a considerar o corpo no seu aspecto físico, social, afetivo, emocional e cognitivo, na tentativa de superar a visão dicotômica entre corpo e mente presente em nossa sociedade. Dessa forma, entende-se o corpo na sua relação com o meio e que dialoga com diferentes contextos socioculturais desenvolvidos historicamente, buscando problematizar a relação do corpo com saúde, trabalho e cultura; **corpo-linguagem/corpo-expressão**: trabalho com a expressão corporal como linguagem presente nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento; **jogos e movimentos individuais e coletivos**: destacam-se como elemento da cultura corporal nos diferentes contextos sócio-históricos presentes em âmbitos nacional, regional e local; **jogos esportivos**: priorizam o conhecimento dos jogos institucionalizados socialmente, com suas diferentes organizações técnico-táticas, proporcionando uma noção de historicidade do desenvolvimento de práticas esportivas presentes nos contextos mundial e nacional. Além disso, o desenvolvimento da inclusão por meio da capacidade de recriação das regras.

Ao analisarmos o CBC, percebemos que, na parte do documento em que se especificam os procedimentos de ensino com os eixos temáticos da Educação

Física, há a indicação ao trabalho com pressupostos teóricos, principalmente no tema atividade física e saúde, como no trecho a seguir “[...] adquirir conhecimento teórico das noções básicas de socorros de urgência; Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 109).

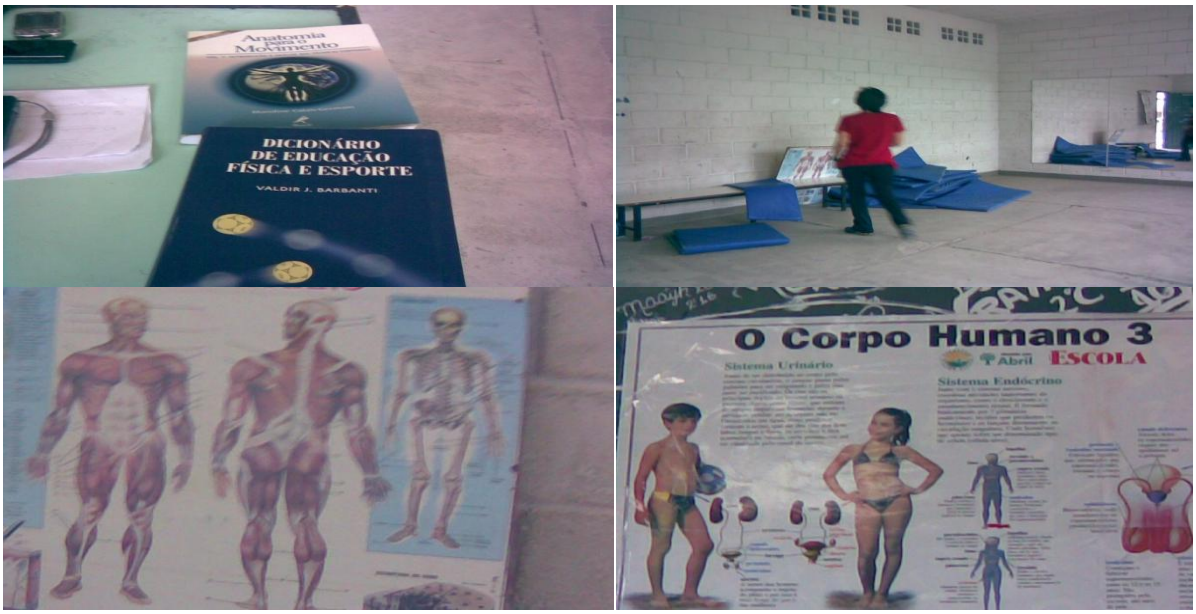
No entanto, o que analisamos, diante das duas histórias docentes, foi como a discussão do currículo prescrito na apropriação pelo vivido traz ao debate a relação teoria-prática nas aulas de Educação Física com ensino médio. O movimento que analisamos foi o da razão e o contexto em que prática pedagógica foi produzida. Compreendemos que, nos espaços praticados, essas práticas assumem contornos do lugar que o sujeito ocupa e são mediadas de acordo com as complexidades, preferências, dificuldades de espaços, tempos e locais do cotidiano escolar.

Nesse sentido, em suas maneiras de fazer (CERTEAU, 1994), as professoras construíram em suas aulas diferentes possibilidades que refletiram de maneira singular as *figuras do aprender* do aluno do ensino médio. Assim, compreendemos que os fazeres docentes, na relação teoria-prática, foram independentes do lugar ocupado, pátio ou sala de aula e práticas curriculares. O contexto de produção é que se difere de uma professora para outra, tendo diferenciadas razões para tal, como: mais aulas na sala devido à reforma da escola; quadra externa com muito sol e, consequentemente, aulas na sala de espelho; discussão sobre os sistemas do corpo humano previstos no CBC, dentre outros. A relação com o *saber-objeto* foi mais trabalhada com o aluno, no sentido de as professoras narrarem sua preocupação em possibilitar, nas aulas, o trato com o conhecimento que o discente estará lidando dentro e fora da escola, como na passagem narrativa de Marilúcia, em sua intenção de debater atividade física e saúde, questionando o que a mídia traz como ideia a ser consumida. As Figuras 12 e 13 trazem os usos com o CBC nos currículos praticados pelas professoras Tânia e Marilúcia.

Figura 12 – Os espaços e tempos do vivido pela professora Marilúcia

Acima: os espaços da escola Rômulo Castelo, no ano de 2010, onde salas provisórias foram colocadas para atender à demanda de vagas; e, à direita: a sala de materiais de Educação Física; abaixo: o material produzido pelos alunos no tema jogos e brincadeiras no primeiro trimestre de 2010: brinquedos tradicionais, como a peteca e inventividade na construção de um helicóptero com bateria de celular

Figura 13 – Espaços e tempos da professora Tânia na escola Aristóbulo Barbosa Leão



Acima, à esquerda: os livros de referência da docente; e, à direita: a sala-espelho; abaixo: as figuras/quadros expostos na sala-espelho para as aulas tidas como teóricas

Todavia, vale ressaltar que a preocupação trazida por Charlot (2009), em relação à área de Educação Física, no debate sobre a legitimidade desse componente

curricular, sinaliza-nos que essa disciplina não é como as demais porque lida com uma forma de aprender que não se restringe à apropriação de *saberes-enunciados*. Nesse sentido, o "*fazer co*m", o movimentar-se, deve ser considerado como principal linguagem de ensino-aprendizagem da Educação Física. Nessa perspectiva, as práticas docentes discutem atividade física e saúde no "*fazer com*" o movimento, enriquecem a discussão dos problemas que assolam as práticas corporais. Além disso, a expectativa de que os discentes compreendam o que deve ser a aula de Educação Física vai de encontro à perspectiva do aprender enunciados com/na prática corporal, como deixa sinalizada a narrativa da professora Marilúcia, quando narra que "os alunos querem quadra".

As apropriações docentes dos prescritos também perpassaram por atividades tidas como extraclasse, como nos usos com o projeto Esporte na Escola da Sedu. O objetivo institucional com essa iniciativa era disponibilizar mais espaços na escola para promoção do esporte e com isso tornar o ambiente escolar mais atrativo ao jovem (no Anexo A, encontra-se o projeto Esporte na Escola na íntegra).[37] As ações previstas eram desde a capacitação profissional dos docentes de ensino médio até a realização do evento intitulado Jogos da Rede, entre todas as escolas participantes. As professoras Erciliane, Ludmila e Tânia relatam os motivos que as levaram a participar do projeto:

> Nós duas só entramos no projeto Esporte na Escola para conseguir a verba e também proporcionar ao aluno uma vivência diferente. Tanto que a gente se inscreveu em todas as modalidades. Por quê? Porque tem aluno que tem habilidade para uma coisa, então por que não favorecer? Não ia ficar só no futsal e vôlei, aí colocamos o basquete. No ano passado, em 2009, quando chegou a verba, perdemos muito, porque eles contaram os alunos de ensino básico e não os do profissionalizante. Só que esqueceram que somos ensino integrado. Esse ano não tivemos perda, pois corri atrás. Temos muitos alunos de até 17 anos, por isso conseguimos uma verba maior (ERCILIANE, setembro, 2010).
>
> Nós duas somos do projeto Esporte na Escola, mas não pegamos extensão de carga horária, só mesmo a participação nos jogos. A gente entra com

[37] O projeto Esporte na Escola faz parte de uma das iniciativas do Plano Estratégico da Educação da rede estadual de ensino. Seu trabalho tem como principal objetivo: desenvolver um amplo programa de atividades físicas que vise a propiciar, juntamente com a ciência e a cultura, a formação integral do aluno, tornando a escola mais atrativa. Além disso, prevê as seguintes ações: qualificar o docente de Educação Física para o trabalho com o esporte; incentivar a participação dos alunos em jogos e torneios nas esferas estaduais, municipais e federais; promover atividades visando à inclusão e à formação da cidadania; disponibilizar recursos materiais para o desenvolvimento de atividades esportivas na escola; ampliar a carga horária do profissional de Educação Física para a realização de projetos pedagógicos, em horário extraturno.

> tudo mesmo. Pegamos ônibus, vamos para Serra, uma vai para cada lado. Fomos às finais lá em Guarapari e ficamos em segundo lugar no basquete masculino. Entendo que, para o jovem, é um momento muito rico ele sair do ambiente escola, se socializar. Quando eu estava inscrevendo os alunos, chegou o pai de um deles, que era um garoto muito indisciplinado em sala de aula e disse: 'Não sei como vocês inscrevem esse menino. Eu mesmo já abri mão dele'. Então, vejo que só dele ter ido conosco foi um voto de autoestima para ele. No fundo, o que falta a esses jovens é um tratamento com afetividade e doçura (LUDMILA, setembro, 2010).
>
> Desde que entrei no Aristóbulo, estabeleci uma dinâmica de fazer jogos, minieventos na escola. Os professores me ajudavam, o professor de Geografia era o árbitro. A pedagoga ficava meio receosa com medo de brigas. Mas sempre ficava no lado da quadra falando para evitar confusão. Gritava o nome do menino que eu via que já estava de cabeça quente: 'Pedro, Pedro, não vai chutar a canela do menino!'. Agora, esse negócio de jogos na rede, fiz mais pela verba chegar para a Educação Física e com isso ser comprado material pedagógico (PROFESSORA TÂNIA, novembro, 2010).

O narrado demonstra que os docentes, ao lidarem com o instituído, constituem um jogo com a estratégia (CERTEAU, 1994), no sentido de garantir o recurso financeiro à escola, mesmo não participando de todas as ações que o projeto previa. Com relação à participação do aluno nos Jogos na Rede, o rememorado sinaliza a relevância da vivência com o esporte com o objetivo de proporcionar ao discente não apenas o *saber-domínio* do contexto técnico-tático esportivo, porém o *saber-relacional* nos movimentos dentro e fora da escola, como na socialização dessa prática corporal com diferentes atores sociais de outros cotidianos escolares. A Figura 14 traz a vivência extraclasse com o projeto Esporte na Escola, das professoras Erciliane e Ludmila.

Figura 14 – Momentos vividos no projeto Esporte na Escola

À esquerda: a escola Arnolpho Mattos na primeira etapa do "NA REDE", em 2010. À direita: a premiação da escola com o segundo lugar do basquete masculino.
Fonte: Site gazeta on_line, disponível em: http://gazetaonline.globo.com

Os diferentes momentos de currículo vivido, entrelugares formativos com a rede estadual de ensino perpassaram, ao longo desta pesquisa, como um filme ao contrário, em que o professor, no presente, rememorou passagens de conquistas, angústias, tensões e diferentes apropriações ao longo de sua atuação docente. Se, para uns, o percurso ainda tem muitos passos a dar, como o caso da professora Ludmilla com apenas três anos de magistério, para outros, a carreira se encerra em 2010 ou está muito próxima de chegar. Nessa direção, emergem os sentimentos de conquista, expectativas futuras e/ou de desencantamento com a profissão, como discutido a seguir.

4.4 HISTÓRIAS QUE ENSINAM: NO LIMITE OU EXPECTATIVAS FUTURAS DE REDE ESTADUAL?

> Você lembra, lembra! Naquele tempo eu tinha estrelas nos olhos e um jeito de herói. Era mais forte e veloz, que qualquer mocinho de cowboy. Você lembra, lembra ! Eu costumava andar mais de mil léguas para poder buscar flores de maio azuis, e o seu cabelo enfeitar. Água da fonte cansei de beber, para não envelhecer. Como quisesse roubar da manhã um lindo pôr de sol. Hoje não colho mais as flores de maio nem sou mais veloz como os heróis. Talvez eu seja simplesmente como um sapato velho, mais ainda sirvo se você quiser, basta você me calçar, que eu aqueço o frio dos seus pés (SAPATO VELHO – ROUPA NOVA).

A carreira de magistério revisitada pelas reminiscências da memória docente, em seus diferentes percursos formativos com a rede estadual de ensino, permitiu-nos, com os narradores, vislumbrar diferentes sentimentos que envolvem o professor, em especial, aqueles que estão em fim de carreira. Assim, o educador, ao narrar seu passado, recria um tempo que, por um lado, parece não ter passado, em termos cronológicos, no instante em que o docente se identifica, mesmo com seus mais de 20 anos percorridos, em um lugar próprio de constante busca, como na música das flores de maio, no contexto docente de aprendizagens formativas a serem posteriormente vividas em práticas pedagógicas qualitativas com os alunos. Esse movimento do professor, ao ser narrado, parece não ter idade e, ao mesmo tempo, ter todas as idades, pois o docente, por mais que tenha uma abertura ao “novo”, traz suas experiências do vivido para o presente, apropriando-as de acordo com a realidade praticada pelos professores.

No entanto, o desencantamento com a educação aparece em narrativas docentes, demonstrado na sensação do “não conseguirmos ser mais heróis”, no sentido de tensões em diferentes aspectos, como: as políticas públicas educacionais que, ao longo dos anos, ao invés de qualificar os espaços e tempos escolares, aumentam a carga horária trabalhada com o aluno, aumenta o número de discentes por sala, mas, em contrapartida, estagnam o investimento em materiais didáticos, em reformas de espaços pedagógicos e iniciativas de estabelecer momentos em calendário para reuniões e planejamentos coletivos docentes.

Diferentes estudos (CARLOTTO, 2002, 2007; SANTIN, 2009) têm demonstrado que, no exercício profissional do magistério, encontram-se presentes diversos elementos estressores psicossociais, alguns relacionados com a natureza de suas funções, outros, com o contexto institucional e social em que as atividades educativas são exercidas. Esses estressores, se persistentes, podem levar à Síndrome de *Burnout*, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada ao intenso envolvimento com pessoas por longos períodos (CARLOTTO, 2002). No magistério, afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, ocasionando problemas de doença e a intenção de abandonar a profissão. As causas são uma combinação de fatores individuais e sociais, e essa interação produziria uma percepção de baixa valorização profissional, em professores comprometidos com o trabalho, que se envolvem intensamente com suas atividades, sentindo-se desapontados quando não recompensados por seus esforços.

No contexto da Educação Física, como discutido, Santini (2009) identifica que a síndrome do esgotamento profissional é desenvolvida devido a fatores provenientes das condições de trabalho do professor da área, que vão desde o aumento da jornada de trabalho até as políticas públicas que padronizam como deve ser o trabalho docente; a multiplicidade de papéis que o professor assume na escola, onde ao educador atual é exigido que sua relação com o aluno seja também de pai, psicólogo, amigo, orientador educacional, havendo com isso, segundo o autor, uma perda de espaço e tempo que inviabiliza o trato pedagógico da disciplina; e também fatores sociais, como a violência, o vandalismo, as agressões dentro da escola entre alunos e os próprios professores.

A narrativa do professor Altamiro traz uma história de percurso docente enriquecida de momentos de conquistas, enfrentamentos e apropriações. Uma carreira de 30 anos de magistério, delineada em diferentes espaços praticados na rede estadual de ensino, resultando em um professor que personifica angústias e melancolia de "tempos que não voltam mais". Assim, o presente e o passado relacionam-se em processo de ressignificações e tensões:

> Antigamente, as coisas eram difíceis, em termos de salário e materiais didáticos, mas era melhor do que hoje, pois os alunos respeitavam. Hoje, você não tem a mesma garra que tinha antes por isso. Estou doido para pendurar a chuteira, jogar a toalha, não porque me falta compromisso, mas por causa, principalmente, da forma como a educação atual está lidando com famílias desestruturadas. Veja: chegou ao ponto de um pai, ano passado, que é professor da Rede Estadual, de Matemática, falar para mim que estou exigindo demais da filha dele. Eu não quero formar atletas, quero que o aluno apenas participe de minha aula. Antigamente, as crianças brigavam para participar de nossas aulas, hoje você tem que pedir pelo amor de Deus para o aluno participar. Não entendo. Então, em relação ao docente, vejo que muitos hoje trabalham pouco e querem ganhar muito. Não é que eu não concordo que deva ter uma diminuição da carga horária com o aluno, onde o professor trabalhe cinco horas diárias com o aluno, em uma escola só, e o restante estude e pesquise. Mas, faltam também professores com compromisso. Sem esse, não conquistamos mais nada de direito (PROFESSOR ALTAMIRO, novembro, 2010).

O narrado configura as diferenças de espaços praticados em momentos com uma geração de atores sociais em que a motivação do estar na escola perpassava as dificuldades de espaço físico e de falta de materiais didáticos, em contrapartida aos praticantes atuais, que transportam o sentimento de fora do contexto escolar, de sujeitos que vivenciam uma sociedade de individualidades, em valores diferenciados das tradições do passado social. Nesse sentido, o professor Altamiro expõe suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sua angústia em lidar pedagogicamente com a escola do hoje, que reporta o docente a assumir diferentes funções além da atuação pedagógica específica de sua área. Além disso, suas tensões perpassam a questão do aluno jovem do presente, ter pouco interesse pelo que o docente tem a lhes ofertar.

Benjamin (1994), no ensaio "Rua de mão única", em Berlim, traz o significado da experiência em detrimento da informação, na passagem que elucida passos dados orientados pelos indivíduos, e ainda a experiência do saber aonde se quer ir. O autor sinaliza que "Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém que se perde numa floresta, requer instrução"

(BENJAMIN, 1994, p. 73). O autor nos remeteu a compreender o lugar da produção da experiência nas práticas dentro e fora da escola como processo formativo do indivíduo. Altamiro, ao narrar sua inquietação com um aluno que apresenta um contexto diferenciado da vivência com experiência de valores na família, produz resistência a esse fato, ao ter entendimento de que as diferentes esferas sociais – família, escola, igreja – necessitam, cada um em seu lugar próprio, sem transferir a responsabilidade de uma para outra, criar espaços de diálogo que produzam um conjunto do vivido necessário à formação do sujeito social.

No sentido de compreender seu compromisso com a educação, todavia sinalizando que passa por um período de desencantamento com o magistério, Marilúcia se vê em um processo autoformativo no momento atual de seu percurso docente. Fazendo uma análise de como ela era no passado, com suas motivações e alegrias, a professora produz sua autocrítica no exercício no presente com o ensino médio:

> O que me mantém professor é, mesmo com toda a dificuldade, gostar do que faço. Gosto de estar com as crianças e jovens, jogando com eles. Hoje mesmo, me peguei no meio deles e como me senti mais leve! Tive uma formação lá, na igreja, que me fez refletir sobre: voltar sobre aquilo que nos alegra, que nos motiva. Eu já tinha visto essa palestra, mas ali, naquele momento, parei para pensar: gente, preciso voltar a resgatar essa alegria de estar no meio dos alunos, preciso valorizar isso. Sei que preciso no hoje trabalhar isso em mim. No passado, aqui, no Rômulo Castelo, os alunos falavam: 'Professora, para de jogar!'. Eu adorava ficar jogando todas as aulas com eles. Então, penso que isso nos motiva a voltar no dia seguinte na escola, pois motivamos o aluno, quando vivenciamos com eles. Fiz pouco isso esse ano, mas, quero melhorar, pois isso me dá ânimo, me motiva. Gostaria de ter uma sala ambiente de educação física, porque acho que os alunos ficariam mais motivados. É o diferencial de não só bola, bola (PROFESSORA MARILÚCIA, novembro, 2010).

A professora nos traz o diálogo do *eu-professor* diante das dificuldades pelas quais passou ao longo do ano de 2010, principalmente no contexto da reforma da escola. A docente, em seu processo autoavaliativo, configura seu compromisso com a educação, no sentido de sinalizar que o momento não é o que sempre foi em sua prática da professora. Essa ação configura, no diálogo com Freire (1996), uma ação formadora em que, ao ensinar, o educador possui humildade para se ver como sujeito inacabado, logo, em constante processo formativo no aprendizado com o cotidiano escolar. Assim, a professora demonstra que reconhece a necessidade de se motivar ao trabalho pedagógico, inclusive, voltando a vivenciar práticas corporais

junto aos seus alunos em suas aulas. Na narrativa, identificamos que os espaços formativos praticados pela docente, perpassaram por instituições não escolares, como a igreja, onde a professora produziu momentos de avaliação de sua ação profissional.

No aspecto motivacional que as mantêm na profissão docente, Tânia, Erciliane e Ludmila também destacam a alegria de estar no meio dos jovens, porém tendo diferentes perspectivas, sonhos e realizações no futuro próximo na rede estadual de ensino:

> Hoje, Aline, se tivesse que largar uma rede de ensino, largaria a Prefeitura de Vitória, jamais a Rede Estadual, pois foi nela que eu comecei. Tenho maior carinho por essa rede, pois aqui tenho uma longa história. É por isso que, quando fiquei sabendo do investimento do Governo do Estado, nos últimos anos na Educação Física, fiquei logo motivada a participar de tudo, pois nunca teve isso, e eu não queria ficar de fora. Além disso, minha relação com os alunos de ensino médio me dá mais prazer de atuar com Educação Física. São alunos com quem podemos fazer mais trocas. Lógico, são às vezes barulhentos, reclamam, mas são bons alunos. Consigo negociar melhor com os jovens, gosto de brincar com eles, me sinto jovem no meio deles e, assim não me sinto com meus 44 anos quando ali estou. Do futuro aqui na Rede Estadual, não espero nada. Tenho como filosofia de vida não pensar no amanhã, penso no hoje. Vejo o avanço nessa questão salarial do Estado. Lógico que, se tivesse que esperar algo, seria a reforma da escola, com ginásio coberto, pois os alunos merecem infraestrutura adequada (PROFESSORA TÂNIA, novembro, 2010).
>
> Esse ano, dei entrada, desde setembro, em minha aposentadoria, e deve sair até o fim do ano. No entanto, sinto ao mesmo tempo, um friozinho na barriga por deixar de estar com esses jovens, com a equipe de professoras dessa escola. Mas, por outro, deixo Ludmila, uma professora nova, cheia de energia para dar continuidade ao trabalho. Mas, Aline, vou me aposentar porque chegou a hora, mas, se eu tivesse que continuar, ficaria ‘numa boa’. Gosto muito do que eu faço e vejo muitos professores recentes, novos, que já chegam na escola com preguiça, desmotivados. Não sei ser assim e por isso, se ficasse, continuaria fazendo do mesmo jeitinho, com amor e dedicação ao magistério (PROFESSORA ERCILIANE, novembro, 2010).
>
> Nossa! Quem sente um frio na barriga só de pensar que Erciliane vai se aposentar sou eu. Mas sei que sempre contarei com ela, se eu precisar. Tenho consciência que eu preciso me qualificar mais na minha atuação nas aulas. Por isso vejo a necessidade cada vez mais de estudar. Por isso, estou fazendo outra pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos e, ano que vem, pretendo tentar o mestrado. Gosto muito de atuar no ensino médio. Inclusive isso é um tema que gostaria de escrever enquanto pesquisa de mestrado, principalmente sobre o aluno, suas relações com o esporte. Vi como, só de participar do Jogos na Rede, como fatores de violência, indisciplina muita das vezes mudam quando um aluno está na quadra. Então, acho legal estudar isso (PROFESSORA LUDMILA, novembro, 2010).

O sentimento de pertencimento se destaca na passagem narrativa de Tânia e Erciliane ao vislumbrarem o presente com zelo pelo lugar próprio que ocupam na rede estadual de ensino. Essa ação as levou a sinalizar que o que as motivam, e as faz sentir sujeito desse coletivo, veio do fio da história praticada em seus fazeres docentes. Seja no confronto com instituído, seja nas possibilidades pedagógicas inventadas com o aluno, as professoras sinalizam a ocupação de autoria que constituíram ao longo de percurso da rede estadual de ensino.

No diálogo com Perez (2003, p. 6), compreendemos que os professores narradores, ao tomarem suas *raízes,* ou seja, ao resgatarem a memória local das práticas de Educação Física na rede estadual de ensino, produzem

> [...] a historicidade, coletiva e pública, das práticas cotidianas que transformam o espaço social em lugares de pertencimento, procura evidenciar a escola como lugar do discurso plural que se contrapõe ao discurso único, lugar de produção de alternativas: de agentes alternativos (outros que não corpos dóceis e os corpos estranhos), de conhecimentos alternativos (outros que não somente o conhecimento científico), de projetos alternativos (outros que não o de formar meros expectadores da história) e de subjetividades de resistência (*ações rebeldes* que revelam outras formas de *estar sendo*, modos de subjetivação-singularização que produzem narrativas alternativas) e o futuro pela produção de novos tempos e sentidos (PEREZ, 2003, p. 6).

Nesse sentido, a professora Ludmila, ao vivenciar momentos de trocas, diálogos, vivências com a docente Erciliane, sente a responsabilidade e, ao mesmo tempo, encara como um desafio o caminhar daqui para frente, só no cotidiano da escola Arnolpho Matos. Para ela, ficam as histórias e com isso a aprendizagem disponibilizada em diferentes momentos por Erciliane na prática do narrador, no dar conselhos e, a partir deles, os limites e possibilidades de práticas em Educação Física com jovens. Ludmila sinaliza seus limites e vê a necessidade de procura pelo estudo com as experiências do meio acadêmico.

Outro aspecto observado na narrativa de Erciliane vai ao encontro de uma temática que o professor Altamiro também destacou: o compromisso de novos professores com a rede estadual de ensino. Esse contexto demonstra que, se, por um lado, há um choque de gerações nas escolas estaduais, por outro, podemos observar que é possível o aprendizado por meio da troca de experiências, de uma geração com a outra, como no caso de Erciliane e Ludmila. No entanto, sinalizamos que esse ponto

judicativo carece de maiores estudos, possibilitando a análise dos diferentes momentos de ação docente nessa rede.

Assim, vemos que, quando fizemos a escolha pela entrada no mestrado, chegamos ao encontro com o meio acadêmico sentindo necessidade de, ao estudar, conseguir a qualificação profissionalmente, achar novamente o caminho no magistério, principalmente na rede estadual de ensino, um lugar que foi ponto de partida para nossa carreira docente, onde vivenciamos momentos de tensões com o instituído, com os atores sociais da escola – aluno, pais e colegas de trabalho –, mas, ao mesmo tempo, a riqueza de pequenas e particulares conquistas no fazer pedagógico. O sentimento de pertencimento que os colegas professores narradores desta pesquisa sinalizam em relação ao lugar da rede estadual não tínhamos, pois ficávamos mais mergulhada em ressaltar pontos negativos, dificuldades que passamos pelas escolas praticadas.

Nessa direção, ao ser desafiada, pelo mestrado, a construir um trabalho acadêmico com as histórias docentes da rede estadual de ensino, principalmente na constituição de narrativas autobiográficas, entendemos que uma das significativas contribuições deste trabalho foi para nossa própria formação (autoformação), nos aprendizados de: primeiramente, o exercício da escuta – junto ao grupo de pesquisa a que pertencemos e com isso admitimos que cada um que ali está, seja jovem, seja mais velho, com suas experiências de pesquisa, tem muito a nos ensinar; e com os professores narradores deste trabalho, com os quais mais que ver, reparamos nas histórias conosco socializadas como espaços praticados singulares tão enriquecedores para o entendimento da Educação Física no ensino médio. E mais que escutá-los, aprendemos o exercício de nos escutar, ouvir a voz que ecoou do nosso passado nessa rede de ensino, vendo não os aspectos negativos e conflituosos, porém a riqueza constituída pelas escolas vividas/praticadas.

Ao longo de todo o processo da pesquisa, não foram poucas as dificuldades com que nos deparamos, muitas delas advindas de nossa própria inexperiência com esse fazer, ora no diálogo com as teorias que deram base a este trabalho, ora no encontro com os docentes, quando, muitas vezes, tivemos que sublimar

prejulgamentos e inquietações do eu-professora e nos deixar surpreender como pesquisadora-professora pelo narrado das histórias de vida dos colegas de rede. E as gratas surpresas disponibilizadas pela pesquisa nos fizeram, como disse a professora Tânia, não pensar tanto em expectativas futuras de rede estadual, porém no presente. Descobrimos o lugar que ocupamos: é o professora que deixa contribuições pelos espaços praticados a cada ator social que conosco vivenciou e admite que essa rede pertence à nossa história de formação docente. Por isso, ao final dos encontros com os docentes, sentimos necessidade de nos lançar ao registro do que, naquele instante, representava o que todo aquele processo significou. Uma escrita literária que Alves (2008) identifica como um dos registros do praticante ordinário do cotidiano escolar, por isso também uma escrita da história da educação:

APRENDI

Descobri que ser crítico, muito crítico, é ruim, pois deixamos escapar boas oportunidades de simplesmente rir e excelentes amizades também.
Mais que a crítica, descobri o valor de saber ouvir e refletir muito se necessário for.
Descobri que o exercício da escuta é o da cumplicidade, o da humildade de saber que nem tudo se sabe e aprender ainda é o melhor exercício da vida,
que aprendo com os mais novos, os mais velhos, com meus alunos e a todos devo ser sempre agradecida.
Descobri, ao estudar a História, que sempre será o tempo de voltar o filme, não para lamentos, angústias, reclamações, porém para reflexões necessárias para melhor compreender a Aline que sou o hoje e que quero ser no amanhã.
Descobri sentidos da minha pessoa que pareciam estar escondidos pela pressa de andar com a vida sem sequer dá sentido a ela.
Descobri a coragem em todos os sentidos: a da mudança, abrindo mão de condições financeiras para poder, no futuro, colher mais; e a de demonstrar meus sentimentos, pois, definitivamente, exteriorizá-los não é sinal de fraqueza. Fracos são aqueles que não assumem o que sentem pelas pessoas, pois são egoístas e não sabem compartilhar as mais belas coisas do mundo.
Descobri que preciso ser cobrada e que, muitas vezes, as pessoas, ao me exigirem, ao me desafiar, me qualificam.
Descobri que caminhar com a vida ainda são os melhores passos, mesmo que a corrida da jornada nos faça perdermos em sua loucura; e que a caminhada é muito melhor juntos, nos ideais de sua construção no presente.
Por isso, descobri que vale a pena parar e, mais do que olhar, reparar: o mundo, as pessoas, a natureza. Como me sensibilizo com elas! Reparar que muitas coisas passam, mas poucas nos tocam. E, ao nos tocar, nos ressignifica.
Descobri o valor de saber que não importa para onde é a corrida, caminharei sempre com todos que são valiosos para mim em meu coração (PROFESSORA ALINE, dezembro, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao problematizar práticas formativas docentes, objetivou compreender espaços formativos praticados que os professores identificam como relevantes em suas histórias de Educação Física, ao longo do seu percurso, no cotidiano de ensino médio da rede estadual de ensino, e os significados de formação sinalizados pelos docentes. Além disso, procurou analisar como os professores praticaram os momentos de formação continuada ofertados pelos lugares instituídos da rede estadual de ensino. Assim, o caminho teórico-metodológico escolhido foi o da construção de narrativas (auto)biográficas, em um movimento compartilhado de pesquisa, em que, ao escutarmos e ao mesmo tempo questionarmos, identificamos a construção de *entrelugares de formação* (FERRAÇO, 2005) e as instâncias autoformativas nas histórias dos professores colaboradores.

Nessa decisão pela escuta dos professores que narraram os seus itinerários formativos, fomos surpreendida com histórias de formação profissional, nas quais seus atores, ao serem incitados a contar sobre momentos de formação e prática docente da Educação Física no ensino médio da rede estadual de ensino, mergulharam em seu desenho da vida escolar antes da escolha pelo magistério, passando pelos diversos cotidianos na rede estadual até suas expectativas de aposentadoria. A cada encontro, fomos aprofundando temas que o docente, no momento anterior, teria levantando, porém ainda com necessidade de maiores esclarecimentos, por considerarmos um indício convergente aos objetivos da pesquisa.

Assim, ao longo dos encontros, as narrativas foram delineando as unidades temáticas, por onde concentramos a análise do estudo. São elas: **Tempos de escola**: do percurso de estudante ao ofício docente; **a rede estadual de ensino**: o narrado, o vivido e o rememorado; **os *entrelugares de formação***: da experiência com o instituído ao autoformativo docente; **as práticas curriculares docentes no ensino médio**: o lado de cá das tensões e as possibilidades para além do prescrito; e **histórias que nos ensinam**: no limite ou expectativas futuras de rede estadual.

Percebemos, nas singularidades das histórias narradas pelos docentes, que o tornar-se professor forma-se ao longo do decurso de vida do indivíduo, nos modos com que o futuro educador experimenta o mundo, praticando diferentes cotidianos sociais, em um constante aprendizado com os outros homens com quem o mundo é compartilhado, apropriando-se de uma parte desse mundo para a construção de uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente singular, no que tem de única, mas que escapa por toda a parte. Nesse conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, no qual se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000), os docentes constituíram práticas formativas. Estas, especialmente no caso dos educadores colaboradores do estudo, foram se circunscrevendo nos momentos praticados de escolarização, mesmo antes da escolha do magistério, durante a graduação, estendendo-se com o ingresso na profissão e se prolongando como processo formativo cotidiano nas práticas docentes dentro e fora da escola.

Ao analisarmos os espaços formativos construídos pelos docentes ao longo de seus percursos formativos, identificamos que as experiências sociais ao longo da vida pessoal ampliam-se na profissional. Isso ficou demonstrado em diferentes instâncias, por exemplo, ao frequentar espaços institucionais, como a igreja, e também na relação desta na autorreflexão do professor acerca de seu compromisso pedagógico. Além disso, as passagens em que os professores narram suas vivências em determinadas práticas corporais, mesmo antes do ingresso na graduação, como podemos observar o caso da dança, no percurso de alguns docentes, também vieram a ser um relevante espaço formativo advindo de experiências sociais.

Assim, ao planejar suas ações pedagógicas nos diversos cotidianos vividos da rede estadual de ensino, o professor considerou mais seguro o trato com determinado conteúdo da Educação Física, cuja prática estava historicamente engendrada em suas experiências pessoais. Em contrapartida, aqueles conhecimentos da área pouco vivenciados foram tomados com insegurança e, por conseguinte, desenvolvidos com pouca incidência no trabalho pedagógico na escola.

Identificamos que as experiências com práticas corporais de Educação Física foram, muitas delas, vivenciadas inicialmente e/ou ampliadas nos tempos de graduação

narrados pelos docentes. No entanto, essa ação, na formação inicial, inscreveu espaços formativos direcionados à formação do futuro professor, ou seja, nos momentos das aulas das disciplinas de grade curricular, o *fazer com* (CHARLOT, 2000) o movimento era o da vivência, objetivando o aprendizado da relação teoria-prática no trato com o conhecimento. Dessa forma, a relação com o saber (CHARLOT, 2000) objetivava ser pedagógica, portanto o discente não mais poderia apenas se ver como um praticante de uma aula de Educação Física, mas como um educador em formação na construção de práticas pedagógicas futuras com a escola.

Nesse sentido, o rememorado pelos docentes demonstra que o trato pedagógico com o componente curricular da Educação Física foi se delineando à medida que os professores se encontravam inseridos na escola, ainda nos tempos de formação inicial, pela via dos estágios, ou pela inserção antecipada na profissão. As aprendizagens trocadas nos diálogos tecidos com colegas e professores da graduação, em momentos extraclasse, a participação em projetos de extensão universitária, a busca por suporte teórico nas bibliotecas públicas foram espaços formativos praticados, narrados pelos professores, que identificamos como instâncias autoformativas, possibilitando aos docentes construir *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) para demandas provenientes de sua ação com a escola. No que sinalizou as narrativas, esse contexto foi delineado como uma prática astuta do educador, vendo-se diante do fosso que as aprendizagens propiciadas pela graduação apresentaram na discussão do trato pedagógico com a Educação Física Escolar.

No diálogo com Locatelli (2007), consideramos que o processo formativo na graduação, sinalizado pelas narrativas (auto)biográficas desta pesquisa, apresentou apenas uma tímida parceria entre universidade e escola básica, o que ocasionou dificuldades no entendimento de práticas pedagógicas pelo futuro professor. Ainda que algumas passagens da formação inicial indicassem o trabalho com a Educação Física Escolar, por exemplo, na organização de torneios, competições, mostras artísticas, esses momentos não preencheram o aprendizado que o professor necessitava, no se refere à sistematização do trabalho pedagógico, na construção de planos de ensino, plano de aula, projetos interdisciplinares; enfim, em dinâmicas frequentes de demandas advindas do cotidiano escolar.

As aprendizagens cotidianas formativas na escola foram espaços autoformativos que os docentes, tanto na rede pública quanto na privada, construíram mediante as necessidades emergidas de sala de aula. Assim, os momentos de planejamento com os pedagogos, as reuniões coletivas com toda a equipe pedagógica na discussão de demandas da escola, as conversas informais nos corredores, no pátio, na troca de turnos, por telefone evidenciaram as diferentes produções de espaço e, também, o conhecimento que o professor dispôs na busca por *maneiras de fazer* (CERTEAU, 1994) sua prática curricular com a Educação Física.

Além disso, identificamos que o predominante na formação das instâncias autoformativas pelos docentes colaboradores foram as experiências advindas dos desafios da sala de aula na relação professor-aluno, nas falas de curiosidade, em sua frustração, nas críticas discentes recebidas pela maneira com que o professor trabalhou determinado conteúdo, no exercício da escuta pelo educador das histórias de vida e vivências da cultura do aluno-jovem, enfim, nas diferenciadas situações de aula que impulsionaram os docentes à ação de pesquisa de sua prática pedagógica. Esse cenário fica evidenciado na busca do professor por livros, cursos, troca de experiências com colegas da mesma área, pesquisa na internet, no intuito de enriquecer suas aulas no ensino médio da rede estadual de ensino. Dialogando com Oliveira (2005), percebemos a relevância desses espaços/tempos formativos nas práticas cotidianas de reflexão sobre a aula, que representaram as instâncias diversas de autoformação docente, potencializando os currículos praticados (OLIVEIRA, 2008) no exercício pedagógico com a escola.

No que se refere à constituição de *entrelugares formativos* na relação docente com os lugares instituídos, observamos que sua produção foi sendo gerada na participação do professor em diferentes momentos institucionais de formação continuada, tanto naqueles ofertados pela Secretaria de Educação, como nos procurados por iniciativa do educador dentro e fora da escola. As narrativas (auto)biográficas demonstram que os docentes colaboradores, ao praticar os lugares de formação continuada, assumiram um papel de consumidores (CERTEAU, 1994), diante ao ofertado, ao fazerem *usos* daquilo que elencaram como qualitativo dos debates e vivências, principalmente, as temáticas que os transportavam a interligar o debatido com suas práticas de cotidiano escolar. Por outro lado, os docentes, em

vários momentos, demonstraram recusa em aceitar discussões que julgavam inoportunas, por as considerarem longe da realidade cotidiana da escola. Esses momentos de tensão ocorreram não apenas com a Secretaria de Educação, mas nos congressos, fóruns e seminários e também nos debates com professores e pesquisadores da universidade.

Consideramos que a relação docente, narradores do estudo e pesquisadores universitários demonstra o que os estudos de Tardiff (2005), Carvalho (2005) e Santos (2008, 2009) já sinalizavam: as iniciativas de pesquisa, cujo objetivo vise a denunciar as práticas pedagógicas da educação básica, permanecendo mais centradas nas reflexões críticas, são consideradas irrelevantes aos educadores do cotidiano escolar, por não oferecerem contribuições qualitativas ao debate de avanços para sua prática profissional.

Em contrapartida, demonstramos, pelo mapeamento da pesquisa narrativa docente, e pelo nosso estudo de campo, iniciativas, ainda que tímidas, no campo da Educação Física, de trabalhos que analisam a formação docente e práticas pedagógicas a partir de seu lugar de produção, compreendendo os professores da escola como autores de suas ações. Assim, ao narrar para o pesquisador sua história de formação docente, pela narrativa (auto)biográfica, o educador compartilha seus fazeres e saberes e contribui para o entendimento da diversidade e da multirreferencialidade de práticas com o cotidiano escolar da educação básica.

Ao rememorarem os lugares instituídos de formação continuada, identificamos, em todas as narrativas (auto)biográficas docentes, ênfase no passado recente de momentos ofertados pela Secretaria de Educação para a discutir, dentro e fora da escola, o Currículo Básico Comum (CBC). Os professores narradores demonstraram, ao participar do debate e vivência com o CBC de ensino médio, na escola e nos momentos de debate com a Sedu, a constituição de *entrelugares formativos*, na medida em que, diante ao currículo prescrito, no caso o CBC, revelou-se, por um lado, a produção de uma prática de reforço, em que o docente dialogava com o ofertado; e, por outro, criações/inventividades nos usos (CERTEAU, 1994), que o professor construiu em uma relação de proveito do prescrito, porém adequadas à realidade do vivido na escola.

Essas ações evidenciaram as diferentes leituras possíveis que o docente imprimiu diante ao Currículo Básico Comum. Com isso, revelou suas *táticas (*CERTEAU, 1994), como formas de enfrentamento de um modelo único de prática pedagógica, possibilitando-nos compreender a produção de diferentes maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) a Educação Física de ensino médio, mediante aos diferenciados usos e apropriações do currículo prescrito.

Analisando as iniciativas institucionais de formação continuada pelas narrativas docentes, observamos que, nos últimos 20 anos, foram poucas as efetivas políticas de formação ofertadas aos professores da rede estadual de ensino, tendo iniciativas isoladas em algumas gestões públicas, como no caso mais relembrado, a recente gestão de Paulo Hartung (2003-2010). Dessa forma, o sinalizado pelos docentes demonstra que as poucas ações de formação continuada pela Sedu foram dinâmicas, encontros em um modelo formativo que não priorizou a discussão de práticas pedagógicas em parceria com as experiências vividas nos espaços e tempos dos praticantes da escola. Em contrapartida, algumas narrativas salientam que, mesmo diante da ausência de um momento de formação continuada por iniciativa governamental, nas instituições escolares por onde passaram, houve diferentes ações de momentos formativos constituídos a partir da necessidade do coletivo pedagógico local, por meio de trocas e compartilhamentos de experiências, ocorrendo, assim, a produção de um espaço formativo no lugar instituído da rede estadual de ensino.

O entendimento de formação continuada sinalizado nas narrativas (auto)biográficas docentes demonstrou que os narradores identificam os momentos instituídos, na escola com a equipe pedagógica e na Secretaria de Educação, em reuniões com docentes da Educação Física, como lugares de práticas formativas. No entanto, as ações autoformativas, singulares, de pesquisa cotidiana de sua prática pedagógica não são identificadas pelo professor como instâncias de formação continuada. Esse contexto pode ser provocado por discursos científicos e de órgãos governamentais que difundem a ideia reduzida de que formação continuada seria o lugar instituído para estudo, cursos em parceria ou não com universidades, para a reflexão das práticas docentes na escola. Além disso, quando existem essas iniciativas de formação contínua na rede estadual de ensino, são tímidas as ações de pensar

aquele momento na centralidade do agir dos educadores, ou seja, incentivar o docente à (re)leitura de seus espaços praticados, levando-o a narrar suas práticas curriculares e com isso se reconhecer na autoria dos processos formativos.

Nessa direção, no diálogo com a análise da produção do conhecimento da pesquisa narrativa docente, é que sinalizamos para a potencialidade do trabalho com narrativas. Os estudos mapeados, tanto na educação, quanto na Educação Física, demonstraram que as ações de formação continuada pesquisadas, quando buscaram colocar o professor como narrador, desencadearam ações de investigação-formação, por um processo autoformativo, possibilitando ao docente registrar suas múltiplas formas de fazer com a escola, e, assim, reconhecer sua autoria de prática contínua formativa docente. Sinalizamos que nosso trabalho, ao apresentar as histórias de práticas formativas no ensino médio da rede estadual de ensino, pode ser um ponto de partida para posteriores pesquisas que aprofundem, em um trabalho compartilhado, a prática do registro docente de suas ações formativas.

Compreendemos que com esta pesquisa, se, por um lado, tivemos o conforto de vê-la como um ponto de partida para o estudo de práticas formativas docentes; por outro, identificamos outras perguntas que se desdobram em novas possibilidades de caminhos a serem pesquisados. De certo, há sempre uma inquietação pelo que deixou de ser contemplado em face aos limites do trabalho. Ao longo de todo o percurso da pesquisa, não foram poucas as dificuldades com os quais nos deparamos. Muitas delas advindas da pouca experiência com esse fazer, o das narrativas. Porém, acreditando que o aprendizado é processual, demos atenção ao caminho percorrido e, neste, encontramos as gratas surpresas de refletir com o inesperado advindo das narrativas, e com isso, revisitando, a todo momento, nosso objeto de estudo, nossos instrumentos de coleta e análise dos dados.

Por isso, sinalizamos, como temáticas a serem aprofundadas em posteriores estudos, as práticas curriculares de Educação Física no ensino médio. Esse nível de ensino, como demonstramos pelo mapeamento apresentado neste trabalho, ainda é um tema silenciado nas pesquisas científicas. Em especial na rede estadual de ensino do Espírito Santo, alguns questionamentos foram levantados neste estudo, tais como: como foram as práticas pedagógicas, ao longo da história dessa rede,

mediante os diferentes currículos prescritos apresentados aos docentes? Como se estabelecem as relações dos alunos com os saberes no ensino médio, partindo da narrativa dos discentes? Como a educação de valores adquire tempos e espaços no cotidiano das aulas de ensino médio?

Além disso, no contexto do debate epistemológico da pesquisa narrativa docente, compreendemos que o mapeamento apresentado nesta pesquisa sinalizou a riqueza do debate da temática. No entanto, apresentamos a necessidade de aprofundamento na investigação da internacionalização do debate pelos estudos brasileiros, visto que, neste trabalho dissertativo, devido ao limite de tempo e ao foco no objetivo a ser alcançado, não priorizamos a discussão da internacionalização da narrativa docente, no entanto, revela-se enriquecedora a pesquisa, levando em consideração a importância de compreendermos os usos e apropriações das teorias enunciadas nos trabalhos da educação e Educação Física.

Os conflitos, os relacionamentos entre os sujeitos, as amarguras e decepções vivenciadas, a nostalgia mediante a crítica de professor tradicional, a tensão com os lugares instituídos evidenciaram, neste trabalho, a riqueza de se pesquisar a formação docente pelas narrativas de histórias cotidianos do fazer pedagógico. Foi na expressão de cada pensamento individual que encontramos os espaços identitários singulares e pensamentos coletivos transversalizados. A narrativa (auto)biográfica dos docente de Educação Física da rede estadual de ensino nos permitiu construir percursos de nossa própria História. Essa relação dialógica nos mostrou que lidar com as narrativas em pesquisa ou em ensino é partir para a “desconstrução/construção” das próprias experiências, uma operação por meio da qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade e permitiram a compreensão de que o fazer profissional do professor é complexo, porque, na ação de educar, há uma relação indivíduo e sociedade, e é esse sentido social que é apropriado pelo sujeito em sua prática concreta. Assim, dialogando com José Saramago, é preciso voltar a viagem sempre, (re)descobrindo novos passos no barco de nossas histórias com a escola, e com isso formarmos continuamente educadores.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, M, H, B. Memoriais, memória, trajetórias docentes e formação continuada de professores: a invenção de si em seminário de investigação. In: PERES, E. et al.(Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

ALMEIDA, B. Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para desenvolvimento profisisonal. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em < http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

ALMEIDA JUNIOR, A, S; PRADO, G, V. Quando as imagens ardem: fotografia, narrativas e formação inicial em educação física. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. Anais eletrônicos. Disponível em <http://www.cbce.org.br/br/anais>. Acesso em: 6 de jan. 2011.

ALVES, N. Política de formação e aperfeiçoamento do magistério. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 1986, Goiânia. **Anais**. Goiânia: ANPED, 1986. p. 434-437.

ALVES, N (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES, N. Dossiê: as múltiplas formas de narrar à escola. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, UERJ, v.7, n. 2, p. 5-7, 2007.

ALVES, N. Redes educativas “dentrofora” das escolas exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção didática e prática de ensino).

ALVES, N. et al. **Criar Currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, N; SGARBI, S.; PASSOS, M. Nós e nossas histórias em imagens e sons: uma história de imagem. In: AMORIN, A. **Passagens entre o moderno para o pós-moderno**: ênfases e aspectos metodológicos da pesquisa sobre currículo (livro digital). FE/UNICAMP, 2007.

ALVES, N; GARCIA, R. Continuando a conversa: apresentando o livro. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP&A et alli, 2008. p. 9-14.

ALVES, N. (Org.); OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas**: sobre rede de saberes. Petrópolis: DP&A et alli, 2008.

AMORIM, A, C.Quando as práticas de ensino são desfigurações da Biologia. In: ROMANOVISKI, J, P; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S, R, A.(Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004.

ANDRADE FILHO, N, F. Formação profissional em educação física: uma súmula da discussão dos anos 1996 a 2000. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 23-37, 2001.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, M et al. Estado da arte e formação de professores no Brasil. **Revista Educação& Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, dez. 1999.

ANJOS, A, R. **O percurso da educação física na educação infantil no município de Vitória (ES)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ARAGÃO, R, M. Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: < http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

ARAUJO, M, L. et al. “ESSANEGRANÃO!” A prática política pedagógica de uma professora negra em uma escola da REMPA: um estudo de caso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais**. Recife: CBCE, 2007. CD-Rom, GT5.

AROEIRA, K. P.; FERREIRA NETO, A. A constituição curricular no ensino fundamental, médio e superior no Brasil: o debate na Revista Brasileira de Ciências do Esporte nas décadas de 1980 e 1990. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2001. CD-Room, GT5.

AROEIRA, K, P. **Currículo e formação docente em periódico de educação física**: trilhando algumas questões da identidade do professor. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) ─ Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2004.

AYOUB, E. Memórias da educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2005a. CD-Rom, GT5.

AYOUB, E. Narrando experiências com a educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, maio, 2005b.

AZAMBUJA, G; OLIVEIRA, V, F. Processos de formação de um professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: < http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

AZAMBUJA, G. Percursos de formação: no entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

AZEVEDO, J. G. Itinerâncias da pesquisa. In GARCIA, R. L. (Org.). **Pesquisa com o cotidiano**. Petrópolis: DP&A, 2003.

AZEVEDO, T, S. Autobiografias e formação docente em Rondônia: a busca de uma identidade profissional. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em:<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica. arte e política. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2006.

BOSSLE, F; MOLINA NETO, V. No ‘olho do furacão’: uma autoetonografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, set, 2009.

BREZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 71-94, 2009.

BRACHT, V. et al.. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijui: Editora Unijuí, 2003.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **CADERNO CEDES**: Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa. Campinas, v. XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRAGANÇA, I, F. Formação com “tessitura de intrigas”: diálogos entre Brasil e Portugal. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em/;<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

BETTI, M. **Educação física escolar**: do idealismo à pesquisa-ação. São Paulo: UNESP, 2003.

BETTI, M. Imagens em ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física no ensino fundamental e médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, p. 95-120, 2006.

BETTI, M. **Educação física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e o saber docente**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo dança em de Educação Física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 45-58, jul./ jun. 2003.

BRAÚNA, R, C, A. Narrativa de professores tutores: a experiência do projeto Veredas. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em:<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

BRAÚNA, R, C. Memorial no contexto da formação inicial e professores em serviço: possibilidades e limites. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Didática e prática de ensino).

BUENO, B; SOUZA, C; BELO, I. A leitura e a escrita de professores face aos desafios dos novos letramentos. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 30. , 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

BUENO, B. O. et al.. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CAPARROZ, F, E. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola**: a educação física como componente curricular. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos,1997.

CARLOTTO, M.S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 7, n. 1, p. 1-18, jan./jun.2002.

CARLOTTO, M.S. Síndorme de Bornout: um problema do indivíduo ou de seu contexto de trabalho? **Aletheia**, v.10, p.103-119, 2007.

CARVALHO, J. M. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 15-45, jul./dez. 2002.

CARVALHO, J. M. O outro no currículo: o que as revistas pedagógicas apontam? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória (PPGE/UFES), v.10, n. 26, p. 8-29, 2004.

CARVALHO, J (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2004.

CARVALHO, J. M. O não lugar dos professores nos entrelugares de Formação Continuada. **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./dez. 2005.

CARVALHO, J. A epistemologia da prática docente no cotidiano escolar do ensino fundamental. **Unirevista**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-13, abr./maio. 2006.

CARVALHO, J. O cotidiano escolar como comunidade plural na perspectiva da Filosofia da Diferença: narrativas de professores na produção do projeto político-pedagógico. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória (PPGE/UFES), v. 13, p. 22-51, 2007.

CARVALHO, J. A formação contínua do professor em comunidades compartilhadas. **Educação & Imagem** (UERJ), v. 1, p. 4, 2007.

CARVALHO, J. O cotidiano escolar como comunidade plural na perspectiva da Filosofia da Diferença: narrativas de professores na produção do projeto político-pedagógico. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória (PPGE/UFES), v. 13, p. 22-51, 2007.

CARVALHO, J. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, J. .; SIMÕES, R. H. S. O processo de Formação Continuada dos professores: uma construção estratégico-conceitual. **Caderno de Pesquisa e** Educação, Vitória (UFES/PPGE),v. 8, n. 5, p.11-39, 1999.

CASSALI, M; ACOSTA, M, A. As narrativas dos protagonistas da Educação Física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/br/anais>. Acesso em: 6 de jan. 2011.

CASTANHO, M, E. Prática docente no ensino superior e história oral. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

CATANI, D, B. et al. História, Memória e Autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D, B et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CERTEAU, M. A operação Histórica. In: LE GOFF, J; Nora P. (Org.). **História**: novos objetos. Rio de janeiro: Francisco Alves, 1988.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2006.

CHARLOT, B. Ensinar educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JUNIOR, H. et al. **Educação física, esporte e sociedade**. São Cristovão: Editora da UFS, 2009, v. 3.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIAVATTA, M. Do espaço da Fábrica para o espaço da escola: introdução a uma história fotográfica. In: CIAVATTA, M (Coord.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ, 2007.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p.15-59.

COPOLILLO, M. Na voz de professores de educação física: o corpo que ganha visibilidade na mídia televisiva— tecendo significados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2005. CD-Room, GT5.

CORSI, A, M. Professores iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em < http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

CORTE R, B. **Educação física escolar**: práticas de pesquisa e saberes científicos em revista (1979-2009). 2009. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

COSTA, A, S, F et al. O debate sobre o tema “formação de professores” na revista brasileira de ciências do esporte no período de 1979 a 2003. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 14., 2005, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2005. CD-Room, GT5.

CUNHA, M, I. Lugares de formação: tensões entre academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Didática e prática de ensino).

CUNHA, M, V. A escola contra a família. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DIAS, A et al. Diagnóstico da educação física escolar no Espírito Santo: o imaginário social do professor. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 21, n.1, p 183-192, set./1999.

DIAS, C, M, S. Histórias de vida e educação de jovens e adultos na construção da didática: “cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz”. In: EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ESPÍRITO SANTO, Secretaria Estadual de Educação (SEDU). **Política Educacional do Estado do Espírito Santo**. Vitória: SEEB/SEDU, 2004.

ESPÍRITO SANTO, Secretaria Estadual de Educação (SEDU). **Currículo Básico Escola Estadual.** Vitória, 2009.

ESTEBAN, M. T. Dilemas de uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R.L. (Org.): **Pesquisa com o cotidiano**. Petrópolis: DP&A, 2003.

FALCÃO, J, M. **Ensino e pesquisa com o cotidiano**: as artes de fazer currículo da educação física em uma escola municipal de ensino fundamental de Vitória (ES). 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) ─ Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

FALCÃO, J,M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras artes de fazer na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [2012(?)] (em fase de publicação).

FARIA B, A. et al. Inovação pedagógica na Educação Física: o que aprender com práticas bem sucedidas? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 16., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/br/anais>. Acesso em: 6 de jan. 2011.

FARIAS, G, O. **O percurso profissional dos professores de educação física**: rumo à prática pedagógica. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Física) ─ Programa de Pós-Graduação de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FARIAS, G, O. et al. O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 12., 2001, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2001. CD-Rom, GT5.

FELDENS, D, G; TEIXEIRA, F. Entre experiências e compreensões: cartografias de formação. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em:<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

FERRAÇO, C. E**.** Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. As práticasteóricas de professores e professoras das escolas públicas ou sobre imagens de pesquisa com o cotidiano escolar. **Currículo sem fronteiras.** Rio de Janeiro: v. 7, p. 78-92, 2007.

_____. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos com os cotidianos. In: PEREZ, C.L.V.; FERRAÇO, C. E; OLIVEIRA, I. B.. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa.** Novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

FEREIRA NETO, A. Leituras dos 20 e 25 anos do CBCE: política, comunicação e (in) definição do campo científico. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Leituras da Natureza Científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FIGUEIREDO, Z, C. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**. 2003. 210 f. Tese (doutorado em Educação) — Programa de pós-

graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FIGUEIREDO, Z, C. Experiências profissionais, formação e identidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/br/anais>. Acesso em: 6 de jan. 2011.

FIORENTINI, P. A didática e a prática de ensino mediado pela investigação sobre a prática. In: ROMANOVISKI, J, P; MARTINS, P, L, O; JUNQUEIRA, S, R, A.(Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004.

FISCHER, B, D. Processos de normalização na constituição da docência: um estudo a partir da memória de ex-professores. In: EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREIRE, J, B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione,1989.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FOLLE, A. **Trajetória docente no magistério público estadual**: histórias de vida de professores de Educação Física. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FONTANA, R. A. C. Memórias e Iniciação: um estudo das narrativas de jovens professores acerca de sua integração a docência. In: PERES, E. et al (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. p. 595-615.

FONTANA, R, A, C. Como nos tornamos professoras? 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GAGNEBIN, J, M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1997.

_____. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva Editora, 2004.

GASPARI, T. C. Dança. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.) **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GINZBURG, C. **Mito, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes**.** In: ECO, Humberto. **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GORI, R, M. **A Inserção do professor iniciante de educação física na escola**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Esporte, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais,Belo Horizonte, 2000.

GORI, R, M. A Inserção do professor iniciante de Educação Física na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2001. CD-ROM, GT5.

GÜNTHER, M, C et al. Formação profissional e campo de trabalho no interior do CBCE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2003. CD-ROM, GT5.

ISAIA, M, A. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: PERES, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

ISAIA, M, A; BOLZAN, D, P; GIARDINI, E, M. Movimentos construtivos da docência superior: delineamento possível de ciclos de vida profissional docente. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

ISAIA, M, A; MACIEL, A, M, R; BOLZAN, D, P, V. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

JOSSO, M, C. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender um mesmo desafio para a vida em ligação. In: PERES, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KONDER, L. **Walter Benjamin e o marxismo da melancolia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KRAMER, S. Autoridade, autonomia e formação: tensão da gestão escola. In: PERES, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

LE GOFF, J. Memória. In: _____. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003. p. 419-476.

LINHARES, C. Escolas aprendentes e autonomia pedagógica. ENCONTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL, 1., 2004, Niterói. **Anais**. Niterói: Secretaria Municipal de Educação de Niterói, 2004.

LOCATELLI, A. **Saberes docentes na formação de professores de educação física**: um estudo sobre práticas colaborativas entre Universidade e Escola Básica. 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

LOUREIRO, W. **Representações sociais de formação continuada dos professores de educação física de escolas públicas do estado do Espírito Santo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

LOYOLA, R, C. **Experiências profissionais na escola e os sentidos da educação física**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MARCONDES, M, I. Pesquisa sobre o saber prático dos professores: perspectivas e limites das autobiografias. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Didática e prática de ensino).

MAUES, J. O currículo no trabalho com narrativas de ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

MENDES, D, S; PIRES, G, L. Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar com mídia-educação e educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.30, n. 3, maio, 2009.

MENDES, D, S. **Luz, câmera e pesquisa-ação**: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de Educação Física. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) ─ Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MESQUITA, I, M. Formação de professores de História em Minas Gerais: as experiências da PUC-MG,UFMG e UFU. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

MILESKI, G, K. et al. A produção científica nas teses e dissertações: formação de professores em Educação Física – 1987 a 2004. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 14., 2005, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2005. CD-ROM, GT5.

MIRANDA, M, S. Docência e devir: com a palavra a professora. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

MIRANDA, M. L. J. A dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 3-13, jul./ dez. 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MOLINA NETO, V; MOLINA, R, K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre. v. 8, n. 1, p. 57-66, jan./abril. 2002.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. Texto apresentado em mesa redonda. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 1997, Goiana. **Anais**. Goiânia: CBCE, v. 1.

MOLINA NETO, V. A prática pedagógica do professorado de educação física no cotidiano escolar: pesquisar e aprender: metraponto de vista. In: MOLINA NETO, V. et al. **Quem aprende**? pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Ed.Ijuí, 2009.

MOREIRA, A. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões de ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

NÓVOA, A; FINGER, M. **Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, C. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, L, M (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NUNES, K; FERREIRA NETO, A. O currículo básico comum e formação continuada: experiências com a educação física na rede estadual/ES. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XX, n. 31, dez, 2008.

NUNES, K. **A educação infantil e a educação física**: teoria e práticas no currículo. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVEIRA, A. et al. História de vida e historia da escola: conexões com os tempos atuais e o sentido da Educação Física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 16., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/br/anais>. Acesso em: 6 de jan. 2011.

OLIVEIRA, M, R, R; PIRES, G, L. O primeiro olhar: a linguagem audiovisual na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n.2, jan, 2005.

OLIVEIRA, V, F. Diálogos entre história oral e educação: memória, conhecimento e identidades. In: ROMANOVISKI, J, P; MARTINS, P, L, O; JUNQUEIRA, S, R, A.(Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004.

OLIVEIRA, I, B. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In. ALVES, N; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas**: sobre rede de saberes. Petrópolis: DP&A et alli, 2008.

OLVIEIRA, I, B. Memórias, culturas e currículos praticados no cotidiano da constituição e docência. In: PERES, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

OLIVEIRA, I, B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C, E (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA JUNIOR, W, M. Desenhos e escutas. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em:<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

ORTHEMEYER, J, R. et al. Produção do conhecimento referente à formação em Educação Física no Brasil: primeiros resultados. CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2010,Itajaí. **Anais**. Itajaí: CBCE, 2010.

PAIS, J. M. **Vida Cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, F, S, L. et al. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a prática**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v. 9, n. 2, 2006.

PASSEGUI, M, C. Figura antropológica de mediação biográfica na formação docente. In: PERES, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

PASSOS, C; OLIVEIRA, R, M. Investigando a construção de narrativas para o ensino de matemática na formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em:<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

PERRENOUD, P. (1997) (Trad. Bruno C. Magne). **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Arte Médicas Sul, 1999.

PERES, L, M, V. Narrativas de si como “passeur” de sentido protagonizando a formação humana de professores. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

PEREZ, C, L, V. Professoras alfabetizadoras: histórias (in)visíveis “dessa gente pouco importante” que cotidianamente (re)constrói a educação popular. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

PEREZ, C.L.V. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a (re) invenção da escola como uma comunidade investigativa. In:

REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2003, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

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.

PEREZ. C.L.V. Histórias de escola e narrativas de professoras: a experiência do GEPMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E.C. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PEREZ, C.L.V; AZEVEDO, J. G. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos do cotidiano. In: PEREZ, C.L.; FERRAÇO, C.E. OLIVEIRA, I.B.(Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**. Novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

PERRELLI, M, A, S; REBOLO, F; DAVANÇO, E, G. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 329-343, maio./ago. 2006.

PINHEIRO, L, R. Trajetórias de uma prática, história de um campo: narrativa sobre trabalho de educadores sociais em Porto Alegre. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

POWACZUK, A, C, H. A construção da professora alfabetizadora. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

RODRIGUES, C, G. Currículo movente constituindo forma na ação docente. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33.,

2010, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

ROSA, M, V et.al. Luzes, câmera e ação: uma experiência audiovisual como produção do conhecimento em educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 13., 2003, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2005. CD-Rom, GT5.

SANCHOTENE, C; MOLINA NETO, V. Práticas pedagógicas entre a reprodução e a reflexão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, maio, 2010.

SANTINI, J. Fatores intervenientes no processo de desenvolvimento da síndrome de esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo da prefeitura de Porto Alegre. In: MOLINA NETO, V. et al. **Quem Aprende**? Pesquisa e formação em Educação Física Escolar. Ijuí: Ed. Ijuí, 2009.

SANTOS, W. Pesquisas com os cotidianos da Educação Física: sinalizando outras possbilidades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 3, 2010, Niterói. **Anais**. Niterói : Grupalfa, UFF, p. 2-12, 2010.

SANTOS, W. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, W. **A constituição do campo epistemológico do currículo**: estratégias, apropriações e circularidades culturais operadas na Anped. 2010. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SANTOS, W. et al. Currículo e Avaliação na Educação Física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, Omar. et al. **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFS, 2008. v. 2.

SANTOS, W; NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Educação física na educação básica: pontos de encontro. In: DANTAS JUNIOR, H. S (Org.). **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristovão: Editora da UFS, 2009. v. 3.

SARAIVA, M, C. et al. Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: SILVA, A, M; DAMIANI, I, R (Org.). **Práticas corporais**, Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, 2005. v. 3.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SARAMAGO, J**. Ensaio sobre a cegueira**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCHNEIDER, O. A educação física e as relações epistêmicas com o saber: uma incursão no pensamento de Bernand Charlot. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 8., 2004, Niterói. **Anais**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, v. 1, p. 44- 46, 2004.

SCHNEIDER, O. BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com saberes compartilhados nas aulas de educação física. Porto Alegre: **Movimento**, v. 11, n.1, p. 23-45, jan./abr. 2005.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, B, D. Trajetória de um professor negro na universidade. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em:<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

SILVA, L, O. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identização docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento) — Programa de Pós-Graduação de Ciências do Movimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, M, E , L; GOMES, A, A. Escritas para si, escritas para o outro nas memórias de um grupo docente. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em:<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

SIMÕES, R. D. Gênero, Educação e Educação Física: um olhar sobre a produção teórica Brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

EDUCAÇÃO, 29., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 21 maio. 2011.

SOUZA, E, C. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

SOUZA, E, C. A didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores. In: SILVA, A, M, M. **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: Endipe, 2006.

SOUZA, E, C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 222-239, jan./abr. 2006.

SOUZA, E, C. A vida com as histórias di vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In: PERES, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

SOUZA, E, C. Abordagem biográfica e pesquisa educacional: convergências teórico-metodológicas e práticas de formação. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Didática e prática de ensino).

SOUZA, E, C. Escrever e divagar: narrar e formar: escritas, diários e formação docente. **Presente!** (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica), v. 66, p. 18-25, 2009.

SOUZA, S.J; KRAMER, S. **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC – RJ, 2009.

SUTIL, R, C. **Memórias escolares do ensino de Educação Física**: “O tempo fez com que a gente aprendesse a ver as coisas com outros olhos”. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

TARDIF, M. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 35, n. 125, p. 13-35, Maio/ Ago. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TABORDA OLIVEIRA, M. A. Para uma crítica da historiografia: ditadura militar, Educação Física e negação da experiência do professor. In: FERREIRA NETO, A.(Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: Proteoria, 2001.

TABORDA OLIVEIRA, M. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): h i s t ó r i a e h i s t o r i o g r a f i a. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 51-75, jan./jun. 2002.

TABORDA OLIVIERA, M. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n.2, jan, 2004.

TABORDA OLIVEIRA, M, A. Renovação historiográfica na educação física brasileira. In: SOARES, C, L. (Org.). **Pesquisas sobre o corpo**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, I, A. História oral e educação: virtualidades, impregnações e ressonâncias. In: ROMANOVISKI, J, P; MARTINS, P, L, O; JUNQUEIRA, S, R, A.(Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004.

TERRA, D, V. A biografia-narrativa como estratégia de formação do professor de educação física. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Didática e prática de ensino).

VALENTE, A. Narrativas de professores universitários: sobre seu processo de socialização profissional. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

VAZ, A; MENDES, R; MAUES, E. Episódios e narrativas de professores: experiências docentes discutidas a partir da pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

VENTORIM, S; LOCATELLI, A. B; BOLZAN, E. Narrativas na Formação e Investigação em Educação Física: análise da produção acadêmica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010. v. 1.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção acadêmica dos Endipes**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VENTORIM, S. A formação do professor pesquisador na produção acadêmica dos Endipes: 1994-2000. In:REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

VIDAL, D, G. A docência como uma experiência coletiva: questão para debate. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Didática e prática de ensino).

VIEIRA, M, C. Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

VIÑAO FRAGO, A. Las autobiografias, memórias y diários como fuente histórico-educativa: tipologia y usos. **Revista Teias** (UERJ), n.1, jun, 2000.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra editora, 2001.

WENDHAUSEN, A, M, P. **O processo de formação continuada dos professores de educação física que atuam na educação infantil no município de Florianópolis**: 1993-2004. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

WITTIZORECKI, E, S et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**: Porto Alegre, v. 12, 2006.

WITTIZORECKI, E, S. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2009. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) — Programa de Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WUNDER, A. Resto quase mortais: fotografias, acontecimentos e escola. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

WUNDER, A. Fotografias com o exercício do olhar. In: REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>. Acesso em: 3 out. 2010.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A — TABELAS COM OS LEVANTAMENTOS DOS TRABALHOS NO TEMA NARRATIVAS DOCENTES NA ANPED E ENDIPEs (2000-2010)

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2000	CASTANHO, M, E	Prática Docente no Ensino Superior e História Oral	Didática	PUC-Campinas	Superior	Currículo

RESUMO: O texto traz uma pesquisa com a história da formação de professores no ensino superior na área de saúde, em uma metodologia de história oral temática

Traz, como diálogo teórico, **Sonia Kramer e Antônio Nóvoa no debate de narrativa docente; Marieta Moraes Ferreira e Selma Guimarães Fonseca no entendimento de História oral**

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2000	AZAMBUJA, G; OLIVEIRA, V, F.	Processos de formação de um professor	Formação profissional	UFSM	Fundamental	Formação continuada

RESUMO: O texto traz a pesquisa com a trajetória professional de um professor de ensino fundamental a partir da opção metodológica história de vida, por meio da história oral. No percurso docente, procurou oportunizar a fala do professor pesquisado, em relação às imagens que marcaram os processos da escolha e formação profissional

Traz, como diálogo teórico, **José Carlos Bom Meihy no entendimento de História Oral; e Antônio Nóvoa em pesquisas com vida de professores**

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2000	MESQUITA, I, M.	Formação de professores de História em Minas Gerais: as experiências da PUC-MG, UFMG e UFU	Formação profissional	UFU	Fundamental	Formação continuada

RESUMO: O texto traz uma pesquisa com o processo de formação do professor de História em universidades mineiras, nos anos 80 e 90, e as relações entre a formação inicial e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino fundamental e médio nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais. A partir de narrativas orais dos professores-formadores, como também dos professores da Rede Pública, buscou as relações entre a formação inicial recebida e práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Nesse sentido, utilizou a História Oral como metodologia de pesquisa

Diálogo teórico: Walter Benjamin no entendimento de narrativa; Selma Guimarães Fonseca e Ecléa Bosi nos usos com história oral docente

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2001	PREZ, C, L, V.	Professoras alfabetizadoras: histórias (in)visíveis "dessa gente pouco importante" que cotidianamente (re)constrói a educação popular	Educação popular	UFF	EJA	Formação continuada

RESUMO: O texto traz a discussão das relações subjetividades/práticas pedagógicas a partir da produção de ações alternativas, que ao dobrarem, desdobrarem o cotidiano, permitem às professoras de EJA desenhar o *diagrama* de suas vidas, inventado a si mesmas e ao mundo. Traz, como metodologia de investigação, a opção pelas histórias de vida e narrativas autobiográficas, objetivando visibilizar o sujeito na construção de suas alternativas plurais de significação e modos particulares de ser e pensar

Diálogo Teórico: Michel Foucalt nas práticas e escritas de si; Walter Benjamin no entendimento de narrativa e experiência; Carlo Ginzburg no paradigma indiciário; e Paulo Freire na ação e prática docente

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2001	VAZ, A; MENDES, R; MAUÉS, E.	Episódios e narrativas de professores: experiências docentes discutidas a partir da pesquisa sobre conhecimentos pedagógicos de conteúdo	Formação profissional	UFMG	Fundamental	Currículo
RESUMO: O texto discute a potencialidade da investigação-narrativa a partir de grupo focal, como possibilidade de compreensão de práticas docentes. Traz as narrativas de docentes em um grupo que discute sobre educação ambiental **Diálogo teórico: Entendimento de narrativa Clonelly e Clandinin e Gerome Bruner; pesquisa com vida de professores em Antônio Nóvoa**						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2003	PEREZ, C, L, V.	O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como comunidade investigativa	Formação profissional	UFF	Fundamental	Formação continuada
RESUMO: O texto focaliza a discussão na ação instituinte de formação continuada de professores, fundada no resgate da memória e na recriação de saberes e fazeres de uma comunidade local, tomando a categoria *memória-trabalho* como elemento articulador de práticas educativas que, ao resgatarem, no cotidiano da escola, o compartilhar de experiências, memórias e narrativas, a partir de história oral, reinventam as relações escola-comunidade **Diálogo teórico: Boventura Souza Santos, conhecimento regulação, conhecimento-emancipação; Walter Benjamin com narrativas e experiência; Michel Certeau no entendimento de cotidiano; e Jacques Le Goff com história e memória**						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2003	BRAGANÇA, I, F, S.	Memórias e práticas instituintes na escola	Formação profissional	UERJ	Fundamental	Currículo
RESUMO: O texto traz como foco a análise das possibilidades instituíntes da memória no cotidiano da escola de ensino fundamental, por meio do desenvolvimento de um "Pólo de Memória e Narração" em uma escola pública de São Gonçalo. Buscou, no trabalho com narrativa memorialística por história oral, constituir espaços/tempos de ressignificação da docência, de produção de imagens e fazeres instituintes, fazeres que recuperem antigos sonhos de justiça, que questionem práticas instituídas tendo em vista formas instigantes de estar na profissão **Diálogo teórico: Narrativa e experiência em Walter Benjamin; estudo com memória e histórias de professores com Denise Catani; e Carlo Ginzburg no paradigma indiciário**						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2004	ARAGÃO, R, M.	Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores	Formação profissional	UNESP	Fundamental	Currículo
RESUMO: Discute a relevância do estudo e investigação narrativa com histórias de prática docente. Mostra uma pesquisa feita com narrativas de prática docente em ciências **Diálogo teórico: Entendimento de narrativa em Clonelly e Clandinin; e experiência em Jorge Larrosa**						

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2004	SOUZA, E, C.	Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental	Ensino fundamental	UNEB	Superior	Formação inicial

RESUMO: Buscou, neste texto, apresentar princípios que sustentam a opção pelo trabalho com as narrativas (auto)biográficas do itinerário escolar, especificamente, no que se refere à trajetória de escolarização no ensino fundamental, no campo de um projeto experiencial e suas implicações como dispositivo de formação e (auto)formação no processo de formação inicial de professores

Diálogo teórico: Narrativa em Walter Benjamin; experiência em Jorge Larrosa; e pesquisa experiencial com Christine Josso

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2005	SILVA, M, E, L; GOMES, A, A;	Escritas para si, escritas para o outro nas memórias de um grupo docente.	Alfabetização, leitura, Escrita.	UFMG	EJA	Currículo

RESUMO: O texto traz a discussão da escrita, como uma escrita do cotidiano. Mostra narrativas de cartas trocadas por professoras de cidades distintas e suas memórias e expectativas do vivido na escola

Diálogo teórico: Daniel Fabre no entendimento de escrita cotidiana; a escrita por correspondência com Roger Chartier; e o pacto autobiográfico em Philippe Lejeune

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2005	MAUES, J.	O currículo no trabalho com narrativas de ensino superior	Currículo	UFPA	Superior	Formação inicial

RESUMO: O texto traz a busca da construção de inventividades metodológicas para o ensino superior. Sinaliza, como opção metodológica de investigação/formação na formação inicial, as possibilidades metodológicas do trabalho com narrativas no exercício da docência, de contexto biográfico e (auto) biográfico no ensino superior

Diálogo teórico: Belmira Bueno na narrativa autobiográfica; Antônio Nóvoa em relação ao método biográfico; Michel Foucault nas escritas de si

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2005	PASSOS, C; OLIVEIRA, R, M.	Investigando a construção de narrativas para o ensino de Matemática na formação de professores	Educação matemática	UFSCar	Superior	Currículo

RESUMO: O texto discute a utilização de narrativas como estratégia de formação docente e sua possível superação das dificuldades relativas à Matemática associadas à linguagem e à escrita que têm sido identificadas nas séries iniciais do ensino fundamental. Mostra a pesquisa feita com grupo de professoras do ensino fundamental e discente do Curso de Matemática e Pedagogia. Visualiza as narrativas de prática docente na experiência com a construção de um livro didático de Matemática para séries iniciais

Diálogo teórico: Jerome Bruner sobre narrativa e linguagem; Jorge Larrosa com experiência e Maria da Graça Mizukani no processo de pesquisa com experiências de formação docente

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2005	CORSI, A, M.	Professores iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da	Formação	UFSCar	Fundamental	Currículo

		prática docente no ensino fundamental	profissional			

RESUMO: O texto discute e demonstra a potencialidade do diário na investigação sobre o desenvolvimento profissional do professor, que é determinada, em parte, pela pessoa que o utiliza. Essa utilização dos diários estaria visibilizando os diferentes saberes da profissão – pessoais, de formação e da experiência

Diálogo teórico: Antônio Novoa e Michael Huberman na pesquisa sobre vida de professores e desenvolvimento profissional; e Maria Isabel Cunha no entendimento de pesquisa narrativa

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2005	MIRANDA, M, S.	Docência e devir: com a palavra a professora	Formação profissional	UFSC	Fundamental	Formação continuada

RESUMO: O texto discute a importância de trabalhar com histórias de vida no cotidiano de professores por meio de narrativas de suas vidas, para compreender seus percursos de formação

Diálogo teórico: Roseli Fontana e Antônio Nóvoa sobre pesquisa com vida de professores e método (auto)biográfico

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2006	OLIVEIRA JUNIOR, W, M.	Desenhos e escutas	Currículo	UNICAMP	Superior	Currículo

RESUMO: O texto traz a narrativa da prática docente a partir de desenhos na prática educativa, descrita e analisada: eles falam e, por assim ser, geram a escuta do professor àquilo que lhes é dito – desenhado – pelos alunos. O autor defende que ver os desenhos é também ouvir e, sob outra perspectiva, ler. Essa prática foi realizada em disciplinas voltadas à formação de professores de Geografia no tema o meio ambiente

Diálogo teórico: Antônio Amorim sobre desenhos, falas e escutas; e Manfredo Massironi no entendimento de linguagem imagética

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2006	WUNDER, A.	Fotografias com o exercício do olhar	Educação e Comunicação	UNICAMP	Fundamental	Currículo

RESUMO: O texto traz a discussão sobre os usos da fotografia para além de ser um registro de acontecimentos, mais uma narrativa do pensado/vivenciado como *acontecimento.* A autora narra três experiências educativas vivenciadas em cursos de formação de professores(as), nos quais os atos de fotografar e de observar fotografias, foram compondo novas possibilidades de olhar o cotidiano escolar. Uma das experiências narradas é a criação de ensaios fotográficos individuais na e sobre a escola, a partir de temas escolhidos pelos professores(as). Pelas fotografias produzidas, os docentes expressam-se e produzem-se sentidos, desejos, questionamentos e encantamentos sobre o vivo mundo da escola e buscam-se *eternizar* o que muitas vezes se esvai nas rotinas escolares

Diálogo teórico: Deleuze sobre rizomas e acontecimentos; e Antônio Amorim nos usos de imagem e prática docente

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2006	ALMEIDA, B.	Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional	Formação profissional	UNIOESTE	Fundamental	Currículo

RESUMO: O objetivo do texto é analisar as relações entre as práticas de escrita e o desenvolvimento profissional de professores em exercício, mediante registros escritos da prática pedagógica como estratégia para deflagrar a reflexão. Utiliza diários docentes com professores da educação do campo em séries iniciais do ensino fundamental em suas práticas pedagógicas

D**iálogo teórico: Narrativa e experiência e Walter Benjamin; linguagem em Mikail Bakhtin**

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2007	BUENO, B; SOUZA, D; BELLO, I.	A leitura e a escrita de professores em face aos desafios dos novos letramentos	Formação profissional	USP	Educação infantil	Currículo

RESUMO: Esse texto traz o trabalho com leitura e escrita de professores. Tem como foco as relações dessas práticas com as novas tecnologias e as perspectivas que se abrem para repensar a questão do letramento. Foi realizado em um programa especial de formação em serviço, em nível superior, em São Paulo, em 2003-2004, que visou a certificar um grande contingente de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Analisa as escritas de professores suas práticas com a escrita e leitura, e observa como eles influenciam no aprendizado de letramento das crianças

Diálogo teórico: História e escrita de professores com Sônia Kramer; escritas e usos de recursos virtuais com Roger Chartier; e narrativa, experiência e subjetividade com Delory-monberguer

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2007	ISAIA, M, A; BOLZAN, D, P; GIARDINI, E, M.	Movimentos construtivos da docência superior: delineamentos possíveis de ciclos de vida profissional docente.	Formação profissional	UFSM	Superior	Formação continuada

RESUMO: O objetivo do texto foi mostrar a investigação com os ciclos de vida profissional dos professores do ensino superior, buscando compreender como se constituem ao longo da carreira (trajetória docente) e qual a pedagogia que os norteia, considerando-se as concepções de docência e o contexto institucional-acadêmico no qual atuam

Diálogo teórico: Ciclos de formação com Huberman; e pesquisa narrativa com Clonelly e Clandinin

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2007	AZAMBUJA, G.	Percursos de formação: no entrecruzamento de eu pessoal e do eu profissional	Formação profissional	UFRA/ UNISINOS	Fundamental	Formação continuada

RESUMO: O texto traz a discussão sobre trajetórias docentes, culturas e saberes construídos em seus processos de formação pré-profissional. Foca as histórias de vida do tipo biográfica que revelam épocas em que a família, a infância, a escola e a sociedade alimentaram expectativas e sonhos referentes ao desenvolvimento profissional dos professores envolvidos

Diálogo teórico: História de vida e perspectiva experiencial por Christine Josso

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2007	BRAÚNA, R, C, A.	Narrativas de professores tutores: a experiência do Projeto Veredas	Formação profissional	UFV	Superior	Currículo

RESUMO: O texto traz a pesquisa com narrativas de professoras cursistas que participaram do Projeto Veredas, no intuito de compreender a (re)significação da identidade profissional dessas professoras. Para o desenvolvimento do presente estudo, partiu da hipótese que a participação no sistema de tutoria do Projeto Veredas, possibilitaria aos docentes, novas vivências, novas aprendizagens e desafios e, sobretudo, uma concepção de formação de professores centrada na perspectiva da racionalidade prática

Diálogo teórico: Pesquisa narrativa com Clonelly e Clandinin; e pesquisa com vida de professores em Antônio Nóvoa

Ano	Autor	TIíULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2007	VALENTE, A, F, F.	Narrativas de professores universitários: sobre seu processo profissional	Formação profissional	UFV	Superior	Formação continuada
RESUMO: O texto traz uma pesquisa que buscou compreender como o professor universitário aprende a ensinar os saberes e estratégias construídos ao longo de seu processo de socialização profissional **Diálogo teórico: Pesquisa e investigação narrativa com Antônio Bolívar e Clonnely e Clandinin; e pecursos profissionais docentes com Ivor Goodson**						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2007	VIEIRA, M, C.	Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil	Educação de jovens e adultos	UFMG	EJA	História
RESUMO: O texto discute os resultados de investigação que visava a compreender as contribuições do legado da educação popular à área de educação de jovens adultos (EJA) no Brasil, por meio da análise das trajetórias pessoais e profissionais de educadores, cujos itinerários de vida se entrelaçam aos percursos históricos da EJA. A opção foi pela metodologia de história oral **Diálogo teórico: Verena Albert e José Carlos Bom Meihy sobre história oral e formação docente**						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2007	SILVA, M, P.	Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e currículo na formação de professores	Gênero, sexualidade e educação	UNICAMP	Fundamental	Currículo
RESUMO: Como episódios relacionados com sexualidade permeiam ou permearam a atividade docente? Qual é a noção de currículo sustentada pelas escolas na contemporaneidade? E qual é a noção de sexualidade sustentada nos currículos? O objetivo do texto foi discutir e analisar como a sexualidade marca as relações pessoais e como ela interfere no currículo de formação de professores. Buscou, nas experiências de professores e professoras, por meio de suas narrativas realizar um mergulho na história de vida de cada sujeito **Diálogo teórico: Jorge Larrosa no conceito de experiência; Walter Benjamin na narrativa; e Foucalt em sexualidade**						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2008	AZEVEDO, T, S.	Autobiografia e formação docente em Rondônia: a busca de uma identidade profissional	Formação profissional	UNIR - RO	Fundamental	Formação continuada
RESUMO: O texto traz uma pesquisa com investigação narrativa sobre as histórias de vida e as autobiografias dos/as professores/as em formação continuada em serviço, no intuito de identificar os determinantes da própria história pessoal de professores/as participantes do projeto Graduando na Escola Viva, a partir das linhas coletivas de diferenciação em suas narrativas; e traçar o itinerário formativo desses/as professores/as – alunos/as: a dimensão pessoal dos processos formativos no seu desenvolvimento profissional **Diálogo teórico: Pesquisa com narrativa com Antônio Bolívar; perspectiva experencial de formação em Christine Josso; e prática docente com Paulo Freire**						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**

2008	WUNDER, A.	Restos quase mortais: fotografias, acontecimento e escola	Currículo	UNICAMP	Fundamental	Currículo
RESUMO: Neste trabalho, a autora traz a discussão da narrativa pela fotografia, na perspectiva do acontecimento pelas fotografias como um potente desequilíbrio na criação de sentidos por imagens. Nas fotografias produzidas cotidianamente nas escolas estão os olhares e dizeres dos docentes onde não se consegue apreender e representar em palavras conhecidas **Diálogo teórico: Educação e a filosofia, em especial, de Roland Barthes e Gilles Deleuze; Antônio Amorim ao pensar o currículo, imagens e narrativas**						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2009	CRUZ, M, P, W.	Diário de classe de uma escola de campo: memórias do cotidiano escolar 1946-1954	História da Educação	UNIPLAC	Fundamental	História
RESUMO: O objetivo do texto foi trazer a pesquisa por meio dos registros documentais e da história oral, que investigou a história das escolas do campo que foram fechadas pelas políticas públicas de nucleação, contribuindo para a análise do cotidiano da escola, entre as décadas de 1940 e 1950, e para os estudos sobre a escola e sua relação com as comunidades rurais no Brasil nesse período **Diálogo teórico: Isabel Cunha e Icléa Bosi sobre história de vida docente e história oral; educação popular e prática docente com Paulo Freire**						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2009	PINHEIRO, L, R.	Trajetórias de uma prática, história de um campo: narrativa sobre trabalho de educadores sociais em Porto Alegre	Movimentos sociais	UNISINOS	ONGs	História
RESUMO: O texto procura conhecer a história de um centro de atendimento à infância, de organização não governamental (ONG), em suas práticas educativas. Nesta caminhada com educadores sociais, produziram narrativas sobre a trajetória da entidade e com isso a história da educação assistencial **Diálogo teórico: História de vida – biográfica experencial com Christine Josso e Pierre Bourdieu no conceito de representação**						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2009	MOREIRA, A.	Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente	Formação profissional	UFSM	Superior	Currículo
RESUMO: Neste texto, há a descrição de uma pesquisa sobre as trajetórias formativas de docentes atuantes em licenciaturas de uma Universidade Comunitária do Rio Grande do Sul. O enfoque desse estudo centrou no processo de formação dos formadores de formadores em curso de especialização. Trabalhou com narrativa oral **Diálogo oral: Pesquisa narrativa em Clonnely e Clandimin; e trabalho com narrativas em Huberman; saberes da experiência em Gauthier e Larrosa**						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2009	POWACZUK, A, C, H.	A construção da professora alfabetizadora	Formação profissional	UFSM	Fundamental	Currículo
RESUMO: O texto buscou conhecer as trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras, e seus movimentos construtivos da docência alfabetizadora. O desenvolvimento desta investigação se deu a partir do foco com as narrativas de quatro professoras alfabetizadores atuantes no Sistema Público de Ensino Municipal de Santa Maria **Diálogo teórico: Investigação da prática docente e narrativas com Doris Bolzan; Maurice Tardiffe Jorge Larrosa sobre saberes da experiência; e linguagem com Mikail Bakhtin**						

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2009	SILVA, T, B, D.	Trajetória de um professor negro na Universidade	Currículo	UERJ	Superior	História
RESUMO: O texto traz a pesquisa na tentativa de narrar um pouco da trajetória de professor negro na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Apresenta fotos, registros pessoais do professor e outras fontes para essa investigação histórica						
Diálogo teórico: Imagem- acervo imagético e concepção de currículo praticado e *saberesfazeres* do cotidiano escolar com Nilda Alves e Inês Barbosa Oliveira						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2010	PERES, L, M, V.	Narrativas de Si como "PASSEUR" de sentido protagonizando a formação humana de professores	Formação profissional	UFPEL	Superior	Formação inicial
RESUMO: Este texto propõe refletir e problematizar a pesquisa de caráter longitudinal, resultante do acompanhamento de oito alunas do Curso de Pedagogia, ao longo da formação inicial, cujo foco são as histórias de vida em formação. A narrativa das imagens e lembranças da infância constituiu-se em matéria-prima para a construção e a sedimentação de saberes da futura professora. A metodologia empregada ancorou-se em um "olhar para si" por narrativas (auto)biográficas em rodas de conversa						
Diálogo teórico: Narrativa, história de vida na perspectiva experiencial com Christine Josso; roda de conversas com Cecília Warchauer						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2010	ISAIA, S, M, A; MACIEL, A, M; BOLZAN, D, P.	Educação Superior: a entrada na docência universitária	Formação profissional	UFSM	Superior	Formação continuada
RESUMO: A discussão do texto traz a pesquisa com ciclos de vida profissional de professores do ensino superior com trajetórias docentes de Instituições de Educação Superior, uma pública e outra privada. Trabalha com narrativas orais						
Diálogo teórico: Entrevista narrativa com Bauer e Gaskell; pesquisa com narrativa docente com Clonelly e clandinin; e pesquisa narrativo-biográfica com Antônio Bolívar						
Ano	**Autor**	**TITULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2010	FELDENS, D, G; TEIXEIRA, F.	Entre experiências e compreensões: cartografias da formação	Formação profissional	UNIR	Outro	Formação
RESUMO: Este texto discute a busca por compreender, refletir e dissertar sobre a formação de professores, a partir da perspectiva do sujeito, do desejo e das relações sociais. Valendo-se da filosofia da diferença, propõe pensar o indivíduo/professor por meio dos movimentos de linhas e segmentariedades, com a produção de uma subjetividade que ensina e constitui o professor. Nessa medida, o texto passa por construções e entendimento das multiplicidades, dos perceptos, dos afectos, dos pensamentos nômades, das diferenças, dos rizomas, dos desejos. Assim, a formação do professor se dá através dos movimentos e trocas entre a produção da vida suas materialidades. O texto sinaliza compreender esse movimento de construção dos saberes e das experimentações no processo de formação docente a partir da utilização dos conceitos da filosofia da diferença, observando os diversos fatores que compõem o cotidiano da prática educacional: desenhar, percorrer, cartografar essas novas linhas e possibilidades e mesmo aquelas que formaram o professor						
Diálogo teórico: Com Deleuze sobre rizomas e acontecimentos; com Foucault sobre práticas discursivas; e Jean-François Lytoard sobre narrativas cotidianas no embate as metanarrativas						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**GT**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**

2010	PERRELI, M, A et al.	As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação	Formação profissional	UCDB	Fundamental	Formação continuada

RESUMO: O texto discute a formação do professor como um processo permanente e sempre inconcluso, que requer aprendizagens sobre a profissão e sobre si mesmo obtida nos cursos de formação inicial e continuada assim como na reflexão exigida pelos desafios da experiência prática. Discute alguns desses aspectos da formação profissional, com base na reflexão sobre as narrativas das histórias de vida em uma perspectiva (auto)biográfica, de professores da Educação Básica, e no âmbito de uma "Pesquisa-Formação" que visa: compreender os processos mediante os quais esses professores se constituem como são; propiciar condições para que os envolvidos na pesquisa – o Grupo de pesquisadores e os professores tomem consciência do seu próprio processo formativo e do cenário social em que eles se formam e se desenvolvem

Diálogo teórico: Gerome Bruner sobre pesquisa narrativa; abordagem experencial em Christine Josso; e história de vida de professores com Antônio Nóvoa

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2010	BRAGANÇA, I, F, S.	Formação como "Tessitura de intrigas" entre Brasil e Portugal	Formação profissional	UERJ	Fundamental	Formação continuada

RESUMO: O texto discute a formação de professores na necessidade de compreendê-las na perspectiva de formação que mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. Nesse sentido, tomou as histórias de vida, analisando as biografias educativas, como uma alternativa metodológica no processo de tematização da própria vida, como espaço /tempo de formação docente, fortalecendo o entrelaçamento entre os acontecimentos biográficos que se constituem como experiências instituintes da formação e que vêm das memórias polifônicas da vida, das experiências docentes e da formação acadêmica. A pesquisa foi desenvolvida por meio de investigação-formação, envolvendo seis professoras do primeiro ciclo do ensino básico, em Portugal, e seis dos primeiros anos do ensino fundamental, no Brasil

Diálogo teórico: Narrativa em Walter Benjamin; experiência em Larrosa; tempo e narrativa em Paul Ricoeur; Pierre Nora com lugar da memória; e Pierre Dominicé com investigação biográfica

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2010	RODRIGUES, C, G.	Currículo movente constituindo forma na ação docente	Currículo	UFPEL	Fundamental	Currículo

RESUMO: O texto procura discutir o currículo e a formação docente a partir da compreensão de que as práticas docentes expressam o sensível da própria experiência vivida docente.
Foi feita uma pesquisa com professores de ensino fundamental por um ano, nas quais foram produzidos registros cartográficos
Adotou a cartografia como método para conduzir a pesquisa, visto que se considera uma pesquisa cartográfica menos informativa e mais uma narrativa daquilo que se passa no sujeito da experiência, isto é, um modo investigativo que contempla um narrar-se de dentro da experiência vivida, mapeando os saberes daí advindos. Sendo assim, articula-se o método com as intenções da investigação

Diálogo teórico: Cartografia com Gilles Deleuze; pesquisa cartográfica sentimental com Suely Rolnik; e experiência em Jorge Larrosa

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	GT	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2001	MEGID, M, A, B, A;	As narrativas e o processo de aprendizagem docente	Educação matemática	PUC- Campinas	Superior	Currículo

RESUMO: O texto apresenta um estudo sobre a formação inicial de professoras para os anos iniciais do ensino fundamental, realizada pela escrita e pela análise de narrativas sobre as operações numéricas. Teve por objetivo analisar o processo de aprendizagem profissional e de (re)significação das quatro operações aritméticas em alunas de um Curso de Pedagogia e os indícios de mudança da relação com a Matemática e seu ensino. A coleta de dados se baseou na escrita de narrativas, a partir de três fontes: da professora-pesquisadora; das alunas, individualmente; e do grupo de alunas nos trabalhos

Diálogo teórico: Pesquisa narrativa e prática docente em Dario Fiorentini

LEVANTAMENTO DE TRABALHOS NO ENDIPE – 2000 A 2010

Ano	Volume	Titulo	Autor	Instituição	Formação/ nível de ensino	Campo
2004	v.1	História oral e educação: virtualidades, impregnações e ressonâncias	TEIXEIRA, I, A	UFMG	Outros	História
RESUMO: O texto traz a discussão da história oral nas pesquisas com educação, defendendo esse trabalho não somente como metodologia, técnica, fonte. Mas como um movimento de pesquisa, de ação educativa – ato político-pedagógico **Diálogo teórico: A escola de Chicago com Michel Marie; e conceito de representação em Pierre Bordieu**						
2004	v. 1	Diálogos entre história oral e educação: memória, conhecimento e identidade	Oliveira, V, F	UFSM	Ensino fundamental – formação continuada	Formação
RESUMO: O texto mostra as incursões da história oral, no trabalho com memórias de professores em uma perspectiva de investigação/formação com professores da educação básica **Diálogo teórico: discute a oralidade da memória com Eni Orlandi; o conceito de experiência com Jorge Larrosa; a narrativa com Sonia Kramer ; e o processo de investigação/formação com Christine Josso**						
2004	v. 1	A didática e a prática de ensino mediado pela investigação sobre a prática	FIORENTINI, D	UNICAMP	Ensino Superior – formação inicial	Formação
RESUMO: Traz algumas reflexões epistemológicas e pedagógicas sobre o lugar das investigações na formação do futuro professor, em especial, na prática de ensino, em suas práticas pedagógicas. O autor narra sua experiência no trabalho docente de ensino superior. A utilização de investigação da formação docente foi: escritas autobiográficas em diários de aula **Diálogo teórico: Jorge larrosa conceito experiência; Car e Kemmis e Roseli Fontana na investigação com formação docente**						
2004	v. 2	Imagens de tecnologias nos cotidianos das escolas discutindo a relação *localuniversal*	ALVES, N	UERJ	Currículo	Currículo
RESUMO: O texto procura debater o conceito de *localuniversal* no intuito de discutir os diferentes movimentos do cotidiano, no dizer e fazer dos praticantes docentes, em seus acontecimentos e usos de diferentes artefatos culturais **Diálogo teórico: Michel Certeau no entendimento de cotidiano e praticantes; Michel Foucault no conceito de acontecimento; Stuart Hall em diálogo de cultura**						
2004	v. 3	Quando as práticas de ensino são desfigurações da Biologia	AMORIM, A, C	UNICAMP	Formação inicial	Currículo
RESUMO: O texto traz a discussão de práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Ciências Biológicas com narrativas dos discentes no estágio supervisionado de ensino fundamental. A análise foi a partir dos registros escritos e orais **Diálogo teórico: Gilles Deleuze no pensar currículo, cartografias e acontecimentos**						
2006	Caderno 1	A didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores.	SOUZA, E, C	UNEB	Formação inicial	Formação
RESUMO: O presente texto traz a discussão sobre formação e identidade de professores, refletindo a didática na formação inicial como iniciação à fabricação de identidades, políticas e prática de formação. Seu trabalho vem centrado nas autobiografias no contexto investigação/formação **Diálogo teórico: Denise Catani em relação à Didática como iniciação à prática de formação; Antônio Nóvoa na investigação com história de vida e identidade; e Christine Josso sobre perspectiva experincial de investigação/formação**						
ano	**volume**	**titulo**	**autor**	**INSITUIÇÃO**	**Formação/ nível de ensino**	**Campo**
2008	Caderno 1	Autoridade, autonomia e formação: tensões da gestão escola	KRAMER, S	PUC-RJ	Ensino fundamental	Currículo
RESUMO: O texto objetivou sugerir que é papel da escola, lugar de formação, contribuir para a autonomia e autoridade do professor. Mostra as tensões entre professores e gestores como foco da						

pesquisa, trabalhando com narrativas de ambos os grupos **Diálogo teórico: Narração em Walter Benjamin; autoridade com Richard Senett; e linguagem com Mikhail Bakhtin**						
2008	Caderno 1	A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação	SOUZA, E, C	UNEB	Outros	Formação
RESUMO: O texto trabalha apontamentos como sínteses de questões teóricas e de pesquisa vinculadas a histórias de vida como aprendizagem, conhecimento e formação, na tentativa de indicar alguns eixos e possíveis pistas para compreender aproximações, distâncias e relações entre pesquisa, ensino e formação no âmbito dos trabalhos com memórias e trajetórias **Diálogo teórico: Pesquisa com narrativa (auto)biográfica com Elizeu Clementino Souza e perspectiva experencial em Christine Josso**						
2008	Caderno1	Figuras antropológicas de mediação biográfica na formação docente	PASSEGUI, M, C.	UFRN	Formação inicial - Ensino superior	Formação
RESUMO: O texto traz a discussão do modelo de (co) investimento nas práticas (auto) biográficas de pesquisa. Focaliza a mediação biográfica com grupos de alunos de ensino superior de formação inicial **Diálogo teórico: Gaston Pineu na abordagem biográfica; Paul Ricouer na tríplice mimese: prefiguração, configuração e refiguração; Christine Josso nas figuras antropológicas do mediador: amador, ancião, animador e balseiro**						
2008	Caderno 1	Memoriais, memória, trajetórias docentes e formação continuada de professores na invenção de si em seminário de investigação	ABRAÃO, M, A, B	UFPEL	Formação continuada – Ensino superior	Formação
RESUMO: O texto trata da reflexão sobre pesquisas que abordam as narrativas e memórias como elementos basilares para a construção de histórias de si, e o contexto do sujeito da narração. Discute a partir de memoriais de mestrandos e doutorandos no processo de seleção do programa **Diálogo teórico: História de vida e perspectiva experencial em Christine Josso**						
2008	Caderno 1	Em torno da memória e das culturas de escolas como *espaçotempo* de formação docente	ALVES, N	UERJ	outro	Formação
RESUMO: O texto discute a perspectiva da memória e docência nas criações dos conhecimentos nos diferentes *espaçostempos* educativos a partir dos estudos nos/dos/com os cotidianos. Defende a perspectiva do conhecimento tecido em redes, observando como este dá voz as narrativas dos praticantes cotidianos em diferentes espaços: sala de professores, corredores, nas escritas docentes e conversas com pesquisadores. Defende a pesquisa em redes em quatro diferentes contextos: redes de prática dos cursos de formação inicial, redes de prática de políticas oficiais, redes de práticas de políticas coletivas, redes de práticas pedagógicas cotidianas e rede de práticas culturais **Diálogo teórico: Michel Certeau, Boventura Souza Santos, Henri Lefevre e Humberto Maturama**						
2008	Caderno 1	Processos de normalização na constituição da docência: um estudo a partir da memória de ex-profesores	FISCHER, B, D	UFSM	outro	Formação
RESUMO: O texto defende a perspectiva de histórias de vida com formação docente a partir da história oral **Diálogo teórico: Denise catani e Antônio Nóvoa com pesquisa com história de vida docente; Michel Foucalt no conhecimento de si**						
2008	Caderno1	Memórias, culturas e currículos praticados no cotidiano da constituição da docência	OLIVEIRA, I ,B	UERJ	outro	Formação
RESUMO: O texto traz a discussão de práticas curriculares cotidianas docentes nos diálogos indissociáveis com instâncias da vida. Defende que os conjuntos de prática curricular de docente são frutos dos processos de formação pessoal e profissional, e que isso forma identidades. Defende a narrativa nas redes de diálogo com cotidianas, nas memórias docentes do vivido **Diálogo teórico: Hommi Bhabha sobre cultura; Michel Certeau sobre cotidiano e praticante; e Bouventura Souza Santos sobre sociologia das ausências**						
ano	**volume**	**titulo**	**autor**	**INSITUIÇÃO**	**Formação/ nível de ensino**	**Campo**
2008	Caderno 1	Memórias de iniciação – um estudo das narrativas de jovens professoras acerca de sua integração à docência	FONTANA, R	UNICAMP	Formação continuada – Ensino fundamental	Formação

RESUMO: O texto traz narrativas de jovens professores nas experiências iniciais de magistério no intuito de compreender a cultura e memória docente nos seus processos de formação **Diálogo teórico: Dejours nos usos de si; Michel Certeau em práticas do cotidiano; e Mikhail Bakhtin sobre linguagem**						
2008	Caderno 2	A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender um mesmo desafio para a vida em ligação	JOSSO, M, C	Universidade de Genebra	Outro	Formação
RESUMO: A autora traz a discussão do trabalho biográfico e narrativo de vida em cointerpretação com seus autores, em pesquisas de formação. Discute quatro caminhos a serem considerados nas narrativas: a busca da felicidade, a busca de si e do outro, a busca de sentido e a busca do conhecimento ou busca do real						
2008	Caderno 2	Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores	ISAIA, M, A	UFSM	Currículo	Currículo
RESUMO: Discute narrativas docentes de ensino superior nos seus processos de construção de serem professores, a partir da aprendizagem docente **Diálogo teórico: Huberman na questão de pesquisa com vida de professores; Silvia Maria Aguiar Isaia com pesquisa sobre prática docente e narrativa; Vygotsky na dimensão do interpessoal e intrapessoal**						
2008	caderno 2	Histórias de vida e Educação de Jovens e Adultos na construção da didática: "[...] cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz"	DIAS, C, M, S	FURG	Formação continuada-EJA	Formação
RESUMO: Discute a narrativa e histórias de vida na pesquisa com formação docente de EJA **Diálogo teórico: Pesquisa narrativa com Clonnelly e Clandinin; narrativa em Walter Benjamin; Pesquisa com histórias de vida de professores em Ecléa Bosi; e prática docente em Paulo Freire**						
2010	Caderno 2	Redes educativas "dentrofora" das escolas exemplificadas pela formação de professores	ALVES, N;	UERJ	Outros	Formação
RESUMO: O texto debate a formação e o trabalho docente nos diferentes contextos do cotidiano escolar na articulação com as múltiplas redes de conhecimento. Com isso, busca compreender os sentidos da formação na relação professor-aluno, professor-professora na escola e na sociedade. A autora propõe que o exercício da docência seja pesquisado a partir de redes de conversação nos contextos das ações profissionais em suas particularidades, ao mesmo tempo vistas nas múltiplas relações que estabelece uma com as outras **Diálogo teórico: Michel Certeau, Pierre Bourdieu e Boaventura Souza Santos**						
2010		A biografia-narrativa como estratégia de formação do professor de Ed. Física	TERRA, D, V;	UFF	Formação inicial-Ensino superior	Formação
RESUMO: O texto traz a discussão da biografia-narrativa no contexto de investigação-formação na formação inicial do professor de Educação Física. Defende a contribuição do memorial do aluno no intuito de que, em suas memórias, ele mergulhe para compreender os sentidos e significados que o levaram a ser professor **Diálogo teórico: Antônio Bolívar no entendimento de investigação narrativo-biográficos; Ivor Goodson com histórias de vida de professores**						
2010		Lugares de formação: tensões entre academia e o trabalho docente	CUNHA, M, I;	UNISINOS	Outro	Formação
RESUMO: O texto debate sobre as pesquisas com a formação de professores e os lugares em que elas se dão ou não ao docente. Salienta a importância das investigações com as histórias de vida docentes e suas experiências de formação **Diálogo teórico: Bernard Charlot e Maurice Tardiff sobre saber da experiência; Antônio Nóvoa com histórias de vida de professores; e Carlos Marcelo Garcia sobre processos de formação**						
ano	**volume**	**titulo**	**autor**	**INSITUIÇÃO**	**Formação/ nível de ensino**	**Campo**
2010		Abordagem biográfica e pesquisa educacional: convergências teórico-	SOUZA, E, C	UNEB	Formação inicial	Formação

		metodológicas e práticas de formação				
RESUMO: O texto traz a discussão dos princípios que norteiam a abordagem autobiográfica nas pesquisas com formação e ensino na formação inicial e seus pontos convergentes/possibilidades didáticas ante a abordagem experencial no campo da didática **Diálogo teórico: Christine Josso, Gaston Pineu, Pierre Dominice, Maria Passeggi e Elizeu Clementino Souza**						
2010		Pesquisa sobre o saber prático dos professores: perspectivas e limites dos autoestudos	MARCONDES, M, I	PUC-RJ	Outro	Formação
RESUMO: Este texto defende a ideia da pesquisa educacional com saberes práticos dos professores. Demonstra os limites da perspectiva dos autoestudos e aponta a defesa das histórias de vida como investigação/formação **Diálogo teórico: Pesquisa biográfica e história de vida com Ivor Goodson; e cultura com Henri Giroux**						
2010		Memorial no contexto da formação inicial de professores em serviço: possibilidades e limites.	BRAÚNA, R, C, A;	UFV	Formação inicial- Ensino superior	Formação
RESUMO: O texto traz a contribuição da discussão de memoriais no contexto de formação inicial em ensino superior de pedagogia que possuíam formação de nível médio **Diálogo teórico: Antônio Bolivar, Connelly e Clandinin, Antônio Nóvoa e Ecléa Bosi**						
2010		A docência como uma experiência coletiva: questão para debate	VIDAL, D, G;	USP	Outro	História
RESUMO: O texto discute sobre as práticas de pesquisa com história docente a partir da história oral. A autora defende a experiência coletiva a partir de quatro elementos: trajetória escolar de professores, relação intersubjetiva com diferentes atores sociais, confrontação dos sujeitos com as condições materiais existentes no trabalho e o magistério como uma tradição inventada **Diálogo teórico: Thompson com história oral; Clifford Gerrtz no contexto de cultura; Pierre Bourdieu na representação e Pierre Nora com memória e experiência**						

APÊNDICE B — TABELAS COM OS LEVANTAMENTOS DOS TRABALHOS NO TEMA NARRATIVAS DOCENTES NO CONBRACE E NA RBCE
(2000-2010)

LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS NA TEMÁTICA PESQUISA NARRATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANAIS DO COMBRACE

(2001 a 2010)

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2001	FARIAS G, O; SHIGONOV, V; NASCIMENTO, J	O percurso profissional dos professores de Educação Física: rumo à prática pedagógica	Apresentação oral	UFSC	Fundamental e médio	Formação continuada
RESUMO: A intenção desta investigação foi estudar como se caracteriza o perfil da prática pedagógica, de acordo com os diferentes ciclos de desenvolvimento profissional, dos professores da rede estadual de ensino do município de Florianópolis-SC. Optou-se pela utilização da entrevista, objetivando coletar dados referentes ao percurso profissional e ações e atitudes que pudessem auxiliar na caracterização da prática pedagógica dos professores entrevistados. Neste estudo, foram abordadas as escolas com denominação de Escolas Estaduais (com ensino fundamental e médio), Escolas Básicas (com ensino fundamental) e Escolas Reunidas (atendem somente às séries iniciais do ensino fundamental). Conclui que, no decorrer da carreira docente, percebeu-se que os professores foram adquirindo as competências necessárias para a sua atuação, absorvendo crenças e atitudes, e de modo geral, que, na carreira docente ocorrem avanços e progressões, fatos e eventos marcantes que são muitas vezes recordados por certo saudosismo **Diálogo teórico-metodológico: Michael Huberman e Juarez Nascimento sobre ciclos de formação docente**						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**TIPO**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2001	GORI, R, M, A.	A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola	Apresentação Oral	UFMG	Fundamental	Formação continuada
RESUMO: O texto teve, como objetivo central, descrever e analisar o processo de inserção do professor iniciante de Educação Física na escola, investigando suas dificuldades e facilidades, bem como os recursos dos quais ele se utiliza para construir sua prática docente. Compreendendo processos de formação no diálogo com MIZUKAMI (1996) em que o professor vai realizando, ao longo de sua trajetória profissional, sínteses pessoais que contemplam os conhecimentos teórico-práticos e que são construídas a partir do exercício da docência e ciclos de formação profissional em Michel Huberman, investigou as seguintes questões: como os profissionais que se formam nas instituições de ensino superior estão enfrentando as realidades das escolas ao sair da graduação? Como se dá o processo de inserção dos professores iniciantes no meio escolar? Quais são as dificuldades e as facilidades encontradas por eles ao se iniciarem na profissão docente? Como esses professores lidam com as diversas situações no ambiente escolar? Que recursos o professor iniciante utiliza para construir sua prática escolar? Participaram quatro docentes que tinham de zero a três anos de experiência profissional, sendo trabalhadas suas histórias de vida a partir do relato oral. A análise das informações obtidas à luz dos estudos teóricos realizados resultou na organização do trabalho em torno de três eixos: 1º) a trajetória de vida dos sujeitos; 2º) sua formação inicial e continuada; 3º) as possibilidades e os limites do contexto escolar, bem como os recursos utilizados pelo professor na construção da prática docente cotidiana. Conclui que a instituição, as pressões sociais, até mesmo as de cunho político, as críticas de colegas, os cursos de formação continuada, a relação com os alunos, as inovações pedagógicas etc. parecem ser fatores que interferem na ação docente — modificam, atualizam ou mantêm —, aliados à vivência familiar e social do indivíduo, e na sua formação teórico-prática na universidade **Diálogo teórico-metodológico:** Histórias de vida e ciclos de formação com Antônio Nóvoa e Michel Huberman; e pesquisa com professor iniciante e processos de formação em Mizukani						

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2003	COPOLILLO, M	Na voz de professores de Educação Física: o corpo que ganha visibilidade na mídia televisiva – tecendo significados	Apresentação oral	UFF	Superior	Currículo
RESUMO: O estudo teve como objetivo debater as imagens de corpo nos "textos" midiáticos nas reflexões feitas com um grupo de professores(as) de Educação Física, partindo de suas vivências. Trouxe, como proposta, puxar das falas desses docentes fios que, emaranhados em seus cotidianos, são também parte da tessitura da rede que os fez/faz professores(as) e dão significados às suas ações pedagógicas. Para tal, adotou, como procedimento metodológico, a história oral das práticas docentes no temático corpo e mídia. Conclui que dialogar com as narrativas de professores(as) de Educação Física foi um processo dinâmico, no qual ordem e desordem fizeram ver, ouvir e viver a dialogicidade dos antagonismos na temática corpo, comunicação e mídia. No entanto, confirma a importância da escolha por um percurso metodológico, que trouxe, como proposta, romper com a dicotomia sujeito/objeto e ouvir as vozes dos pares, colocando-se em diálogo com elas, num espaço que potencializou uma autorreflexão e que desencadeou em construções dialógicas coletivas **Diálogo teórico-metodológico**: Edgar Morin sobre o paradigma da complexidade; Michel de Certeau sobre usos e praticantes do cotidiano; e José Meihy sobre história oral						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**TIPO**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2003	ROSA, M, V et al.	LUZES, CÂMERA E AÇÃO: uma experiência audiovisual como produção do conhecimento em Educação Física	Apresentação oral	UFSC	Superior	Formação inicial
RESUMO: O principal objetivo do texto veio a ser relatar os olhares pedagógicos captados pela câmera de vídeo e como elas expressam uma percepção do cotidiano do Centro de Desportos. Para orientar o processo de produção do vídeo, foram estabelecidas três categorias: "suando a camisa", "entre quatro paredes" e "papo cabeça". Nesse sentido, o Centro de Desportos se vislumbrou como um espaço/tempo orgânico, servindo de cenário para experiências formativas e vivências da cultura de movimento. É nesse pequeno cenário que surgiu a ideia de produzirmos o vídeo sobre o Centro de Desportos (CDS) da UFSC, intitulado O Centro de Desportos/UFSC pelo visor da câmera de vídeo: outros olhares. Preocupados com a reflexão teórica e eufóricos para a construção do vídeo no cotidiano do CDS, o que de certa forma vem ao encontro do que relatamos no início do texto, sobretudo na construção de processo avaliativo diferenciado e também a utilização de novas linguagens na produção do conhecimento. Para a realização do vídeo, partiu essencialmente da construção de categorias que dariam conta de produzir uma "narrativa da imagem". A análise foi feita à luz da "teoria da ação comunicativa" de Habermas levando em consideração a construção temporal das imagens e as diferenças individuais dos responsáveis por elas. Conclui que a experiência sentida com os meios audiovisuais adquiriu um outro significado, materializado na relação entre emissor e receptor **Diálogo teórico-metodológico:** Habernas e a teoria da ação comunicativa						
Ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**TIPO**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2005	AYOUB, E	Memórias da Educação Física Escolar	Apresentação oral	UNICAMP	Superior	Formação inicial

RESUMO: O objetivo do texto foi refletir sobre as visões de Educação Física que professoras que atuam na educação infantil e no ensino fundamental possuem a partir de suas memórias de Educação Física escolar. Utilizou cartas escritas e socializadas pelas professoras com estudantes da Formação inicial de Pedagogia. Conclui que as narrativas dão suporte para se pensar as representações das práticas pedagógicas de Educação Física na escola

Diálogo teórico-metodológico: Pesquisa narrativa e formação docente com Roseli Fontana

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2007	ARAÚJO, M, L et al.	"ESSANEGRANÃO!" A prática política pedagógica de uma professora negra em uma escola da REMPA: um estudo de caso	Apresentação oral	UFRGS	Fundamental	Formação continuada

RESUMO: Trata-se de estudo de caso etnográfico realizado na rede municipal de ensino de Porto Alegre – Brasil (RMEPA), cujo objetivo foi compreender como a formação docente de uma professora negra, de Educação Física, pode gerar mudanças sociais no contexto escolar em que ela atua. Por meio de entrevista, observação e diário de campo, conclui que o processo analítico destaca que a prática político-pedagógica da professora colaboradora está fortemente influenciada pelas relações interpessoais que estabeleceu na escolarização e em sua formação inicial

Diálogo teórico-metodológico: Sigmund Bauman e Stuart Hall sobre identidade e relação de gênero

Ano	Autor	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2009	FARIA, B, A. et al.	Inovação pedagógica na Educação Física: o que aprender com práticas bem-sucedidas	Apresentação oral	UFES	Fundamental	Formação continuada

RESUMO: O estudo buscou compreender os processos de construção do que denominou práticas pedagógicas inovadoras em EF escolar. Buscou essa compreensão a partir de estudo de caso de uma docente da rede municipal de Serra. Buscou a análise de diversos elementos constituidores do exercício da docência, pela história de vida dos professores e as dimensões da ação pedagógica concreta. Os dados foram interpretados a partir de três categorias de análise: a) os sentidos da escola e de ser professor de Educação Física; b) o trato didático pedagógico dos conteúdos; e c) cultura escolar: o isolamento restringido e a busca por reconhecimento em contextos resistentes às mudanças. Conclui que os processos de formação evidenciados na trajetória de vida, influências da formação cultural diversificada e de processos de formação durante a carreira, apresentaram-se como fundamentais para a construção dos sentidos da prática pedagógica pela professora. A formação intelectual e cultural da professora lhe permite construir novas formas do trato pedagógico dos conteúdos e outras leituras da realidade escolar e maneiras de se relacionar com os alunos e com o mundo

Diálogo teórico-metodológico: História de vida no diálogo com Antônio Nóvoa; ciclos de formação profissional com Michel Huberman; e experiência com Jorge Larrosa

ano	autor	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2009	FIGUEIREDO, Z, C	Experiências profissionais, formação e identidades	Apresentação oral	UFES	Superior	Formação continuada

RESUMO: O foco deste trabalho foram as experiências profissionais, a formação e as identidades na docência em Educação Física. Retoma as experiências pessoais e profissionais para introduzir a

discussão e aproximar-se da temática central do artigo; traz ao texto evidências empíricas, destacando questões de uma pesquisa concluída, geradas pelas narrativas dos professores colaboradores que atuam em escolas, no ensino da Educação Física em um contexto educacional; e, finalmente, de maneira articulada, desenvolve reflexões teóricas pertinentes ao estudo da formação e transformação das identidades dos professores do ponto de vista pessoal-profissional e da profissão, com base na abordagem sociológica das identidades e relações profissionais

Diálogo teórico-metodológico: Experiências de vida e profissionais em Marie Chrisitine Josso; formação e história de vida em Ivor Goodson; e identidade com Claude Dubar

ano	autor	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2009	ALMEIDA JUNIOR, A, S.; PRADO, G, V.	Quando as imagens ardem: fotografia, narrativas e formação inicial em Educação Física	Apresentação oral	UNICAMP	Superior	Formação inicial

RESUMO: O trabalho teve como tema o Estágio Supervisionado no processo de formação inicial de professores de Educação Física, destacando a produção de registros das atividades desenvolvidas por meio da produção de imagens fotográficas e narrativas orais. Buscamos apresentar e discutir alguns indícios das aprendizagens produzidas e vivenciadas pelos acadêmicos. Para tanto, lançou-se mão de uma estratégia metodológica que buscou articular os registros produzidos pelos acadêmicos, dando ênfase ao papel das imagens fotográficas como potencializadoras de processos de reflexão da experiência vivida

Diálogo teórico-metodológico: Narrativa e experiência com Walter Benjamin; narrativa e imagem com Roland Barthes e Philipe Doubis

ano	autor	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2009	OLIVEIRA, A et al.	História de vida e historia da escola: conexões com os tempos atuais e o sentido da Educação Física escolar	Apresentação oral	UFRGS	Fundamental	Formação continuada

RESUMO: O texto trata de uma pesquisa que foi realizada na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RMEPOA) orientada pelo seguinte problema de conhecimento: como o professorado de Educação Física (EF) da RMEPOA narra sua história de vida e confere sentido à EF escolar nos tempos atuais? Pretenderam aprofundar estudos na relação existente entre história de vida docente, mudanças sociais pelas quais estavam passando o mundo atual e o sentido da EF escolar. Por meio de histórias de vida, narrativas, observações, entrevistas e diário de campo, pretenderam aprofundar conhecimentos acerca do problema de pesquisa

Diálogo teórico-metodológico: Narrativas de formação com Marie Christine Josso e História de vida; e formação com Ivor Goodson

ano	autor	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2009	CASALI, M; ACOSTA M, A.	As narrativas dos protagonistas da Educação Física Escolar.	Apresentação oral	UFSM	Fundamental e médio	Formação Continuada

RESUMO: Esta pesquisa teve como o objetivo revisitar a Educação Física Escolar por meio das narrativas de professores aposentados da cidade de Santa Maria/RS. A metodologia utilizada foi história de vida oral, feita com nove professores aposentados com larga experiência docente. As narrativas traçam uma relação com o período histórico da cidade de Santa Maria, a história da Educação Física e a vida desses professores

Diálogo teórico-metodológico: Ivor Goodson e Mirian Bem-Peretz sobre história de vida docente

LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS NA TEMÁTICA PESQUISA NARRATIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ARTIGOS DA RBCE (2001 a 2009)

ano	autor	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2004 v. 25, n. 2, jan.	TABORDA OLIVEIRA, M	Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência	artigo	UFPR	Fundamental	História
RESUMO: Este trabalho procurou compreender as representações da comunidade acadêmica brasileira acerca das relações entre educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985). Tomou como fontes privilegiadas um periódico oficial dos anos da ditadura, os programas escolares para a Educação Física na cidade de Curitiba e a história oral de professores escolares que vivenciaram o cotidiano do período pesquisado. Conclui que aquelas representações não têm correspondência necessária com as práticas reais dos agentes escolares, certamente por não levar em conta a experiência histórica daqueles agentes **Diálogo teórico-metodológico**: Palmer Thompson no diálogo com História e experiência; Ivor Goodson e Antônio Viñao Frago sobre currículo e formação docente						
ano	**autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**TIPO**	**INSTITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2005 v. 26, n. 3, maio	AYOUB, E	Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil	artigo	UNICAMP	Superior	Currículo
RESUMO: Este artigo objetivou trazer as narrativas-experiências com a Educação Física na Educação Infantil, as quais foram desenvolvidas por alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Física numa Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), localizada na cidade de Campinas, SP. As propostas de trabalho foram inspiradas, sobretudo, na abordagem crítico-superadora da Educação Física, revelando que é possível pensarmos ações no âmbito da educação infantil diferentes das abordagens predominantes em nossa área e que tenham como princípios: a consideração das crianças como seres históricos que se constituem nas relações sociais; e a dimensão sócio-histórica dos conhecimentos socioculturais **Diálogo teórico-metodológico**: A narrativa do registro das práticas docentes em Cristina Warschauver; e em Roseli Fontana o trabalho pedagógico						
ano	**Autor**	**TÍTULO DO TRABALHO**	**TIPO**	**INSITUIÇÃO**	**NÍVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2005 v. 26, n. 2, janeiro	OLIVEIRA, M, R, R. PIRES, G, L.	O primeiro olhar: a linguagem audiovisual na Educação Física Escolar	artigo	UFSC	Fundamental	Currículo
RESUMO: O artigo discute a cultura de movimento na Educação Física a partir de vivências e experiências no cotidiano escolar. Analisa como construir intervenções que evidenciem e problematizem a temática nas relações desta com a mídia. Primeiramente, existiu um deslocamento do educador para um estado de pesquisador e vice-versa. A pesquisa-ação teve papel preponderante na articulação de características similares e antagônicas abordadas pelos pesquisadores da investigação-ação. Outro processo recorrente da pesquisa foi a utilização de recurso metodológico que utilize as diversas linguagens textuais, imagéticas e sonoras (BAUER; GASKELL, 2002), para produzir o conhecimento e captar dados da realidade						

Diálogo teórico-metodológico: Teoria social crítica (Adorno e Benjamin); teoria da sociedade do espetáculo (Guy Debord); "janelas de vidro" e escola com Mauro Betti, Joan Feres Neto e Giovani Pires; e sobre a experiência com Walter Benjamin

ano	autor	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2010 v. 31, n. 3, maio	SANCHOTENE, M, U. MOLINA NETO, V.	Práticas pedagógicas entre a reprodução e a reflexão	Artigo	UFRGS	Fundamental	Currículo

RESUMO: Buscou compreender a constituição das práticas pedagógicas por meio das teorias da ação. Nesse sentido, desenvolveu um estudo de caso etnográfico em uma escola municipal de Porto Alegre. Obteve a colaboração de sete professores de Educação Física que se encontrava em momentos distintos da docência e observou que as experiências vividas por eles influenciam fortemente sua prática pedagógica

Diálogo teórico-meotodológico: Teorias da ação com Pierre Bourdieu; e saberes da experiência e docência em Educação Física com Cecília Borges

ano	autor	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2009 v. 31, n. 1, setembro	BOSSLE, F. MOLINA NETO, V.	No "olho do furacão": uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre	artigo	UFRGS	Fundamental	Currículo

RESUMO: Este artigo trata da realização de uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Essa perspectiva metodológica foi adotada como parte da investigação sobre o trabalho coletivo dos professores de Educação Física de duas escolas dessa rede de ensino, que incluiu, também, a realização de uma etnografia. O trabalho de campo autoetnográfico compreendeu o período de 17 meses – setembro de 2006 a janeiro de 2008. Destaca a importância de realização de uma autoetnografia para a compreensão das práticas educativas a partir do reconhecimento dos sentimentos e das emoções do próprio sujeito que pesquisa

Diálogo teórico-metodológico: Ivor Goodson sobre currículo e biografia docente

ano	autor	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	CAMPO
2009 v. 30, n. 3, maio	MENDES, D, S; PIRES, G, L.	Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de mídia-educação e Educação Física	artigo	UFSC	Fundamental	Formação Continuada

Resumo: O artigo trata de um estudo com base em elementos da pesquisa-ação com o objetivo de elaborar e implementar conjuntamente com um pequeno grupo de professores de Educação Física Escolar da rede municipal de educação de Florianópolis (SC) propostas de interlocução escolar a respeito do tema "Mídia & educação física". A pesquisa decorreu como desdobramento de um curso de formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal da cidade referida. Após sua conclusão, uma das professoras participantes se dispôs a realizar uma interlocução de mídia-educação, a partir da Educação Física, tematizando os Jogos Pan-Americanos Rio/2007 em sua escola, consentindo com o acompanhamento e registro das atividades por parte do professor-mediador do curso de formação contínua, que participou da atividade na escola como colaborador externo e observador participante. Conclui que as práticas em mídia-educação não inviabilizam aulas "práticas" de educação física, mas, ao contrário, permitiu que se estabelecesse uma reflexão com elas, o que representa um avanço na conduta metodológica e didática dessa disciplina. O estudo também contribuiu especificamente com a escola onde foi realizada a interlocução escolar, por ter possibilitado a realização de experiências sistematizadas com mídia-educação, que geraram novos debates e novas reflexões entre alunos, professores e direção sobre o papel da mídia na sociedade contemporânea. Além de o trabalho ter possibilitado às professoras uma margem de autonomia para continuarem a trilhar esse caminho desafiante de formação da cidadania de seus estudantes, a partir de uma educação *com*, *sobre* e por meio da mídia

DISSERTAÇÕES E TESES NA TEMÁTICA NARRATIVA, HISTÓRIAS DE VIDA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA

ano	Autor	**TÍTULO TRABALHO**	**TIPO**	**INSTITUIÇÃO**	**NIVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2000	FARIAS, G, O	O percurso profissional dos professores de Educação Física: rumo à prática pedagógica	Dissertação	UFSC	Fundamental e médio	Formação continuada
Resumo: A pesquisa analisou o perfil da prática pedagógica de acordo com os ciclos que caracterizam o percurso profissional dos professores de Educação Física do município de Florianópolis-SC. Inicialmente identificou os ciclos de desenvolvimento profissional que se encontravam os professores participantes do estudo, bem como diagnosticou a opinião dos professores de Educação física sobre os fatores que interferem na prática pedagógica, as preocupações pedagógicas e ações/atitudes evidenciadas na prática pedagógica, considerando sempre cada ciclo de desenvolvimento profissional. O estudo caracterizou-se como pesquisa descritiva, com uma abordagem qualitativa e quantitativa dos dados coletados. Participaram do estudo 40 professores de Educação Física que atuam nas escolas estaduais do município de Florianópolis-SC. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram um questionário composto de perguntas abertas e fechadas e uma entrevista semiestruturada em temas geradores. Conclui que a trajetória docente não se apresenta de forma linear. Os professores, durante o seu percurso profissional, foram gradualmente adquirindo as competências necessárias para o desenvolvimento de sua prática pedagógica nas escolas **Diálogo teórico-metodológico**: Michel Huberman ciclos de formação docente e investigação narrativa						
ano	**Autor**	**TÍTULO TRABALHO**	**TIPO**	**INSTITUIÇÃO**	**NIVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2000	GORI, R, M, A	A Inserção do professor iniciante de Educação Física na escola	Dissertação	UFMG	Fundamental	Formação continuada
Resumo: A pesquisa teve como objetivo descrever e analisar o processo de inserção do professor iniciante de Educação Física na escola, investigando suas dificuldades e facilidades, os recursos que utilizaram para construir sua prática docente. Foram entrevistados quatro professores graduados da área, com até três anos de experiência profissional. Três categorias de análise foram realizadas: trajetória de vida dos sujeitos, formação inicial e continuada e condições de trabalho encontradas. A pesquisa concluiu que o processo de inserção do professor iniciante de Educação Física é permeado de dificuldades, porém o docente busca alternativas diferenciadas de ação para situações com as quais se deparam **Diálogo teórico-metodológico**: Michel Huberman ciclos de formação docente e investigação narrativa						
ano	**Autor**	**TÍTULO TRABALHO**	**TIPO**	**INSTITUIÇÃO**	**NIVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2006	WENDHAUSEN, A, M, P	O processo de formação continuada dos professores de Educação Física que atuam na educação infantil no município de Florianópolis: 1993-2004	Dissertação	UFSC	ED. Infantil	Formação continuada
Resumo: O objetivo do presente trabalho foi analisar um processo de formação continuada de professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), oferecido entre os anos de 1993 e 2004. Parte-se das narrativas de alguns dos atores desse processo – professoras e formadores/as –, evidenciando as perspectivas que apontam tendo por base sua participação nessa formação. Foram convidadas para fazer parte da pesquisa cinco professoras atuantes na educação infantil na RMEF que vivenciaram em maior ou menor intensidade os vários momentos desse processo. Esta pesquisa trata das memórias dessa história de formação. O fio condutor dessas memórias, o que as articula, foi o conceito de formação revelado nas narrativas. O conceito que articula tais narrativas é tensionado pelo referencial teórico estruturado nos escritos do filósofo **Theodor W Adorno**, utilizado para a análise do processo de formação continuada em questão. Com base na articulação entre as memórias expressas nas narrativas e o referencial teórico, foi possível construir quatro categorias de análise: infância e práticas corporais; formação inicial –						

da falsa representação sobre a Educação Física; a entrada no campo de trabalho e a formação continuada – construção de um discurso descontínuo. Nas narrativas das professoras, foi possível encontrar marcas de seu protagonismo na construção de sua história de formação. A busca de saída de uma condição de menoridade na relação com o conhecimento, de si e do mundo, e nas relações com seus semelhantes e dessemelhantes. Afirmam que é preciso resistir àquilo que se impõe como dominação nos processos formativos; que é necessário se verem como sujeitos que fazem escolhas, que optam e, assim, negam a condição de tutela nos processos de formação que escolhem trilhar

Diálogo teórico-metodológico: Dialética do esclarecimento e teoria da semiformação em Theodor Adorno

ano	Autor	TÍTULO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NIVEL DE ENSINO	CAMPO
2007	SILVA, L, O	Estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identização docente em Educação Física na rede municipal de Porto Alegre	Dissertação	UFRGS	Fundamental	Formação continuada

Resumo. O objetivo da pesquisa foi analisar como se constitui o processo de identização docente a partir das narrativas de professoras de Educação Física da RMEPOA? O objetivo, na construção desse problema, foi aprofundar reflexões sobre a constituição do processo de identização docente em contraste com o contexto escolar vivido pelas professoras em sua prática pedagógica, no currículo escolar, organizado por ciclos de formação. O processo de identização docente pode aqui ser entendido como uma forma de construção da docência e do fazer-se docente. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem etnográfica com ênfase na história de vida de cinco professoras de Educação Física que trabalham em uma escola da RMEPOA. Os principais procedimentos para obtenção da informação foram: análise de documentos, observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada e narrativa escrita. As análises e interpretações mostraram o caráter dinâmico, dialético e subjetivo da identização docente, além de que os processos de formação não garantem por si sós a constituição da identização. Junto a eles, somam-se as elaborações de aprendizagens, tanto pessoal como do mundo do trabalho, a partir da experiência vivida

Diálogo teórico-metodológico: Experiências de vida e formação com Marie Christine Josso; e narrativo escrito docente com Elizeu Clementino Souza

ano	Autor	TÍTULO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NIVEL DE ENSINO	CAMPO
2008	MENDES, D, S	Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de Educação Física	Dissertação	UFSC	Fundamental	Formação continuada

Resumo: O estudo tratou da temática da formação contínua de professores de Educação Física para a mídia-educação a partir de uma experiência concreta estabelecida entre o LaboMídia/ CDS/ UFSC e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/ SC (S.M.E.). A investigação partiu do seguinte problema de pesquisa: quais os saberes produzidos, incorporados e expressos na prática pedagógica dos professores de Educação Física em relação à mídia, a partir de uma experiência inicial de formação contínua? O estudo foi realizado com base em elementos metodológicos da pesquisa-ação e contou com a participação de 14 professores da rede municipal de Florianópolis. O campo foi constituído por duas etapas: na primeira delas, ocorreu um curso de formação contínua, em que os participantes se apropriaram de conteúdos teórico-práticos para trabalhar com a mídia-educação nas escolas. Os professores tiveram contato com a produção de vídeo e de um *blog* durante a oficina, onde trocaram experiências; a segunda parte do estudo, realizada em 2007, foi destinada ao acompanhamento de uma intervenção específica, realizada por uma participante após a conclusão do curso de formação contínua. O intuito foi averiguar como os conhecimentos da formação foram levados ao cotidiano escolar. Os dados foram obtidos com registro em diário de campo e realização de grupos focais ao final de cada uma das etapas. Constatou-se que os professores, no início da formação, concebiam a mídia apenas como instrumentalidade, ampliando suas compreensões ao longo do curso para o sei entendimento como objeto de estudo e em seu contexto produtivo (produção midiática na escola). As considerações finais apontam que a formação contínua de professores de Educação Física para a mídia-educação é mais eficiente se realizada a partir dos saberes docentes e do contexto escolar, em que a realização de ações práticas é fundamental para o avanço das práticas pedagógicas dos docentes e das instituições escolares

Diálogo teórico-metodológico: Escola de Frankfurt sobre educação e indústria cultural; Michel Thiollant em pesquisa-ação, Joan Ferres sobre mídia e educação; e Perez-Gomez e Antônio Nóvoa sobre formação e trabalho docente

ano	Autor	TÍTULO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NIVEL DE	CAMPO

					ENSINO	
2009	FOLLE, A	Trajetória docente no magistério público estadual: histórias de vida de professores de Educação Física	Dissertação	UFSC	Fundamental e médio	Formação continuada
Resumo: O estudo objetivou analisar os percursos formativos e profissionais de quatro professores de Educação Física, com mais de 25 anos de intervenção profissional em escolas estaduais da cidade de Florianópolis. Para analisar a trajetória docente, foram utilizadas três fontes de coletas de informações: a) entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Física; b) entrevistas semiestruturadas com três colegas de trabalho; c) análise documental. A técnica da análise de conteúdo foi utilizada na análise das informações. Os resultados revelaram que os professores, ao mesmo tempo em que tiveram experiências positivas diversificadas durante suas formações iniciais, vivenciaram experiências negativas muito similares, destacando-se a distância entre suas experiências formativas e a realidade das escolas públicas. Como estratégia de continuidade do percurso formativo, os docentes realizaram cursos de pós-graduação em nível de especialização e de capacitação profissional. A entrada na carreira possibilitou sentimentos tanto de sobrevivência quanto de descoberta, sobressaindo-se o choque com a realidade. No decorrer de seus percursos profissionais, assumiram cargos comissionados e de confiança nas escolas em que atuavam. O desinvestimento amargo predomina no percurso profissional de apenas um professor, enquanto os demais demonstram aguardar a aposentadoria de forma mais serena **Diálogo teórico-metodológico**: Antônio Nóvoa sobre vida de professores; e Michel Huberman acerca de ciclos da profissão docente						
ano	**Autor**	**TÍTULO TRABALHO**	**TIPO**	**INSTITUIÇÃO**	**NIVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2009	ANJOS, A, R, O.	O percurso da Educação Física na Educação Infantil no município de Vitória (ES)	Dissertação	UFES	Educação infantil	Formação continuada
Resumo: Os objetivos deste trabalho foram: compreender o processo de implantação/crise da Educação Física na educação infantil da rede municipal de ensino do município de Vitória/ES; levantar os argumentos que justificaram a inserção dessa disciplina nessa rede de ensino; e verificar como os docentes têm vivenciado a Educação Física na educação infantil. O foco do trabalho é a construção das disciplinas escolares, enfatizando a inserção da Educação Física na educação infantil. O caminho traçado para esta investigação seguiu a seguinte trajetória: em primeiro lugar, busca fazer uma revisão teórica sobre o cenário da educação infantil no Brasil e sua discussão "curricular"; em seguida, amplia a discussão sobre a Educação Física na Educação Infantil; e, depois, faz um resgate histórico (documentos/memória) da Educação Física na educação infantil da rede municipal de Vitória/ES. Utiliza o exame de documentos e faz levantamento de informações com os professores que participaram da implantação (primeiro momento) da Educação Física na Educação Infantil desse município. Por fim, procede à análise da documentação encontrada e das entrevistas. A análise do referido percurso permitiu identificar diferentes fatores influenciadores da implantação e da crise da Educação Física na educação infantil dessa rede ensino. Entre eles, destacam-se os interesses de grupos de pressão – professores regentes, professores de Educação Física e pais de alunos. Outros fatores estão relacionados com as tensões econômico-financeiras e políticas decorrentes do processo de inserção de um "novo componente curricular". Apesar dos avanços recentes, permanecem como desafios para a Educação Física nesse segmento do ensino: a afirmação pedagógica por meio da integração efetiva ao processo educacional sistematizado da educação infantil; a formação profissional inicial e continuada de professores de Educação Física capazes de atuar nesse segmento específico; uma sistematização e organização de um conteúdo específico; e uma melhor elucidação dos objetivos da Educação Física na educação infantil **Diálogo teórico-metodológico**: História das disciplinas escolares com André Chervel; currículo e praticas docentes com Ivor Goodson; educação, Educação Física e infância com Débora Tomaz Sayão						
Ano	**Autor**	**TÍTULO TRABALHO**	**TIPO**	**INSTITUIÇÃO**	**NIVEL DE ENSINO**	**CAMPO**
2009	WITTIZORECKI, E, S	Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre	TESE	UFRGS	Fundamental	Formação continuada
Resumo: Esta tese trata de compreender as relações entre as mudanças sociais e os seus impactos destas no trabalho dos professores de Educação Física nas escolas. O problema de pesquisa foi: na perspectiva dos professores de Educação Física, que mudanças sociais influenciam o seu trabalho docente na escola e como eles experimental essas mudanças, produzindo respostas e enfretamentos às demandas sociais, culturais e educacionais da comunidade escolar em que atuam? Para responder a essa questão, nas decisões metodológicas, a pesquisa recorreu às histórias de vida profissionais de seis docentes de Educação Física. Buscou construir, com esses professores, compreensões e relações entre suas trajetórias pessoais e profissionais e o processo de mudanças sociais que temos vivido, a saber: as novas configurações familiares, o lugar do trabalho no mundo contemporâneo, os efeitos da globalização cultural nas atitudes e relações dos sujeitos na experiência vivida e as reestruturações pedagógicas ocorridas na RMEPOA. O trabalho de campo foi realizado de maio de 2008 a fevereiro de 2009 a partir da análise das informações. Foi possível compreender que os papéis						

desempenhados pelas novas configurações familiares é um elemento recorrente nas narrativas docentes e que imputam novos significados ao seu trabalho. Também é importante destacar a perplexidade com que os professores descrevem e enfrentam os "muitos mundos" presentes no cotidiano escolar, referindo-se às inúmeras possibilidades que os estudantes manifestam em suas origens, experiências, desejos e socializações. Tal diversidade/complexidade é narrada nas histórias de vida dos professores colaboradores com diferentes sentidos: a) por vezes, com ceticismo e desencanto; b) como um desafio mobilizador; c) com serenidade e realismo. Esses elementos constituíram os eixos de análise que conduziram a discussão das narrativas em busca de compreensões para o problema de pesquisa

Diálogo teórico-metodológico: Experiências de vida e em formação Marie Christine Josso

ano	Autor	TÍTULO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NIVEL DE ENSINO	CAMPO
2009	LOYOLA, R, C.	Experiências profissionais na escola e os sentidos da Educação Física	Dissertação	UFES	Fundamental	Formação continuada

Resumo: Este estudo objetivou compreender de que maneira as experiências profissionais singularizam a disciplina Educação Física no contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do município de Vitória–ES e optou por uma metodologia de abordagem qualitativa, pelo estudo etnográfico e pela observação participante. Para tanto, utiliza, como instrumento de coleta de dados, os diálogos estabelecidos com os profissionais, a observação de espaços-tempos de interação, a análise dos documentos produzidos pela escola. Os sujeitos da pesquisa foram: a diretora, as pedagogas, as professoras regentes e as professoras de Educação Física. Como resultado, identifica quatro categorias fundamentais. A Educação Física aparece como curinga, disciplina menor, centro das festividades e lugar de acirrada tensão entre profissionalização e desprofissionalização. A legitimidade da Educação Física na instituição advém não do reconhecimento de seus conteúdos, mas do potencial de suporte às demais disciplinas, seus conteúdos e organização institucional. As representações construídas em torno da Educação Física nessa escola não podem ser abstraídas do seu conhecimento específico, fato que às vezes parece passar despercebido pelos profissionais. Nesse jogo conflituoso, a Educação Física é significada ora de forma a ser valorizada, ora a ser desvalorizada. A desvalorização tende a perpassar o universo da escola enquanto certo significado de valorização da disciplina ocorreu em alguns momentos pontuais e, às vezes, frágeis

Diálogo teórico-metodológico: História de vida e formação docente: Antônio Nóvoa e Ivor Goodson; Experiência e formação com Jorge Larrosa; Narrativa e memória com Walter Benjamin e Icléia Bosi

ano	Autor	TÍTULO TRABALHO	TIPO	INSTITUIÇÃO	NIVEL DE ENSINO	CAMPO
2009	SUTIL, C.	Memórias escolares do ensino de Educação Física " O tempo fez com que a gente aprendesse ver as coisas com outros olhos"	Dissertação	UFPEL	Fundamental	Formação continuada

Resumo: As memórias escolares de professoras e alunas constituíram a temática desta pesquisa como objetivo de responder à questão: como as aulas de Educação Física estão presentes nas memórias de professoras e alunas da Escola Agar? O espaço da pesquisa foi a Escola Estadual Agar no município de Otacílio Costa – SC. Numa abordagem qualitativa, a pesquisa debruçou-se sobre as memórias, reveladas nas entrevistas-conversas, circunstanciadas pelos documentos escolares e pelo acervo pessoal das entrevistadas, permitindo-nos conhecer as Memórias da Educação Física na Escola Agar, no período que compreendeu as décadas de 1970 a 1990. Nessa perspectiva, foi possível estabelecer relações contextuais com as origens e as tendências pedagógicas, que marcaram a história da Educação Física brasileira e suas repercussões nas práticas pedagógicas escolares

Diálogo teórico-metodológico: Marie Christine Josso sobre experiências de vida e experiências de formação

ANEXO: Cartilha do projeto Esporte na Escola

Projeto **Esporte na Escola**

1. Apresentação

O esporte é considerado por vários estudiosos como um dos mais expressivos elementos da cultura corporal de movimento. Um fenômeno de ampla expressão social, que, juntamente com as danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras, tem a capacidade de atrair e de se comunicar com a juventude contemporânea pelo seu caráter dinâmico, lúdico e competitivo.

No âmbito da Educação Física Escolar é fundamental destacar o caráter pedagógico dos esportes. Mais do que revelar talentos e formar atletas de alto nível, sua finalidade principal é a formação integral do ser humano, através da socialização e inclusão social para o exercício da cidadania. A formação humana passa pelo respeito ao outro. Através da prática da disciplina, da solidariedade e da cooperação, é possível desenvolver a individualidade e a convivência com as diferenças existentes na sociedade.

O esporte contribui para o desenvolvimento do espírito olímpico, cujo objetivo é construir um mundo melhor, mais fraterno, solidário, harmônico e livre de qualquer tipo de discriminação.

2. Fundamentos Conceituais

A tarefa da educação escolar é criar condições para o aluno desenvolver sua capacidade física, mental e socioafetiva para se inserir na sociedade. A capacidade de inclusão do esporte revela-se pelas características de suas manifestações, que têm como pontos centrais seu conteúdo ético e o aspecto social, já que a prática coletiva mostra a importância e a necessidade do outro. Isto valoriza a cooperação, a solidariedade, a disciplina, o respeito às diferenças e o respeito pela vida.

Nessa perspectiva, o esporte, além de ser uma valiosa ferramenta de inclusão social para a formação integral dos alunos que freqüentam as escolas, tem também, o poder de atrair jovens e adolescentes que se encontram fora dela, criando oportunidades para todos.

3. Objetivo Geral

Desenvolver na Rede Estadual de Educação um amplo programa de atividades físicas e esportivas que vise a proporcionar, juntamente com as ciências e a cultura, a formação integral dos alunos, tornando a escola mais atrativa, além de atender às demandas socioeducacionais da sociedade contemporânea.

4. Objetivos Específicos

- Qualificar os professores de Educação Física, através de parceria/ contratação com instituições especializadas;
- Incentivar a participação dos alunos da rede estadual nos jogos e atividades esportivas promovidas na esfera municipal, estadual e federal;
- Promover atividades, visando a inclusão social e a formação da cidadania;
- Promover e incentivar projetos esportivos e de lazer envolvendo toda a comunidade no entorno da escola;
- Disponibilizar recursos humanos e materiais para o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais e de lazer na escola;
- Ampliar a carga horária do profissional de Educação Física para a realização de projetos pedagógicos na escola, em horários contra turno, inclusive nos finais de semana.

5. Principais Ações do Projeto

O Projeto Esporte na Escola se estrutura a partir de quatro ações articuladas, cujos principais objetivos são:

- Utilizar as práticas de atividades físicas e esportivas como elemento de atração da juventude;
- Garantir que os jovens permaneçam mais tempo em contato com conteúdos socioeducacionais;
- Influenciar de forma positiva e ativa na sua percepção da vida;
- Criar nos jovens expectativas de formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

6. Metas

- Elevar de 4,98% para 50%, até 2010, o percentual de participação dos alunos da rede estadual de educação nas atuais Olimpíadas Escolares;
- Construir complexos e centros esportivos e reformar as quadras existentes nas escolas estaduais;