

**Formação Continuada:** entre o dito, o pretendido e o produzido – percepções dos professores de Educação Física<sup>1</sup>

**Continuing Education:** among what is said, what is intended and what is produced – perceptions of Physical Education teachers

Paulo Roberto Dalla Valle<sup>2</sup>

Ricardo Rezer<sup>3</sup>

### Resumo

O artigo é resultado de pesquisa do mestrado que objetivou analisar a percepção dos professores de educação física sobre formação continuada, explorando as tensões que se estabelecem entre as ações desenvolvidas, as expectativas dos professores e as possibilidades para qualificar a sua prática pedagógica a partir da participação em processos formativos. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com uma abordagem qualitativa que utilizou a entrevista semiestruturada para coletas de dados. Para a análise e interpretação dos dados, utilizamos a análise temática, revelando que os processos de formação continuada apresentam fragilidades em relação às ações desenvolvidas ao distanciar-se de questões didático-metodológicas específicas da educação física escolar, divergindo, assim, quanto às intencionalidades e objetivos. Identificou-se a convergência sobre a necessidade de considerar os desafios e dificuldades que emergem da docência no campo da educação física escolar como ponto de partida para pensar os processos formativos, constituindo-se em espaço de reflexão e ressignificação de sua prática pedagógica, contemplando, ainda, a reflexão sobre as especificidades e particularidades deste componente curricular.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Educação física; Desafios da docência

### Abstract

This article is the result of a master's research which aimed to analyze the perception of Physical Education teachers about continuing education, exploring the tensions that are established among the actions developed, the teachers' expectations and the possibilities to qualify their pedagogical practice based on their participation in formative processes. It is a descriptive research with a qualitative approach, which used semi-structured interviews for data collection. For the data's analysis and interpretation, we used thematic analysis, revealing that the continuing education processes present weaknesses regarding the actions developed by distancing themselves from specific didactic-methodological issues of school Physical Education, thus diverging in terms of intentions and objectives. Convergence was identified on the need to consider the challenges and difficulties which emerge from teaching in the field of Physical Education at school, as a starting point for thinking about the training processes, constituting a space for reflection and ressignification of their pedagogical practice, contemplating also the reflection on the specifics and particularities of this curricular component.

**Keywords:** Continuing education; Physical Education; Teaching challenges

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado da pesquisa que compõem a Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) parecer consubstanciado de número: 3. 593.307.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Bolsista da Fundação de Ampara à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail de contato: [paulodallavalle@unochapeco.edu.br](mailto:paulodallavalle@unochapeco.edu.br)

<sup>3</sup> Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL). E-mail de contato: [rezer@ufpel.edu.br](mailto:rezer@ufpel.edu.br)

## Introdução

Considerando a formação continuada (FC) uma ação nevrálgica para o contexto educacional e desenvolvimento profissional dos professores, observamos que ela sofre influências decorrentes das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, fazendo emergir novos desafios para o exercício da docência. Observa-se que FC de professores, nesta perspectiva, apresenta-se como um requisito indispensável ao processo de reflexão e ressignificação de suas práticas, a fim de que os professores possam enfrentar estas mudanças e alicerçar a sua prática pedagógica (PP) com intervenções cada vez mais significativas para o processo ensino e aprendizagem, bem como, na constituição de sua identidade e do desenvolvimento profissional.

Percebida e concebida sob diferentes olhares e terminologias, a FC tem se constituído historicamente em objeto de estudo, por fornecer subsídios que alicerçam a renovação pedagógica em um contínuo processo, que acompanha a vida profissional. Este processo reflexivo permite aos professores aprofundarem as discussões teóricas e práticas em torno do contexto escolar e das necessidades que emergem da docência, processo que percorremos ao dialogar com professores, descortinando cenários que envolvem esta ação no contexto escolar.

A FC, no campo da Educação Física (EF), é terreno profícuo para estudos investigativos sob diferentes temáticas e abordagens, por apresentar um distanciamento em relação entre o que é oferecido nos cursos de FC (FREITAS *et al.*, 2016) e as necessidades percebidas pelos professores de EF (HENRIQUE *et al.*, 2011), apontando para a necessidade de perceber e considerar as demandas que emergem do contexto escolar (BAGATINI; SILVA SOUZA, 2019), perspectivando descortinar cenários, apresentando as nuances e expectativas que apontem para possibilidade de novas compreensões sobre as proposições de FC na EF escolar, a partir da percepção de professores.

Nesta perspectiva, o objetivo foi de analisar a percepção dos professores de educação física sobre formação continuada, explorando as tensões que se estabelecem entre as ações desenvolvidas, as expectativas dos professores e as possibilidades para qualificar as ações que emergem dessa reflexão. A seguir, iremos apresentar os principais caminhos teórico-metodológicos da investigação.

### **Caminhos teórico-metodológicos**

A presente pesquisa é de caráter descritivo, com uma abordagem qualitativa. Como instrumento, utilizamos entrevistas semiestruturadas, realizadas no próprio local de trabalho (escola) onde os professores atuam, em horário destinado ao planejamento das aulas, o que nos permitiu, explorar com maior amplitude e densidade a compreensão em torno do tema, à medida que novas questões desdobravam-se a partir do diálogo.

Participaram da investigação oito professores de EF, cujos critérios de inclusão foram: a) ser professor efetivo no magistério público estadual de Santa Catarina (SED/SC), b) estar atuando em sala de aula, c) ter participado de ações de FC desenvolvidas pela SED/SC, d) aceitar participar da pesquisa. Os colaboradores foram identificados como: EF1, EF2, EF3... EF8. Para a análise e interpretação dos dados, utilizamos a análise temática (MINAYO, 2013), que nos possibilitou inferir as considerações, ampliando e qualificando o debate em torno do objetivo proposto. A partir da análise e interpretação dos dados, identificamos três categorias que compõem o escopo de nossa discussão: a) a percepção dos colaboradores sobre FC, b) a relação entre FC e PP, c) a percepção, avaliação e necessidade sobre os processos formativos. A seguir apresentamos as discussões das categorias, interseccionando o diálogo entre elas.

### **A percepção sobre formação continuada na voz dos professores de Educação Física**

A FC no contexto escolar vem conquistando espaço nas discussões em decorrência das demandas que emergem da docência, bem como pelas diferentes manifestações encontradas no contexto educacional, muitas vezes atreladas às deficiências da formação inicial, ou até mesmo pela recorrente necessidade de se revisitar concepções, práticas e a busca pela atualização que se faz necessária frente às constantes mudanças que permeiam o campo educacional.

A percepção sobre como os professores concebem a FC é uma proposição que caminha no sentido de explorar um campo carregado de intencionalidades e diversidade, tanto nas manifestações como nos significados atribuídos. Desse modo, buscou-se aproximar um arcabouço teórico que nos subsidiasse a compreender como vem se sustentando o debate na contemporaneidade, estabelecendo referência a contribuições que alicerçaram, ao longo dos tempos, clássicas reflexões sobre esta temática.

A partir desta perspectiva, buscamos compreender qual a percepção dos professores sobre a FC, inferindo duas categorias de compreensão a partir da análise e interpretação dos

dados. A primeira se refere à compreensão da FC como um *processo de formação* e a segunda como um *processo que se dá após a formação inicial*.

Enquanto processo de formação, é compreendida como as ações que os professores buscam para o desenvolvimento de suas práticas, da construção didático pedagógica, de sua identidade profissional e na forma como alicerça seu conhecimento, num processo que se estabelece ao longo da carreira profissional (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1997; IMBERNÓN, 2010; TARDIF, 2002).

Corroborando com o exposto, EF2 destaca que “[...] *é um processo que ocorre gradativamente, que tem uma continuidade, uma sequência e uma articulação entre cada etapa*. EF4, pontua ainda, que a formação enquanto processo “[...] *é o que fazemos quando buscamos informação, conhecimento*”.

Ao considerarem a formação enquanto processo, inferimos a partir da percepção dos professores a aproximação com Luiz et al (2015, p. 101) ao destacarem que é preciso,

Construir um sentido de formação continuada que não esteja imbricada à ideia de que o professor vivencia esses lugares para se capacitar, mas entendê-la como mais um dos múltiplos contextos de formação que permitem ao professor problematizar o sentido que atribui a sua prática.

Por outro lado, identifica-se a compreensão de FC, como os processos que ocorrem após a formação inicial. Neste sentido, representando a fala recorrente dos demais colaboradores EF8, afirma que, “*formação continuada é tudo aquilo que você busca além da tua graduação [...] porque a graduação, ela te dá [...] uma base, [...] não te prepara 100% para o mercado de trabalho, é um começo. Então tudo o que você buscar fora disso, é uma formação continuada*”.

Nesta esteira, observamos que ações pontuais, como cursos, palestras, oficinas com ações de caráter compensatório, objetivam diminuir as defasagens, dificuldades e lacunas do processo formativo inicial (DUARTE; LEITE, 2004; IMBERNÓN, 2009; TARDIF, 2002; MORAES, 2017) e são referenciados pelos professores colaboradores, nas contribuições de EF4 ao destacar que “[...] *é preciso estar em busca por respostas, é saber mais, é estudar, refletir e pensar como podemos melhorar aquilo que fazemos*”, sempre “[...] *pensando na dificuldade do professor, na potencialidade da área, e do componente curricular*” como afirma EF6.

Por conseguinte, concebem a FC com um processo contínuo com o propósito de aprender, seja por necessidade em razão das lacunas da formação inicial, ou mesmo pelo

comprometimento do formar-se enquanto professor e pelas demandas que emergem da docência. Esta assertiva aproxima-se das contribuições de Nóvoa (2009), que advoga sobre a necessidade dos processos de formação terem continuidade, estabelecendo ruptura com ações isoladas, fato que demonstra que os professores vislumbram a FC como parte do seu desenvolvimento profissional em diferentes etapas da carreira.

Reconhecemos assim, que os processos de formação se constituem em espaço de socialização, compartilhamento, de diferentes saberes e fortalecimento dos professores como atores, apresentando elementos e contribuições que emergem do contexto em que se situam como “[...] *uma constante busca de informações, de leituras, de práticas que podem melhorar o dia a dia, a atuação do professor*”, tal como afirma EF7.

Desta forma, identificamos que a FC se apresenta, no contexto analisado, como uma prática que precisa ser repensada a partir dos silenciamentos em torno das possibilidades que se abrem através do processo de formação. Instigar os professores a se situarem como agentes reflexivos em torno de questões mais amplas em torno de sua prática, da escola, apresenta-se como um desafio a ser enfrentado, buscando romper com a percepção de FC como momentos de capacitação ou atualização, para atender determinadas demandas.

### **Interlocuções entre formação continuada e prática pedagógica no campo da Educação Física escolar**

Reconhecendo a amplitude e identificada a diversidade de elementos que compõem a concepção dos professores colaboradores sobre FC, buscamos identificar a existência de relações com a PP, a partir da reflexão sobre suas experiências com propostas e ações de formação, observando elementos que nos possibilitassem clarificar os caminhos percorridos, resistências e enfrentamentos neste processo.

A aproximação entre FC e PP, ao longo da história vem se apresentando como ações alicerçadas e que se constituem por influências, sociais, políticas e educacionais, e neste processo, o sentido atribuído a elas pelos professores consiste em distintas compreensões epistemológicas e pedagógicas, percebidas a partir do *lócus* em que se encontram inseridos (GATTI, 2019).

Nesta esteira, consideramos pertinente investigar como os professores colaboradores têm se envolvido e compreendido as relações, aproximações e distanciamentos entre os processos de formação e a sua prática pedagógica. Esta reflexão a partir do contexto em que encontram-se inseridos, possibilita observar as dificuldades, problemas e lacunas encontradas,

constituindo-se em subsídios para alicerçar as discussões e pensar em ações sob novas perspectivas, bem como, evidencia a necessidade de dar vez a voz dos professores, como destaca EF1, “[...] *esta deveria ser uma prática antes de pensar as formações pois com certeza atenderiam mais as nossas necessidades*”. EF5, contribui afirmando que, “[...] *é isso que falta um pouco [...] ver o que os professores estão precisando*”,

Observa-se no contexto analisado que “ouvir” os professores apresenta-se como uma necessidade recorrente, o que nos permite também perceber que esta prática ainda está distante da realidade observada. Por sua vez, as contribuições que emergem da “escuta” e a análise dos elementos e subsídios oriundos desta ação, constituem-se em ponto de partida para potencializar e ressignificar os processos formativos e das intervenções em suas aulas, favorecendo desta forma, considerar e refletir sobre questões mais amplas em torno do cotidiano escolar, como por exemplo, os objetivos da EF, o percurso formativo, as competências e habilidades a serem desenvolvidas a partir das aulas, o processo de avaliação, entre outras questões.

Assim, ao analisar as percepções dos professores, considerando o seu contexto, fazendo-os refletir sobre sua participação nos processos formativos, podemos observar duas perspectivas que contemplam o arrazoado. A primeira se baseia em Imbernón (2010, p. 11) ao destacar que “A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros”. Portanto compreende a necessidade de o professor envolver-se enquanto sujeitos participes do processo, situando-os como protagonistas e não como expectadores das ações desenvolvidas.

Ao nos referirmos aos professores como sujeitos partícipes do processo formativo, a partir de suas expectativas, anseios e necessidades, consideramos que qualificar suas manifestações remete a dar vez a voz a estes sujeitos que têm, ao longo dos anos, passado por diferentes propostas e ações formativas, apresentando, assim, elementos que possam contribuir para descortinar alguns cenários, principalmente aqueles relativos à expansão na oferta e qualidade destas ações. Neste sentido, EF8 enfatiza que esta ação “[...] *é uma oportunidade da gente ser ouvido, e também que faz a gente pensar enquanto professor, aquilo que fazemos*”, portanto, uma ação necessária que faz o professor situar-se em determinado espaço e tempo instigando-o a olhar e qualificar sua percepção em torno de sua prática.



Quando os professores consideram o contexto em que estão inseridos, refletindo sobre as condições de trabalho e as particularidades inerentes à escola, observamos uma preocupação em buscar atender as demandas que se apresentam a partir deste *locus*, o que a nosso ver apresenta maior significado e relevância para os processos de formação. Conforme EF2, “[...] *os cursos contribuem mais quando são organizados a partir daquilo que nós precisamos, das nossas necessidades, da realidade da escola, por que não adianta discutir temas que estão longe da nossa realidade, o ideal seria ter essa aproximação*”.

Compreendemos que, as ações que buscam contemplar as necessidades identificadas pelos professores, sejam elas de suplementação as lacunas da formação inicial, as demandas do dia a dia ou mesmo a necessidade de atualizar-se frente a temas e conteúdos relacionados aos esportes, constituem-se em práticas que mais se aproximam e favorecem a sua aplicação nas aulas. Nesse sentido, EF4 declara que:

*Quando participamos de cursos que são específicos da EF, em especial aqueles que tratam dos esportes, da metodologia de como ensinar, e sobre regras, vejo que consigo colocar isso na prática, pois tem haver com aquilo que trabalhamos, assim, a formação tem mais significado e faz sentido da gente participar.*

As narrativas dos professores convergem ainda no sentido de privilegiar os processos de formação como proposição de ações práticas, ou seja, de aprender a fazer e ensinar “fazendo” em decorrência das características e dos encaminhamentos dados nas aulas, e das particularidades neste componente curricular, pois como destaca EF5,

*[...] a EF, que é um pouco diferente das demais áreas, então tu trabalha mais prática e menos conteúdo. E eu acho que os cursos deveriam ser mais práticos, porque o curso teórico a gente vai, pega o conteúdo ou lê e é capaz de dar conta. Mas a prática é mais complicada para gente pegar. Então, insisto na parte que os cursos deveriam ser mais práticos.*

Aqui um aspecto a ser evidenciado: os colaboradores apresentam uma expectativa muito significativa pela “prática”, desconsiderando a ideia de teoria como base fundante para a ação educativa na escola. Outro aspecto se refere a ideia de que práticas não parecem articuladas com a ideia de “conteúdos”. Em ambos os casos, representam interpretações que necessitam de melhor tratamento, algo que poderia representar uma necessidade dos professores a serem tratadas em propostas de FC.

Ao longo das entrevistas, percebemos que os colaboradores revelam também, a preocupação em atender as exigências legais e orientações curriculares que vem fazendo parte da sua organização escolar, como assevera EF2,

*[...] a BNCC é muito importante porque é a base que nós temos que saber. Só que tem que ser uma coisa mais dinâmica, porque ficou, virou uma coisa muito repetitiva. Então precisamos conhecer e debater para nos organizar, adequar nosso planejamento e plano de aula a ela. Mas, é preciso trazer para nossa realidade, organizando de forma conjunta assim podemos nos ajudar, só assim vamos entender como é colocar a BNCC na prática em nossas aulas.*

Por outro lado, identificamos que muitos processos formativos têm se distanciado das necessidades percebidas pelos professores, constituindo assim, a segunda perspectiva que embasa nossa discussão, e esta ancorada em Nóvoa (2007, p. 11) ao destacar que:

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, contribuindo assim para facilitar e enriquecer o dia-a-dia dos professores.

Assim, entendemos que a FC não pode estar dissociada daquilo que os professores necessitam. Esta relação se manifesta no contexto escolar como uma possibilidade de maximizar as ações em torno das práticas de formação para professores, pois como destaca Gatti (2008, p. 60), é preciso um olhar sobre as iniciativas de formação, fomentando práticas com o mínimo de qualidade, uma vez que “[...] com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada aparecem preocupações quanto à ‘criteriosidade’, validade e eficácia desses cursos”.

Dessa forma, emergem algumas considerações que sinalizam para necessidade em se repensar as intencionalidades das propostas de FC, uma vez que os professores se manifestam com diferentes olhares sobre como têm contribuído para melhorar a PP, convergindo na percepção de que há um descontentamento em relação a estes momentos, provocando inquietações em relação, especialmente, às temáticas abordadas.

EF1 – [...] na nossa área a gente gosta de informações que são mais práticas. [...] Que possa ter aulas práticas [...] para nós podermos fazer, pra aprendermos e para memorizarmos, pra depois trazermos para as crianças.

EF2 – Olha, até alguns anos atrás [...] tínhamos cursos específicos na nossa área, que tratavam especificamente de temas da educação física, nos quais eram trabalhados os fundamentos e as regras, ou seja, nos atualizávamos sobre aquilo que trabalhávamos com os alunos.

EF7 – Os que aliam a prática com teoria. Conteúdos práticos e teóricos, eu acho que nós precisamos ter as duas coisas. Quando feito em grupo, ele é bem positivo



*porque daí também tem a questão da troca entre os professores, entre os profissionais [...].*

*EF8 – Os cursos na minha área [...] têm que ter a parte prática, mas também tem a teoria [...]. Então a gente põe em prática aquilo que aprende. E isso pra mim é incrível. Amplia, assim, nosso conhecimento.*

Constata-se que os professores colaboradores rememoram em suas falas as ações de formação desenvolvidas na escola, atribuindo a ela um espaço de construção do saber, discutindo-se nestes momentos assuntos e temas que muitas vezes estão distantes do contexto, da realidade e das necessidades percebidas. A crítica neste contexto é expressa por EF2 ao destacar a insatisfação em relação,

*[...] aqueles cursos que vêm prontos da Secretaria de Educação, nos quais assistimos vídeos, lemos e debatemos, muitas vezes os assuntos já são repetitivos e não contribuem para o nosso dia a dia. Nos últimos anos, no início de ano e nas férias de julho, a proposta é a mesma coisa: disponibilizam um material e a gente tem que se virar na escola, deixando muito a desejar, principalmente por que é preciso domínio do conteúdo e não avançamos.*

Por conseguinte, identificamos que é recorrente atribuir a necessidade do “se fazer presente” em momentos de FC, porém, não se identifica com clareza “o que fazer” nestes momentos. Portanto, é preciso avançar na compreensão das intencionalidades e objetividade nas ações, explicitando o porquê desejamos a FC, sob risco de incorrerem no pouco aproveitamento das possibilidades que se apresentam, pois muito mais do que “estar presente” é preciso perceber o “por que e para que” estamos ali, percepções estas silenciadas na voz dos professores, diante do contexto e momentos de formação que eles têm participado.

Neste sentido, Ferreira e Santos (2016) destacam que a FC deve atender três tipos de necessidades dos professores: as necessidades pessoais, as profissionais e as organizacionais. Enquanto a primeira favorece o desenvolvimento profissional com a aquisição de novos conhecimentos, a segunda atende aos interesses pessoais do grupo, e a terceira a necessidade de orientar as demandas institucionais, do ambiente e da sociedade.

As falas dos colaboradores evidenciam um descompasso entre as intencionalidades das ações de formação e o interesse dos professores. Por outro lado, as necessidades expressas pelos professores não deveriam ser “atendidas”, mas sim, junto com eles, problematizadas e aprofundadas. Ou seja, temos necessidades de forma articulada a nossa leitura de mundo. Assim, propostas de FC deveriam ampliar a leitura de mundo dos docentes, em um movimento de expansão da compreensão do papel da escola, do professor e da EF na contemporaneidade, esforço que, por consequência, poderia ampliar a leitura dos docentes sobre suas necessidades.

Contudo, a preferência por ações de formação com as características apontadas é encontrada em análises como de Luiz *et al.* (2015) e Ferreira, Santos e Costa. (2015), que afirmam, a partir de estudos realizados com professores de EF, que as formações focadas na prática são as que melhor traduzem suas expectativas, destacando que estes momentos favorecem novos saberes que, ao serem aprendidos, podem ser ressignificados, produzindo novas experiências. Ao que parece, a ideia de prática representa um tema de aprofundamento e discussão com os professores.

Ferreira e Santos (2016, p. 1) corroboram com a percepção dos estudos anteriores e sinalizam por inferência às percepções dos professores deste estudo, que é preciso proporcionar momentos de formação a partir da realidade e do contexto em que estão inseridos, considerando também as particularidades no campo da EF escolar, afirmando que:

Uma formação mais sintonizada com as necessidades dos professores será tanto mais efetivada considerando que, assim, mobilizará sua atenção e empenho em articular a teoria à prática para a resolução de problemas relativos ao ensino e à aprendizagem, refletindo na melhoria da qualidade do processo educativo e, consequentemente, de todo sistema educacional (FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 1)

Sob isso, Tardif (2002) contribui destacando a importância de racionalizar a própria prática, de criticá-la, de revisita-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir, o que deve fazer parte nos processos de formação. Para aEF6, a relação FC/PP é de

*“[...] extrema relevância, [...] formações que conseguem fazer você sair inquieto dela, que você saia de lá pensando, que necessariamente você não teve uma resposta, mas que você foi direcionado para fazer a pergunta certa. Então, acredito que isso, quando mexe um pouquinho com o ângulo da gente, quando a gente sai um pouquinho da zona de conforto, eu acredito que são as que, de fato, me fazem aprender mais.*”

Nesta perspectiva, observamos que as ações que provocam a desestabilização do professor em relação a sua prática também fazem parte do contexto analisado, ampliando assim, as possibilidades de novas perspectivas em relação a prática dos professores. Concordando com Imbernón (2011, p. 57-58), “[...] a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo de autoavaliação que oriente seu trabalho”.

Assim, a partir das narrativas, observamos que os professores reconhecem as contribuições da FC sobre a PP, indicando porém para necessidade de revisão de práticas futuras, considerando os anseios dos professores com questões mais amplas da educação, da escola e do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, observamos a necessidade de instigar os professores a ampliarem a percepção sobre as concepções de FC e PP e os argumentos que a sustentam, na tentativa de fortalecer a compreensão e potencializar as formas de enfrentamento aos desafios que emergem da docência.

Inferimos que as ações desenvolvidas de forma contextualizada às práticas cotidianas na escola, variando na abordagem das temáticas e metodologias, com o objetivo de tornar estes processos mais significativos para apropriação do conhecimento e rearmada teórica e pedagógica dos professores tem conquistado maior espaço entre os professores por proporcionar uma participação efetiva e maior aproximação com os processos desenvolvidos, contribuindo desta forma, para que os professores se apropriem de novos elementos para ressignificar a prática pedagógica.

### **Formação continuada de professores de Educação Física: desafios, expectativas e necessidades**

Identificamos no diálogo com os professores que eles rememoram as ações desenvolvidas especialmente na sua área de atuação, abordando assuntos/temas da EF, priorizando aquelas que envolvem ações de natureza prática. Chama atenção o fato de estabelecerem comparações entre ações desenvolvidas há mais tempo e aquelas realizadas mais recentemente, o que para Josso (2002) e Souza (2010) evidencia a possibilidade de olhar os percursos de formação, como um caminho para revisitar as experiências, potencializando e projetando as ações dos e nos contextos de formação vivenciados.

Assim, ao avaliar as contribuições das ações de FC a que nossos interlocutores têm participado, identificamos duas vertentes que direcionaram a discussão. Uma identifica as ações realizadas especificamente no campo da EF, e a outra no distanciamento com as necessidades dos professores. Tais percepções parecem estar opostas, porém retratam a visão dos professores a partir de suas experiências e convergem no sentido de retomar práticas já realizadas, pois compreendem que estas, estavam mais próximas às suas necessidades, percepções representadas nos recortes a seguir:

*EF2 – Olha, até alguns anos atrás [...] tínhamos cursos específicos na nossa área, que tratavam especificamente de temas da educação física, nos quais eram*

*trabalhados os fundamentos e as regras, ou seja, nos atualizávamos sobre aquilo que trabalhávamos com os alunos.*

*EF4 – Então, eu gostava dos cursos que tivemos uns anos atrás, que eram voltados especificamente pra nossa área. [...] Eu gostava, quando tinha essa separação de áreas e cursos mais voltados pra nós. [...] Os cursos que eram realizados específicos na nossa área eram melhores, pois eles ajudaram a nos atualizar, a trocar experiências de como trabalhar. Eles eram mais próximos do nosso dia a dia. É disso que sinto falta agora, de cursos que envolvam temas do dia a dia, pois estes, sim, nos ajudam aqui na escola. Não que os temas gerais não sejam importantes, é preciso ter os dois momentos: temas gerais e específicos.*

Na percepção dos professores EF2 e EF4, as experiências ou ações de FC proporcionadas em anos anteriores foram mais positivas e contribuíram mais para a PP<sup>4</sup>, pois estavam atreladas às necessidades percebidas no dia a dia. Não obstante, pode-se identificar na fala dos professores a concepção de FC como “atualização”, com o objetivo de manter os professores atualizados (ALVARADO PRADA, 1997; MARIN, 1995). Esta concepção de FC como “atualização”, pode ser atribuída às constantes mudanças que ocorrem no campo da EF, especialmente no tocante às regras dos esportes, fato que se constitui como uma necessidade no contexto escolar.

Neste sentido, é preciso destacar que o campo de atuação dos profissionais de EF apresenta singularidades que se desdobram em outras necessidades quando comparadas às demais áreas do conhecimento. É possível afirmar que esta área apresenta particularidades em razão dos conteúdos e temas com os quais o professor opera no dia a dia e que contribuem para atribuir um significado diferente às ações e necessidades nos processos de formação.

A nosso ver, ao relatarem e preferirem ações de formação com características de atualização, os professores denunciam também os limites da formação inicial, debate que abre

---

<sup>4</sup> Para compreender melhor a que cursos os professores referenciavam, recorreremos à consulta junto a CRE/Seara, que foram identificados por meio de registros em livro de controle das ações de FC. No período de 2007 (ano de criação desta estrutura) até 2019, ocorreram seis ações de FC, com carga horária média de 40h, tratando de temas/conteúdos específicos do componente curricular da EF: Ressignificar e potencializar as aulas de EF – uma prática comprometida com o processo ensino e aprendizagem (cujos temas específicos versaram sobre: ludicidade e recreação escolar, xadrez na escola, basquetebol escolar, handebol escolar: princípios pedagógicos e regras, voleibol escolar: fundamentos e regras, planejamento e objetivos da educação física); Capacitação em dança do festival de dança Mario de Andrade (temas específicos: concepção coreográfica, atualização em técnicas cênicas, avaliação em dança, dança de Salão, a dança na escola, técnicas, temas); Curso de capacitação do projeto Tênis Junior (temas específicos: princípios táticos, fundamentos, técnicas, regras e preparação das atividades, planos de aula), curso de formação continuada em badminton: desafios e possibilidades de aprender, inovar e aplicar na escola (temas específicos: aspectos históricos, fundamentação teórica e prática, atividades lúdicas e o desenvolvimento e aprimoramento de técnicas para o ensino do badminton); Dança escolar (temas específicos: dança de salão, dança contemporânea, concepção e montagem de coreografias), Curso de formação continuada: Interfaces da educação física escolar, perspectivas, planejamento e prática (temas específicos: repensando o esporte na escola: do tradicional ao alternativo, atuação do professor de educação física sob a perspectiva do Conselho Regional de Educação – CREF/SC, fundamentação teórica e prática do badminton: regras e jogo, fundamentação teórica e prática: regras do jogo, planejamento, avaliação e currículo em EF).

outros caminhos investigativos, e situam a FC como uma ação que tem o objetivo de preencher lacunas e fragilidades observadas em sua formação e desenvolvimento profissional, excluindo da reflexão, elementos essenciais (processo de ensino e aprendizagem, objetivos da EF, percurso formativo, avaliação) que fazem parte do contexto escolar.

Estes elementos que, se discutidos conjuntamente com as demais áreas do conhecimento, poderiam facilitar o processo de intervenção dos professores. Esses indicativos têm relação com estudo de Ferreira, Santos, e Costa (2015), ao apontarem as preferências dos professores de EF, o que nos permite inferir que, mesmo em diferentes contextos e perspectivas, emergem demandas que convergem no sentido da valorização de ações que enfatizem os conhecimentos específicos do componente curricular, indicando, assim, características próprias com as quais o professor desenvolve sua PP.

Sob outro prisma, percebemos que é preciso potencializar as discussões em torno de propostas reflexivas de FC dos professores, envolvendo outros elementos, como os objetivos da EF, o planejamento, as metodologias, a avaliação, no sentido de qualificar a atuação do professor no contexto escolar, levando-os a repensar o fazer pedagógico de forma articulada com as demais instâncias que compõem este cenário.

Faz-se necessário, portanto, considerar aspectos e elementos sociais conjunturais e de gestão em momentos de reflexão e de debate, para pensar com seus pares os caminhos a serem percorridos conjuntamente, evitando o isolamento em relação às temáticas que envolvem o contexto social, desenvolvimento profissional e de ensino, constituindo estes momentos, em espaços de reflexão coletivos (NÓVOA, 1992, 2007, 2009; IMBERNÓN, 2009, 2010, 2011; TARDIF, 2002, 2013; TARDIF e LESSARD, 2004), pois como destacada EF7,

*[...] precisa primeiro existir uma análise, uma conversa, não só com o profissional de EF mas com toda escola de uma forma geral; com os demais professores, pois a visão que gestores e demais professores [...] podem contribuir para gente perceber o que tem que está se buscando para melhorar, pois de forma conjunta todos podem contribuir e melhorar em relação as aulas e a escola como um todo.*

Decorre das contribuições de Imbernón (2009, 2010, 2011) e Tardif (2002, 2013) nossa aproximação com os dados apontados pela pesquisa, que os professores manifestam o desejo de ações e atividades colaborativas por meio de troca de experiência como uma possibilidade de formação que contribua para sua prática, pois como enfatiza EF2 quando “[...] a gente discute com os profissionais de nossa área que vivem o dia a dia a gente compartilha aquilo que sabe, nossas experiências, a gente pode ajudar mais, pois aquilo que

*dá certo pra mim pode ajudar o outro, pois são realidades parecidas*”, indicando desta forma que, conseguem enfrentar as suas necessidades e dificuldades, buscando contribuições nas experiências vivenciadas por outros profissionais.

Vislumbramos, desta forma, que a percepção dos professores participantes de nossa pesquisa tem relação com os achados em pesquisas e estudos recentes como os de Farias *et al.* (2019); Almeida (2017); Farias (2017); Moreira *et al.* (2017); Maldonado (2016), Bahia (2016) entre outros, que têm demonstrado que a formação colaborativa, o planejamento participativo e as atividades em rede têm favorecido um ambiente de formação com maior articulação, envolvimento e identificação entre os professores para buscar soluções para os dilemas que fazem parte do sistema de ensino.

Convém considerar que, ao analisarem as propostas e ações desenvolvidas envolvendo abordagens de temas gerais, nos momentos de formação, os professores têm demonstrado insatisfação e descontentamento, especialmente em relação às temáticas e assuntos de ordem geral, às metodologias e recursos utilizados e à condução destes momentos. Neste sentido, advogam que há um distanciamento entre os interesses de sua disciplina e os temas abordados, especialmente quando se referem àquelas realizadas no início do ano letivo e no recesso de julho<sup>5</sup>, atribuindo conotação de “pacotes fechados”, os quais EF2, concebe como:

*[...] aqueles que vêm prontos da Secretaria de Educação, nos quais assistimos vídeos, lemos e debatemos. Muitas vezes os assuntos já são repetitivos e não contribuem para o nosso dia a dia. Nos últimos anos, no início de ano e nas férias de julho, a proposta é a mesma coisa: disponibilizam um material e a gente tem que se virar na escola, deixando muito a desejar, principalmente porque é preciso domínio do conteúdo e não avançamos.*

Surge, a partir desta ressalva, a preocupação com as estratégias adotadas para estes momentos coletivos de formação e, especialmente, como são selecionados os conteúdos a serem levados à discussão, possibilitando-nos assim, adentrar no campo de análise das condições em que são realizadas, comungando com as perspectivas de Nóvoa (1992, 2009),

---

<sup>5</sup> Os cursos aos quais os professores se referem neste contexto são encaminhados pela SED/SC e orientados/mediados pelos Gestores Escolares e equipe pedagógica da escola (Assistente Técnico Pedagógico, Orientador Educacional, quando existem no quadro de profissionais da escola), que recebem as ações a serem desenvolvidas, com um roteiro e carga horária previamente estabelecidos, em torno do qual os gestores e equipe devem se mobilizar para discutir os assuntos/temas propostos, utilizando-se de estratégias também previamente apresentadas no projeto de execução. No período de 2016 a 2019 foram disponibilizados, de forma descentralizada na escola, os seguintes cursos: “Curso de FC: Base Nacional Comum Curricular, Proposta curricular de Santa Catarina, Projeto político pedagógico, planejamento e avaliação”, “Curso de FC: enfoque no processo de ensino e aprendizagem”, “Curso de FC: organização da gestão pedagógica”, “Curso de FC de professores: planejando a gestão pedagógica”, “Curso de FC: prática pedagógica e o cotidiano escolar”, Curso de FC de professores: a gestão da sala de aula”, “Curso de FC: ressignificando o trabalho educativo”, Curso de FC: a prática pedagógica e o contexto escolar de aprendizagem”.



pois como destaca EF3, “[...] não queremos mais ficar um dia sentados ouvindo palestra. Precisamos que sejam formações mais participativas, dinâmicas, que nos façam participar, refletir, construir alguma atividade que possamos voltar pra escolar e colocar em prática”.

Observa-se como fator preponderante na fala dos professores colaboradores a necessidade em dar vez a voz a eles, no sentido de avaliar os momentos de FC como uma possibilidade de enfrentamento em relação às dificuldades e às necessidades que se apresentam nesses momentos, pois, “[...] a gente não é ouvido, é difícil alguém vir conversar sobre nossas dificuldades, sobre o que precisamos, e isso faz diferença por que dá esperança de mudar algumas coisas, como por exemplo, os cursos de formação continuada, na nossa área” evidenciado por EF3 e reforçado EF4 pois, “[...] muitas vezes nós podemos contribuir mas não somos ouvidos, por exemplo, os cursos deveriam ser mais práticos, [...] não é fazer aquilo que queremos, é perceber que nós temos outras necessidades.

As percepções de nossos interlocutores comungam com Imbernón (2009, p. 27) ao destacar que “[...] considera-se fundamental que, no momento de planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe do processo e suas opiniões sejam consideradas”, pois é preciso considerar as diferentes percepções sobre todas as ações e envolvidos como forma potencializar ações futuras.

Vislumbra-se assim, a preocupação quanto à forma como são realizados os processos de formação, e os temas/conteúdos abordados, pois os professores apontam no discurso uma insatisfação com relação a esses aspectos, indicando a necessidade de se repensar os modelos de FC. Neste sentido, a produção do conhecimento tem explorado e discutido práticas de formação exitosas, com diferentes abordagens e temáticas como apontam Gatti *et al.* (2019, n.p.) destacando que “[...] no âmbito da formação continuada, há de se considerar a descontinuidade de programas e ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes, políticas que formem e fortaleçam em conjunto o corpo docente e equipe gestora”.

Posto isto, concordamos com Tardif (2002) quando destaca que os cursos de formação muitas vezes são pensados a partir do modelo aplicacionista do conhecimento, não condizentes com a realidade de atuação dos professores, constituindo-se em uma alternativa frustrante de colocar o professor à frente de situações que muitas vezes carecem mais de uma reflexão crítica sobre sua prática do que propriamente de modelos de intervenção a serem aplicados.

Neste sentido, a partir da análise dos dados obtidos, algumas características que sustentam a percepção sobre as ações de FC apresentam-se muitas vezes desconexas de suas necessidades, sendo pensadas e desenvolvidas a partir das instituições superiores de gestão, sem considerar o contexto dos colaboradores. Formações com pouco envolvimento e colaboração dos professores, com práticas mais informativas/transmissivas, distanciando-se do debate teórico/reflexivo sobre as demandas.

Ante ao exposto, e apesar dos avanços no discurso e no vocabulário pedagógico, observamos na percepção de nossos interlocutores, que os processos que eles tem participado, estão longe de se constituírem em práticas de formação que contemplem seus anseios, sinalizando com urgência para novos olhares em torno destas propostas (IMBERNÓN, 2010, 2016; GATTI *et al*, 2019, NÓVOA, 2009). Assim, é necessário romper com paradigmas de ações e práticas desarticuladas com projetos coletivos e com a realidade do contexto dos professores, com ações descontínuas, fragmentas, prescritivas e normativas.

Assim, inferimos por aproximação entre as percepções dos professores e as contribuições de Nóvoa (1991, 1997, 2002, 2009), Imbernón (2009, 2010) e Candau (1996), que, as propostas de FC às quais os professores têm participado apresentam algumas fragilidades: a) o distanciamento entre as necessidades dos professores em relação à realidade em que estão inseridos, b) a prevalência de ações com abordagem essencialmente de caráter teórico, c) a ruptura de ações que vinham sendo desenvolvidas e que se aproximavam das necessidades dos professores e d) a dificuldade de participar dos momentos de formação em razão da carga horária, apesar de compreenderem e reconhecerem que a formação se dá também em serviço.

Nessa esteira, parece haver um consenso discursivo quanto ao que os professores idealizam como proposta ou modelo de FC que potencialize a PP, destacando-se a preferência por ações que sejam separadas por áreas e com atividades mais práticas, com o objetivo de responder às necessidades por eles evidenciadas.

Para Imbernón (2010, p. 55),

A formação continuada deveria se apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Pondera-se, assim, que pensar em mudanças e enfrentamentos frente ao que está posto, requer considerar a necessidade de reavaliar concepções de educação, currículo, didática, sociedade, aluno e do próprio processo de constituição do professor enquanto sujeito em formação, considerando suas convicções, expectativas e atitudes frente às novas realidades almejadas. Este caminhar no desejo de enfrentamento e transformação precisa estar guiado por uma visão mais realista do contexto em que nos encontramos, buscando reestruturar propostas que sejam ajustadas às necessidades das escolas e professores, para que possam significar suas ações com mais autonomia (NÓVOA, 1997, 2007, 2009; IMBERNÓN, 2010, 2011, 2016). Neste sentido, consideramos que as expectativas em relação a FC identificadas neste estudo se aproximam das características apontadas no estudo de Moriconi *et al.* (2017), em ações que contemplem, a) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, b) metodologias ativas de aprendizagem para o professor, c) participação coletiva, d) duração prolongada e e) coerência com as políticas e com os contextos.

Ao ampliar os horizontes de discussão para melhor compreender a percepção dos professores sobre a articulação entre os momentos de FC e a PP, observamos que os professores consideram que a sua prática possa ser potencializada a partir da participação em cursos, oficinas e seminários, principalmente quando desenvolvidos articulando teoria e prática, bem como ações contínuas e articuladas em torno de pressupostos que sustentem o fazer pedagógico.

As expectativas dos professores aqui observadas podem ser contempladas em ações de formação a partir de três características evidenciadas por Gatti *et al.* (2019, p. 258), ao analisar ações de FC consideradas exitosas no Brasil, as quais:

[...] dirigem a formação para problemáticas do contexto escolar, estimulam processos reflexivos calcados na prática pedagógica, e na postura investigativa, valorizam os professores como produtores de saberes e protagonistas de suas formações e concebem a escola como espaço de produção de saberes e cultura.

Aliado ao exposto acima, ponderamos algumas características presentes na concepção dos professores sobre os desdobramentos que se estabelecem entre formação e a prática cotidiana no contexto escolar, dentre elas destacam-se: a) a percepção de que a continuidade das ações formativas com encontros mais frequentes possibilitam maior interação e contribuição para as aulas; b) as atividades em que são promovidas trocas de experiências entre os pares facilitam a apropriação de elementos e a aproximação com a realidade e com as necessidades apresentadas; c) aliar as ações de formação com a disponibilidade de materiais

para o professor desenvolver suas atividades; d) explorar os saberes e experiências dos seus pares como uma possibilidade de torna-los agentes formadores; e) estruturar os projetos e as práticas de formação a partir das necessidades apresentadas pelos professores, salvaguardando a maior valorização aos professores. Estas características tem relação com Imbernón (2010, p. 45), ao defender que, “[...] se queremos que a formação continuada, seja viva e dinâmica, devemos uni-la a uma carreira profissional que inclua incentivos profissionais e promoções e que tente recompensar os que se interessam por ela”.

Desta forma, destacamos que a trilogia entre o dito, o pretendido e o realizado em relação à FC é sustentada por fragilidades, convergências e divergências, que se desdobram em silenciamentos na prática de formação, com ações que sustentam a perspectiva de atualização em relação a determinados temas/assuntos e necessidades pontuais inerentes especificamente à área de atuação.

Observa-se também um distanciamento nas discussões sobre questões pedagógicas do processo ensino e aprendizagem, do desenvolvimento profissional e das questões que ocorrem no entorno do cotidiano escolar, assim como no pensar a PP como uma possibilidade de formação a partir dos desafios que emergem da docência, a fim de potencializar a sua prática em um processo contínuo, que demanda formação e ressignificação das interfaces que permeiam o contexto de atuação destes profissionais.

### **Considerações finais**

A análise da percepção sobre FC a partir das experiências, expectativas e necessidades dos desafios e demandas que emergem da docência, possibilitou descortinar alguns cenários que se apresentam no contexto escolar e necessitam novos olhares, afim de potencializar as ações de formação com maior significado para os professores.

Neste sentido, evidenciamos a FC como um processo contínuo, que se estabelece principalmente no contexto escolar, propiciando o desenvolvimento profissional como uma possibilidade de qualificar a PP do professor. Nas falas dos colaboradores, percebemos um distanciamento das contribuições teóricas que contemplam a formação como um processo crítico, reflexivo da própria no contexto escolar.

No que tange à percepção sobre as propostas de FC, observamos fragilidades, especialmente quanto aos modelos e temas abordados, dentre os quais se destacam: o modo como são organizados os programas, considerados pelos professores como momentos isolados e sem articulação entre as temáticas abordadas, com distanciamento entre as

necessidades percebidas e as abordagens realizadas e recorrentes críticas a reuniões de professores para “ouvirem palestras”, consideradas por eles como momentos que não contribuem para a PP.

Enquanto horizontes a serem percorridos e explorados, percebemos que as ações de FC necessitam ser repensadas e organizadas a partir do contexto dos professores, os quais reverberam a preferência por ações e valorização dos saberes específicos da área de EF.

Destaca-se também a necessidade da realização de ações de formação colaborativa como possibilidade de enfrentamento em relação aos desafios que emergem da docência e da ressignificação da PP. Este caminho requer comprometimento e responsabilidade das diversas instâncias responsáveis por pensar estas propostas de formação, buscando refletir sobre as necessidades e potencialidades em se propor ações que articulem os interesses dos envolvidos.

Inferimos a partir da percepção dos professores, um descompasso entre a proposição, as expectativas, as necessidades e a realidade em relação à FC de professores de EF, o que, de fato, necessita ser repensado no contexto educacional em sentido macro. Evidencia-se também a relevância na qualificação de ações, ampliando investigações e potencializando o debate em torno das contribuições destes processos.

Por fim, destacamos que a formação continuada, processo que se apresenta como potencializador da prática pedagógica dos professores através do processo de reflexão e ressignificação, deve estar presente durante toda a vida profissional e fazer parte da agenda de prioridades no campo das políticas educacionais, pois, as lacunas, desafios e necessidades observadas neste estudo apresentam-se como horizontes a serem enfrentados e explorados, transpondo-os na direção de qualificar o processo educativo de professores de EF.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação física e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá: MT, v. 21, n. 03, set/dez. 2017.

ALVARADO PRADA, Eduardo Luis. **Formação Participativa de Docentes em Serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

BAGATINI, Gabriela Zucki.; SOUZA Maristela da Silva. Formação continuada para professores de educação física: análise da produção do conhecimento. **Motrivivência. Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**. Florianópolis, v. 31. n. 58, p. 01-16, abril/julho, 2019.

BAHIA, Cristiano de Sant Anna. **Formação continuada em exercício de professores de educação escolar: Contribuições para a prática pedagógica.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós – Graduação em Educação Física. Florianópolis, SC, 2016.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1996. p. 49-63.

DUARTE, Vanda Catarina.; LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira Leite. **Formação continuada de professores: uma análise do PEC – São Paulo.** Fundação João Pinheiro – Escola de Governo, Belo Horizonte, MG. 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.mg.gov.br/consulta/consultaDetalheDocumento.php?iCodDocumento=57167>. Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

FERREIRA, Janaína da Silva. SANTOS, José Henrique dos.; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Porto Alegre, RS, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.

FERREIRA, Janaína da Silva.; SANTOS, José Henrique. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cad. Pes.** São Luís, v. 23, n. 3, set/dez. 2016.

FREITAS, Daniel Cesar.; CAMPOS PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de.; ROSA, Alzira Izabel da Rosa.; TRUSZ, Renato Daniel.; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Formação continuada de professores de educação física. **Corpoconsciência**, Cuiabá – MT, v. 20, n. 03, p. 9-21, set/dez., 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 1, maio 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação.** Brasília: Unesco, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.



JOSSO, Marie -Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

LUIZ, Igor Câmara.; MELLO, André da Silva.; VENTORIM, Silvana.; SANTOS, dos Wagner. Narrativas de formação continuada: sentidos produzidos por professores de educação física. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, maio. 2015.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Os bastidores da educação física na escola pública paulista**: a percepção da realidade cotidiana. Tese. (Doutorado). São Paulo, 2016.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, 1. ed. n. 36. 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, Fernanda Finotti de. **Educação física na educação infantil**: prática pedagógica e formação docente. 2017. 135 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 dez. 2018.

MORICONI. Gabriela Miranda.; (Org.). **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. Fundação Carlos Chagas. 2017.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa A (Org.) **Formação contínua de professores**: realidade e perspectiva. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio. (Orgs). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar: mediar e iniciar: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. In. PASSEGI, M. da C.; SILVA, V. B. (Org). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.