

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

DISSERTAÇÃO

**PERFIL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTOAVALIAÇÃO
DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

JANAÍNA DA SILVA FERREIRA

2012



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**PERFIL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTOAVALIAÇÃO
DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

JANAÍNA DA SILVA FERREIRA

Sob a Orientação do Professor
José Henrique dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seropédica, RJ
Agosto de 2012

370.71
F383p
T

Ferreira, Janaína da Silva, 1983-
Perfil de formação continuada e autoavaliação de competências docentes na
educação física escolar / Janaína da Silva Ferreira. – 2013.

117 f. : il.

Orientador: José Henrique dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia: f. 77-82.

1. Prática de ensino - Teses. 2. Professores de
educação física - Formação - Teses. I. Santos, José
Henrique dos, 1971-. II. Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES.

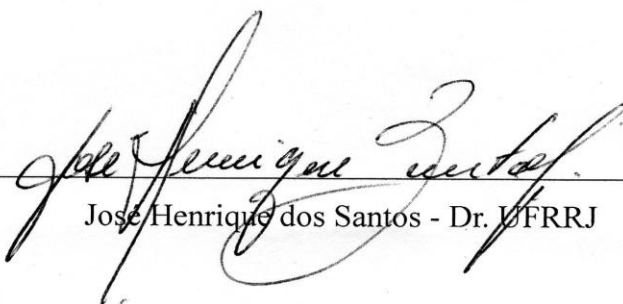
JANAÍNA DA SILVA FERREIRA

**“Perfil de formação continuada e autoavaliação
De competências docentes na educação física escolar”**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação no Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 31/08/2012

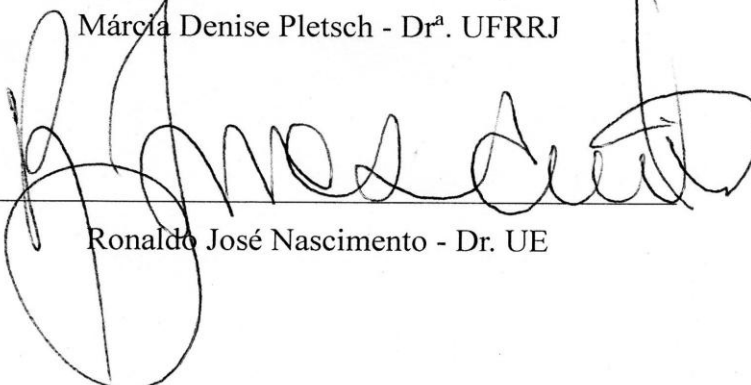
Banca Examinadora



José Henrique dos Santos - Dr. UFRRJ



Márcia Denise Pletsch - Dr^a. UFRRJ



Ronaldo José Nascimento - Dr. UE

Dedico esta dissertação aos meus pais Antonio e Maria Helena pelo incentivo durante toda minha trajetória, e por me apresentarem a importância de que nada é impossível para aquele que persiste em acreditar.

AGRADECIMENTOS

Á Deus, por sua proteção e pelas bênçãos que me proporciona todos os dias.

Aos meus pais, Antonio e Maria Helena pela vida dedicada à educação e a felicidade de suas filhas. Obrigada pelo amor, confiança e apoio de sempre.

A minha querida irmã Jaqueline, por seu amor e companheirismo e por me presentear com a vida de Marcos Vinícius e Ana Júlia, dois grandes amores da minha vida que me motivam em cada sorriso e a cada abraço de carinho.

Ao PPGEduc, por me proporcionar esta oportunidade, e aos professores do PPGEduc pelos conhecimentos e dedicação prestada a seus alunos.

Ao meu orientador Prof. José Henrique dos Santos, por sua sabedoria, dedicação e pela aprendizagem proporcionada. Gostaria de enfatizar meu agradecimento por sua confiança, incentivo e por sua imensa dedicação que me inspira diante das dificuldades.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e Esporte, pelas profficas discussões, pelo companheirismo e pelas contribuições cedidas a esta pesquisa.

Aos professores de Educação Física, que prontamente se disponibilizaram a participar desta pesquisa e àqueles que se dedicaram a me ajudar na coleta dos dados.

As minhas amigas, que me acompanham desde o início desta trajetória, por compreenderem minha ausência em alguns momentos e pela concreta amizade que mesmo na distância está sempre presente em nossos pensamentos e orações.

A todos vocês,
Muito obrigada!

RESUMO

FERREIRA, Janaína Da Silva. **Projeto “Perfil da formação continuada e autoavaliação de competências docentes na Educação Física Escolar”**. 2012. 104p.. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

Pensar em formação continuada exige obrigatoriamente relacioná-la com as transformações políticas ocorridas nos últimos tempos na sociedade e com a conseqüente reforma educacional no campo do ensino e da formação. Neste contexto, a formação continuada passa a ser vista como uma das possibilidades mais viáveis para a inserção dos professores em uma realidade educacional em constante transformação, que os auxiliará a enfrentar os problemas encontrados na realidade escolar. Porém, na atualidade, a formação continuada desconsidera as necessidades e experiências vividas pelos professores e tem voltado o foco ao atendimento de necessidades externas ao professor e a escola. A formação continuada é condição para o professor desenvolver as competências necessárias para atuar de maneira crítica e reflexiva diante dos problemas encontrados em sua prática. Dessa forma, considera-se imprescindível investigar a realidade da formação continuada, bem como as áreas e competências de ensino avaliadas com maior ou menor domínio pelos professores de Educação Física. O objetivo da pesquisa foi descrever e caracterizar o perfil de formação continuada de professores de Educação Física em distintos estágios da carreira e a autoavaliação sobre suas competências de ensino em áreas de conhecimento necessárias a docência em Educação Física. O modelo do estudo foi quantitativo, de caráter descritivo e comparativo. Participaram da pesquisa 131 professores do ensino básico da rede pública do Rio de Janeiro. Os professores experientes (n=32) e iniciantes (n=30) foram selecionados pelo tempo de experiência no ensino. Os dados foram coletados por meio do “Questionário de Caracterização da Formação Continuada e Autoavaliação de Competências Pedagógicas em Educação Física”. A análise dos dados foi realizada através da estatística descritiva e as comparações por meio de comparação entre médias e qui-quadrado. Observou-se que apesar da participação em muitas modalidades de caráter compulsório e superficiais, estas não foram valorizadas na mesma medida pelos professores como são pelos sistemas de ensino. Ainda que em pequena medida, verificou-se a ocorrência de formações centradas na escola, as quais os professores atribuíram grande valorização. A maioria dos professores valorizaram ações de formações como a especialização, o mestrado e o doutorado, além de priorizarem a formação na área pedagógica, em que se encontra a maior frequência de participação. Em relação ao perfil de formação continuada, a comparação de professores experientes e iniciantes indicou diferença significativa apenas na frequência a palestras ($t=-2,65$; $p=.01$). As avaliações de professores experientes e iniciantes sobre as competências de ensino se diferenciaram significativamente ($p\leq.05$) em seis das nove áreas de conhecimento, e em 12 das 24 competências de ensino analisadas, com os menores graus caracterizando os iniciantes. Apesar disso, a autoavaliação dos experientes também mostrou margens para o contínuo desenvolvimento das competências de ensino. A experiência foi uma variável fundamental às diferenças encontradas. As autoavaliações foram menores nas áreas de Tecnologia e Reflexão e, por isso, entendidas como merecedoras de investimento em formação. A autoavaliação dos professores fornece pistas de suas necessidades de formação e pode nortear políticas de formação continuada nesta área disciplinar.

Palavras-Chave: Formação Continuada, Educação Física, Competências de Ensino.

ABSTRACT

FERREIRA, Janaína Da Silva. **Project “Profile of continuous formation and self-assessment of skills teaching in School Physical Education”**. 2012. 104p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012.

Analyze the continuing education demands relate it with the political changes in recent times in society and the consequent educational reform in the field of education and training. In this context, continuing education is seen as one of the most viable options for entering teachers in a changing educational environment, that will help to address the problems encountered in the school. But today, continuing education disregards the needs and experiences of the teachers, and the focus has returned to compliance with external requirements to the teacher and the school. Continuing education is a prerequisite for the teacher to develop the skills needed to work critically and reflectively on the problems encountered in their practice. Thus, it is essential to investigate the reality of continued training of physical education teachers, as well as how they perceive their own level of mastery of teaching skills. The objective of the research was to describe and characterize the profile of continuing education physical education teachers in different stages of his career and self-assessment of their teaching skills in the areas of knowledge required for teaching in Physical Education. The study design was quantitative, descriptive and comparative. Participants were 131 public school teachers in Rio de Janeiro. Experienced teachers ($n = 32$) and novice ($n = 30$) were selected based on their teaching experience. Data were collected through questionnaire denominated Characterization of Continuing Education and Self-Assessment of Pedagogical Competencies in Physical Education. Data analysis was conducted using descriptive statistics and comparisons by comparing means and chi-square. It was observed that despite the participation in training compulsory and superficial, the teachers did not value the same way that school systems. though in small measure, we identified the occurrence of training focused on school, which teachers attributed great value. Most teachers valued actions formations such as specialization, masters and doctorate, and prioritize training in the pedagogical area, in which it found the highest frequency of interest. Regarding the profile of continuing education, the comparison of novice and experienced teachers indicated a significant difference only in the lectures frequency ($t = -2.65$, $p = .01$). The evaluations of experienced teachers and beginners on teaching skills differed significantly ($p \leq .05$) in six of the nine knowledge areas, and 12 of the 24 teaching competencies analyzed, with lesser degrees characterizing beginners. Nevertheless, self-assessment of experienced teachers also showed margins for the continuing development of teaching skills. The experience was a key variable to the differences found. The self-assessments were lower in the areas of Technology and reflection and, therefore, seen as worthy of investment in training. The self-evaluation of teachers provides clues of training needs and can guide policies for continuing education in this subject area.

Keywords: Continuous Formation, Physical Education, Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Modelos de socialização do professor	24
Figura 2. Relação entre os modelos de formação	27
Figura 3. Modelos de Aprendizagem	29

LISTA DE QUADROS

		Página
Quadro 1.	Modalidades de formação contínua creditada em Portugal	33
Quadro 2.	Modalidades de formação no contexto brasileiro	34

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 - Caracterização do tempo de serviço dos professores.....	45
Tabela 2 - Faixa etária, titulação e nível de atuação dos professores.....	46
Tabela 3 - Participação dos professores em modalidades de formação continuada na área pedagógica.....	47
Tabela 4 - Frequência e proporção de participação dos professores em modalidades de formação continuada na área técnico-biológica.....	49
Tabela 5 - Valorização da formação continuada em função da Razão entre valorização e frequência de participação nas modalidades.....	51
Tabela 6 - Valorização de modalidades de formação continuada pelos Professores iniciantes.....	55
Tabela 7 - Valorização de modalidades de formação continuada pelos Professores experientes.....	57
Tabela 8 - Informações Demográficas dos professores iniciantes e experientes – sexo, idade e nível de ensino.....	60
Tabela 9 - Comparação de ocorrência, frequência e valorização de Formação por projetos colaborativos entre professores iniciantes e experientes.....	62
Tabela 10- Comparação da autoavaliação de professores iniciantes e experientes em áreas de conhecimento.....	66
Tabela 11- Comparação da autoavaliação dos professores iniciantes e experientes em competências de ensino.....	67

SUMÁRIO

	Página
1 INTRODUÇÃO	01
1.1. Objetivos.....	04
1.2. Justificativa.....	04
1.3. Hipóteses substantivas.....	06
1.4. Questões a investigar.....	06
2 REVISÃO DE LITERATURA	
2.1 Reformas educacionais no Estado neoliberal: Implicações para a formação dos professores.....	07
2.1.1 Formação Continuada dos Professores em Tempos Neoliberais.....	08
2.2 Conceitos e perspectivas sobre formação continuada.....	12
2.2.1 Concepções clássicas de formação continuada	16
2.2.2 O conceito crítico - reflexivo na formação continuada.....	19
2.3 Práticas de formação continuada: Modelos e modalidades.....	21
2.3.1 Modelos de formação.....	22
2.3.2 Formação continuada e suas modalidades	30
2.3.3 Formação continuada a distância.....	35
2.4 Contextualizando a formação continuada na Educação Física.....	37
3 MATERIAL E MÉTODOS	
3.1 Modelo de Estudo.....	41
3.2 Amostra.....	41
3.3. Instrumentos.....	42
3.3.1 Construção e validação do Instrumento.....	42
3.4. Procedimentos para a Coleta dos Dados.....	43
3.4.1. Coleta de Dados virtual.....	43
3.4.2 Contatos com as Secretarias de Educação.....	44
3.4.3 Contatos diretos com os professores.....	44
3.5. Análise de Dados e Tratamento Estatístico.....	44
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.1 Caracterizações e perfil de formação continuada dos professores em Educação Física.....	45
4.1.1 Caracterização dos professores e contextualização da atividade profissional	45
4.1.2 Caracterização das Modalidades frequentadas e valorizadas pelos professores.....	46

4.1.3	Caracterização e contextualização da atividade profissional dos professores iniciantes.....	54
4.1.4	Caracterização das Modalidades freqüentadas e valorizadas pelos professores iniciantes.....	54
4.1.5	Caracterização e contextualização da atividade profissional dos professores experientes.....	57
4.1.6	Caracterização das Modalidades freqüentadas e valorizadas pelos professores experientes.....	57
4.2	Comparações do perfil de formação continuada entre professores iniciantes e experientes.....	59
4.3	Perfis de autoavaliação dos professores em relação às áreas e competências da função docente em educação física.....	62
4.3.1	Caracterização da autoavaliação dos professores em relação às áreas e as competências profissionais.....	63
4.3.2	Caracterização da autoavaliação dos professores iniciantes em relação às áreas e as competências profissionais.....	64
4.3.3	Caracterização da autoavaliação dos professores experientes em relação às áreas e as competências profissionais.....	64
4.4	Comparação da Autoavaliação de professores iniciantes e experientes em áreas de conhecimento e competências docentes.....	65
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	71
6	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICES	83
A-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	84
B-	Questionário de caracterização da formação continuada e autoavaliação de competências pedagógicas em educação física.....	86
C-	Versão on-line do instrumento elaborado no programa survey monkey.....	94

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade o professor deve estar preparado para lidar com as diversas transformações ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, no âmbito da escola. No campo educacional a década de 90 marcou uma nova realidade de ensino e de aprendizagem. A necessidade de adaptação do trabalhador a uma sociedade em constante crescimento tecnológico fez da escola o principal espaço para aquisição de novos conhecimentos e competências profissionais.

Essa nova realidade exigiu a implementação de políticas educacionais que passaram a ter como foco principal o compromisso com uma educação capaz de desenvolver conhecimentos necessários para inserir o cidadão em um novo modelo de sociedade, tornando-o um sujeito apto para criticar e agir autonomamente no contexto social, cultural e político.

Nesse sentido, as reformas educacionais trouxeram em seu bojo a exigência de novas competências aos professores. As competências exigidas ao trabalhador “são tomadas como fio condutor da formação também dos profissionais de educação” (MACEDO, 2008, p.54).

Nos últimos anos políticas de formação de professores têm sido instituídas no País com o foco na qualificação dos professores para atuarem em um contexto de trabalho diferente de vinte anos atrás e que demanda a cada dia o uso de novas metodologias de ensino que se adaptem à realidade social, econômica e tecnológica de seus alunos.

A demanda pela qualificação profissional dos professores ocasionou a criação de diversos projetos na área de formação inicial e continuada. O professor passa a ser o foco principal no desenvolvimento da educação, tornando-se obrigatória a aquisição de novos conhecimentos e competências necessárias a uma prática pedagógica reflexiva e que atendam às demandas de um contexto escolar em constante transformação.

Apesar das ações governamentais realizadas no sentido de aprimorar os sistemas de ensino, a realidade do contexto escolar ainda demanda uma série de mudanças significativas para que se construa uma educação de qualidade. Uma destas mudanças remete especificamente a formação dos professores.

A formação continuada aparece neste contexto como uma das alternativas viáveis e fundamentais ao aprimoramento do sistema educativo. A competência profissional necessária e exigida aos professores é desenvolvida ao longo da carreira profissional, significando a aquisição de saberes necessários à prática pedagógica construídos no âmbito não só da formação inicial, mas também no familiar, escolar, cultural e da formação continuada (AZEVEDO, 2010). Logo, a formação continuada se torna um processo essencial na busca pelo desenvolvimento profissional do docente, pois por sua via o professor tem a oportunidade de vivenciar processos de investigação, reflexão e contato com concepções inovadoras de ensino e aprendizagem, transformando significativamente sua prática (CHIMENTÃO, 2009).

A formação continuada é concretizada por meio de diferentes modelos e modalidades, desenvolvidos estrategicamente de acordo com perspectivas e objetivos distintos, visando atender as necessidades pessoais e profissionais do professor e/ou do sistema educacional. Na atualidade constata-se duas perspectivas distintas de formação continuada: a clássica, caracterizada por um ensino diretivo regido pela lógica da racionalidade técnica, i.e., pela transferência de conhecimentos produzidos principalmente nas universidades e sem a preocupação com a experiência vivida pelos professores em seu ambiente de trabalho, a

escola (COSTA, 2004); e a perspectiva interativo-reflexiva, comprometida com o desenvolvimento de uma formação que proporcione ao professor a reflexão constante sobre sua prática, a resolução dos problemas a partir de um processo colaborativo que incida na troca de saberes entre os docentes, e que contribua para a transformação da escola em lugar central de formação continuada (*ibidem*).

No cenário atual predominam as formações de caráter clássico, realizadas mediante oferta de modalidades tradicionais (cursos, oficinas, palestras, etc.) que frequentemente visam atender aos interesses e necessidades do sistema educativo. A introdução de modelos de formação inovadores esbarra em contingências comuns aos sistemas de ensino e às escolas, como por exemplo, a ausência de políticas formativas sistemáticas, intencionais, articuladas e contínuas, bem como uma estrutura organizacional escolar que restringe as inovações e a adoção de perspectivas cooperativas de desenvolvimento profissional, respectivamente.

Apesar da atual lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) orientar e regulamentar a oferta de formação continuada por meio de programas desenvolvidos por instituições de nível superior aos profissionais de outros níveis da educação (BRASIL, 1996), na realidade, diversos fatores ainda impedem a prática deste tipo de formação.

Em pesquisa de Mestrado realizada por Rossi (2010) com professores de Educação Física da rede pública de Baurú/SP, os resultados denotam que na realidade os professores sofrem com a falta de incentivo dos sistemas educacionais nos quais atuam. Num relato da pesquisa, uma professora afirma que a escola não oferece suporte para a realização da formação continuada, e que quando o professor(a) consegue algum tipo de formação, acaba por não realizá-la por não poder se ausentar da escola. Já outro participante relata que em sua escola a direção abre uma exceção, mas deixa claro que isso é uma decisão particular e que a maioria das escolas não permitem o afastamento do professor(a).

Além da falta de incentivo, as políticas de formação continuada, em grande medida, ainda desconsideram as experiências acumuladas pelo professor e priorizam modelos verticais e homogeneizadores, sem identificar suas reais necessidades. Os conteúdos quase sempre repetitivos e o caráter descontextualizado da formação tornam-na cada vez mais desinteressante para os docentes, os quais acreditam não ser relevante para o seu desenvolvimento e prática pedagógica (PAIM; LORO; TONETTO, 2008).

De certo, face a sua responsabilidade social, os sistemas educacionais devem estabelecer diretrizes gerais e metas de eficiência para a sua atividade fim, cabendo-lhe adotar medidas no sentido de preparar os professores para o seu desenvolvimento e alcance. Entretanto, por outro lado, as escolas representam núcleos singulares e, como tal, requerem dos respectivos sistemas a adoção de políticas e processos de gestão que permitam autonomia aos gestores educacionais e professores no sentido de promoverem ações conjugadas e contextualizadas em sintonia com as diretrizes mais gerais e, no plano mais específico, com o projeto político escolar. O desenvolvimento de formações massivas, diretivas e normalizadoras para os professores, orientadas para o desenvolvimento de conhecimentos que permitam o alcance de metas mais gerais pelos sistemas de ensino não garante a sua imediata efetivação na sala de aula (GUSKEY, 2000).

São diversificados os problemas com os quais os professores se defrontam durante o desenvolvimento do processo educativo haja vista as especificidades de cada contexto escolar. Esta evidência deixa perceber a necessidade de processos formativos intencionalmente centrados na escola e nos professores de modo a possibilitar-lhes enfrentar com competência e expertise os problemas práticos característicos da escola onde atuam. Os Parâmetros

curriculares Nacionais do Ensino Médio (2002), desenvolvidos para servirem de orientação aos docentes para atuarem na escola, deixa claro em suas propostas o reconhecimento do contexto escolar como principal *locus* de formação continuada. Esta mesma orientação é encontrada nos referenciais para a formação de professores desenvolvidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002b).

Reconhece-se que não é tarefa fácil conjugar perspectivas de formação que atendam aos interesses institucionais e docentes em simultâneo. Além disso, mesmo uma formação radicada na escola esbarra em condicionantes relativos à estrutura de funcionamento e organização do tempo escolar.

Ainda assim, constitui um desafio considerar as necessidades de formação do professor face aos problemas com os quais ele se defronta durante o cumprimento de sua tarefa educativa. Uma formação mais sintonizada com as necessidades dos professores será tanto mais efetiva considerando que, assim, mobilizará sua atenção e empenho em articular a teoria e a prática para a resolução de problemas relativos ao ensino e à aprendizagem, indiciando a melhoria da qualidade do processo educativo, e conseqüentemente de todo o sistema educacional.

No âmbito da Educação Física, um grande contingente de professores, tanto aqueles que concluíram sua formação inicial há mais de uma década, quanto aqueles formados mais recentemente, se defrontam com lacunas formativas que restringem sua ação pedagógica. Os mais antigos, em face das discussões sobre as novas tendências pedagógicas associadas às exigências contemporâneas do contexto escolar, encaram novas propostas de sistematização curricular que abrangem não só a seleção e organização de conteúdos, mas também contemplam a discussão sobre os domínios, natureza e propriedade das aprendizagens. Por sua vez, os recém-formados muitas vezes encontram-se em processo de ambientação ao contexto escolar e em início de socialização profissional, os quais condicionam a articulação entre teoria e prática e a aquisição de expertise às condições do contexto escolar, uma vez que é raro receberem o suporte necessário de gestores e professores mais experientes. Alguns estudos realizados nesta área parecem indicar autoavaliações diferenciadas de professores novatos e experientes em relação às suas necessidades formativas. Verifica-se que professores mais experientes tendem a valorizar ações de formação mais consistentes como os congressos e os cursos de pós-graduação (FERREIRA; NAIME; HENRIQUE, 2011); autoavaliam a necessidade de formação em maior número de áreas de conhecimento (NUNES; HENRIQUE; NAIME, 2011); e informam maior necessidade de formação na área tecnológica. Considerando os professores novatos, estes tendem a buscar formações mais aligeiradas para suprir necessidades imediatas relativas ao ensino-aprendizagem e poucos são aqueles que autoavaliam a necessidade de formação na área tecnológica (NUNES et. al., 2011).

Estas evidências tornam imprescindível uma intervenção pertinente e mobilizadora no contexto educacional que propicie novas formas de elaboração, estruturação e organização de processos de formação continuada de professores, de modo a ser capaz de contribuir para qualificar o processo educacional sob a premissa de considerar a experiência prática, o pensamento e as necessidades de formação dos professores.

Assim, as questões que incitam esta pesquisa são: Quais são as modalidades de formação continuada mais freqüentadas e valorizadas pelos professores de Educação Física em distintos momentos do processo de desenvolvimento profissional? Em que áreas de conhecimento estas necessidades se mostram mais prementes para estes professores?

1.1. Objetivos

1.1.2. Objetivo geral:

Descrever e caracterizar o perfil de formação continuada de professores de Educação Física em distintos estágios da carreira, bem como a autoavaliação sobre suas competências de ensino em áreas de conhecimento necessárias a docência em Educação Física.

1.1.2.1. Objetivos específicos:

- Descrever as modalidades de formação mais freqüentadas pelos professores;
- Descrever as modalidades de formação que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores;
- Analisar se existe diferença entre os perfis de formação continuada de professores de Educação Física experientes e iniciantes;
- Caracterizar e analisar a autoavaliação de professores de Educação Física quanto ao nível de domínio em áreas de conhecimento e competências consideradas essenciais à prática profissional.
- Analisar se existem diferenças na autoavaliação de competências e em áreas de conhecimento consideradas essenciais à prática profissional, entre professores de Educação Física experientes e iniciantes.

1.2 Justificativa

O ensino da Educação Física exige do professor competências profissionais para lidar com a diversidade presente no contexto de ensino que envolve questões ligadas às diferenças de habilidades, cultura, atitudes, interesses e concepção dos alunos em relação à Educação Física escolar. A ação pedagógica no campo da Educação Física contemporânea, em que se discutem múltiplas tendências norteadoras do processo ensino-aprendizagem, incita conflitos com os quais os professores convivem no cotidiano de sua atividade. O desenvolvimento de projetos de formação continuada que lhes permitam refletir sobre a articulação contextualizada das novas tendências à realidade com a qual se defrontam torna-se condição necessária para qualificar significativamente a sua prática.

No Brasil, a partir das reformas educacionais dos anos 90, intensificam-se políticas públicas no contexto da formação continuada de professores. Os órgãos nacionais de gestão educacional, com o objetivo de qualificar os professores do ensino básico, estabeleceram políticas de incentivo à formação inicial e continuada.

O Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) implementaram, a partir da última década, diversas leis, decretos e programas de incentivo a formação continuada.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação – PNE- (Lei n.10.172/2001), ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, determina que para a qualidade do ensino é necessário valorizar o magistério, e que “Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada”. Enfatiza, ainda, a criação de programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

Os referenciais para a formação de professores, elaborado pelo MEC orienta que a formação continuada “deve atender tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício” (BRASIL, 2002b).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) estabelece no inciso II, art. 67 “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

A Resolução nº 03/97, Artigo 5, do Conselho Nacional de Educação determina que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”.

Outra grande iniciativa desenvolvida pelo MEC é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Desenvolvido em 2005, a partir do II Seminário da Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica, este documento promove a articulação de centros de pesquisa e centros de educação pública, que em parceria com outras universidades produzem materiais de apoio para os cursos à distância e semipresenciais, passando a atuar em rede para atender as demandas dos sistemas de ensino. Alguns princípios orientam a Rede Nacional de Formação Continuada na elaboração de seus projetos. Vejamos:

São objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005):

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (p.22-23)

O projeto de reforma universitária, apresentado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em junho de 2004, define que a educação superior compreenderá além de outras metas “Programas de formação continuada, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de educação superior”. Incenciva a valorização profissional dos docentes por meio da formação continuada

Diante das bases legais, nos últimos anos percebe-se a importância atribuída à formação continuada dos professores. O incentivo às práticas de formação continuada presente em leis e projetos incitam a importância de se pensar este tipo de formação como elemento fundamental de suporte ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Portanto, uma investigação que se proponha a diagnosticar a realidade da formação continuada torna-se relevante para conhecer o que tem sido oferecido e/ou frequentado pelos professores, bem como conhecer, por meio das experiências de formação vividas, as ações que mais tem contribuído para seu desenvolvimento profissional.

Além disso, o presente estudo, que envolve a autoavaliação dos professores sobre os seus conhecimentos e competências se apresenta como uma valiosa oportunidade de investigar em que medida as propostas de formação continuada vão ao encontro das necessidades dos professores, no que diz respeito à contribuição para o desenvolvimento de competências e atitudes profissionais positivas ao processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, os seguintes aspectos legitimam a realização desta pesquisa: (a) a reflexão sobre a consistência das propostas de formação continuada oferecida pelos sistemas de ensino e sua sintonia com as demandas encaradas pelos professores; (b) a análise do perfil de formação dos professores em consonância com o seu estágio de desenvolvimento na carreira; (c) a possibilidade de contribuir com os sistemas de ensino proporcionando informações que podem fomentar diretrizes para os programas de formação continuada, bem como às instituições responsáveis pela formação inicial de professores.

Esta pesquisa pretende contribuir para a constituição de espaços de diálogos em que se efetivem Políticas Públicas comprometidas com a melhoria da qualidade da formação continuada dos professores e do ensino da Educação Física. Portanto, o estudo e a caracterização da formação continuada e da autoavaliação dos professores sobre o domínio de competências de ensino se apresentam como uma valiosa oportunidade para aprofundar, assim, a análise e compreensão dos processos formativos, visando otimizá-los em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação Básica.

1.3 Hipóteses Substantivas

Algumas hipóteses estão subjacentes à realização desta pesquisa. Inicialmente, supõe-se que a oferta de formação continuada ainda se desenvolva, em maior medida, sob uma perspectiva clássica e superficial. Conjectura-se, ainda, que as ações de formação não atendem as necessidades¹ formativas dos professores em serviço e que estas necessidades se diferenciam em função no nível de experiência dos professores.

1.4 Questões a Investigar

A apresentação das questões a investigar visa aclarar e ratificar os princípios fundamentais dos objetivos da pesquisa. São elas:

- Quais são as modalidades de formação mais freqüentadas pelos professores de educação física?
- Que modalidades de formação continuada mais contribuem para o desenvolvimento profissional conforme a percepção pessoal dos professores?
- Como os professores autoavaliam as suas competências de ensino em áreas de conhecimento consideradas essenciais à prática profissional em educação física?
- Existem diferenças na autoavaliação das competências de ensino entre professores de educação física iniciantes e experientes?

¹ Entende-se que estas necessidades se caracterizam a partir da autoavaliação fornecida pelos próprios professores.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Reformas Educacionais no Estado Neoliberal: Implicações para a Formação dos Professores

Pensar em formação continuada exige obrigatoriamente relacioná-la com as transformações políticas ocorridas nos últimos tempos na sociedade e com a consequente reforma educacional no campo do ensino e da formação. Na atualidade vivencia-se uma série de transformações mundiais no contexto econômico, social e político, iniciadas na década de 90, em que o capital tenta recuperar suas bases de acumulação e passa a implantar uma série de mecanismos de mediação no conflito capital/trabalho. Uma das principais reformulações políticas que visam intermediar este conflito tem sido a transformação do Estado em Estado mínimo, que desvia sua função de principal instância nas decisões políticas, econômicas e sociais e passa a intervir, principalmente por meio de políticas públicas educacionais, em ações de controle e adaptação da sociedade às mudanças geradas pelos novos princípios da economia global no campo do trabalho, do capital e do mercado (FIGUEIRÓ, 2005).

Este novo pensamento econômico denominado de neoliberalismo distorce o papel do Estado na educação, que reformula suas políticas neste campo focando-as na preparação do aluno para um novo mercado de trabalho, mais exigente e que demanda novas competências profissionais.

Para Macedo (2008, p.35) “Tais medidas para a adequação da educação a um novo projeto político influenciaram sobremaneira as políticas de formação do professor para a década de 90 e as posteriores.” As reformas educacionais passam a vislumbrar como objetivo o enquadramento da sociedade a esta nova política econômica e social, a qual exacerba a competição, valoriza as individualidades e o crescimento profissional por meio do esforço próprio do cidadão e por suas competências adquiridas. O contexto escolar torna-se um espaço em que as políticas inseridas nesse projeto constituam-se como um processo dinâmico e eficiente.

Na realidade neoliberal, a escola que antes preparava o aluno para o trabalho industrial passa a responder às novas mudanças do capital e conseqüentemente do trabalho. Dessa maneira aos professores, enquanto agentes principais na educação escolar, são exigidas novas competências de ensino para contextualizar a sua prática às transformações no campo do trabalho. A necessidade de novos conhecimentos e competências profissionais acarreta mudanças significativas nas estratégias políticas de ensino e formação, concretizando-se em reformas significativas no campo da formação inicial e continuada dos professores.

Fundadas em documentos produzidos pelas organizações internacionais, as quais entendem que para preparar o sujeito/aluno para o novo mercado de trabalho é necessário uma formação de profissionais competentes para tal empreitada. A formação dos professores a partir deste momento passa a afirmar o novo papel do professor num mundo globalizado. Sua função passa a ser preparar e qualificar o aluno para encarar o novo mercado de trabalho.

Segundo Maués (2003, p.11)

Os elementos constituintes para essa nova formação dos professores são a universalização/ profissionalização, a ênfase na formação prática/ validação de experiências, a formação continuada, a educação à distância e a pedagogia das competências.

A seguir analisa-se como a formação continuada se insere nestas reformas educacionais.

2.1.1 Formação continuada dos professores em tempos neoliberais

Em tempos neoliberais a formação continuada vem sendo tratada e pensada de maneira a levar os professores a lidarem com o confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que frequentam a escola, e o saber sistematizado valorizado em um determinado momento histórico e social o qual se atribui à escola a responsabilidade pela sua transmissão. Políticas públicas têm sido criadas na área de formação continuada com base em documentos internacionais de análise da economia global. Tais análises, desenvolvidas por organizações mundiais, como por exemplo, o BANCO MUNDIAL e a UNESCO orientam em seus documentos como a educação deve ser pensada e gerida diante dessa nova realidade.

A análise da literatura deixa transparecer fortes críticas à forma como estas organizações tentam implementar seus projetos políticos no campo da educação e mais especificamente na formação dos professores. André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) ao analisar o estado da arte da formação de professores, identificaram que 43% das dissertações e teses encontradas da década de 90 relativas à formação continuada analisavam especificamente as propostas de governo e Secretarias de Educação para a formação continuada. Este diagnóstico denota o grande interesse em investigar as intenções e implicações das políticas públicas elaboradas pelas instituições governamentais.

Milton Santos (1998) afirma que nas ações de formação continuada mais atuais, a ênfase dada à formação de intelectuais da educação perde espaço para a formação de reprodutores do atual sistema global. Para o autor “Ser professor não é obrigatoriamente ser intelectual, sobretudo, porque é, frequentemente, exercer uma repetição, seja como porta voz da produção alheia, seja através de uma forma repetitiva de produzir” (SANTOS, 1998, p.5). Tais críticas partem do princípio de que o neoliberalismo usa a educação para formar um consenso na sociedade diante da situação atual do capital, criando um indivíduo alienado, incapaz de enxergar as reais intenções do sistema e de criticá-lo quanto a sua hegemonia. Como afirma Fernandes (1995, p.156), “ele [neoliberalismo], afasta os interesses e os alvos reais dos olhos de maiorias que estão prontas a ouvir sem entender e a dissimular-se atrás do silêncio que consente”.

É comum encontrarmos na literatura diversos teóricos que afirmam que no Brasil, assim como em outros países, o neoliberalismo exerce influência direta sobre o sistema econômico e, a partir do início dos anos 90, em todo o sistema educacional, desde a educação básica até o ensino superior. A partir do movimento “Educação Para Todos²” o País passa a implantar políticas voltadas para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Porém, para Vasconcellos (2007), enquanto os professores discutem em diversas conferências um projeto educacional para efetivação dos objetivos propostos, o governo federal promove um projeto ligado às orientações das agências internacionais.

Dessa maneira, o sistema educacional tem sido regido pelos princípios da economia neoliberal e pelas regras do mercado global. Nesse âmbito, as políticas educacionais passam,

a ter como objetivo adaptar a educação às necessidades do mercado através de mecanismos de conformação da escola e de seus profissionais no interior da ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro, de acordo com interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista (SOUZA, 2002, p. 87)

² Este termo ganha força a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos. “Relembra que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entende que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.” (UNESCO, 1990)

Segundo Macedo (2008) um dos maiores financiadores da educação, senão o maior, é o Banco Mundial (BM) que se beneficia dos empréstimos realizados aos Países emergentes para determinar medidas duras a serem seguidas no campo educacional. No âmbito das políticas de formação continuada, o BM tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de uma racionalidade técnica. Beneficiando-se dos empréstimos realizados a diversos Países, inclusive ao Brasil, ele passa a influenciar estes Países a seguirem suas diretrizes para a educação mundial. O BM recomenda que as estruturas educacionais devam ser modificadas para a formação de mão de obra qualificada ao novo modelo global do capital em benefício do desenvolvimento econômico mundial. Além disso, reduz as despesas na educação, tendo como justificativa a importância de se valorizar a capacitação do trabalhador em serviço, contribuindo assim para a diminuição e desqualificação de políticas de formação continuada aos professores, que quando ocorre acontece de maneira aligeirada e limitando ao profissional o mínimo de conhecimentos, o bastante para torná-lo apenas um mero operador de recursos didáticos previamente definidos e preestabelecidos.

Estas diretrizes demonstram que “a estratégia de formação do BM nega a formação do professor nos planos biopsíquico, cultural, ético-político, lúdico estético, ou seja, impossibilita uma formação omnilateral” (FRIGOTTO, 1996, p.92).

Uma das preocupações do Banco Mundial é:

Priorizar, além das modificações propostas na reforma, as mudanças que deverão ser implementadas na qualificação e capacitação docente,[...],Suas determinações caminham para uma capacitação em serviço, alegando que se trata de um caminho mais possível para a redução de custos e promover o quanto possível, um maior número de profissionais qualificados. (MACEDO, 2008, p.67)

Neste contexto, a formação do professor deixa de ter como objetivo desenvolver capacidades para lidar com as transformações do mundo produtivo, para reservar a ele uma formação que o capacita apenas para a transmissão de conteúdos estabelecidos a priori pelo poder hegemônico, excluindo este professor de quaisquer possibilidades de análise crítica da ação educativa.

Outrossim, autores como Neves (1994) relatam que além das transformações no campo da economia global, outras mudanças são bastante relevantes para explicar a especificidade do desenvolvimento dos sistemas educacionais na atualidade. A autora faz uma análise das repercussões econômicas, políticas e sociais no contexto educacional sob a ótica do capital e do trabalho.

Sob a ótica do capital, o sistema educacional o reproduz, mantendo as relações sociais de produção. Logo, a função da escola passa a ser a de formação de técnicos e de dirigentes voltados para a produção controlada pelo capital. Sob a ótica do trabalho, este binômio significa a possibilidade técnica e política de mudar as relações de produção capitalista, na medida em que o conhecimento das leis da natureza e da dinâmica da sociedade resgata a condição de sujeito do processo social, desenvolvendo coletivamente as lutas contra a apropriação privada da riqueza e do saber.

Uma nova lógica de organização do trabalho surge: a lógica científica, se estendendo no cotidiano do cidadão e impondo a formação de um novo tipo de homem, ou seja, um novo intelectual, ligado direta ou indiretamente ao processo produtivo de base científica. “A indústria substitui a relação social trabalho-arte pela relação social trabalho-ciência” (NEVES, 1994, p.17). Nesse sentido, à escola é exigida a reorganização de sua função, apresentando-se em meio a este novo contexto como um lugar privilegiado para criação deste novo tipo de

homem, em que a sua cultura deve estar associada à vida produtiva, mais especificamente aos binômios ciência/ trabalho e ciência/vida.

No Brasil, o sistema educacional não se voltou somente para as demandas do capital, mas também para a crescente modernização capitalista que fez com que os trabalhadores (multiplicados pelo processo de urbanização) tivessem a necessidade de compreender os instrumentos imprescindíveis para se manter na sociedade capitalista contemporânea. O Estado, desde os anos trinta, tem implementado políticas educacionais visando atender a essas demandas sociais, visando manter o controle necessário para a ordem e manutenção do poder em um País que, nesta década, vivenciava os marcos do autoritarismo e do subdesenvolvimento. Porém, é na década de 1990 que as mudanças no campo educacional tornam-se mais significativas. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação são algumas das reformas responsáveis pela reestruturação da educação no Brasil com influência direta sobre o ensino e a formação dos professores.

As transformações na economia - principalmente as implementadas pelo estado militar tecnocrático e que promoveu um desenvolvimento das forças produtivas do País teve como consequência o aumento da urbanização, da redistribuição espacial, e que em contrapartida também aumentou a socialização da participação política (reivindicações da classe trabalhadora diante de sua exploração), contribuindo, assim, para as transformações no ramo da política social educacional.

Diante de um novo mercado de trabalho, as empresas passaram a exigir um trabalhador mais flexível e polivalente, que possuísse novas competências necessárias ao novo modelo de trabalho. Estas mudanças colaboraram para o surgimento do debate sobre a reestruturação do sistema educacional, materializando-se em propostas que fizessem frente as mudanças recentes na sociedade, da economia e das relações de poder no País (NEVES, 1994). Diante das novas atribuições exigidas ao trabalhador pelo novo mercado de trabalho, as reformas educacionais partem do princípio de que ao professor se exigiria também novas competências. Estas competências “são tomadas como fio condutor da formação também dos profissionais de educação”, pois, “devem servir de suporte para cultivar nos alunos, desde o ensino fundamental, o comportamento exigido pelas mudanças ocorridas principalmente durante o século XX”(MACEDO, 2008, p.54-55).

Seja esta política de formação voltada para a concretização do projeto neoliberal ou voltada apenas para desenvolver novas competências ao professor, o contexto histórico da formação continuada dos professores denota que a ênfase na capacitação e atualização profissional contribuiu para uma formação continuada moldada sob a ótica da racionalidade técnica, ou seja, na transmissão e reprodução de conhecimentos e pouca ênfase na reflexão e análise da prática pedagógica.

Esta maneira de pensar a formação do professor torna-se marcante a partir da década de 1980 e, embora existam na atualidade novas perspectivas ligadas à formação continuada crítica e reflexiva, o paradigma da racionalidade técnica prevalece até os dias atuais.

Na atualidade, os professores são levados a frequentarem cursos de qualidade duvidosa e, em grande parte com investimentos próprios, que somente propagam conhecimentos, na maioria das vezes pouco eficazes para qualificar a prática pedagógica. O Estado, visando diminuir os custos, acaba terceirizando ou contratando instituições privadas para atender a demanda específica por atualização profissional. A formação continuada passa a ser um lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não uma política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. Os professores, diante dessas políticas hegemônicas do

Estado, têm sido formados como intelectuais conservadores do poder hegemônico, sendo reduzidos somente a objeto de transmissão de conteúdos técnicos e preestabelecidos, participando muito pouco da elaboração e direcionamento de seu programa de qualificação. Sua prática é negada e seus saberes são desqualificados. Para Macedo, (2008, p.78)

A qualificação docente tem sido pensada de forma isolada, sem a participação dos professores, que são os mais interessados no assunto,[...], todas as políticas de qualificação tem sido definidas nos gabinetes dos intelectuais do BM, ou dos órgãos que deliberam sobre políticas educacionais.

Ignora-se o papel do professor como sujeito responsável por formar o cidadão ativo e crítico da sociedade, excluindo-se qualquer possibilidade de ação direta e contra hegemônica diante das políticas da classe dominante, pois o objetivo do neoliberalismo é o de formar um “homem coletivo, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa” (MACEDO, 2008, p. 26). Além disso, o Estado não contribui para que o professor se torne ativo em lutas sociais, pois, “O desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho [...], levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso da maioria das populações do século XXI” (NEVES, 2005, p.32).

A política que se estabelece hoje na formação continuada dos professores é a do estabelecimento de uma política voltada para a transmissão de conhecimentos e que descarta o pensamento, as necessidades e a experiência do professor. As práticas formativas tem visado somente conformá-los quanto ao seu papel meramente racional na preparação do aluno ao novo mercado de trabalho.

Contudo, as reformas educacionais delineiam uma preocupação com crescimento econômico mundial, tendo assim a necessidade de adaptar o contexto educacional à lógica do modelo “neoliberal” atual. Esta análise transparece que o intuito dessas reformas educacionais têm sido formar o sujeito para o mundo do capital, em que este se torna mais importante do que o sujeito crítico, produtor de conhecimentos e construtor de sua história.

A formação continuada dos professores, dentro dessa lógica do capital, contribui para a dominação e a cooptação dos professores para que respondam como autônomos às exigências do mercado, mas que não desenvolvam a capacidade crítica de utilizar este conhecimento como forma de emancipação.

Partindo do princípio que o professor, em sua sala de aula, é quem controla seu próprio trabalho, é possível reconhecer que toda política educativa precisa, antes, ser conhecida e pensada pelo professor. Sob este pensamento alguns movimentos na educação tentam criar alternativas para esta realidade, buscando a globalização de lutas sociais e a mundialização das resistências às decisões dos sistemas hegemônicos. Assim são criados “fóruns”, “seminários”, “redes” e “organizações não governamentais” com vistas a fazer face às políticas educacionais determinadas pelos organismos internacionais.

O objetivo proposto por estes movimentos é o de tentar emancipar o quanto possível o sistema educacional das garras do neoliberalismo, se distanciando ao máximo das determinações impostas pelo sistema hegemônico que tenta controlar a sociedade global. Para Fernandes (1995, p.151-152)

A colônia só pode crescer indefinidamente, diferenciar-se (em termos de estruturas históricas) e alcançar algum grau de desenvolvimento próprio quando ela alcança poder real para impor-se sobre e contra a metrópole, ignorar e esmagar seu absolutismo e caminhar sobre seus próprios pés.

Neves (1994) propõe uma reflexão por parte da comunidade educacional em relação ao que ela denomina de “pedagogia da hegemonia”, em que a classe dominante aciona mecanismos de controle para promover seu modelo econômico como consenso na sociedade, visando manter o poder hegemônico. Para o autor a educação deve deixar de seguir o modelo neoliberal de formação do sujeito para o trabalho, e se preocupar em formar um sujeito construtor e crítico de sua própria história.

Nesse sentido, esta análise contribui para que a formação dos professores, em especial a continuada, seja pensada como uma prática de incentivo à reflexão e crítica pedagógica e seja oferecida no sentido de proporcionar ao professor o senso crítico e reflexivo diante de sua prática. Como afirma Freire (1997, p.25) “Formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática”.

É necessário que a comunidade educacional, em especial, os professores, desenvolva uma nova concepção de formação continuada, se desvincilhando do paradigma conservador ditado pelo neoliberalismo e, assim, buscando caminhos para a criação de um novo paradigma, o de uma formação continuada emancipatória. O intuito é ir além dos discursos e recomendações, e voltar-se para a formação comprometida com a formação cidadã, e que assim o professor seja capaz de analisar criticamente sua realidade, e acima de tudo, se tornar um ser social.

Sendo assim, a formação continuada permitirá a reflexão para a construção de movimentos sociais em que se estabeleçam as resistências, lutas e apresentação de alternativas contra a globalização das desigualdades, e a favor da escola pública e contra a mercantilização do ensino.

O intuito é que os sonhos, as possibilidades, os desejos e a utopia alcançada, sejam coletivos e democráticos.

Ora, o trabalho do educador, do professor tornado educador, é esse trabalho de interpretação do mundo, para que um dia este mundo não nos trate mais como objetos e para que sejamos povoadores do mundo como homens (SANTOS, 1995, p.10)

Refletir a formação continuada sob a perspectiva política e econômica nos auxilia a enxergar sua estrutura e as diversas concepções atreladas ao tema, que possui em seu histórico uma significativa transformação no que diz respeito a forma de pensá-la, mas que ainda, nos dias atuais, permanece estruturada sob uma lógica racional e de interesses superiores. As próximas seções irão tratar das diversas perspectivas de formação continuada, tendo como ponto de partida seu histórico, suas diferentes concepções e suas práticas formativas.

2.2 Conceitos e Perspectivas sobre Formação Continuada

A formação continuada é entendida comumente como a busca permanente de atualização profissional pelos professores, processo o qual é primordialmente organizado em modalidades formativas com o objetivo de qualificar o conhecimento específico necessário à prática profissional. Nesse sentido, a formação continuada é caracterizada como um tipo de formação relacionada ao processo de profissionalização e desenvolvimento docente mediante a construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências que contribuam para a eficácia do ensino e, conseqüentemente, do processo educativo.

A formação continuada foi investigada por Albertani (1999) em 63 teses e dissertações apresentadas a partir de 1983. A autora verificou que este processo assumiu diversas nomenclaturas no decorrer dos anos. Já foi denominada treinamento em serviço, reciclagem, treinamento participativo, capacitação docente, educação permanente até predominar o

conceito mais atual de formação contínua ou continuada. A autora se utiliza dos termos educação permanente, formação continuada e educação continuada como sinônimos. Neste caso, entende-se a formação continuada como um processo que ocorre numa fase posterior à formação inicial e acompanha o professor ao longo de sua vida profissional e pessoal.

De acordo com Marin (1995), estes termos são similares, pois apresentam em comum o conceito de conhecimento como eixo, e por atribuírem valor aos conhecimentos construídos pelos profissionais ao longo de sua carreira. Para a autora estes termos só se diferenciam quando se entende que educação permanente é um processo contínuo de busca pelo desenvolvimento ao longo da vida. Já a formação continuada é analisada como um processo de socialização, com foco na transmissão de saberes e de saber-fazer, e que esta atividade é proporcionada aos professores com o objetivo principal de mudança. A autora recomenda a adoção do termo Educação Continuada, pois acredita ser uma visão que transmite maior sentido de totalidade e menor fragmentação, em que conhecimentos anteriores podem ser incorporados possibilitando contextualizar diversos momentos da experiência na formação.

Em relação aos termos Educação e Formação, Pacheco e Flores (1999) os descrevem de maneira distinta. A formação é entendida como preparação, treino, visando a qualificação docente para atuar em seu contexto de trabalho. Por outro lado, a Educação é entendida num sentido mais profundo, que envolve um conhecimento mais amplo, mais vasto, advindo da experiência, da prática e do convívio social. Nesta perspectiva educacional, a formação dos professores é compreendida como um processo de desenvolvimento em toda a carreira profissional, que se inicia desde sua formação pessoal, educacional (escola), passando pela formação inicial e se desenvolvendo ao longo da carreira profissional (PACHECO; FLORES, 1999).

Outros autores conceituam a formação continuada como um processo de construção de saberes, que é desenvolvido ao longo da vida visando não só o desenvolvimento profissional, mas também pessoal, e que se inicia através do desejo pessoal não só para o saber fazer, mas também para o saber ser, ou seja, não pela obrigatoriedade em realizá-la, mas como um processo de constante busca pelo desenvolvimento pessoal. Borges (2000), por exemplo, ressalta que a formação inicial é apenas o primeiro estágio da formação continuada e que deve acompanhar o profissional ao longo da carreira, auxiliando no processo de construção de sua identidade profissional.

Luz e Santos (2004) acreditam que a formação continuada torna-se um termo adequado quando se pretende tratar de um

Processo permanente ao longo da vida, acontecendo de forma sistematizada e contextualizada, levando sempre em consideração a história de vida e a trajetória profissional dos docentes, que privilegia os objetivos do projeto político da escola, buscando relacionar os problemas da sociedade com as situações cotidianas da sala de aula e da escola vividas pela comunidade educativa. (LUZ; SANTOS, 2004, p.67).

Garcia (2002) entende que a formação dos professores deve acontecer de maneira contínua e, embora seja constituída de fases curriculares distintas, deve possuir o mesmo princípio, i.e., a formação, seja ela inicial ou continuada, deve ter como principal objetivo o desenvolvimento profissional. Molina e Molina Neto (2001, p.74) entendem-na numa perspectiva ligada a dimensão pessoal do professor e a definem como “os projetos de formação pessoal e profissional no qual o professor participa, antes, durante e depois da formação inicial, por decisão própria ou atendendo orientações das diferentes instâncias da administração a qual está vinculado”. Ou seja, além da busca constante pelo desenvolvimento profissional durante toda trajetória de vida, a formação, a partir deste conceito, deve ter o objetivo de atender interesses profissionais e institucionais e também ser um processo

autônomo realizado de acordo com as necessidades pessoais do professor, colaborando para o seu desenvolvimento como ser social, modificando ou ratificando suas crenças, valores e conceitos sobre a prática. Assim, a formação continuada ganha maior amplitude não se restringindo somente à profissionalização, mas também sendo considerada primordial para o desenvolvimento global do ser humano.

Neste trabalho adota-se o termo formação continuada, pois, apesar de reconhecer a experiência pessoal vivida nos momentos que antecedem a carreira e ao longo do desenvolvimento profissional, esta pesquisa procura investigar processos de formação de professores no exercício profissional, tendo como elementos de investigação modalidades formais e experiências de autoformação.

Além disso, acredita-se que todo processo de formação deve estar pautado na contextualização e na reflexão crítica da prática, e que para isso, as ações de formação devem estar relacionadas com as percepções dos professores em relação à contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional e nas demandas por competências profissionais primordiais para o exercício da profissão.

Sob uma ótica crítica e reflexiva, a formação dos professores, em especial a continuada, é analisada como uma estratégia capaz de criar um senso crítico e reflexivo no professor perante a sua prática. Para Freire (1996), diante do contexto atual da formação permanente dos professores, a tarefa fundamental dos responsáveis pela sua oferta seria promover a reflexão crítica sobre a prática. Na medida em que o ato educativo é uma atividade humana, a relação entre o pensamento e ação assume crucial importância na construção do conhecimento.

Portanto, a formação continuada deve ser entendida como um processo reflexivo constante do professor sobre a sua prática, tornando-se imperativo o esforço das instituições de formação em considerar a dimensão interna do sujeito no que diz respeito às suas crenças, valores e concepções pessoais.

Pardal e Martins (2005) consideram que a formação continuada deve envolver em suas ações o pensamento internalizado do professor, definindo-a como uma ação contínua de interação entre a prática e a reflexão sobre a mesma.

Luz e Santos (2004) entendem que a formação continuada deve proporcionar a construção de novos saberes, principalmente através da ação investigativa e reflexiva sobre as experiências vividas na prática pedagógica. Autores como Nóvoa (1992), Costa (2004) e Oliveira e Ramos (2008), relatam a importância de se pensar a formação continuada como um processo de constante reflexão sobre a própria prática, ou seja, de uma formação reflexiva e emancipatória, realizada de maneira crítica e autônoma, que valorize não só a formação em si, mas o pensamento e a experiência do professor como elementos essenciais na construção de novos saberes e competências profissionais.

O intuito é formá-lo para agir criticamente no contexto social geral e local, em vez da simples formação para o domínio e execução de técnicas e conteúdos pedagógicos preconizados pelos especialistas (ALVES, 2003). Sob esta perspectiva a formação continuada deve promover a autonomia do professor no sentido de torná-lo um sujeito crítico e construtor de sua própria história mediante a crítica e a reflexão sobre sua prática.

Nóvoa (1992) afirma que o intuito é formar um sujeito que saiba se posicionar perante a sociedade e agir criticamente sobre ela, seja num contexto social global ou no âmbito restrito de sua prática profissional. Sob este mesmo raciocínio, Freire (1997) compreende a formação continuada não só como um processo de atualização, mas essencialmente como um

processo que envolve a crítica e a reflexão sobre a própria prática. Além disso, este autor afirma que os projetos de formação continuada dos professores devem ser construídos através de um ciclo gnosiológico, devendo ter como base o conhecimento construído através do ato de ensinar e aprender, seguido do trabalho contínuo para a produção do conhecimento ainda inexistente.

Entende-se que a experiência e a produção do conhecimento não devem estar afastadas, pois a construção de novos conhecimentos exige, anteriormente, refletir sobre o que já é conhecido através da vivência, do saber comum e dos saberes construídos historicamente pela humanidade. As práticas e as atitudes são constituídas de diferentes saberes que vão além da experiência. Essa perspectiva é também explicitada por Falsarella (2004, p.55), que entende a formação continuada em dois eixos,

Num sentido amplo, como processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e, em sentido estrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática, à apropriação de saberes rumo a autonomia profissional.

Tardif (2010) considera que a prática educativa resulta da integração de um conjunto de saberes oriundos da formação profissional, denominados saberes disciplinares, curriculares e experienciais, com os quais o professor estabelece diferentes relações. Os saberes disciplinares são aqueles advindos dos diversos campos do conhecimento da sociedade, abordados principalmente nas disciplinas oferecidas pela universidade. Os saberes curriculares partem do discurso, objetivo, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar e do saber social definido por ela. Estes saberes estão contemplados nos programas escolares, os quais os professores necessitam aprender para aplicar em sala de aula e em outros espaços educativos. Os saberes experienciais são construídos pelos professores no exercício de sua profissão através do conhecimento de seu contexto e de sua prática. São desenvolvidos por meio da experiência não só individual, mas também coletiva, de forma interativa, tornando-o um sujeito capaz de desenvolver o saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2010).

A formação continuada deve ser capaz de viabilizar a associação de saberes, preferencialmente, através da interação e colaboração entre os professores, proporcionando oportunidades de aprendizagem uns com os outros (MOREIRA, 2006) e servindo, também, para futuras reflexões na busca por soluções de problemas práticos, contribuindo dessa forma para a melhoria da qualidade do ensino. As ações de formação continuada devem proporcionar aos educadores espaços de aprendizagem que favoreçam a interação entre saberes, a construção de conhecimentos, acesso aos bens culturais, diálogo entre os envolvidos, reflexão crítica sobre a prática, socialização de experiências e a sistematização das reflexões e das descobertas (LUZ; SANTOS, 2004).

Os saberes profissionais são construídos nos espaços acadêmicos com base em conhecimentos produzidos por meio da investigação científica sobre o processo ensino-aprendizagem, com tentativas práticas de incorporação da teoria. Essa construção se desenvolve no âmbito da formação inicial e continuada. Esta ação mobiliza diversos outros saberes, chamados de saberes pedagógicos, constituídos por meio da reflexão sistemática e científica sobre a prática, servindo como orientação para as atividades educativas desenvolvidas nas escolas e faculdades de educação (LUZ; SANTOS, 2004).

Embora já se entenda que a formação continuada não seja o único meio para o desenvolvimento profissional dos professores, é de se ressaltar sua importância no cenário

educacional como elemento capaz de proporcionar significativas mudanças na prática profissional dos professores, quer seja em curto prazo ou longo prazo.

A formação continuada é capaz de desenvolver tanto o crescimento profissional quanto o crescimento pessoal do professor, pois o conhecimento, a experiência e a reflexão crítica proporcionada pela formação contribuem também para a formação de um ser capaz de se posicionar criticamente nos contextos social, político e econômico.

Day (2001) sinaliza a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores. Porém acrescenta que em muitas instituições ainda há um grande desinteresse por este tipo de formação. Para o autor o principal fator que torna a formação continuada irrelevante em muitos sistemas de ensino é a falta de competência, ou ainda, a falta de interesse dos gestores do ensino em planejar projetos de formação que associem as necessidades institucionais com as necessidades dos professores. O autor trata, ainda, da perspectiva da racionalidade técnica presente na formação continuada em diversos Países. Cita, como exemplo, estudos realizados na Austrália, Inglaterra e Suécia, que esboçam a realidade das ações de formação continuada, concebida com ênfase na racionalidade técnica, tanto dos gestores, quanto dos professores. Ressalta o perigo desta perspectiva para a “desvalorização profissional dos professores enquanto profissionais autônomos, responsáveis e credíveis, sendo vistos como meros funcionários (com a responsabilidade de transmitir, de forma acrítica, conhecimentos e destrezas.)” (DAY, 2001, p. 207).

Esta concepção, denominada também de clássica, tem sido desenvolvida ao longo dos anos na formação continuada, proporcionando uma cultura de formação ligada à transmissão de conteúdos e de ênfase somente na atualização e capacitação profissional. Portando a análise desta realidade tão presente na formação continuada atual torna-se pertinente para entender as correntes paradigmáticas resultantes das críticas negativas a esta concepção. Na sequência, busca-se aprofundar o conhecimento sobre a formação continuada baseada neste princípio.

2.2.1 Concepção clássica de formação continuada

As mudanças ocorridas na sociedade a partir dos anos 1990, advindas principalmente das transformações econômicas, políticas e sociais no mundo influenciaram sobremaneira a reestruturação da educação formal, que passou a adaptar-se a um novo modelo de sociedade, globalizada, com diversas inovações tecnológicas e que exige, a cada dia, diferentes competências do ser humano para se inserir neste “novo mundo”. Em consequência das demandas sociais oriundas destas transformações, a escola entra em crise em vista do alto índice de defasagem escolar e baixo índice de aprendizagem, repercutindo em todo o sistema educacional nos diferentes níveis, bem como na prática de ensino do professor (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011). Os principais organismos responsáveis pela Educação passam a repensar seus objetivos, afetando significativamente as políticas de formação dos professores.

A necessidade de constante atualização faz da escola e dos professores os principais responsáveis pelo processo de adaptação a uma nova realidade econômica e social. Assim, do professor é exigido um novo saber-fazer que, mediante sua ação educativa, desenvolva a capacidade crítica e autônoma do sujeito se relacionar social e politicamente. “É centralizado na figura do professor, sob formas de ações formativas, a responsabilidade de transformar a educação contemporânea, com o intuito de corrigir distorções ou promover inovações” (HERINGER; FIGUEIREDO, 2009, p.84).

Neste cenário torna-se imprescindível a adoção de políticas comprometidas com uma formação continuada que possibilite ao professor o desenvolvimento de novas competências

profissionais para atuar em um novo contexto escolar com autonomia para construir novos conhecimentos e refletir sobre sua prática (PORTO, 2000). A formação continuada passa a ser vista como uma das possibilidades mais viáveis para a inserção dos professores em uma nova realidade educacional, servindo para capacitá-los diante do novo contexto escolar em que estão inseridos.

Diante das transformações na Educação ao longo das décadas, ao professor são exigidas diversas competências que lhe permitam desenvolver o processo ensino-aprendizagem com a qualidade requerida pela sociedade. Assim, a formação continuada possibilita a construção de competências necessárias para atuar no constante e dialético processo de reconstrução da prática docente.

De acordo com Reis e Affonso (2007), a formação continuada tem sido constituída de cursos de formação, realizados após a formação inicial, caracterizados primordialmente por eventos restritos, esporádicos e de curta duração, sendo desvinculados da prática e das necessidades de formação dos professores. O objetivo é colocar o professor informado sobre os conteúdos e metodologias mais atuais, visando melhorar a prática educativa. Sendo assim, a formação dos professores tem como propósito capacitá-los, aperfeiçoar suas capacidades e treiná-los para lidarem com esses novos conhecimentos. Assim, ao longo da década a formação continuada assume diferentes termos que, em essência, assumem perspectivas tradicionais e diretivas, com o intuito de gerar apenas conhecimentos imediatos para atuação na prática.

De acordo com Marin (1995), ao longo dos anos a formação continuada de professores se apresentou na literatura e nas recomendações institucionais por meio de nomenclaturas tais como reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, entre outros. Assim, historicamente, a formação continuada tem sido designada sob diversas formas de acordo com as concepções vigentes em cada época. Tais concepções contribuíram significativamente para a propagação de uma racionalidade técnica presente na formação em serviço até os dias atuais.

Mendes Sobrinho (2006), ao pesquisar estas designações ao longo das décadas, analisou as diferentes terminologias adotadas para designar a formação continuada, desde uma concepção mais tradicional até aquela que se pode considerar mais contemporânea. O autor esclarece que na década de 1980 a formação continuada assumia a designação de reciclagem, assim denominada por se tratar da tentativa de reaproveitar conhecimentos. Sob esta concepção admitia-se o professor como uma tabula rasa, desconsiderava-se os conhecimentos construídos a partir de sua prática e admitia-se necessário somente a transferência de novas metodologias para a obtenção de melhores resultados.

Críticas recaem sobre este termo ao entenderem que o professor é um ser que possui conhecimentos oriundos de uma cultura, de crenças e valores próprios, e que sua prática não é transformada apenas por uma manipulação de conhecimentos atualizados, pois os conhecimentos advindos da formação inicial e de experiências anteriores influenciam de maneira expressiva a sua prática profissional. Na reciclagem desconsidera-se a prática do professor e suas necessidades educacionais, restringindo-se a simples atualização de conteúdos específicos. Para Marin (2000) a utilização desta designação contribuiu para a propagação de cursos rápidos e de curta duração, baseados em palestras e encontros rápidos, sendo estes descontextualizados e superficiais.

O termo "Treinamento", muito utilizado nos setores de recursos humanos, que em sua essência significa preparar o homem para exercer uma determinada função, passa a ser utilizado na década de 1990 por setores da Educação como proposta de "Educação de

qualidade”, no intuito de promover resultados organizacionais integrando indivíduo e organização, buscando o atendimento às demandas do processo educativo (MENDES SOBRINHO, 2006).

A designação “Capacitação” surge para tornar a ação formativa no campo da educação um instrumento de persuasão e convencimento que, segundo Marin (2000), visa somente a promoção de conteúdos educacionais estabelecidos de maneira acrítica e que por serem muitas vezes adquiridos externamente pelas esferas responsáveis pela formação, são transmitidos aos professores de maneira desconexa da realidade escolar.

As concepções subliminares às terminologias apresentadas descortinam uma conotação tradicional à formação continuada ao desconsiderar o docente, o valor de suas práticas e necessidades. Sendo assim, considera-se que estas concepções de formação em serviço contribuíram para quadro ainda clássico da formação continuada de professores, em que as ações se estabelecem constantemente sob uma perspectiva tradicional, de transmissão de conhecimentos produzidos em esferas superiores e transmitidos de maneira impositiva aos professores, visando apenas atingir interesses institucionais e que na prática se concretizam por meio de modalidades rápidas, ministradas por indivíduos que se supõem detentores do conhecimento, sem relevar os conhecimentos que trazem os professores, suas reais necessidades, além da especificidade do contexto escolar.

No Brasil, no decorrer dos anos, a formação dos professores tem sido delineada por pesquisadores da área educacional como um processo sacerdotal, e que subordina os professores as suas bases, impelindo-os à condição de transmissores do conhecimento que lhes são externos (MENDES SOBRINHO, 2006). Essa realidade se encontra dentro de uma perspectiva

Clássica, pautada na racionalidade técnica, ainda sob influência do positivismo e que fez emergir uma concepção de realidade sob o controle dos burocratas e tecnocratas privando o professor de refletir sobre sua prática e modificá-la por iniciativa pessoal (ibidem, p.77).

Na concepção clássica, a formação continuada é baseada em um modelo que visa a aplicação da teoria e da técnica científica, separando aqueles que transmitem o conhecimento daqueles que o colocam em prática. Pode-se afirmar que este conceito de formação está centrado na dicotomia entre teoria e prática, em que os professores/pesquisadores, por exemplo, possuem o privilégio da produção do conhecimento teórico, transferindo aos professores/alunos a tarefa de colocá-los em prática, sem a preocupação de relacionar esses conhecimentos com os saberes já construídos pelos mesmos.

Além disso, há a cada dia uma concepção corrente nos sistemas de ensino focada somente na atualização profissional, que priva os professores de suas experiências e saberes na construção de diretrizes educacionais, ao mesmo tempo em que desconsidera a identificação das reais necessidades do professor. Os conteúdos repetidos nas modalidades de formação e a falta de interação com as experiências práticas tornam a formação continuada descontextualizada da realidade escolar, acabando por ser desvalorizada pelos professores. (PAIM et.al., 2008).

Para Nascimento (1997 *apud* MENDES SOBRINHO, 2006) as recentes propostas de formação de professores em serviço tem sido insuficientes para realizar uma mudança significativa na prática educativa e nos próprios sistemas de ensino, considerando a relação teoria e prática um fator determinante para este contexto. No modelo clássico a visão dicotômica entre teoria e prática privilegia o conteúdo teórico, sem, no entanto, se preocupar, da mesma maneira, com o conhecimento prático dos professores.

Porém, na atualidade encontramos diferentes concepções de formação que refletem sobre a integração entre teoria e prática. Nestas concepções, teoria e prática interagem, não com uma única identidade, i.e, no sentido da teoria só funcionar com a prática e vice-versa, mas com reciprocidade entre as duas, ora com autonomia, ora com dependência uma da outra. Esta perspectiva vem fundamentando diversas pesquisas na área da formação continuada, colaborando para a adoção de novas propostas crítico-reflexivas.

As principais metodologias embasadas na perspectiva de articulação entre teoria e prática estão presentes em projetos formativos de construção coletiva e colaborativa, que procuram estabelecer um diálogo entre a prática e a teoria, pois somente através desta articulação é que o professor será capaz de construir uma ação pedagógica crítica e reflexiva (LONGAREZI, NUNES, SALGE, PINHEIRO, 2009).

Na literatura recente encontram-se estudos que se valem de metodologias fundamentadas em conceitos crítico-reflexivos para discutir o processo de formação continuada, as quais têm contribuído de maneira expressiva para o modo de se pensar a formação continuada dos professores, ainda que a prática se molde em conceitos clássicos.

Nos anais do Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores publicado em 2005, voltado para a área de formação continuada, identifica-se que dentre os 35 estudos apresentados, a maioria centrava-se em pesquisas ligadas à formação reflexiva, tendo a escola como principal *locus* dessa formação. O estudo de Ambrosetti e Ribeiro (2005), por exemplo, buscou compreender as conseqüências de uma formação continuada centrada na escola para o desenvolvimento de um espaço coletivo de formação e de construção de saberes.

Tais pesquisas colocam o conceito da formação continuada sobre o alicerce crítico, com o sentido de formar um sujeito capaz de criticar sua própria prática, o contexto onde atua e a sociedade de que faz parte; e sobre o reflexivo, pois acredita-se que é por meio da reflexão individual e coletiva que se constrói e desenvolve saberes e competências profissionais.

A inserção da perspectiva crítico-reflexiva como alternativa à perspectiva clássica no âmbito da formação continuada será analisada na próxima seção.

2.2.2 O conceito crítico-reflexivo na formação continuada

Concomitante ao modelo tradicional de formação continuada, diversas críticas surgem em contradição a este modelo caracterizado pela oferta de programas com conteúdos e objetivos previamente definidos. Tais críticas contribuíram para um novo olhar sobre o processo de formação continuada dos professores (REIS; AFONSO, 2007). Propõem-se assim diferentes marcos conceituais que seguem como orientação um novo paradigma de formação continuada, ligado à produção de conhecimentos pelo professor e ao ensino reflexivo.

Nas últimas décadas, foram realizados inúmeros programas de formação continuada de professores e muitos deles foram avaliados e tornaram-se objeto de pesquisa. Alguns desses estudos apontaram problemas sérios, mas também identificaram propostas inovadoras, que trazem à área novas reflexões. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

A partir de então, surgem termos como formação continuada, formação contínua, educação continuada, entre outros, mais amplos e menos restritos às perspectivas diretivas, hierárquicas e tradicionais. Reis e Afonso (2007) consideram importante que os programas voltados para as ações formativas assumam novas propostas de formação e proporcionem aos professores novos caminhos para seu crescimento profissional por meio de mecanismos que desenvolvam a capacidade crítico-reflexiva sobre as práticas, numa constante reconstrução da identidade docente. Para os autores, dois eixos são principais quando se pensa em propostas

atuais de formação continuada: a relação entre teoria e prática e o reconhecimento e valorização do saber docente.

Diante da configuração dos programas de formação continuada na atualidade, e das diversas experiências praticadas neste campo, muitas vezes sob a perspectiva estritamente técnica, as pesquisas abriram caminho para diversas discussões acerca da realidade atual da formação continuada, proporcionando a reflexão sobre a essência, finalidade e objetivos deste processo. Estes estudos, aos quais se detêm na sequência, contribuíram para um novo olhar sobre o que é e como deveriam ser as práticas de formação continuada.

A investigação feita por Carvalho e Simões (1999) analisou o processo de formação continuada dos professores em pesquisas realizadas na década de 1990, mostrando-se relevante a comparação entre os diferentes conceitos vigentes. Nestas pesquisas tende-se a recusar o conceito de formação continuada como um mero mecanismo de atualização e aperfeiçoamento profissional por meio de práticas formativas tradicionais. Sobressai a crítica sobre a formação continuada como mecanismo de modelagem do comportamento, e, por outro lado, adota-se uma concepção de formação continuada como processo. Os autores dividem os estudos em três diferentes grupos consoantes as distintas concepções sobre a formação continuada.

No primeiro grupo entende-se a formação continuada como aquisição de informações e/ou competências. Neste grupo encontram-se os autores que acreditam na realização da formação continuada por meio de recursos da tecnologia educacional, a partir de módulos de ensino ou modalidades semelhantes, em cursos, seminários, etc, presenciais ou à distância. Embora este grupo não compreenda a formação como um processo institucionalizado, as práticas de formação continuada relacionadas a este conceito têm se tornado presentes por meio de modalidades focadas na hierarquização de conteúdos específicos e descontextualizados (CARVALHO E SIMÕES, 1999).

No segundo grupo, entendem-na como um processo de constante prática reflexiva no âmbito da escola. O terceiro grupo considera a formação continuada para além da prática reflexiva, isto é, deve também ser articulada com dimensões sociopolíticas mais amplas, ou seja, a formação continuada deve partir da perspectiva do professor em relação a sua profissão, considerar sua construção como sujeito social e proporcionar a mobilização de saberes necessários à docência. Deve ter o intuito de promover a autonomia do professor na busca constante pela apropriação desses saberes através do seu próprio contexto ou pela interação com os demais envolvidos no processo educativo (*ibden*). O segundo e o terceiro grupos possuem em comum o conceito de reflexividade nas práticas de formação continuada, porém o que difere em suas ideias é que o terceiro grupo entende esse processo reflexivo com um olhar mais ampliado, saindo dos limites do professor, da sala de aula e da escola, procurando restituir a integração coletiva de conhecimentos e práticas. Em ambos, há um consenso no que diz respeito à crítica sobre a institucionalização da formação continuada por meio da simples multiplicação de conhecimentos trazidos de cima para baixo, de fora para dentro, por um grupo de especialistas.

Em relação a estas diferentes concepções, considera-se que o conceito focado no processo de reflexividade e reconstrução crítica da prática - seja no âmbito escolar ou voltado para uma formação crítica que contemple a formação ampliada nos domínios político e social, torna-se relevante a articulação entre teoria e prática, a construção de saberes e competências através do processo constante de reflexão e a ampliada possibilidade de reconstrução do ensino por meio, principalmente, de projetos coletivos e colaborativos de formação.

No Brasil, na última década, a perspectiva crítico-reflexiva tem sido valorizada nas políticas de formação de professores, ao menos no papel. Os PCNs e o MEC, por exemplo, incentivam a prática reflexiva de formação dentro da escola referindo que a jornada de trabalho dos professores deve contemplar o tempo destinado a sua formação. Vejamos,

Ademais, é consenso que políticas sérias de formação continuada só trarão benefícios à educação quando forem previstas na jornada de trabalho e no calendário escolar, planejadas e discutidas por todos os envolvidos. Para que programas de formação continuada alcancem os resultados propugnados, é preciso reservar tempo para que os professores aprofundem as discussões e reflexões sobre os novos conhecimentos. (BRASIL, 2002a, p.173)

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 2002b, p.131)

Fundadas em modelos tradicionais e/ou inovadores, a formação continuada oferecida institucionalmente ou buscada pelos professores podem ser sistematizadas enquanto modelos e modalidades. Os modelos de formação se configuram a partir de aspectos conceituais macros, enquanto as modalidades representam a articulação dos conceitos modelares com a práxis da formação continuada, *per si*, proporcionada aos professores. Na medida em que grande parte da literatura não distingue estes termos, propõe-se, na sequência, a sistematização dos mesmos, consoante suas particularidades, fundamentos e reflexos no processo de formação de professores em serviço.

2.3 Práticas de Formação Continuada: Modelos e Modalidades.

Frequentemente observa-se na literatura a utilização indiscriminada dos termos “modelos” e “modalidades” de formação continuada. Entendendo-se que o avanço dos estudos nesta área demanda maior sistematização terminológica e metodológica, propõe-se o redimensionamento destes termos com base na reflexão crítica sobre os conhecimentos produzidos sobre o tema, de modo a discriminá-los em sintonia com as novas propostas e perspectivas de formação continuada que avultam no meio acadêmico, bem como com a sua operacionalização pelos diferentes sistemas de ensino na atualidade.

A investigação sobre a formação de professores, em especial a formação continuada, exige do pesquisador compreender e analisar as concepções paradigmáticas que envolvem as ações realizadas neste campo. Entender a formação continuada é compreender os modelos e paradigmas que norteiam estas ações, e que influenciam significativamente os projetos políticos educacionais (SILVA, 2000).

Dessa forma, entende-se o termo modelo, como um conjunto de relações de poder, culturas, crenças e valores estabelecidos entre as instituições/redes/sistemas de ensino com os sujeitos envolvidos no processo formativo (formadores e formandos), tendo como características implícitas, objetivos particulares e maneiras de conduzir as práticas formativas. As ações são regidas por uma lógica particular de pensar, organizar e agir sobre a prática. Por sua vez, o termo modalidade designa as estratégias de formação continuada utilizadas para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do processo educativo, quer sob a perspectiva dos órgãos gestores de Educação, quer dos professores.

Esta diferenciação acontece quando se entende que modelos são processos que representam uma estrutura macro, com intenções e objetivos mais amplos seguidos de

relações não só de aprendizagem, mas principalmente de cultura, poder e política. As modalidades derivam e se estruturam de acordo com tais modelos, organizadas dentro de um programa específico de formação que visam atender às necessidades do próprio professor, da escola, ou do sistema em que este se insere.

Quando se trata de formação continuada, as crenças, valores e objetivos a ela vinculados podem ser observados sob distintas perspectivas, cada qual com uma característica peculiar, servindo como base para o desenvolvimento de ações, práticas e programas de formação de professores. Procura-se nesta seção examinar a organização e estrutura das práticas de formação continuada, as relações fundadas entre instituição/formador/formando e as características das ações oferecidas. Estas práticas têm objetivos bem determinados e explícitos, e encontram-se comumente inseridas em uma “relação simbólica fundamental” (DEMAILLY, 1992) imbuídas de intenções políticas, culturais e profissionais.

Primeiramente serão abordados alguns dos modelos que regem o campo da formação dos professores, e que envolvem não somente a formação continuada, mas a inicial e a própria prática de ensino. Em seguida descrevem-se as modalidades de formação continuada mais comuns e a sua natureza estratégica na formação dos professores, cada qual com características e objetivos próprios visando tornar as ações significativas para projetos de desenvolvimento educacional.

2.3.1. Modelos de formação

Quando se trata de formação, pode-se ressaltar a existência de duas diferentes formas de busca pelo conhecimento: o formal, estruturado institucionalmente por organizações especializadas; e o informal, baseado na troca entre os pares de conhecimentos advindos da experiência prática e da interiorização de diferentes saberes (DEMAILLY, 1992). Esta análise tem como foco a descrição de diferentes modelos e modalidades formais e informais de formação. O intuito aqui não será definir modelos de formação com organização e estrutura individuais e dissociáveis, mas sim atentar para particularidades inerentes às práticas de formação dos professores. Os modelos apresentados devem funcionar como referências teóricas, sem sobreposição, já que um modelo pode ter sucesso em um grupo e em outro nem tanto, dependendo das motivações e condições de cada participante. O intuito é analisar a natureza inerente aos modelos de formação continuada e como estes refletem nos processos de formação docente (CRISTINO; KRUG, 2008).

De acordo com Demailly (1992), quando se trata de refletir sobre a formação continuada dos professores, torna-se necessário entender as diferentes concepções existentes neste campo e todo o contexto que envolve sua prática. García (2002) afirma que as diversas teorias existentes em relação à formação continuada acabam por delimitar diferentes modelos. Os modelos surgem mediante intenções e finalidades relacionadas à formação continuada e se concretizam em correntes paradigmáticas de suporte teórico para os projetos de formação desta natureza. Eraut (1987 *apud* PACHECO E FLORES, 1999), descreve quatro paradigmas dominantes na formação continuada.

O primeiro é o *Paradigma da Deficiência*, sustentado pela ideia de que os professores necessitam de atualização e desenvolvimento de saberes e competências não desenvolvidos na formação inicial, porém necessários à prática docente, i.e., entende-se que na formação inicial não são desenvolvidas competências práticas. A formação é desenvolvida a partir das necessidades encontradas pelo sistema e/ou administração escolar. Assim este tipo de formação passa a ser administrada pelos órgãos superiores, ficando o professor subordinado a estas formações.

Algumas considerações são relevantes no que diz respeito ao paradigma da deficiência. As orientações gerais para a formação continuada de professores (Brasil, 2005) relata que com a expansão dos cursos superiores e a má qualidade de muitas instituições, este tipo de formação tem sido utilizada como forma de corrigir problemas da formação inicial. De acordo com o relatório alguns cuidados devem ser tomados para não distorcer os objetivos da formação continuada para a simples compensação de deficiências deixadas pela formação inicial, sendo adotada uma concepção mais ampla, focada na reflexão e investigação da prática docente.

O relatório de pesquisa elaborado pela fundação Carlos Chagas (2011), que investigou a realidade da formação continuada brasileira, cita o modelo de déficit como uma das perspectivas de formação continuada, pois acredita-se que muitos professores saem da universidade com um déficit de conhecimentos pedagógicos e com pouca habilidade didática. Além disso, considera que a formação continuada colabora no processo de preenchimento das demandas colocadas na educação por conta das transformações da sociedade, cada dia mais complexa e exigente. As políticas voltam-se exclusivamente para a melhoria da qualidade da educação.

O *Paradigma do Crescimento* está relacionado com a busca pelo desenvolvimento profissional. Os professores no decorrer de sua experiência profissional, reconhecem suas necessidades e deficiências, sendo eles mesmos responsáveis por gerir sua formação. Esta concepção é muito presente nas diretrizes estabelecidas para a atual formação continuada. Os PCNs (2002) e as Orientações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2005) determinam que a formação continuada deva partir da motivação pessoal do professor na busca pelo seu desenvolvimento profissional, e que aos sistemas de ensino cabe a responsabilidade de desenvolver ações de incentivo à qualificação docente.

O *Paradigma da Mudança* coloca a formação como um processo de colaboração e negociação entre os sujeitos interessados em reorganizar e reorientar saberes e competências em função das demandas decorrentes do contexto de ensino. Esta negociação tem o objetivo de desenvolver no professor, novos saberes e novas competências profissionais de acordo com as necessidades diagnosticadas a priori.

O quarto paradigma, *Solução de Problemas*, orienta a formação do professor para a resolução dos problemas da escola identificados e analisados pelos próprios professores. O objetivo é que os professores adquiram competências para a resolução dos problemas relativos à sua prática e seu contexto.

Diferente de outros autores, Ferry (1987 apud PACHECO E FLORES, 1999) apresenta três diferentes modelos existentes na formação dos professores que se diferem, não pelos seus objetivos, pela estrutura ou pelos conteúdos, mas pelo processo de desenvolvimento das formações e, principalmente, pelo processo de socialização entre os sujeitos envolvidos no processo de formação. O primeiro modelo é *centrado nas aquisições*, em que a formação tem a função de desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos e com isso aumentar o nível de competência profissional dos professores. A formação acontece de maneira direta e objetiva, preocupando-se apenas em cumprir as metas antes estabelecidas. Destaca-se a subordinação da prática relacionada à teoria, em que os conteúdos são determinados por quem é o responsável pela formação, ficando o professor e sua prática afastados na elaboração destes conteúdos.

O modelo *centrado no processo* considera importante toda a experiência vivida pelo professor no processo de sua formação. O professor é o responsável pela sua formação, tendo autonomia para gerir seu processo de aprendizagem.

O terceiro é o modelo *centrado na situação*, que parte do princípio de que a formação deve proporcionar a reflexão e análise da prática. O professor ao analisar e refletir sobre os problemas vivenciados na sua prática cria e desenvolve possibilidades de mudança, tentando torná-la mais significativa. A principal estratégia de formação é tornar o professor um investigador de sua própria prática.

A Figura 1 ilustra este processo de socialização do professor nos três diferentes modelos descritos por Ferry.

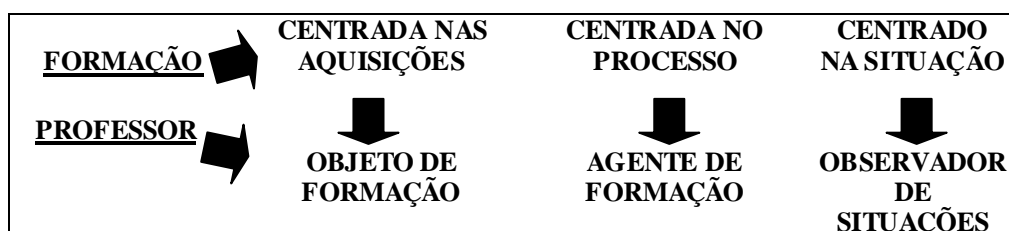


Figura 1. Modelos de socialização do professor (Ferry, 1987 *apud* PACHECO E FLORES, 1999)

Segundo Pacheco e Flores (1999), há três tipos de necessidades que a formação contínua deve atender. As necessidades pessoais, as profissionais e as organizacionais. A primeira vai ao encontro da necessidade pessoal de desenvolvimento profissional e da aquisição de novos conhecimentos que elevem o grau de competência e de sabedoria. A segunda visa atender as demandas profissionais, individuais ou de grupos, enquanto a necessidade organizacional se orienta para as demandas institucionais e para além do contexto escolar, se preocupando com as demandas da sociedade em geral. Preocupa-se também em atualizar conhecimentos não desenvolvidos na formação inicial.

A ênfase conferida a determinada necessidade específica acaba por diferenciar a formação continuada em diferentes modelos. Assim Pacheco e Flores (1999) descrevem três modelos de formação de acordo com as diferentes necessidades. O *modelo administrativo* dá importância às necessidades organizacionais. É desenvolvido por instâncias superiores (redes/sistemas/instituições) que utilizam como estratégias modalidades de curta duração para atingir seus objetivos. Preocupa-se com o desenvolvimento do sistema educativo e acaba por se afastar das necessidades dos professores e da escola. Já o *modelo individual* coloca o professor como elemento central de sua formação, sendo esta individual (autoformação), em que ele mesmo procura conhecimentos; ou grupal (heteroformação), estabelecida por um grupo de professores, tendo um professor/formador como dinamizador do processo de formação. O *modelo de colaboração social* é resultante dos modelos administrativo e individual. Neste modelo a formação é orientada para a articulação entre o saber teórico e o saber advindo da prática. Os professores são colocados no papel de principal responsável por seu processo formativo. É característica deste modelo a colaboração das instituições superiores na organização e na escolha metodológica da formação na escola, principal *locus* de formação.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser regida pela associação entre necessidades individuais (professores) e organizacionais (sistema educacional). Portanto, concebe-se que um programa de formação continuada deve possuir como elemento central a colaboração entre os principais interessados no processo, tornando-se uma prática onde a troca de saberes, necessidades, interesses e experiências práticas sejam elementos principais para as ações de “investigação-ação-formação”. Embasadas neste conceito, as orientações legais para a formação de professores do Ministério da Educação (2002, p.131) “partem do princípio de que a formação continuada deve atender tanto às necessidades do sistema de

ensino quanto às demandas dos professores em exercício”. Porém sabe-se que projetos desta natureza são ainda muito escassos, pois a individualidade que impera na prática docente dificulta qualquer ação de cunho colaborativo. (PACHECO E FLORES, 1999)

Demailly (1992), se valendo do princípio relativo à organização e estrutura da formação continuada, descreve quatro modelos existentes na prática de ensino e formação. Estes modelos estão estruturados sob diferentes aspectos conceituais e relacionais entre a instituição responsável, os agentes formadores e aqueles que receberão a formação, e são definidos como Modelos Universitário, Escolar, Contratual e Interativo-reflexivo.

O *modelo universitário* caracteriza-se pela relação recíproca entre formador e formando, em que as competências pessoais e profissionais do formador são consideradas importantes para o formando. Nesta relação o formador é visto como um mestre, tendo como responsabilidade a transmissão de seus conhecimentos teóricos e de seu saber já constituído. A principal característica existente nessa relação é o caráter voluntário do formando, em que este participa do processo de formação motivado pelas referências conceituais e experienciais do formador, estabelecendo uma relação mútua entre discípulo e mestre, em que o segundo seja capaz de produzir conhecimentos mediante investigação conjunta e não apenas por simples transferência. Este tipo de formação pode ser encontrado em alguns cursos de pós-graduação *latu sensu e strito sensu* (mestrado e doutorado), entre outros.

No *modelo escolar* as formações são organizadas e estruturadas por instâncias de poder exteriores aos docentes e a própria escola – Igreja, Estado ou Nação (DEMAILLY, 1992). Os objetivos e interesses são de caráter superior, i.e., interesses institucionais em que o formador apenas propaga conhecimentos que se constituem a partir de conteúdos determinados a priori pela instituição responsável pelo programa de formação. A formação realizada vai quase sempre ao encontro dos objetivos da instituição, que procura legitimar e redefinir seus projetos e intenções.

A instituição pode ser estatal ou não, pois o poder pode ser delegado às instituições privadas, que assumem o papel das instituições responsáveis seguindo suas determinações. A obrigatoriedade, tanto para os formandos quanto para os formadores, que juntos são incumbidos de compartilhar o processo de formação, e o caráter legítimo de relação institucional são características inerentes a este modelo. Esta obrigatoriedade faz com que se estabeleçam certas relações coercivas e constrangedoras na prática pedagógica que ocasionam diversos questionamentos sobre o modelo quando comparado a outros.

Este modelo é o mais presente na formação continuada dos professores, pois quando se analisa os programas oferecidos, verifica-se que a maioria acontece de maneira obrigatória, com conteúdos determinados por esferas superiores ao ensino e com objetivos institucionais. Mesmo sendo estruturada sob uma perspectiva crítica, a formação continuada acaba se concretizando em ações de interesse exclusivo do sistema. Como exemplo pode-se relatar o estudo realizado por Cristino e Krug (2008) com o objetivo de investigar as concepções e as estratégias utilizadas por professores dos anos finais do ensino fundamental para a formação continuada e compará-las com as ações oferecidas pela rede municipal e pelas escolas de Santa Maria/RS. Constatou-se que os planejamentos institucionais não atendem satisfatoriamente às necessidades do desenvolvimento profissional dos professores da rede e, apesar de possuírem na teoria um projeto crítico-reflexivo, as estratégias utilizadas pelos gestores foram influenciadas pelos moldes da racionalidade técnica. Entre as iniciativas individuais ou informais, os professores colocam a troca de experiências como o fator que mais contribui para a transformação da prática pedagógica.

Acredita-se que este modelo possa ser eficiente para atender às demandas e necessidades do sistema, porém, é importante salientar que as ações características deste modelo procuram atender as necessidades e interesses exteriores ao professor e a sua prática, concretizando-se muitas vezes em programas de transmissão e aplicação de conteúdos que acabam se desvinculando da prática reflexiva e contextualizadora.

Para Silva (2000) o modelo universitário e escolar relaciona-se com o paradigma de formação continuada proposto por Éraut (1985) como “déficit”, que entende a formação continuada como um mecanismo capaz de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, com o objetivo de atualização profissional dos professores, visando a eficácia do ensino.

O *modelo contratual* é caracterizado pela relação estabelecida entre formador e formando mediante contrato entre ambos ou mediado por outras parcerias. A formação pode ser negociada entre dois ou mais responsáveis por este processo. São estabelecidas relações contratuais entre diferentes instâncias. Esses contratos podem ser acordados entre a instituição responsável pelo formador e a estrutura que pretende contratá-lo; a estrutura e a empresa cliente; a empresa cliente com o formando (contratado pela empresa e enviado para o programa de formação). A formação acontece por meio de contratos estabelecidos entre diferentes parcerias, concretizando-se em diversas modalidades que serão fornecidas conforme negociação realizada entre os parceiros.

O *modelo interativo-reflexivo* pode ser compreendido como a formação que acontece entre os pares e por aprendizagem mútua entre os formandos. Procura-se através da formação a resolução de problemas comuns dentro do cotidiano de trabalho. A formação no espaço escolar se constitui a partir de decisões construídas e desenvolvidas coletivamente no intuito de resolver problemas ligados não só a prática, mas também do contexto escolar em geral. A reflexão, a construção e a troca de saberes são suas características principais. O formador funciona como um mediador no processo de reflexão e resolução dos problemas.

O ambiente escolar é o principal espaço para a realização deste tipo de formação, pois a escola, através da interação entre professores e alunos, é o espaço onde acontece a construção dos saberes e que torna a prática mais significativa na formação social e intelectual tanto dos alunos quanto dos professores (COLLARES; MOYSÈS; GERALDI, 1999). É sob este modelo que se conceitualizam as inovadoras práticas de formação continuada, as quais antagonizam com a prática tradicional, pois esta carece de base para tornar a prática de formação continuada eficaz e significativa, e constroem uma nova perspectiva focada nas necessidades conjuntas entre professores e seu contexto escolar.

Em pesquisa realizada por Rodrigues (1995), ao investigar a trajetória da formação continuada de um grupo de professores de uma rede estadual de ensino, pôde-se reconhecer que o professor é um sujeito que não só ensina, mas que também aprende, e essa aprendizagem acontece de maneira autônoma, formal e colaborativa de auto e co-formação.

Além disso, o reconhecimento da prática crítico-reflexiva também se apresenta no estudo de Caldeira (2001), que identificou em algumas falas de professores que os estudos, seminários e reflexões coletivas os ajudaram a enxergar uma nova realidade antes não vivida. A formação continuada é analisada como um processo colaborativo entre os professores na busca da resolução dos problemas oriundos de um contexto comum a estes.

Embora recentes pesquisas mostrem a importância da formação crítico-reflexiva, sua prática ainda é pouco difundida, pois alguns empecilhos dificultam a relação entre professores, bem como a formação centrada na escola. A dificuldade em reunir um grupo de professores para desfrutar deste tipo de formação torna o modelo pouco exequível nas escolas. A falta de incentivo dos sistemas de ensino e a extensa jornada de trabalho a que os

professores se submetem são fatores que interferem significativamente na realização desta prática de formação.

A Figura 2 mostra a relação entre os modelos que permeiam o ambiente da formação apresentados por Demailly (1992). Observa-se que o modelo contratual opõe-se ao modelo escolar, considerando que o primeiro é caracterizado pela formação de caráter obrigatório e o segundo pela formação de caráter voluntário. Os modelos interativo-reflexivo e contratual se relacionam pela organização construtiva, ou seja, partindo de interesses comuns. Já os modelos escolar e universitário se relacionam pela organização estrutural, em que a organização de formação parte de interesses institucionais, logo, organizados por instâncias superiores.



Figura2. Relação entre os modelos de formação (Demailly, 1992)

As características pertinentes aos modelos analisados remetem a algumas análises críticas referentes aos distintos objetivos atribuídos à formação continuada. Guskey e Huberman (1995, *apud* FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011) apontam diferentes objetivos da formação continuada. Um dos objetivos centra-se na concepção de que esta deve partir do interesse voluntário do professor em função de suas perspectivas profissionais e pessoais de desenvolvimento, ou ser desenvolvida por agentes que atuam no próprio ambiente educacional. Porém alguns argumentos contrariam este pensamento, pois partem do princípio de que bons projetos de formação continuada não podem ser elaborados pelos docentes ou pela escola, na medida em que estes estão tão imersos no contexto, tornando impossível se distanciarem de sua realidade para avaliar as reais necessidades, sistematizá-las e assim propor melhores mecanismos de execução.

O segundo objetivo parte do princípio de que a formação continuada é um mecanismo eficiente para transformar a escola, pois auxilia o professor no processo inovação e criação de diferentes propostas pedagógicas. Sabendo que o professor é o melhor conhecedor do ambiente em que atua, qualquer política de formação continuada deve ser pensada e idealizada a partir das necessidades que os professores sentem em relação a sua prática. Logo, seu objetivo é o de proporcionar ao professor situações em que este possa relacionar a teoria aplicada com sua prática pedagógica e, assim, tentar solucionar problemas e modificar o ambiente escolar em que atua. Porém critica-se este modelo quando se entende que focar a formação somente no professor e sua necessidade impede a construção de propostas mais globais e de interesse geral no meio educacional, consideradas mais importantes que as questões pessoais somente do professor.

Outra perspectiva considera que a formação continuada deve ter o objetivo de transformar, não de maneira brusca, mas de forma progressiva que não coloque todas as

expectativas na figura do professor, pois isso pode inibi-los durante o processo de formação. Outras teorias discordam deste pensamento, pois acreditam numa formação continuada mais contextualizada e que exige mudanças radicais do professor, pois, caso contrário, corre-se o risco dos professores se sentirem desmotivados e desinteressados no processo de transformação educacional e passarem a não investir no processo formativo.

Quando se trata de investigar a formação continuada dos professores e seus diferentes modelos é importante analisar não só suas perspectivas de ensino intrínsecas, mas também as diferentes formas de aprendizagem que podem ocorrer nestes processos. Os modelos de formação podem ser analisados como projetos de formação inseridos dentro de uma perspectiva de ensino e que são sistematizados de acordo com o tipo de aprendizagem a qual os professores são estimulados a desenvolver, seja numa aprendizagem voltada para sua própria construção e de saberes ou voltada para o aprimoramento de técnicas e conhecimentos necessários ao desenvolvimento do sistema ao qual está inserido.

Sabendo que o processo de formação envolve não só questões sobre o ensino, mas também o tipo de aprendizagem que se quer desenvolver, Garcia (2002) a partir de um modelo caracterizado por Chang y Simpson (1997) caracterizou quatro modelos de aprendizagem existentes na formação continuada.

O primeiro é estruturado por meio de *Cursos/ aprender de outros*. Baseia-se na aplicação de conteúdos elaborados por especialistas em algum campo do conhecimento disciplinar. Embora os cursos sejam realizados em reuniões grupais, a aprendizagem é sempre individual. Com base em recentes estudos da área, pode-se afirmar que este modelo é o mais utilizado nas práticas atuais de formação continuada. Esta forma de aprendizagem pode ser inserida nos modelos de formação universitário e escolar.

Os Seminários e grupos/ aprender com os outros são processos formativos de aprendizagem grupal, com fins colaborativos. Este tipo de aprendizagem não precisa necessariamente ser presencial, pois este processo baseia-se na realização de metas e de objetivos de aprendizagem comuns ao grupo.

O terceiro modelo possui como característica a *Autoformação/ aprender sozinho*. Considera que os processos de aprendizagem podem ser administrados por qualquer profissional. A autoformação é aberta, possibilitando ao profissional determinar suas próprias metas de aprendizagem de acordo com sua experiência de vida profissional. Une a experiência vivida e a reflexão constante sobre a prática. Este tipo de formação coloca como importante considerar a experiência dos professores como fator essencial no processo de desenvolvimento da reflexão e aprendizagem.

O quarto modelo é a *Aprendizagem informal*, desenvolvida por meio de informações ocasionais e de experiências entre pares. É considerado um modelo de formação aberto e informal, mas não deixa de ser um tipo de aprendizagem importante para o desenvolvimento profissional.

As duas primeiras formas de aprendizagem apresentadas possuem como característica comum serem cursos de formação fechados, com disciplinas específicas e bibliografias determinadas pelo formador (FERRO, 2008). Já as duas últimas são caracterizadas pela forma livre e autônoma de aprendizagem.

Como mecanismo auxiliar de formação, Garcia ainda apresenta o termo *Teleformação* para designar os recursos tecnológicos desenvolvidos para suprir algumas lacunas deixadas pela formação continuada. Esta modalidade caracteriza-se como uma formação que pode ser utilizada para diversos objetivos como, por exemplo, para uma formação de caráter distancial,

semi-presencial ou presencial, com necessidade de contatos reais ou de videoconferências. Sustenta-se nas diversas ferramentas tecnológicas, de telecomunicação, materiais multimídia, etc, denominadas TICs. A internet e suas possibilidades viáveis de conhecimento são utilizadas como principal mecanismo de acesso às informações.

A Figura 3 ilustra as diferentes metodologias de aprendizagem, mostrando que os modelos podem se relacionar entre si, criando diversas possibilidades de aprendizagem.



Figura 3. Modelos de Aprendizagem (Garcia, 2002)

A teleformação em particular, é uma ferramenta bastante utilizada na atualidade nos programas de formação de professores. A tendência ao uso tecnológico na Educação inicia-se com o advento da internet e a partir daí surgem algumas modalidades auxiliares do processo de ensino-aprendizagem. O e-learning, caracterizado pelas aprendizagens por meio eletrônicos é a primeira modalidade de aprendizagem tecnológica criada em meados de 1995 (FERNANDES, A. S.L., s.n). Embora não fosse a intenção inicial, a partir deste modelo a idéia de ensino à distância começa a surgir.

A principal tecnologia utilizada para aprendizagem no e-learning é a internet e os *web sites* (WWW) (GOMES, 2005). Nesta mesma época, surge outro modelo o b-learning, caracterizado pela interação de aprendizagens entre a internet e outras ferramentas de armazenamento de dados (*cd-rom, dvd, e-mail, internet, etc.*).

Mesmo sendo consideradas inovadoras ferramentas tecnológicas o e-learning e o b-learning não foram inicialmente capazes de modificar a forma de ensino e aprendizagem, ou seja, o que era para ser inovador continuou ainda tradicional (FERNANDES, A., S.L, s.n.). Além disso, estas ferramentas, por si só, não foram capazes, nesta fase inicial, de promover a aprendizagem em curto tempo como divulgado inicialmente. Porém estas ferramentas abriram caminho para se pensar a Educação a distância, modalidade ainda em desenvolvimento, mas muito presente na formação inicial e continuada.

Em relação às TICs considera-se que estas ferramentas vêm sendo muito utilizadas como mecanismos de aprendizagem na atualidade. A criação de diversas plataformas de educação a distância por meio destas tecnologias engloba um conjunto de ações promovidas pelo governo para incentivar a formação inicial e continuada dos professores. A Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2006) criada pelo Ministério da Educação em parceria com os Estados, Municípios e Universidades Públicas é um exemplo de uso de ferramentas tecnológicas para promoção e desenvolvimento da formação inicial e continuada a distância para os profissionais do magistério.

É comum encontrarmos na literatura a idéia do uso de tecnologias para desenvolver o ensino. Porém, este conceito não é bem aceito por muitos pesquisadores, pois se acredita que as tecnologias não dão suporte ao ensino, mas sim à aprendizagem.

Fernandes (S.L., s.n.) ao analisar o contexto histórico das aprendizagens pelas tecnologias, afirma que não existe ensino por meio de ferramentas tecnológicas, mas sim que elas possibilitam exclusivamente a aprendizagem. Embora existam termos como Ensino Assistido por Computadores (*web*), já se sabe que estas ferramentas são de uso auxiliar nas auto-aprendizagens, que se manifestam por meio de iniciativas próprias e da dedicação dos estudantes. Analisa, ainda, que a relação tecnologia e aprendizagem não é direta, pois depende das características intrínsecas e extrínsecas do sujeito em formação. Para o autor “A aprendizagem é diferente para diferentes sujeitos, e que depende muito das aptidões individuais, das expectativas, do autocontrole e da automotivação” (FERNANDES, A., S.L. s.n, p.1). Porém ela pode ser melhor desenvolvida por meio do incentivo de colegas, professores, metodologias pedagógicas ou meios tecnológicos.

Os modelos de formação trazem consigo um diferencial de relação, intenção e objetivos, sejam eles voltados para as necessidades dos professores ou para os sistemas/redes/instituições responsáveis pela Educação. Como o objetivo deste trabalho é focado na formação continuada dos professores, o intuito desta análise foi esclarecer melhor sobre as intenções e relações estabelecidas nas práticas de formação, e conhecer os objetivos e as metas de ensino e aprendizagem implicados nestas ações. O conhecimento desta realidade possibilita refletir sobre uma formação que considere o professor, sua prática e suas necessidades no centro de qualquer ação educativa.

Sendo assim, apesar da corrente conceitual que se manifesta na formação continuada levarem-na para uma prática reflexiva e crítica, e da constatação de que a formação tradicional não está sendo suficiente para a transformação da prática pedagógica, torna-se importante salientar que este estudo não pretende desconsiderar os modelos “tradicionais”, mas sim investigar em que medida estas práticas vão ao encontro das necessidades dos professores abrindo caminhos para uma nova organização e estrutura destas ações.

Os distintos modelos de formação continuada ganham forma mediante o desenvolvimento de diferentes modalidades de formação, as quais representam estratégias de implantação de um projeto que visa atender às necessidades do professor ou do sistema educativo.

Diferentemente das políticas de formação em outros Países, em que a legislação prevê um conjunto de modalidades de formação articuladas com a progressão na carreira (FERRO, 2008), no Brasil estas não são formalizadas em caráter legal, surgindo poucas referências aos formatos de modalidades como curso, palestra, seminário, atualização de conhecimentos e técnicas (BRASIL, 2005), as quais não restringem todas as possibilidades de formação continuada, na medida em que também inclui a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Considerando a natureza desta pesquisa, recorreu-se a alguns estudos no intuito de caracterizar as modalidades de formação mais recorrentes nas ações de formação oferecidas e frequentadas pelos professores no nosso contexto.

2.3.2. Formação continuada e suas modalidades

Quando se trata de investigar a realidade da formação continuada é necessário analisar as diferentes estratégias utilizadas para a formação dos professores e compreender suas distintas formas de concretização na prática. As ações de formação continuada se constituem em diferentes modalidades que representam as estratégias de implantação de um projeto que

visa proporcionar aos professores as condições necessárias ao seu desenvolvimento profissional, preferencialmente, com efeitos sobre a qualidade da Educação.

Como o Brasil não possui diretrizes que padronizem as diferentes modalidades de formação continuada e a certificação de estratégias peculiares ao seu processo de desenvolvimento, buscou-se conceitualizá-los a partir de estudos na área voltadas ao âmbito da formação continuada dos professores.

De caráter complementar e numa perspectiva clássica, as *Palestras* são eventos ocasionais e de curta duração (algumas horas) realizados sob a coordenação de especialistas ou pessoas de renome na área de formação que visam esclarecer um determinado tema ou conteúdo. A relação ensino/aprendizagem desenvolvida através desta modalidade baseia-se na perspectiva clássica de formação e são caracteristicamente teóricas, individualizantes (sem interlocução entre pares). Trazem em seu cerne propostas prontas e previamente formatadas e, apesar de poder possibilitar o início de reflexões sobre determinados temas, nem sempre estão comprometidas com o fazer pedagógico (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011). São muito utilizadas pelos órgãos gestores de educação em vista da facilidade de ocorrência e do baixo investimento para a sua realização (GALINDO; INFORSATO, 2008).

Os *Cursos* são modalidades de formação eventuais com variabilidade de formato e duração e que visam o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências. Em função de seu formato (em módulos ou não) e duração (Curta, média ou longa), permitem tanto o desenvolvimento de conteúdos e temas sob a perspectiva teórica, quanto também o desenvolvimento de atividades práticas comprometidas com o saber fazer, mas, ainda assim, de caráter acadêmico. Preserva o caráter clássico na medida em que são instrumentais, prontos e preparados por especialistas, os quais são responsáveis pela seleção e desenvolvimento do conteúdo visando o aprimoramento de saberes e práticas docentes (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011). Além disso, o curso possui caráter passivo, individualizante e homegeneizante, pois além de ser oferecido para um quantitativo considerável de docentes – limitando a atenção às necessidades individuais, restringe a interatividade entre os interlocutores e demais professores, sendo comumente adotado pelos órgãos gestores de Educação quando se faz necessário divulgar mudanças pedagógicas ou implementar novos programas ou políticas que são entendidas como primordiais para o desenvolvimento nas escolas e na sala de aula.

A *Oficina* é uma modalidade de formação eminentemente prática, voltada para o saber-fazer prático ou processual que visa delinear ou consolidar procedimentos e produzir materiais voltados para o aperfeiçoamento, transformação, reflexão da prática pedagógica, assim como, numa atitude criativa, criar novas formas de intervenção na prática educativa (FERRO, 2008). Na realização das oficinas é preponderante o levantamento das demandas dos professores para que ela se torne eficaz. Na sua forma clássica, a oficina se realiza em grupo, de modo a estimular o engajamento criativo de seus integrantes permitindo o relato, a interrogação e o compartilhamento mútuos de práticas e conhecimentos com os pares a partir de problemas que lhes são comuns, culminando no equacionamento de novas práticas e meios. Dessa forma, promove-se a construção coletiva de saberes, de reflexão sobre a realidade e socialização de experiências. No entanto, as práticas observadas nos processos de formação continuada oferecidos pelos órgãos de gestão da Educação, talvez pela dimensão da audiência, se limitam a figura de um mediador que desenvolve com os participantes de uma oficina diferentes formas de intervenção face aos problemas que são reconhecidamente comuns aos professores de uma determinada área disciplinar. Ainda que neste contexto se perceba limitações para a socialização de saberes e conhecimentos, esta modalidade de formação costuma ser valorizada pelos professores pelo fato de se constituírem em práticas

que podem ser transportadas ou adaptadas em suas aulas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011).

Os *Eventos Científicos* são modalidades que se caracterizam pela reunião de cientistas/pesquisadores, estudantes e grupos interessados em compartilhar e obter conhecimentos em uma determinada área. Estes eventos permitem aos especialistas de uma área a troca de experiências, a atualização sobre a evolução do conhecimento em uma área do saber, a sistematização e divulgação de conhecimentos, bem como o planejamento de futuros projetos de pesquisa face à evolução do saber em uma área específica. Os eventos científicos apresentam diversos formatos – congressos, conferências, simpósios, encontros, mesas-redondas, variando em função dos objetivos e abrangência (CAMPELLO, CENDÓN, KREMER, 2000).

É comum se referir ao *Seminário* como atividade coletiva (LAKATOS; MARCONI, 1990), em que uma exposição é seguida de discussão e debates pelos integrantes de um grupo sobre temas específicos, científicos ou culturais que visam desenvolver entre os participantes a competência de investigação, de análise, de síntese, o estudo autônomo e a reflexão crítica. Trata-se de uma modalidade de ensino-aprendizagem que inclui a pesquisa, a discussão e o debate, estimulando o trabalho em grupo. Em geral o seminário é mediado por um coordenador e os debates e discussões geram sínteses ou relatórios escritos. Sua dinâmica abrange a apresentação de um trabalho que resulta de estudos, seguido de debate e discussão entre os pares, sendo normalmente coordenado por um mediador, neste caso um especialista na área. Das discussões são elaboradas sínteses individuais ou em grupos. No entanto, os seminários desenvolvidos em ações de formação continuada promovidas por entidades gestoras da Educação, em geral, nem sempre possibilitam discussões consistentes para os participantes, em função do quantitativo da audiência. A título de exemplo, o relatório da Fundação Carlos Chagas (2011, p. 72) sobre a formação continuada em Estados e Municípios brasileiros apresenta o depoimento de uma gestora estadual de Educação, em quem afirma:

[...] os seminários são eventos de formação, geralmente de dois a três dias, que reúnem de 300 a 500 professores em auditórios [...], nos quais pessoas com “acúmulo de discussão” sobre o assunto são chamadas para dialogar com nossos professores [...]. Eles também são considerados formação continuada porque os educadores estão em diálogo direto com a pessoa que está no “acúmulo daquela discussão”, formando-se para deliberar coisas para o estado. Para os seminários, são chamadas pessoas do estado e de fora dele, das universidades, do MEC [...]

É de supor que o quantitativo de pessoas envolvidas em um seminário desta natureza corrompe o seu formato e propósito, limitando a fluência e oportunidade de debates pelos professores participantes.

A Pós-graduação compreende a formação em nível de *lato sensu* – aperfeiçoamento e especialização, e *stricto sensu* – mestrado e doutorado. O aperfeiçoamento e a especialização diferenciam-se em função da carga horária e nível de exigências para a sua conclusão. O curso de aperfeiçoamento dura no mínimo 180 horas, enquanto os cursos de especialização são oferecidos com carga horária mínima de 360 horas. Para a certificação de cursos de especialização é exigida a apresentação de uma monografia ou trabalho de conclusão, enquanto nos cursos *stricto sensu* são exigidas dissertações ou teses com maior rigor conceitual e metodológico.

A especialização e o aperfeiçoamento visam o desenvolvimento de conhecimentos aprofundados em disciplinas próprias da área de atuação docente. Já os cursos *stricto sensu* são de caráter avançado e inserem o profissional no processo de pesquisa que, por característica, conduz ao desenvolvimento de capacidades reflexivas e interpretativas no mais

alto nível, incremento da autonomia para a realização de investigações, domínio de métodos e técnicas de pesquisa, bem como a autonomia na produção do conhecimento, competências que a literatura aponta como fundamental e desejável aos profissionais da Educação em geral.

Cada modalidade compreende estratégias metodológicas específicas que visam diferentes efeitos, seja para atender ao professor, à escola ou ao sistema/rede de ensino, com diferentes efeitos para os intervenientes, o desenvolvimento profissional e para o sistema educativo. Constata-se que as modalidades de formação oferecidas se desenvolvem em conformidade com um modelo específico de formação, regido por conceitos, objetivos e finalidades específicas que, contingenciadas por fatores acadêmicos, sociais, políticos, financeiros e de ordem pessoal (quando de iniciativa própria do docente), refletem visões de mundo, da educação em geral, do processo educativo e, conseqüentemente, as expectativas acerca do ser professor e da função docente.

Reportando-se às modalidades formais e informais de formação continuada, Ferro (2008) investigou a percepção de professores de Educação Física sobre as necessidades de formação em Educação Física e o desenvolvimento profissional em Portugal. Neste estudo o autor descreve as estratégias metodológicas relativas a cada modalidade de acordo com as diretrizes legais portuguesas. Algumas destas modalidades são encontradas nas práticas atuais de formação continuada no Brasil e servem para ilustrar o método de desenvolvimento e efeitos pretendidos (Quadro 1).

As modalidades Curso e Módulo foram as mais presentes no âmbito da formação continuada, e grande parte de suas práticas voltaram-se para o atendimento das necessidades educacionais do sistema, mesmo não sendo somente essa sua finalidade, (FERRO, 2008).

QUADRO 1. Modalidades de formação contínua creditada em Portugal (Fonte: FERRO, 2008)

MODALIDADES	EFEITOS A PRODUZIR	METODOLOGIAS
Curso e Módulo	Adquirir conhecimentos e competências profissionais; Problematizar as experiências dos professores.	_ Articulação entre necessidades do sistema educativo e necessidades dos formandos.
Seminário	Exercitar o trabalho científico sobre práticas profissionais ou temas de educação.	_ Estudo autónomo; _ Relato ao grupo e comentario. _ apresentação de um ensaio escrito ou relatório científico de investigação
Círculo de estudos	Conhecimentos técnicos para mudar procedimentos nas escolas/territórios.	_ Problematização da realidade; Promoção de mudanças das práticas profissionais. _ Avaliação de mudanças alcançadas nas práticas profissionais e dos materiais produzidos (relatório)
Oficina de formação	Mudanças de práticas profissionais apoiada em materiais.	_ Identificação prévia de problemas/ necessidades de formação a partir do relato das práticas profissionais dos participantes na educação. _ Avaliação e reformulação dos materiais e dos resultados com eles atingidos em função das necessidades identificadas nas sessões presenciais conjuntas.
Projeto	Ação conjunta de mudança de procedimentos nas escolas/ territórios.	_ Formação centrada na escola/ território, a partir de um problema ou necessidade. _ Promoção de conhecimentos e de mudanças das práticas para resolver um problema. _ Uso de metodologias de investigação/ formação/ intervenção.
Estágio	Mudança de práticas profissionais apoiada em supervisão	_ Identificação prévia de problemas/ necessidades de formação a partir de expectativas de mudança ou aperfeiçoamento de práticas. _ Intervenção individual dos formandos no espaço profissional, observação/ reflexão discutida com o orientador. _ Relatório de estágio do formando.

Na tentativa de caracterizar as modalidades de formação continuada na realidade brasileira, Anacleto³ em sua pesquisa de doutorado, com base em Ferro (2008), propõe uma categorização em que ressalta os aspectos metodológicos e efeitos pretendidos de sete modalidades de formação (Quadro 2).

Cada modalidade descrita possui estratégias metodológicas específicas que visam diferentes efeitos, seja para atender o professor, a escola ou ao sistema/rede/instituição de ensino. Pode-se constatar que a modalidade de formação oferecida, além do objetivo geral de auxiliar o professor na busca pelo desenvolvimento profissional, está inserida em um modelo específico de formação, regido por conceitos, objetivos e finalidades específicas.

Além destas modalidades formais e presenciais, a formação a distância vem assumindo papel importante nas políticas de formação continuada. Em vista do pronunciado crescimento dos processos de educação a distância, na seção seguinte propõe-se uma síntese sobre a natureza e o papel da educação a distância na sociedade moderna, o seu papel e diretrizes legais nas políticas educacionais, bem como a relação crescente que se estabelece com a formação continuada em diversos campos profissionais e, mais especificamente, voltado para o incremento de desenvolvimento profissional de professores.

QUADRO 2: Modalidades de formação no contexto brasileiro (Fonte: ANACLETO)

AÇÕES E OPORTUNIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUA		
Modalidades	Efeitos a Produzir	Metodologias
Oficinas/ Workshops	Proporcionar noções práticas em uma área específica do conhecimento; Proporcionar mudanças de práticas profissionais apoiada em materiais.	Identificação prévia de problemas/ necessidades de formação a partir do relato das práticas profissionais dos participantes. Avaliação e reformulação dos resultados ou dos meios e atingidos em função das necessidades identificadas nas sessões presenciais conjuntas.
Cursos de Aperfeiçoamento e Atualização	Adquirir conhecimentos e competências profissionais específicas. Adquirir conhecimentos técnicos para mudar procedimentos nas escolas/territórios de intervenção.	Articulação entre necessidades do sistema educativo e necessidades dos formandos. Promoção de mudanças das práticas profissionais. Sessões teóricas e práticas que integre os saberes experienciais dos formandos. Avaliação de mudanças nas práticas profissionais e dos materiais produzidos.
Palestras/Congressos/ Simpósios	Reciclar e ampliar conhecimentos, habilidades ou técnicas em uma área de conhecimento..	Aquisição de conhecimentos.
Apresentação de trabalhos científicos	Apresentação de dados e informações e sua reunião num dispositivo (portfólio, poster, comunicação oral), geralmente em congressos. Exercitar trabalho científico sobre práticas profissionais ou temas de educação	Investigação quantitativa. Investigação qualitativa.
Preletor/ organizador de Projetos	Modificação de processos, dispositivos ou atitudes na escola/ comunidade Criar/ utilizar metodologias de formação, de investigação e de intervenção	Participação ativa em projetos e ações de formação Preletor em ações formação Concepção e organização de projetos Identificação e resolução de problemas da prática escolar
Pós-graduação (Lato Sensu)	Adquirir conhecimentos e competências acadêmicas e profissionais, geralmente em cursos de média duração, específicos.	Formação escolarizada Pode ter ou não monografia final
Mestrado (Stricto Sensu)	Adquirir conhecimentos e competências acadêmicas e profissionais, em cursos de dois anos.	Formação escolarizada Com dissertação de mestrado obrigatória

³ Citação não referenciada por se tratar de uma tese de doutorado em andamento

2.3.3. Formação continuada a distância

Na era moderna, a ascensão tecnológica e o conseqüente advento da internet, possibilitou à sociedade a quebra da barreira ao conhecimento e à informação. A tecnologia da informação na contemporaneidade torna-se a ferramenta central no desenvolvimento intelectual, econômico e social da sociedade.

Sabendo-se que o conhecimento e a informação estabelecem uma relação direta com a aprendizagem, e que esta é cada dia mais facilitada pelo uso de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), a Educação passa a utilizá-las no contexto da escola e da formação profissional para tornar o ensino mais eficaz.

A união entre governo e instituições públicas de ensino e pesquisa tem contribuído para a oferta de formações de diferentes naturezas aos professores, principalmente por meio da educação a distância. No intuito de possibilitar aos professores a melhor forma de realização de sua formação, os sistemas de ensino têm se valido da educação a distância e de suas ferramentas para desenvolver projetos de formação continuada tornando-a acessível aos professores.

É característico da educação a distância a aprendizagem não presencial e a separação espacial entre professores e alunos. Esta modalidade está alicerçada nos princípios da autoaprendizagem, da interatividade, da utilização de diferentes linguagens e pela andragogia (MARÇAL, 2000).

De acordo com Barreto, Pinto e Martins (1999) a educação a distância revela-se como política de destaque nas atuais diretrizes educacionais do País. A partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN 9.394/96, BRASIL, 1996) a formação continuada a distância ganha amplitude nacional, abrindo caminho para se pensar mais especificamente sobre o contributo desta modalidade para a formação de professores.

O Artigo 62, parágrafo 2º da LDBEN orienta que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”. O artigo 80 incentiva as práticas de educação a distância ao promulgar que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”

No Artigo 87, parágrafo 3º, inciso III a orientação é que os projetos de formação continuada além das práticas já tradicionais de formação de professores utilizem de recursos da educação a distância em seus programas.

Nota-se que a partir destas determinações o País passa a implementar diversos programas de formação de professores sob a modalidade de formação a distância. Desde o ano de 1996 o Ministério da Educação (MEC) por meio da criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) tem desenvolvido programas de formação continuada de professores por meio das TICs para incentivar processos de formação continuada. Uma de suas iniciativas é a *Tv Escola*, um canal de TV público, com a propsta de atualizar e valorizar os professores da rede pública de ensino. O objetivo da *Tv Escola* é disponibilizar ferramentas pedagógicas de auxílio ao professor, utilizando Vídeos interativos como sua principal ferramenta.

Outra proposta do MEC é o *ProInfo*, ambiente virtual de aprendizagem que utiliza a internet para desenvolver diversas ações de formação, inclusive cursos a distância. Foi criado para incentivar o uso das TICs na escola, tendo como incumbência a preparação dos professores para atuar sob esta perspectiva tecnológica. (BRASIL, 2002a)

Em 2006 a partir do decreto nº 5.800 fica instituído no País a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada para ofertar, prioritariamente, cursos de formação inicial e continuada a distância para professores da educação básica. Desenvolvida por meio de parcerias entre universidades públicas a Universidade Aberta do Brasil fomenta

A modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apóia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial em localidades estratégicas. (BRASIL, 2006)

Algumas ilações são pertinentes quando se analisa a forte ênfase das diretrizes legais na educação a distância. Sabe-se, na atualidade, que as metodologias tradicionais de ensino e aprendizagem por si só já não dão mais conta da demanda por novos conhecimentos e competências na sociedade. A Educação, partindo do princípio da facilidade informacional gerada pela globalização, passa a ter que readaptar suas formas de ensino e de estímulo à aprendizagem.

Além disso, a política de educação a distância visa atender algumas deficiências da Educação brasileira. No que se refere à formação inicial acredita-se que estas políticas vêm sendo implantadas para facilitar a formação de nível superior dos professores do ensino básico que ainda não possuem graduação, já que a meta governamental proposta pela LDBEN é a de graduar todos os professores ensino básico.

Surgem críticas quanto à forma com que essa política vem sendo pensada e implementada na formação inicial, tornando-se mais um mecanismo de retenção de custos e de aceleração das demandas educacionais do que de efetiva oferta de ensino. Segundo García (1997) a formação a distância tem sido desenvolvida no País sob uma perspectiva “salvacionista”, no sentido de tentar corrigir o tempo perdido e as demandas não atendidas pela educação, criando a idéia de crescimento e desenvolvimento pessoal em uma sociedade pobre e de poucas perspectivas.

No campo da formação continuada pode-se afirmar que diversos motivos dificultam a sua realização, como por exemplo, “o receio de mudanças, a escassez de programas que atendam às necessidades, a falta de incentivo e restrições orçamentárias” (PEDROSA, 2003, p.5). A falta de recursos financeiros e a falta de tempo são relatos mais constantes ao se tratar da formação continuada de professores. Logo, programas de formação a distância podem ser uma maneira eficaz de proporcionar condições ao professor de manter-se atualizado e em constante formação.

Porém, nas pesquisas recentes surgem críticas quanto à maneira como a educação a distância tem sido inserida na formação continuada dos professores. Autores como Berlantine (2002) relatam que a educação a distância tem sido utilizada como uma tentativa de preencher as deficiências deixadas na formação inicial. Parece ser consenso no campo educacional que a formação inicial atual é deficiente e em função disso justifica-se a crescente preocupação com a formação continuada (BERLINTANE, 2002).

Se atualmente, por um lado, seja habitual no meio educacional o relato das contribuições da educação a distância para a qualidade do ensino e da formação, por outro, sérias preocupações têm sido apresentadas diante da forma com que vem sendo planejada e praticada este tipo de formação. Barreto, Pinto e Martins (1999) afirmam que as experiências no campo da educação tecnológica mostram pontos positivos, como também muitas limitações.

A reprodução de conteúdos tão presente e criticada nas modalidades presenciais também se apresenta como uma preocupação nas propostas de educação a distância. A principal crítica centraliza-se na idéia de que os projetos de formação que utilizam desta ferramenta continuam planejados sob o “modelo da racionalidade técnica” (OLIVEIRA, 2003, p.9) sob uma perspectiva técnica, em que as universidades elaboram seus pacotes e aos formadores/tutores cabe a responsabilidade de transmití-los. Segundo Berlantine (2002),

Por enquanto os projetos de formação contínua, mesmo os tecnologicamente mais ousados, apenas assimilam de forma muito pragmática, as tecnologias como recursos, sem dar muita atenção às suas imbricações epistemológicas. Do mesmo modo, os profissionais, por exemplo, da chamada área de e-learning vêem os formadores e educadores apenas como produtores de conteúdo. (p.2)

Ou seja, mesmo adotando uma política inovadora, preserva-se a tradicional metodologia da transferência de conhecimentos.

As críticas não negam a eficácia da educação a distância para a aprendizagem, mas sim em como estão sendo idealizadas estas formações nos dias atuais. As principais críticas recaem sobre o risco da mercantilização da Educação por meio das novas tecnologias, visando prevenir que estas não sejam utilizadas como mecanismo de controle de gastos e com conteúdos empacotados numa metodologia diretiva e tradicional.

Nesse sentido, Oliveira (2003) recomenda uma formação a distância focada na investigação reflexiva, que auxilie o formando a tornar-se sujeito autônomo e capaz de realizar sua autoformação por meio de trabalhos colaborativos entre comunidades virtuais ou presenciais para

Preparar o professor para aprender a aprender, trabalhar em equipe, partilhar experiências, solucionar conflitos, readequar ações, dominar diferentes formas de acesso às informações, desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar as informações mais relevantes para construir e reconstruir o cotidiano de sua prática como ator e autor da própria prática. (p.11)

Portanto, denota-se a importância desta modalidade na formação continuada de professores, e que embora ainda seja alvo de críticas, tem sido uma ferramenta inovadora e em contínuo crescimento na atualidade.

Esta sucinta análise permite identificar a importância desta modalidade no desenvolvimento profissional dos professores, e que embora ainda haja críticas em relação à sua organização, reconhece-se esta modalidade como uma inovadora ferramenta que, quando utilizada corretamente, tem contribuído significativamente para a aprendizagem e formação dos professores.

Conforme analisado, observa-se um grande número de modalidades formativas. Pode-se dizer que o contexto da formação continuada é regido pelas concepções de formação existentes e pelas estratégias utilizadas para colocá-las em prática.

Na Educação Física este contexto tem sido alvo de muitas críticas, principalmente pelos professores, que se queixam da maneira com que a formação continuada tem sido oferecida e da sua falta de conexão com a realidade escolar.

A seguir serão feitas algumas análises sobre como a formação continuada se encontra inserida no campo da Educação Física.

2.4. Contextualizando a Formação Continuada na Educação Física

Esta seção dedica-se a descrever e analisar o processo de formação continuada no campo da Educação Física na atualidade, enfatizando as propostas que identificam a reflexão

crítica sobre a prática e a importância de considerar o professor, suas experiências e necessidades, como parte essencial do processo de formação continuada.

A formação continuada se constitui em uma ferramenta essencial para tornar o processo educativo significativo que transcenda a prática de ensino eminentemente tradicional e técnica. As ações formativas devem valorizar a formação de um docente capaz de trabalhar com os conteúdos disciplinares em suas três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Porém, no cenário atual da Educação Física, pensar em formação continuada tem sido pensar em um projeto político que utiliza a formação para desenvolver técnicas e conteúdos ligados às necessidades de um sistema de ensino baseado na lógica mercadológica e que desconsidera o pensamento e as necessidades dos professores, bem como as necessidades do contexto escolar.

Partindo-se da compreensão de que o ensino da Educação Física exige do professor uma gama de conhecimentos e habilidades, por abranger diversas dimensões de aprendizagem no campo cultural, corporal, político e social, entende-se que a formação continuada deve ser aquela capaz de desenvolver saberes e competências necessárias à eficácia da relação ensino/aprendizagem e promoção da autonomia dos sujeitos para refletir e transformar a sua prática.

No entanto, a formação no campo da Educação Física tem se estabelecido pelo viés da racionalidade técnica, que enfatiza o fazer e desvaloriza a reflexão sobre este fazer, fortalecendo a prática docente voltada à transmissão e aplicação de conteúdos, os quais são produzidos por agentes externos ao contexto da prática (ALVES, 2005).

Molina Neto (1997) ao estabelecer um quadro crítico sobre a condução da formação continuada na Educação Física, descreve-a sob a perspectiva da transmissão de conhecimentos mediante cursinhos de 20 e 40 horas, nos quais são destinado pouco espaço à formação orientada para a reflexão.

O discurso de profissionalização e melhoria da qualidade da profissão docente e as políticas nesse campo em nada têm transformado as ações de formação continuada, e pouco colaborado para o desenvolvimento profissional dos professores. Quando proporcionada ou frequentada pelos professores, as ações de formação continuada não têm motivado a reflexão e, quiçá, a transformação da prática pedagógica, limitando os efeitos voltados para a melhoria da qualidade do ensino. Talvez por isso ela seja pensada por muitos professores como uma prática descontextualizada da realidade escolar, apresentada mais como um modelo comercial que pedagógico (MOLINA NETO, 1997). Estas evidências, há mais de uma década, ainda prevalecem em nossos dias ao se constatar que ainda são maioritárias as ações formativas descontextualizadas, baseados apenas na transmissão de conhecimentos.

As atuais perspectivas de formação continuada implementadas pelos sistemas de ensino ainda desconsideram as experiências práticas do professor como parte integrante do processo de construção do conhecimento necessário ao desenvolvimento profissional. Consequentemente, o processo de reflexão sobre a prática se faz desvalorizado. Estudos recentes, como por exemplo, o realizado por Alves (2005), relata que a formação na Educação Física se faz eminentemente técnica, presidida pela lógica tradicional e dividida entre pensadores e executores, e que, ao enfatizar o fazer, desvaloriza os espaços de reflexão, tornando a prática pedagógica um processo de reprodução acrítica de conteúdos transmitidos por especialistas da área.

Assim, para muitos professores a formação continuada perde seu sentido, na medida em que esta não colabora para a reflexão e nem para um novo fazer. Para BRACHT (2001), a Educação Física ainda estabelece a dicotômica relação entre pensadores e executores. Ou seja,

predominam os modelos diretivos de formação continuada em que se fazem presentes a figura do professor/formador, produtor ou organizador de conhecimentos teóricos, e do professor/aluno, este, encarregado de operacionalizar tais conhecimentos na prática.

A formação continuada comumente desenvolvida na área de Educação Física não tem contribuído para a reflexão e construção de saberes necessários às transformações do contexto educacional, bem como no campo da Educação Física Escolar. Além disso, ela vem sendo desenvolvida sem levar em consideração as experiências vividas e as necessidades dos professores em relação à realidade com a qual se deparam. Em pesquisa realizada por Cristino e Krug (2008) os resultados demonstram que a análise dos planejamentos institucionais da escola e da Secretaria Municipal de Educação, embora sistematizados e inseridos numa perspectiva crítico-reflexiva, não foram ao encontro das necessidades de desenvolvimento profissional dos professores da rede, pois as modalidades proporcionadas se fundamentavam numa perspectiva da racionalidade técnica, desconsiderando o conhecimento e a dimensão pessoal do professor como parte integrante do processo de formação continuada.

Em relação à participação nas modalidades de formação continuada, alguns fatores influenciam a baixa participação dos professores nas ações oferecidas, como por exemplo, a falta de tempo por conta da intensa jornada de trabalho e a constante justificativa de que a maioria das ações não contribui para a melhoria da prática docente, ou seja, não há relação entre a formação proporcionada e os problemas enfrentados no contexto em que o professor atua. Em um estudo realizado por Paim *et.al* (2008) a maioria dos professores de Educação Física entrevistados afirmaram que as principais limitações para a participação em ações formativas são a falta de tempo; a dificuldade de afastamento do trabalho; o alto custo das formações e a crítica aos métodos utilizados, que não os motivam.

Assim, de acordo com a literatura, a formação continuada em Educação Física não tem sido capaz de proporcionar ao professor a construção de um conjunto de saberes e competências necessárias para atuar em um ambiente escolar em constante transformação, tornando as práticas formativas ineptas à significativa contribuição para o processo de reflexão, crítica e reconstrução constante da prática educativa. As práticas de formação continuada na Educação Física vêm acontecendo de maneira técnica, comercial e desvinculada da realidade educacional (MOLINA NETO, 1997), sendo baseada apenas na transmissão de conhecimentos, desvalorizando as experiências vividas pelos professores e a reflexão sobre as suas práticas.

Esta problemática corrobora as discussões acerca dessa realidade, contribuindo para a construção de novos marcos teóricos que alicerçam novos modelos de formação. Nestas propostas, a formação continuada é entendida a partir de uma perspectiva mais ampla, mais crítica e reflexiva, realizada de maneira autônoma, sobretudo pela reflexão permanente sobre a própria prática. Valoriza o pensamento e a criatividade do professor, e não só a simples transferência de conhecimento. Entende-se que a formação continuada acontece no intuito de proporcionar autonomia ao professor, em que ele se estabeleça enquanto sujeito crítico e construtor de sua própria história.

A partir da assunção de fragilidades dos modelos tradicionais, a formação continuada passa a ser entendida sob uma ótica mais crítica e essencialmente ligada ao processo de reflexão sobre a própria prática, no sentido de contribuir significativamente para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, passando a considerar a dimensão pessoal do professor parte integrante deste processo. Pode-se identificar na literatura uma evolução dos modelos de formação continuada, os quais partem de uma visão tecnicista para, na atualidade, serem concebidos sob a perspectiva crítica.

A maioria dos estudos práticos se volta para propostas que inserem a formação continuada num modelo capaz de contribuir e estimular o processo de reflexão e crítica sobre a prática pedagógica. Sob esta perspectiva a escola ganha o status de espaço de formação e é analisada em diversos estudos como elemento central no processo de desenvolvimento da docência (ALVES, 2005). Em estudo realizado por Molina Neto (1997), foram observados 15 eventos de formação continuada em Educação Física, seguindo-se de diálogos com os professores participantes. Constatou-se que as atualizações (a maioria de pequena duração, e ministradas por um especialista) são constantemente baseadas em atividades de transferência de informações e conhecimentos preexistentes, e que para superar essa realidade a escola atuaria como principal campo de formação. Por meio da escola o professor investiga e reflete sobre a própria prática de maneira autônoma.

As novas perspectivas conceituais delineiam uma formação continuada associada ao processo reflexivo, crítico e colaborativo sobre e na prática pedagógica realizada pelo professor. Considera-se assim que o processo de formação continuada, embora venha acontecendo de maneira ainda tradicional, tem sido objeto de diferentes estudos e pesquisas que compartilham a ideia de uma formação diferente da atual, realizada de maneira contextualizada, e que possua em sua essência a preocupação com o conhecimento já adquirido pelo professor, sua experiência e suas necessidades. Estes estudos caminham para a construção de processos formativos capazes de proporcionar o desenvolvimento da autonomia aos docentes, voltada para a reflexão e busca tanto coletiva quanto individual de transformação da prática educativa.

A atual perspectiva de formação na Educação Física preconiza que a comunidade educacional, em especial os professores, ressignifiquem a formação continuada se desvencilhando do paradigma conservador, no qual ao professor é atribuído o papel de reproduzidor de conhecimentos produzidos por outros alheios à realidade escolar, de modo a revigorarem a própria formação que considere este processo uma ação contínua de reflexão e crítica de modo a aprimorar o ensino traduzido em práticas pedagógicas significativas.

Embora a literatura ratifique que a formação continuada na Educação Física nem sempre coadune com as necessidades dos professores e tão pouco lhes proporcione condições para a construção da autonomia no processo de reflexão e crítica sobre sua prática, estes estudos tem contribuído para uma nova forma de conceber a formação nesta área de atuação.

Através dessa análise, acredita-se que o marco atual na formação continuada em Educação Física vem se constituindo a partir de um pensamento que entende este processo como um ato constante de reflexão e crítica sobre a prática educativa. Assim, é importante ter a consciência de que a formação continuada deve se estruturar mediante ações que considerem primordialmente a reflexão como ato imprescindível na busca por uma prática pedagógica eficaz. Neste sentido, os processos de formação continuada na atualidade, apesar de não responderem aos diferentes anseios e demandas da profissão docente - pois não são capazes, *per si*, de resolver questões relacionadas ao contexto do ensino, evoluem a partir de um olhar crítico destas práticas, fomentando nas instituições/redes/sistemas a reflexão sobre a oferta de formação continuada de caráter emancipatório e mais contextualizado com a realidade educacional.

3 MATERIAL E MÉTODOS

A seguir são descritos os procedimentos metodológicos adotados neste estudo visando sistematizar o caminho percorrido nesta investigação.

3.1. Modelo de Estudo

No sentido de melhor conhecer o perfil de formação continuada realizado por professores de educação física, o presente estudo se caracterizou como quantitativo, na medida em que se destina a caracterizar e descrever numa perspectiva extensiva como vem ocorrendo a formação continuada dos professores de educação física lotados em sistemas de ensino público do Estado do Rio de Janeiro. Assim, em função do caráter exploratório que se pretende, esta investigação se enquadra como quantitativa, pois sua ênfase recai na análise do contexto de formação continuada dos professores desta disciplina, recorrendo para tal ao questionário como instrumento de coleta de dados e procedimentos de exame e análise do fenômeno por meio de tratamento matemático de dados numéricos (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

A investigação quantitativa permite tanto estudos descritivos quanto comparativos e correlacionais (CARMO; FERREIRA, 1998). O caráter exploratório pretendido se explica pelo fato de atualmente ser difícil levantar hipóteses de pesquisa sobre a formação continuada de professores de educação física em vista da lacuna na literatura e, dessa forma, buscando-se iluminar esta área temática ainda pouco explorada (GIL, 1999). O intuito é proporcionar mais informações sobre a realidade dos professores no sentido de permitir aprofundamento das descobertas (ANDRADE, 2002)

Nesta perspectiva a pesquisa se caracterizou como descritiva e comparativa. Descritiva porque se propôs a caracterizar a natureza das ações de formação continuada realizadas por professores de educação física de sistemas públicos de ensino; as modalidades por eles mais valorizadas, bem como a sua autoavaliação quanto ao domínio de competências em diversas áreas de conhecimento necessárias ao ensino de qualidade em educação física. O perfil de formação e valorização da formação continuada, bem como a autoavaliação das competências e áreas de ensino, foram objeto de comparação entre professores de educação física iniciantes e experientes, visando analisar possíveis diferenças em função de suas condições em diferentes estágios da carreira docente.

3.2. Amostra

A amostra se caracterizou como não probabilística, do tipo conveniente (CARMO; FERREIRA, 1998), na medida em que recorreu-se a professores voluntários para a realização da pesquisa. Embora este procedimento não permita a generalização dos resultados a todos os professores das redes de ensino investigadas, ele se fez necessário devido a falta de apoio institucional dos sistemas de ensino contatados para autorizar e apoiar a realização da investigação. No entanto, ainda assim, os sujeitos voluntários proveram informações preciosas para o aprofundamento do conhecimento sobre o objeto em estudo.

Dessa forma, a amostra foi composta por 131 professores do ensino básico da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, sendo 73 do sexo feminino (55,7%) e 58 do sexo masculino (44,3%), distribuídos por faixa etária de até 25 anos (n=10; 7,6%), de 26 a 35 anos (n=54; 41,2%), de 36 a 45 anos (n=41; 31,3%) e mais de 45 anos (n=26; 19,8%). O tempo de experiência dos professores na docência variou entre um e 37 anos, com média de $11,5 \pm 8,6$

anos de serviço. Especificamente no ensino público, a média do tempo de serviço foi de $9,3 \pm 7,9$ anos, e no privado $9,2 \pm 7,6$ anos de serviço.

A eleição dos grupos de professores experientes e iniciantes foi fundamentada nos critérios propostos por Berliner (1994), ao distinguir experientes e iniciantes em vista de suas características face aos anos de experiência no efetivo exercício da profissão. O grupo experiente foi composto por 30 professores com a média de $13,3 \pm 7,0$ anos de experiência no ensino, apresentando média de $38,1 \pm 8,2$ anos de idade. O grupo de professores iniciantes foi composto por 32 professores, com média de $1,2 \pm 0,8$ anos de experiência no ensino e de $24,4 \pm 3,3$ anos de idade. Esse critério de seleção por experiência distinguiu, assim, os distintos momentos na carreira profissional (Berliner, 1994).

3.3. Instrumento

O instrumento denominado “Questionário de Caracterização da Formação Continuada e Autoavaliação de Competências Pedagógicas em Educação Física” (ANEXO I) é composto de 3 partes. A primeira compreende a caracterização dos sujeitos, incluindo dados pessoais e profissionais. A segunda diz respeito às ações de formação continuada frequentadas pelos professores, incluindo experiências formais, informais e ações colaborativas na escola. A terceira parte compreende a autoavaliação dos professores sobre as competências de ensino compreendidas em nove áreas de conhecimento comuns à função docente.

3.3.1. Construção e validação do instrumento

O instrumento foi elaborado com base nos *National Standards for Physical Education*, documento norte-americano formulado pela *National Association for Sport and Physical Education – NASPE* (2001) para a área de Educação Física.

Os *Standards* constituem parâmetros para a certificação profissional, bem como, pela parceria com o *National Council for Accreditation of Teacher Education – NCATE*, para o processo de creditação das instituições responsáveis pela formação profissional na área educacional. O documento original abrange 10 áreas de conhecimento relativas ao ensino da Educação Física, a saber: Conhecimento do Conteúdo; Desenvolvimento Profissional; Características dos Alunos; Gestão e Motivação; Comunicação; Planejamento e Instrução; Avaliação; Reflexão na Ação; Uso de Tecnologias; Interação Social. Cada área compreende um conjunto de competências apresentadas na forma de assertivas ou comportamentos a serem evidenciados pelo professor na sua atuação profissional. No processo de tradução e adaptação, o questionário sofreu algumas modificações passando a ser composto por 9 “Áreas de conhecimento”, a saber: Conhecimento do Conteúdo, Desenvolvimento e Diversidade, Gestão e Motivação, Comunicação, Planejamento e Instrução, Avaliação dos Alunos, Reflexão, Tecnologia e Trabalho Colaborativo.

A primeira parte do questionário corresponde à identificação do respondente. Na Segunda parte o respondente informa sobre a frequência e natureza das formações que tem frequentado, bem como aquelas que autoavaliam ter efetivamente colaborado para a sua formação e desenvolvimento profissional. Na terceira parte o respondente autoavalia o nível de domínio em competências relativas a cada área de conhecimento relativa à atuação profissional. Nesta terceira parte os respondentes devem optar por respostas apresentadas numa escala de avaliação composta de quatro pontos: “Bom”, “Muito bom”, “Suficiente” e “Insuficiente”.

A seguir descrevem-se os procedimentos adotados na adaptação da terceira parte do instrumento de pesquisa, a qual se constitui no elenco de competências de ensino por áreas de

conhecimento:

1- As competências presentes nos *National Standards for Physical Education* foram traduzidas por meio do processo de *back translation*. Este procedimento envolveu a tradução das competências para a língua portuguesa e, posteriormente, para a língua inglesa. O processo foi concluído quando se verificou a compatibilidade entre as traduções. As competências traduzidas para o português foram, ainda, objeto de adequação ao contexto de ensino nacional.

2- Os *Standards* norte americanos são compostos de 47 itens relacionados às 10 áreas de conhecimento. Sua inclusão plena no instrumento torná-lo-ia inviável à coleta de dados considerando a extensão que assumiria. Dessa forma, o número de itens foi reduzido em 50% mediante os procedimentos descritos a seguir.

Todas as competências foram avaliadas por três professores do ensino básico e três professores universitários com título de doutor e especialidade na área de Pedagogia da Educação Física. Os colaboradores foram solicitados a classificar as competências por ordem de importância na área de conhecimento, atribuindo os menores valores aos itens considerados mais importantes, até a maior pontuação (em função do número de competências nas áreas de conhecimento) aos considerados menos importantes.

Na etapa seguinte foi calculada a média dos escores atribuídos às competências em cada área de conhecimento. Para a redução das competências em cada área de conhecimento considerou-se o corte de 50% nas áreas de conhecimento com número par de competências ($n=Par$); e acima de 50% quando o número de competências era ímpar ($n=Ímpar$). Isto garantiu, no mínimo, a metade do quantitativo de competências em cada área de conhecimento. Ao final deste processo, o conjunto original composto de 47 competências foi reduzido a 24 competências docentes em nove áreas de conhecimento.

Na sequência foi realizado um processo piloto para verificar a qualidade semântica do instrumento, no qual se identificou a necessidade de melhor adequar a linguagem à nossa realidade. A autoavaliação sobre as competências profissionais foram viabilizadas por meio de uma escala do tipo likert de quatro pontos, sendo, “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom”.

Além da versão impressa, o questionário foi formulado e distribuído por via eletrônica com o auxílio da ferramenta midiática *Survey Monkey*® Disponível na *WEB*. Esta ferramenta foi adquirida e licenciada para o uso do Grupo de Pesquisa em Pedagogia de Educação Física e Esporte da UFRRJ. Ambas as versões do instrumento constam do apêndice I e II.

3.4. Procedimentos para a Coleta dos Dados

Para a coleta de dados foram adotados os seguintes procedimentos:

3.4.1. Coleta de Dados virtual

A coleta de dados virtual ocorreu por meio da ferramenta virtual denominada *Survey Monkey*® . Este software permite construir virtualmente um questionário numa plataforma *WEB* e enviá-lo por meio de links assim discriminados: (a) *New email invitation*; (b) *Web Link* ; (c) *Facebook*. Esta ferramenta tornou-se possível o envio do questionário por meio de plataforma virtual, facilitando o envio do instrumento por *e-mail* (direto aos professores), *Web-link* (*Link* enviado no e-mail que reencaminhava o respondente para o questionário virtual) e *Facebook* (por meio de postagem do *link* em páginas pessoais, solicitando a sua publicização). Além disso, a plataforma possibilitou a transferência dos dados coletados no formato do software *IBM*® *SPSS*® *Statistics*.

3.4.2. Contatos com as Secretarias de Educação

Consistiu no contato por telefone e por e-mail com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Posterior ao contato foram enviados os questionários na versão física ou virtual para as secretarias de acordo com a opção dos colaboradores. Posterior ao envio da versão física foi marcada uma data para o recolhimento dos questionários respondidos.

3.4.3. Contatos diretos com os professores

Foram realizados contatos diretos com os professores que se voluntariaram durante idas às escolas, encontros e reuniões pedagógicas.

3.5. Análise de Dados e Tratamento Estatístico

A análise descritiva dos dados contínuos foi feita com o recurso à média, desvio padrão, amplitude e moda. Os dados com características categoriais foram objeto de tratamento por meio de frequência absoluta e relativa (proporção).

A análise comparativa dos dados contínuos foi feita mediante a estatística de comparação entre médias de amostras independentes e teste t de *student*, precedido de análise de homocedastia ou heterocedastia. Os dados de natureza categoriais foram tratados a partir de Tabelas de contingência, onde se aplicou o teste qui-quadrado (χ^2) para comparação de frequências e Teste Exato de Fischer para comparação de proporções. Para aceitação de diferenças significativas foi considerada a propabilidade de $P \leq .05$, índice comumente aceito na área de Ciências Sociais e Humanas. O tratamento estatístico dos dados obtidos por meio de questionário foi realizado no *software IBM® SPSS® Statistics*, versão 20, devidamente licenciado para o Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da UFRRJ.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Caracterização e Perfil de Formação Continuada dos Professores em Educação Física

A primeira parte dos resultados refere-se à análise descritiva das características e dos perfis de formação continuada de todos os professores da amostra, e na sequência dos professores iniciantes e experientes. nas seções seguintes são apresentadas as comparações de perfis de formação, valorização da formação e autoavaliação de áreas de conhecimento e competências de ensino entre professores iniciantes e experientes.

4.1.1. Caracterização dos professores e contextualização da atividade profissional

Participaram da pesquisa 131 professores de Educação Física atuantes nos Sistemas de Ensino Público Municipal de diferentes regiões e Estadual do Rio de Janeiro, sendo 73 do sexo feminino (55,7%) e 58 do sexo masculino (44,3%). Do total da amostra apenas quatro professores não eram efetivos, e sim contratados da rede pública.

A Tabela 1 apresenta os dados relativos ao tempo de serviço e ao número de turmas em que os professores lecionavam. Os resultados mostram que o tempo total de serviço dos professores variou entre um e 37 anos, com média de $11,5 \pm 8,6$ anos de serviço. Especificamente no ensino público a média do tempo de serviço foi de $9,3 \pm 7,9$ anos, e em paralelo no privado $9,2 \pm 7,6$ anos. Quanto ao número de turmas, a média entre os professores foi de $11,6 \pm 5,7$ no ensino público e $8,4 \pm 4,5$ no ensino privado.

Tabela 1. Caracterização do tempo de serviço dos professores

	Estadística	Média	Desvio Padrão	Amplitude
Tempo de serviço	Total	11,5	8,6	1-37
	Ensino Público	9,3	7,9	1-37
	Ensino privado	9,2	7,6	1-37
Número de turmas	Ensino Público	11,6	5,7	2-32
	Ensino privado	8,4	4,5	2-21

A idade dos professores foi categorizada por faixa etária. A maioria dos professores concentrava-se na faixa de 26 a 35 anos ($n=54$; 41,2%) e 36 a 45 anos ($n=41$; 31,3%). Na faixa etária de até 25 anos participaram 10 professores (7,6%) e com mais de 45 anos, 26 professores (19,8%).

Em relação aos níveis de ensino, o maior quantitativo de professores atuava no Ensino Fundamental e no Ensino Médio ($n=51$; 38,9%), seguido pelos do ensino fundamental ($n=28$; 21,4%), e pelos que atuavam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio ($n=17$; 13,0%).

A partir dos resultados verifica-se que 51,1% dos professores possuíam apenas a graduação como titulação acadêmica, seguido de 33,6% com especialização. O Mestrado (9,2%) e o Doutorado (3,8%) foram as titulações menos mencionadas pelos professores. Estes resultados mostram a pequena proporção de professores com titulação de Mestrado e o Doutorado, denotando, entre outros, a falta de suporte dos sistemas de ensino aos mesmos para frequentarem estas modalidades. Outra hipótese seria que devido a desvalorização do

professor no ensino básico, aqueles que conseguem os mais altos níveis de titulação acabam perspectivando atuar em outros níveis de ensino, como por exemplo, o superior.

A Tabela 2 sintetiza a faixa etária, formação acadêmica e nível de ensino em que os professores lecionavam.

Tabela 2. Faixa etária, titulação e nível de atuação dos professores

Estatística			
Variáveis	Classes de variáveis	F	%
Faixa etária dos professores	Até 25	10	7,6
	26 a 35	54	41,2
	36 a 45	41	31,3
	+ de 45	26	19,8
	Total	131	100,0
Formação Acadêmica	Graduação	67	51,1
	Especialização	44	33,6
	Mestrado	12	9,2
	Doutorado	05	3,8
	Total	131	100,0
Atuação em nível de ensino	Educação Infantil	3	2,3
	Ensino Fundamental	28	21,4
	Ensino Médio	6	4,6
	Educação Infantil + Ensino Fundamental	18	13,7
	Ensino Fundamental + Ensino Médio	51	38,9
	Ensino Fundamental + Ensino Superior	2	1,5
	Ensino Médio + Ensino Superior	3	2,3
	Educação Infantil + Ensino Fundamental + Ensino Médio	17	13,0
	Ensino Fundamental + Ensino Médio + Ensino Superior	3	2,3
	Total	131	100,0

F = Frequência; % = Percentagem

A maior proporção dos professores atuava simultaneamente no ensino fundamental e médio (38,9%); apenas no ensino fundamental (21,4%); bem como simultaneamente na educação infantil de ensino fundamental (13,7%) e na educação infantil e ensino básico (13%). O fato de mais da metade dos professores atuarem em diferentes níveis de ensino indiciam uma elevada carga horária de trabalho e desenvolvimento eclético da docência.

4.1.2. Caracterização das modalidades frequentadas e valorizadas pelos professores

Ao responderem o questionário, os professores enumeraram a quantidade de formações realizadas entre os anos de 2010 e 2012 nas áreas pedagógica e técnico-biológica. A primeira refere-se à formação continuada sobre conteúdos relacionados à pedagogia do ensino da educação física. A segunda representa a formação especificamente em conhecimentos relativos aos desportos, à fisiologia do exercício, ao treinamento desportivo e *fitness*.

Dentre os 131 professores da amostra, apenas cinco não frequentaram nenhum tipo de formação nas duas áreas do conhecimento, indicando que a grande maioria participou de pelo menos uma ação formativa nos três anos que antecederam esta pesquisa.

A representação de participação dos professores denota elevada variabilidade e combinação na frequência às diversas modalidades, haja vista a expressão dos valores na categoria “nenhuma” e “uma a duas” formações nos três anos que antecederam à pesquisa.

Na área pedagógica constatou-se que apenas oito professores não frequentaram nenhuma formação no decorrer de três anos, mostrando uma significativa frequência de formação dos professores nesta área. Ainda em relação à frequência em formação continuada na área pedagógica, observa-se que a abstenção é maior nas modalidades “Doutorado” (100%), e “Mestrado” (90,8%). Dentre as seis modalidades de curta duração frequentadas na área pedagógica, em cinco prevaleceu a frequência em no máximo até dois eventos nos últimos três anos, significando uma baixa frequência de participação anual nestas ações, ou seja, menos de uma ao ano, principalmente quando se considera que a maioria dos professores está vinculada a mais de um sistema de ensino.

Apesar de ainda incipiente, surpreendeu a participação em "Cursos a Distância", no qual se verificou uma proporção de 24,5% de professores frequentando esta modalidade. Este fato pode estar relacionado com as diversas políticas governamentais de formação a distância de professores que têm sido implementadas no País nos últimos anos. Pelos dados não informarem a natureza desses cursos, fica limitada a interpretação sobre a natureza e sua frequência média, pois na maioria dos casos não alcança uma formação no triênio.

A Tabela 3 ilustra o perfil de participação dos professores nas diversas modalidades de formação continuada de cunho pedagógico, permitindo comparar em termos absolutos e relativos a sua frequência nestas ações formativas.

As modalidades em que se verificou maior frequência de participação foram “Palestras” (77,9%), “Oficinas” (48,9%) e “Cursos de curta duração” (48,1%) e a “Especialização” (42,7%).

Tabela 3. Participação dos professores em modalidades de formação continuada na área pedagógica

Eventos	Estatística			
		F	%	% Acumulada
Palestra	Nenhum	29	22,1	22,1
	1 a 2	37	28,2	50,4
	3 a 6	55	42,0	92,4
	7 a 12	9	6,9	99,2
	13 ou mais	1	0,8	100,0
Oficina	Nenhum	67	51,1	51,1
	1 a 2	38	29,0	80,2
	3 a 6	25	19,1	99,2
	7 a 12	1	0,8	100,0
Cursos Curta Duração	Nenhum	68	51,9	51,9
	1 a 2	36	27,5	79,4
	3 a 6	22	16,8	96,2
	7 a 12	2	1,5	97,7
	13 ou mais	3	2,3	100,0
Evento Científico	Nenhum	92	70,2	70,2
	1 a 2	27	20,6	90,8
	3 a 6	9	6,9	97,7
	7 a 12	3	2,3	100,0
Seminário	Nenhum	81	61,8	61,8
	1 a 2	32	24,4	86,3
	3 a 6	18	13,7	100,0

Eventos	Estatística			% Acumulada
		F	%	
Especialização/ Aperfeiçoamento	Nenhum	75	57,3	57,3
	1 a 2	54	41,2	98,5
	3 a 6	2	1,5	100,0
Mestrado	Nenhum	119	90,8	90,8
	1 a 2	12	9,2	100,0
Doutorado	Nenhum	131	100,0	100,0
Curso a distância	Nenhum	98	74,8	74,8
	1 a 2	31	23,7	98,5
	3 a 6	1	0,8	99,2
	13 ou mais	1	0,8	100,0
Outras modalidades	Nenhum	122	93,1	93,1
	1 a 2	7	5,3	98,5
	3 a 6	2	1,5	100,0

F = Frequência; % = Percentagem

Destaca-se a modalidade “Especialização” como uma das mais freqüentadas. Apesar de ter a característica de ser uma modalidade mais consistente, de longa duração e que na maioria das vezes demanda tempo e custos aos professores, os resultados mostram uma significativa procura por este tipo de formação. Este resultado pode indicar o interesse dos professores pela formação pós-graduada. Enquanto os cursos de especialização podem ser oferecidos em sistema modular ou aos finais de semana em caráter intensivo, não é correto os cursos stricto sensu se desenvolverem nestes formatos. Portanto, a participação dos professores fica condicionada pelo tempo e condições oferecidas pelos sistemas de ensino/escolas.

Na área técnico-biológica verifica-se que do total da amostra, 60 professores não freqüentaram nenhuma formação desta natureza. Quem a realizou fê-lo menos de uma formação no último triênio, denotando assim a baixa freqüência a estes eventos. Dentre aqueles que freqüentaram, prevalece a participação dos professores em eventos ocasionais e de curta duração. A Tabela 4 ilustra os dados referentes às ações de formação técnico-biológicas realizadas pelos professores.

Verifica-se, nesta área, que os professores freqüentaram em menor proporção as modalidades consideradas mais consistentes como a especialização (86,3%), o “Mestrado” (97,7%) e o “Doutorado” (96,2%), demonstrando coerência na medida em que todos os professores estão vinculados à educação física escolar.

As modalidades mais freqüentadas foram as “Palestras” (34,4%), “Oficinas” e “Cursos” (26,7% em ambas) e os “Eventos Científicos” (16,8%). As três formações mais frequentadas, embora em menor escala, coincidem com as da área pedagógica. Estes dados corroboram estudos como os de Paim, Loro, Tonetto (2008) e, Nunes, Henrique e Naime (2010) quando destacam as modalidades de curta duração como as mais frequentadas pelos professores na área da Educação Física.

Ao recorrerem amplamente às “Palestras”, constata-se que a maioria dos professores investigados recorre ou estão submetidos às ações de formação curtas, momentâneas e eventuais com baixo grau de aprofundamento, talvez pela natureza das oportunidades que lhes são proporcionadas.

Tabela 4. Frequência e proporção de participação dos professores em modalidades de formação continuada na área técnico-biológica

Modalidades	Estatística	F	%	% Acumulada
Palestra	Nenhum	86	65,6	65,6
	1 a 2	27	20,6	86,3
	3 a 6	17	13,0	99,2
	13 ou mais	1	0,8	100,0
Oficina	Nenhum	96	73,3	73,3
	1 a 2	22	16,8	90,1
	3 a 6	12	9,2	99,2
	7 a 12	1	0,8	100,0
Curso	Nenhum	96	73,3	73,3
	1 a 2	19	14,5	87,8
	3 a 6	15	11,5	99,2
	13 ou mais	1	0,8	100,0
Eventos Científico	Nenhum	109	83,2	83,2
	1 a 2	18	13,7	96,9
	3 a 6	3	2,3	99,2
	7 a 12	1	0,8	100,0
Seminário	Nenhum	110	84,0	84,0
	1 a 2	13	9,9	93,9
	3 a 6	8	6,1	100,0
Especialização/ Aperfeiçoamento	Nenhum	113	86,3	86,3
	1 a 2	18	13,7	100,0
Mestrado	Nenhum	128	97,7	97,7
	1 a 2	3	2,3	100,0
Doutorado	Nenhum	126	96,2	96,2
	1 a 2	5	3,8	100,0
Curso a distância	Nenhum	124	94,7	94,7
	1 a 2	7	5,3	100,0
Outras modalidades	Nenhum	129	98,5	98,5
	1 a 2	2	1,5	100,0

F = Frequência; % = Percentagem

Algumas ilações com base na literatura podem esclarecer estes resultados. O baixo custo destas modalidades faz com que sejam mais oferecidas pelos sistemas de ensino. Além disso, sua baixa carga horária torna-se um fator positivo para que os professores as frequentem, pois não interferem ou interferem pouco na carga horária do professor dedicada à escola.

Outro fator interveniente é a perspectiva da racionalidade técnica, muito presente na Educação Física, bem como nos processos formativos contínuos. Sabe-se que o modelo Escolar de formação é o mais presente nos programas institucionais de formação continuada na educação básica, ou seja, quando oferecidas, a maioria das formações são realizadas de maneira obrigatória, de acordo com os interesses institucionais, em que as estratégias utilizadas pelos gestores são influenciadas pelos moldes da racionalidade técnica (CRISTINO E KRUG, 2008). Assim, é de supor que as modalidades mais frequentadas pelos professores reflitam o modelo de formação continuada que é oferecido pelos sistemas de ensino.

A ênfase na transferência de conhecimentos colabora para uma formação tradicional que visa apenas capacitar e atualizar conhecimentos. Estes resultados corroboram o estudo de Molina Neto (1997) que ao investigar a realidade da formação continuada na Educação Física, descreve-a sob a perspectiva da transmissão de conhecimentos, mediante cursinhos de 20 e 40 horas e destinando pouco espaço a formação orientada para a reflexão.

Quando comparado com a frequência das ações de formação na área pedagógica, percebe-se que as abstenções foram maiores na área técnico-biológica. Isso pode indicar uma percepção dos professores de que os conteúdos relativos à área técnico-biológica não sejam tão significativos para uma mudança da prática pedagógica na escola. Embora estes conteúdos devam fazer parte da gama de conhecimentos necessários aos professores no desenvolvimento da disciplina de educação física, os problemas enfrentados no contexto educacional demandam conhecimentos e competências de outra natureza, os quais nem sempre correspondem aos conteúdos desenvolvidos nesta área de conhecimento/formação. Outra explicação seria que, diferentemente de alguns anos atrás em que a formação continuada na área de educação física compreendia quase exclusivamente os conteúdos da área técnico-biológica, na atualidade esta a formação na área pedagógica se tornou mais consistente em vista do desenvolvimento científico alcançado nesta área. Considera-se que a maioria dos sistemas de ensino não ofereça formações deste tipo, pois a maior preocupação concentra-se nos problemas pedagógicos gerados pelo contexto social, cultural e econômico ao qual o professor, o aluno e a escola estão inseridos.. Este fato leva alguns professores mais ligados ao desporto escolar realizarem formações nesta área por meio de investimento próprio. Alguns professores envolvidos com o desporto consideram importante frequentar este tipo de formação, ou devido ao baixo salário, necessitem frequentá-la por atuarem também em outras áreas da Educação Física, como academias e clubes esportivos.

Nesse sentido, acredita-se que a maioria das ações na área técnico-biológica seja estruturada sob o modelo contratual de formação, em que as estratégias são realizadas por meio de interesses comuns aos formandos, formadores e as instituições responsáveis por oferecer a formação (DEMAILLY, 1992).

Durante o inquérito os professores também foram questionados sobre o número de modalidades frequentadas com investimento pessoal. Os resultados mostram que dentre os 124 professores que frequentaram algum tipo de formação, a maioria absoluta mencionou ter investido recursos próprios na formação continuada (n=85; 64,9%). Identificou-se que do total de professores que mencionaram investir na formação, 20% financiaram até duas formações no último triênio e 15,2% financiaram entre três e quatro eventos, ou seja, em média no mínimo um por ano. Em média, 10% dos professores financiaram entre cinco e seis eventos no último triênio, totalizando em média dois eventos aproximadamente por ano. Este resultado mostra uma significativa procura dos professores em se desenvolver profissionalmente em conformidade com as suas necessidades.

Além da frequência nas modalidades de formação continuada, os professores foram questionados sobre aquelas que perceberam ter contribuído, em maior grau, para a aquisição de conhecimentos. A Tabela 5 apresenta o percentual de valorização e a frequência de participação nas modalidades nas duas áreas do conhecimento em Educação Física.

Ao analisar os resultados observa-se que na área pedagógica as modalidades que mais contribuíram para a formação e prática profissional dos professores foram a Especialização (91,7%), o Mestrado (91,6%) e os Cursos de curta duração (65%). O Doutorado aparece com 100%, porém com apenas um professor tendo frequentado e valorizado.

Com base nos dados, verifica-se que na Especialização, dos 56 professores que a frequentaram, quase a totalidade valorizou esta modalidade (n=51; 91,7%). Destaca-se esta modalidade como a segunda mais valorizada pelos professores, pois apesar de ser a terceira modalidade mais freqüentada na área pedagógica, a valorização é maior do que ocorre em relação às Oficinas e aos Cursos de curta duração, que aparecem como a segunda e terceira mais freqüentadas, respectivamente, porém valorizadas por aproximadamente dois terços dos professores que as frequentaram (Tabela 5).

Tabela 5. Valorização da formação continuada em função da razão entre valorização e freqüência de participação nas modalidades

Área de conhecimento	Área Pedagógica			Área Técnico-biológica		
	Frequencia de participação	Frequencia de valorização	% (razão)	Frequencia de participação	Frequencia de valorização	% (razão)
Palestra	102	53	51,9	45	15	33,3
Especialização/ Aperfeiçoamento	56	51	91,7	18	17	94,4
Oficina	64	39	60,9	35	15	42,8
Curso de curta duração	60	39	65,0	35	18	51,4
Seminário	50	19	47,5	21	5	23,8
Evento científico	39	15	38,4	22	7	31,8
Mestrado	12	11	91,6	3	3	100,0
Doutorado	0	1	100,0	5	5	100,0
Curso a distância	32	12	36,3	7	3	42,8
Outras modalidades	9	2	22,2	2	1	50,0

Nos Cursos de curta duração, do total de 60 professores que declararam participação, quase dois terços (n=39; 65%) mencionou esta modalidade como uma das que mais contribuíram para sua prática profissional. Embora a modalidade “Palestra” tenha sido a mais freqüentada pelos professores na área pedagógica, verifica-se que dos 102 que a realizaram, somente a metade dos professores (n=53; 51,9%) mencionaram esta modalidade como uma das mais valorizadas.

No Mestrado, dos 12 professores que frequentaram esta formação, a grande maioria considerou-a como uma das que mais contribuiu para sua prática profissional (n=11; 91,6 %). Esses resultados permitem afirmar que a grande maioria dos professores que frequentou o mestrado e a especialização valorizou o conhecimento adquirido nestas formações, contribuindo para a idéia de que as formações mais consistentes e de longa duração possibilitam uma maior capacidade de reflexão e produção de conhecimentos didático-pedagógicos aos professores, acrescentando em maior grau para o seu desenvolvimento profissional.

Os Cursos a distância, apesar da surpreendente participação, foram valorizados apenas por 36,3% dos sujeitos, colocando em dúvida sua eficácia. Este resultado ajuda a esclarecer pesquisas como as de Berlantane (2002) e Oliveira (2003) que afirmam que os projetos de formação a distância, por mais tecnológicos que sejam, ainda são tradicionais na maneira como organizam suas práticas, com conteúdos empacotados pelas universidades e transmitidos pelos tutores/formadores, exigindo pouco a reflexão e a participação do professor nos processos de auto-aprendizagem.

Na área técnico-biológica, ao analisar a relação entre o número de professores que freqüentaram e valorizaram as distintas modalidades, verifica-se que as modalidades a que os professores atribuíram maior importância foram o Doutorado (100%), o Mestrado (100%) e a especialização (94,4%). Como a frequência no mestrado e no doutorado foi baixa, o percentual pode não ser tão significativo quanto nas outras modalidades. Porém, mais uma vez, os resultados refletem a alta valorização destas modalidades para aqueles que as freqüentam, mostrando que os conhecimentos desenvolvidos nestas formações são bastante significativos para o desenvolvimento profissional dos professores. No Doutorado, dos cinco professores que realizaram este tipo de formação, 100% mencionaram esta modalidade como uma das que mais contribuiu para sua prática pedagógica. Isso aconteceu também no Mestrado, com três professores frequentando e integralmente valorizando esta formação.

Assim como na área pedagógica, na técnico-biológica a Especialização aparece com alto percentual de professores que a valorizaram, pois de 18 professores que freqüentaram, 17 deles (94,4%) mencionaram esta modalidade como uma das que mais contribuíram para sua prática profissional.

Destaca-se a modalidade Palestra como uma das menos valorizadas pelos professores que a freqüentaram. Apesar de aparecer como a mais freqüentada na área técnico-biológica, apenas 33,3% a valorizaram, ou seja, dos 45 professores que frequentaram esta modalidade, apenas 15 a valorizaram. Situação similar ocorre com os Eventos científicos, uma das modalidades mais freqüentadas, em que 22 professores freqüentaram e apenas um terço, aproximadamente, a valorizaram (n=7; 31,8%).

Pode-se constatar que na área técnico-biológica, assim como na área pedagógica, apesar dos professores realizarem com maior freqüência ações de curta duração, valorizam mais ações de caráter consistente e de longa duração.

Uma explicação para o fato de a frequência em algumas modalidades na área técnico-biológica ser significativamente maior do que à sua valorização seria a constatação de que os professores, devido a sua extensa carga horária, não tenham tempo suficiente para realizarem formações mais extensas, como o caso do mestrado, doutorado e algumas especializações.

No inquérito, os professores foram questionados sobre a participação em formações colaborativas e grupos de estudos com outros professores na escola. O intuito foi o de verificar se os professores percebiam a existência de formação na escola, assim como sugere Ferreira e Henrique (2012). Verificou-se que um número significativo de professores (n=64; 49,2%) mencionaram participar deste tipo de formação na escola. Quanto à frequência em que realizaram este tipo de formação, 27% uma vez a cada ano, 32,4% participavam uma vez a cada semestre, 23% uma vez a cada bimestre e 17,6% declararam participar uma vez por mês deste tipo de formação. Estes dados elucidam que estas formações, apesar de ampliada em vista da crítica observada na literatura, ainda são escassas na escola, pois estas ações deveriam ser mais frequentes e valorizadas como rotina nas escolas. Porém, face às dificuldades de sua realização, isso ilustra uma significativa valorização deste tipo de formação para os professores, pois 95,3% avaliaram como “importante” ou “muito importante” para seu

desenvolvimento profissional. Apenas 4% dos professores consideraram “pouco importante” e menos de 1% conferiram “nenhuma importância” para esta formação. Há de se ressaltar que o inquérito não possibilitou identificar a natureza destas formações, e sim explorar o conhecimento dos professores em relação a estas formações e a importância por eles percebida. Como a importância atribuída pelos professores foi bastante significativa, a possibilidade de investigar de forma intensiva estas formações, torna-se bastante relevante em estudos posteriores. Outro dado interessante é que, embora 66 professores mencionassem não participar de formação na escola, 120 evidenciaram sua importância para o desenvolvimento profissional.

Este resultado é ratificado pelas teorias crítico-reflexivas, quando abordam a importância da formação dos professores na escola, que por potencializar atitudes reflexivas, a troca de saberes e o desenvolvimento colaborativo de competências, torna-se muito mais significativa do que as modalidades técnicas e tradicionais. A importância mencionada aos projetos dentro da escola tem sido considerada na literatura como uma das possibilidades mais viáveis de formação na atualidade. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002a) e os referenciais do MEC para a formação dos professores (BRASIL, 2002b) enfatizam a importância da inclusão de projetos de formação no calendário escolar e na jornada de trabalho dos professores. Porém, problemas relativos à atuação de professores em diversas escolas, a falta de estrutura organizacional e de gestão da escola dificultam a realização deste tipo de formação.

Em relação à realização de formações informais, os professores foram questionados sobre as experiências de autoformação que mais utilizaram no cotidiano visando o desenvolvimento profissional. Dentre as três opções, os professores citaram em maior escala as “Leituras de livros/artigos” (n=118; 90,1%) como as que eles mais recorreram para sua formação. As outras duas experiências de formação, “Interações/diálogos” e as “Consultas na internet” apareceram como a segunda opção, com 99 professores (75,6%) em ambas.

Quanto às experiências de autoformação mais valorizadas, sobressai a proporção em atividades de Leituras de livros/Artigos (60,3%), seguida das Interações/Diálogos com outros profissionais (51,9%) e Consultas pela internet (29%). Porém, observando a valorização nestas experiências de formação, verificou-se que as Interações/diálogos com outros professores foram as mais valorizadas, significando que dos 99 professores que se valeram desta experiência em seu cotidiano, 68 (68,6%) consideraram-na como a mais importante experiência para a prática profissional. Estes resultados refletem que a troca de experiências é muito útil para os professores, e que o saber advindo da experiência (TARDIF, 2010) é muito valorizado em seu cotidiano profissional. Isto implica em que os gestores responsáveis pela formação dos professores considerem este saber antes de elaborar qualquer política de formação continuada.

A segunda modalidade de autoformação mais valorizada foi a Leitura de livros/Artigos (66,9%). As Consultas pela internet foram valorizadas por 29% (n=38) dos 99 professores que declararam realizá-la. Isto significa que embora a internet, na atualidade, seja uma fonte acessível para todos e que sua ampla rede possibilita encontrar uma enorme gama de informações, ainda assim os professores preferem recursos mais antigos, porém não menos consistentes, como o livro. Talvez por sua consistência e didáticas específicas, o livro ainda seja mais atrativo para os professores.

Os resultados de autoformação corroboram com estudos como os de Gasque e Costa (2003) que teve como um dos objetivos investigar os canais e as fontes de informação mais utilizadas pelos professores para suprir as necessidades relacionadas à atuação profissional. Semelhante aos resultados aqui apresentados, as leituras de livros apareceram, em geral, como

a fonte mais utilizada pelos professores. Uma das explicações dos autores para este resultado é que a forte tradição pedagógica de alguns professores faz do livro ainda uma “espinha dorsal de quase todos os componentes curriculares” (p.59). A internet também é mencionada como uma das fontes utilizadas, mas que embora sejam mais acessíveis aos professores, tanto em casa quanto na escola, não são tão utilizadas por eles como experiência de formação.

As interações com outros profissionais, principalmente os da mesma área, foram mencionadas por Gasque e Costa (*ibidem*) como a mais citada pelos professores. Os autores relatam que os professores ao serem questionados mencionam bastante esta fonte como a primeira utilizada para esclarecer dúvidas específicas da área. Isso pode explicar o fato de os professores terem valorizado mais esta experiência, mesmo realizando com maior frequência a leitura de livros e artigos.

4.1.3. Caracterização e contextualização da atividade profissional dos professores iniciantes

Dentre os 131 professores que colaboraram neste estudo, 32 se caracterizam como iniciantes. A maioria dos professores iniciantes, i.e., 75%, possuem entre 26 a 35 anos de idade e em média $2,7 \pm 1,0$ anos de experiência profissional. De acordo com os dados, o tempo de serviço dos professores iniciantes variou entre um e quatro anos. Neste grupo, 37,5% (n=12) são do sexo masculino e 62,5% (n=20) são do sexo feminino.

Quanto ao nível de ensino, o maior quantitativo de professores iniciantes atuava tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (n=13; 40,6%), ou somente no Ensino Fundamental (n=11; 34,4%). Em média, os iniciantes lecionavam em $9,0 \pm 4,0$ turmas no ensino público. Apenas 16% (n=5) dos professores atuavam em mais de 12 turmas. Entre os professores iniciantes, 21 (65%) atuavam no sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e 17 (53,1%) encontravam-se distribuídos em diversas Secretarias Municipais de Educação. Somente três professores declararam atuar também no ensino privado, em que o número de turmas variou entre dois e sete, alcançando a média de $4,3 \pm 2,5$.

4.1.4. Caracterização das modalidades freqüentadas e valorizadas pelos professores iniciantes

Na área pedagógica constatou-se que apenas oito professores não freqüentaram nenhuma formação no decorrer de três anos, mostrando uma significativa freqüência de formações nesta área.

Em relação à freqüência dos iniciantes a eventos na área pedagógica, observou-se que a abstenção foi maior nas modalidades “Doutorado” (100%), “Mestrado” (93,8%).

Em todas as modalidades da área pedagógica prevaleceu a freqüência em no máximo até dois eventos nos últimos três anos, significando uma baixa freqüência de participação anual dos iniciantes nestas ações, ou seja, nenhuma ou menos de uma ao ano.

As modalidades em que se verificou maior freqüência de participação foram Palestras (67,7%), Cursos de curta duração (50%) e a Especialização (46,9%). Assim como nos resultados gerais, destaca-se a modalidade Especialização como uma das mais freqüentadas pelos iniciantes.

Na modalidade Palestras, Verifica-se que quase um terço dos iniciantes (31,3%) realizou entre os anos de 2010 a 2012 uma e duas formações por ano. Embora não tenha aparecido como uma das modalidades mais freqüentadas, os Cursos à distância aparecem com um percentual significativo, com 25% de professores iniciantes tendo freqüentado este tipo de formação.

A Tabela 6 sintetiza os dados relativos à valorização conferida pelos professores às modalidades de formação continuada frequentadas. Ao analisar o índice de valorização conferido pelos professores às distintas modalidades na área pedagógica, verifica-se que os iniciantes atribuíram maior importância a Especialização (93,3%), os Eventos Científicos (71,4%), seguidos pelas Oficinas e Outras (66,6% em ambas). Destaca-se que a modalidade Palestras, embora tenha sido a mais freqüentada pelos iniciantes, foi valorizada por 47,6% dos destes indivíduos, ou seja, mais da metade destes professores não a valorizou como uma das mais importantes para a sua formação.

Tabela 6. Valorização de modalidades de formação continuada pelos Professores iniciantes

Área de conhecimento	Área Pedagógica			Área Técnico-biológica		
	Modalidades	Frequencia de participação	Frequencia de valorização	% (razão)	Frequencia de participação	Frequencia de valorização
Palestra	21	10	47,6	09	3	33,3
Especialização/ Aperfeiçoamento	15	14	93,3	07	07	100,0
Oficina	12	08	66,6	05	01	20,0
Curso de curta duração	16	09	56,2	08	05	62,5
Seminário	07	04	57,1	07	00	0,0
Evento científico	07	05	71,4	07	01	14,2
Mestrado	02	01	50,0	01	01	100,0
Doutorado	00	00	00	02	02	100,0
Curso a distância	08	02	25,0	00	00	0,0
Outras modalidades	03	02	66,6	00	00	0,0

De acordo com os resultados, dos 15 professores iniciantes que realizaram a Especialização, 14 mencionaram esta modalidade como uma das que mais contribuiu para sua prática profissional, denotando uma forte aceitação dos professores desta classe em relação aos conhecimentos significativos que esta modalidade proporcionou.

Os Eventos científicos e oficinas embora sejam considerados modalidades eventuais e de curta duração, aparecem como uma das mais valorizadas na área pedagógica. Uma explicação plausível para este fato seria o fato destas modalidades contribuírem com os professores para a solução de problemas mediante a análise e reflexão de sua prática pedagógica, o que nem sempre acontece nas Palestras e Cursos.

Apesar do Mestrado não aparecer dentre as primeiras, dos dois professores que o realizaram, um deles (50%) mencionou esta modalidade como mais valorizada. Estes resultados deixam transparecer a valorização conferida pelos iniciantes às modalidades pedagógicas de formação mais consistentes.

Na área técnico-biológica, verificou-se que a proporção de participação foi baixa em todas as modalidades. Isso significa que os professores iniciantes freqüentaram em menor proporção as ações de formação de cunho técnico-biológico. Ainda assim, dentre as modalidades realizadas pelos iniciantes, as Palestras (28,2%), os Cursos de curta duração (25%), os Eventos científicos, Seminários e a Especialização (21,9 % para as três modalidades) foram as mais freqüentadas.

Os dados relativos às modalidades *stricto sensu* chamam atenção para o fato de a modalidade Doutorado aparecer mais significativamente na área técnico-biológica do que na

pedagógica, pois enquanto nenhum iniciante o frequentou na área pedagógica, dois professores iniciantes mencionaram tê-lo frequentado na técnico-biológica. Nenhum Curso à distância ou Outras modalidades de formação foram frequentadas pelos iniciantes na área técnico-biológica.

Na área técnico-biológica verificou-se que, dentre aquelas frequentadas, os iniciantes valorizam em maior proporção as modalidades “Doutorado” (100%), “Mestrado” (100%) e “Especialização” (100%). Este resultado deixa claro que todos que frequentaram estas formações, embora sejam poucos, valorizaram-na, mostrando a forte influência destas modalidades no desenvolvimento profissional dos professores. Uma questão importante de se ressaltar é que um dos iniciantes, embora não tenha frequentado o Mestrado, menciona esta modalidade como a mais valorizada, possibilitando entender que mesmo não a tendo frequentado ele acredita que esta seja significativa para sua formação e prática profissional.

Dentre as modalidades mais frequentadas pelos iniciantes na área técnico-biológica, os Cursos de curta duração aparecem com um percentual significativo de professores a valorizá-lhe para sua prática profissional, pois dos oito iniciantes que os frequentaram, cinco (62,5%) os consideraram importantes para sua formação e prática profissional. As Palestras também tiveram um percentual significativo, com 66,6% de valorização. Os Seminários, embora tenham sido um dos mais frequentados apareceu como a modalidade menos valorizada, pois dos sete iniciantes que a frequentaram, nenhum mencionou esta modalidade como uma das que mais contribuiu para sua formação e prática profissional.

Dos 32 iniciantes 78,1% indicaram ter investido recursos próprios em pelo menos uma formação continuada ao longo do triênio, mediante a média de $3,8 \pm 5,0$ formações realizadas por investimento pessoal em três anos. Ao relacionar estes dados com as modalidades mais frequentadas e valorizadas, e sabendo que a maioria das modalidades oferecidas pelos sistemas de ensino são em sua maioria, as Palestras e os Cursos, é possível inferir que os professores possam ter frequentado por iniciativa e recursos próprios as modalidades que eles acreditaram ser mais significativas para o seu desenvolvimento profissional.

Relativamente à formação colaborativa, identifica-se que dos 31 professores iniciantes que responderam, 64,5% (n=20) não participaram de nenhuma ação formativa na forma de projetos colaborativos na escola. Quase a totalidade dos iniciantes (96,9%) considerou “Importante” a formação em grupos ou projetos colaborativos de estudos para o desenvolvimento profissional.

Em relação às experiências de autoformação, de maneira geral uma grande proporção de iniciantes declararam utilizar a “Internet” (75,0%), a “Leitura de livros/artigos” (87,5%) e as “Interações/diálogos” (75,0%) com outros profissionais. Verifica-se que a experiência de autoformação mais utilizada pelos iniciantes foi a Leitura de livros/artigos, em que 87,5% responderam utilizá-la em seu cotidiano. Porém quando questionados sobre qual experiência foi a mais importante para a prática profissional, destacou-se as Interações/diálogos aparecendo nas respostas de 78,3% dos professores iniciantes.

Por conta da imaturidade profissional e dos problemas enfrentados no contexto escolar, que fazem com que os professores iniciantes se defrontem com situações complexas do ensino, a necessidade de comunicar-se com profissionais mais experientes torna-se essencial neste processo. Esta constatação pode explicar o fato de os iniciantes terem valorizado mais esta fonte de informação.

4.1.5. Caracterização e contextualização da atividade profissional dos professores experientes

O grupo de professores experientes foi composto por 30 professores, com média de $11,5 \pm 1,4$ anos de atuação profissional, sendo no ensino público o mínimo de três e o máximo de 18 anos. Todos os professores experientes possuíam mais de 26 anos de idade, encontrando-se 90% na faixa etária de 26 a 45 anos de idade. Quanto ao gênero, 56,7% (n=17) são mulheres e 43,3% (n=13) são homens.

Dos 30 professores experientes, 22 (70%) atuavam em mais de um nível de ensino, sendo que sete deles atuavam em três níveis de ensino. Estes professores, em média, lecionavam em $13,2 \pm 6,8$ turmas no ensino público. Destacou-se a quantidade de professores atuando em mais de seis turmas (n=24) no ensino público. Isto indica a extensa carga horária a que estes professores estavam submetidos, considerando que normalmente em uma matrícula do ensino público a exigência máxima são de 12 tempos de aula em seis turmas. Oito professores declararam atuar no ensino privado, onde o número de turmas variou entre três e 16, com média de $8,4 \pm 4,3$ turmas. Entre os professores experientes, 18 (60%) declararam atuar na Rede Municipal de ensino e 25 (83,3%) na Rede Estadual de ensino, denotando a atuação em simultâneo em ambos os sistemas educacionais.

4.1.6. Caracterização das modalidades freqüentadas e valorizadas pelos professores experientes

Os resultados dos professores experientes em relação à frequência em modalidades de formação na área pedagógica mostram que os maiores percentuais foram em Palestras (90%), Cursos (66,6%) e Oficinas (62,5%). As palestras se destacam pelo quantitativo de frequência que sugere uma média de participação superior a um evento por ano para 53,3% (n=16) dos professores investigados (Tabela 7).

A Especialização aparece com um grande percentual de participação, em que exatamente a metade dos professores mencionou tê-la freqüentado. O Doutorado, assim como nos iniciantes, não apresentou nenhuma freqüência entre os experientes.

Embora não tenha alcançado um percentual alto, os Cursos à distância aparecem com um número significativo de participações, com 30% dos experientes tendo realizado este tipo de formação.

Tabela 7. Valorização de modalidades de formação continuada pelos Professores experientes

Área de conhecimento	Área Pedagógica			Área Técnico-biológica		
	Frequencia de participação	Frequencia de valorização	% (razão)	Frequencia de participação	Frequencia de valorização	% (razão)
Palestra	27	09	33,3	14	04	28,5
Especialização/ Aperfeiçoamento	15	11	73,3	04	03	75,0
Oficina	16	10	62,5	12	04	33,3
Curso de curta duração	18	12	66,6	10	05	50,0
Seminário	14	2	14,2	06	03	50,0
Evento científico	09	01	11,1	05	01	20,0
Mestrado	02	02	100,0	00	00	00,0
Doutorado	00	00	00,0	01	01	100,0
Curso a distância	09	03	33,3	03	01	33,3
Outras modalidades	02	02	100,0	01	01	100,0

O resultado da valorização da formação realizada na área pedagógica indica que, dentre as modalidades frequentadas, os professores experientes consideraram a Especialização (73,3%), os Cursos de curta duração (66,6%) e as Oficinas (62,5%) como aquelas que mais contribuíram para a prática profissional. O Mestrado aparece com 100% de valorização, porém com somente dois professores tendo frequentado e valorizado.

Semelhante aos iniciantes, os experientes, embora tenham frequentado em grande proporção as Palestras, somente 33,3% (n=9) a valorizaram, sugerindo que os conhecimentos proporcionados por esta modalidade pouco contribuíram para a prática profissional dos professores experientes.

As Oficinas além de ter sido uma das mais frequentadas, foram também uma das mais valorizadas. Isso demonstra a aceitação da contribuição desta modalidade para a prática pedagógica pelos professores experientes. Uma explicação plausível seria de que, apesar de ser uma modalidade curta e eventual, pelo seu formato, as oficinas possibilitam aos professores vislumbrarem opções de práticas relacionadas aos problemas pedagógicos com os quais se defrontam no cotidiano escolar.

Na área técnico-biológica, as modalidades mais frequentadas pelos professores experientes foram as Palestras (46,7%), as Oficinas (40%) e os Cursos de curta duração (33,3%).

Ao contrário da área pedagógica, os resultados na técnico-biológica mostram a inexpressiva participação dos experientes nos Cursos à distância (10%). A Especialização também aparece com um percentual baixo de participações, com apenas quatro professores mencionando tê-la frequentado. Observando a realidade de oferta de cursos neste nível na área pedagógica, verifica-se que são muito menos frequentes que aqueles voltados para a área técnico-biológica, sendo plausível ser este o motivo da baixa procura ou frequência a estes cursos pelos professores experientes.

Reportando-se ainda a Tabela 7, quanto as modalidades na área técnico-biológica que mais contribuíram para a formação e prática profissional dos experientes, identificou-se que mesmo com apenas um professor, a modalidade Doutorado foi a mais valorizada. Dentre aquelas com maior frequência, as modalidades Especialização (75%), os Cursos de curta duração e os Seminários (50% em ambas) foram consideradas pelos professores experientes como aquelas que mais contribuíram para a sua prática profissional.

Apesar de somente quatro professores frequentarem a Especialização, três (75%) a mencionaram como uma das que mais contribuíram para sua formação e prática profissional. Isso mostra uma grande aceitação em relação à contribuição deste tipo de formação para a prática profissional dos professores experientes, assim como ocorre com os professores iniciantes.

Metade dos professores experientes relatou ter investido em pelo menos uma formação durante os três anos que antecederam a pesquisa, mediante a média geral de $1,3 \pm 1,9$ formações realizadas com investimento pessoal nesta classe de professores. Apesar da metade dos professores experientes ter investido na formação continuada, constatou-se que a média de eventos em que ocorreu o investimento foi relativamente baixa e inferior aos investimentos realizados pelos iniciantes.

Em relação à formação em grupos e projetos colaborativos na escola, os resultados mostram que mais da metade dos experientes (63,3%) frequentaram este tipo de formação pelo menos uma vez por ano na escola. Dentre os participantes, 93,3% avaliou como “Importante” ou “Muito importante” este tipo de formação para seu desenvolvimento

profissional. Este resultado permite inferir que os professores experientes tendem a se preocupar mais com as questões que envolvem o processo educativo e o contexto escolar havendo, assim, maior preocupação em discutir e refletir a prática pedagógica com outros profissionais que fazem parte do mesmo contexto. Também permite ratificar o que a literatura relata sobre a crescente valorização deste tipo de formação em detrimento das formações tradicionais.

A Leitura de livros/Artigos foi a experiência de autoformação mais utilizada pelos professores experientes (96,7%). Foi também considerada a mais importante (70%) entre aqueles que a referiu. As Interações/Diálogos com outros profissionais embora muito utilizada por 76,7% dos experientes), não foi a mais importante para 46,7% destes professores quanto ao nível de valorização conferido por 60% dos docentes às Consultas na Internet.

Os dados dos professores experientes mostram uma valorização da Leitura de livros/Artigos para o seu desenvolvimento profissional. Isto leva a crer que embora a tecnologia pareça mais acessível aos professores, a consistência, a característica didática dos livros e as experiências relatadas nos artigos mostram-se mais importantes para os professores do que a informação disponível na internet, muito embora grande parte das revistas científicas sejam de livre acesso por meio deste meio midiático. Isso pode sugerir que os professores recorrem em maior grau aos livros, os quais não se encontram disponíveis da mesma forma que os artigos no meio virtual.

A troca entre os pares não foi tão valorizada pelos experientes, ratificando a idéia de menor dependência em função de aquisição de expertise, em função de seu tempo na carreira, pois uma das características dos experientes é já ter vivenciado diversificadas situações de ensino e, talvez por isso, sua preocupação esteja focada na investigação reflexiva e autônoma da sua prática de ensino.

4.2. Comparações do Perfil de Formação Continuada entre Professores Iniciantes e Experientes

A título de contextualização e comparação dos professores iniciantes e experientes, a Tabela 8 ilustra a demografia dos grupos de professores relativamente ao Sexo, idade e nível de ensino em que atuam.

Observa-se entre os professores iniciantes a média de $2,7 \pm 1,0$ anos de experiência profissional, diferenciando-se significativamente dos professores experientes com $11,5 \pm 1,4$ anos de experiência docente ($t = -27,840$; $p = .000$). Ambos os grupos informaram experiências no ensino privado, sendo também significativamente maior entre os professores experientes ($t = -3,460$; $p = .002$).

Considerando a caracterização dos grupos de experiência em função do gênero, observou-se que entre os 32 professores iniciantes 62,5% foi do sexo feminino e 37,5% do sexo masculino; enquanto entre os 30 experientes, 56,7% foram do sexo feminino e 43,3% do sexo masculino. Em ambos os grupo prevaleceu a presença de professoras.

No grupo de professores iniciantes predominou a faixa etária compreendida entre 26 a 35 anos com 75% dos casos, enquanto entre os experientes se dividiu entre as faixas etárias de 36 a 45 anos (50%) e também 26 a 35 anos (40%).

Os professores iniciantes na sua maioria atuavam no ensino fundamental e médio, sendo 34,4% exclusivamente no ensino fundamental e 40,6% assumindo a docência no fundamental e médio. Entre os professores experientes 40% atuavam no ensino fundamental e médio simultaneamente, 20% também em simultâneo na educação infantil, fundamental e médio e 20% no ensino fundamental.

Tabela 8. Informações Demográficas dos professores iniciantes e experientes – sexo, idade e nível de ensino

Variáveis		Categoria de professor			
		Iniciantes		Experientes	
		n	%	n	%
Sexo	Feminino	20	62,5	17	56,7
	Masculino	12	37,5	13	43,3
Idade	até 25	7	21,9	0	0
	26 a 35	24	75,0	12	40,0
	36 a 45	1	3,1	15	50,0
	+ de 45	0	0	3	10,0
	Educação Infantil	0	0	2	6,7
Nível de ensino	Ensino Fundamental	11	34,4	6	20,0
	Ensino Médio	1	3,1	0	0
	Infantil + Fundamental	3	9,4	3	3,3
	Fundamental + Médio	13	40,6	12	40,0
	Médio + Ensino Superior	1	3,1	0	0
	Infantil + Fundamental + Médio	3	9,4	6	20,0
	Fundamental + Médio + Superior	0	0	1	10,0

A comparação da participação dos professores iniciantes e experientes em modalidades de formação continuada nas duas áreas de conhecimento foi realizada por meio de comparação entre médias dos dois grupos independentes, com recurso ao teste t de *student*, bem como do teste qui-quadrado a partir da elaboração de *crosstable* com categorias de frequência das participações informadas pelos professores. Como os resultados foram correlatos, referir-se-á, na apresentação, aos escores do teste t para ilustrar as diferenças que se mostraram significativas ao nível de $p \leq 0,05$.

Verificou-se que ambos os grupos de professores informaram massivamente mais participações em modalidades de formação da área pedagógica. Nesta área de formação, exceção ao doutorado, em que não houve nenhuma participação, os professores experientes apresentaram maiores médias de participação em seis modalidades (Palestras, oficinas, seminários, especialização, mestrado e cursos da distância) e os iniciantes em duas (cursos de curta duração e eventos científicos). Entretanto, considerando a média de participação dos professores nas diferentes modalidades, observou-se diferenças significativas apenas em Palestras ($t = -2,65$; $p = 0,01$), verificando-se a média de $2,03 \pm 2,14$ entre os iniciantes e de $3,96 \pm 3,40$ entre os experientes. Portanto, nas demais modalidades não se pode assegurar que os perfis de participação em modalidades na área pedagógica foram diferentes.

Verificou-se a predominância de frequência em modalidades breves, ocasionais e com pouco potencial de aprofundamento de conhecimento para os professores. Comparativamente sobressaíram as médias em Palestras ($2,03 \pm 2,14$) e Cursos de curta duração ($2,21 \pm 4,87$) entre os professores iniciantes, e em Palestras ($3,96 \pm 3,40$), Cursos de curta duração ($3,73 \pm 2,30$) e Oficinas ($1,80 \pm 2,09$) entre os professores experientes. A disseminação destas modalidades de formação preocupa, na medida de seu parco potencial para proporcionar uma formação continuada consistente para o enfrentamento dos problemas práticos enfrentados pelos professores no contexto escolar.

Na área técnico-biológica, apesar da frequência não alcançar uma participação por ano

no triênio investigado, o perfil de participação se altera e os professores iniciantes apresentam médias de participação superiores em seis modalidades (cursos de curta duração, eventos científicos, seminários, especialização, mestrado e doutorado), enquanto os experientes apresentaram médias superiores em três (palestras, oficinas e cursos a distância). Não se verificou nesta área de formação diferenças significativas entre as médias dos dois grupos de professores em nenhuma modalidade de formação. Cabe referir que o contributo das formações nesta área são limitados, considerando que a maior parte dos conteúdos são voltados para a área de saúde, treinamento esportivo, fisiologia e *fitness*. Embora o currículo de educação física contemple questões relativas a essa área, elas são transversais. Com o conhecimento do formato curricular desses cursos, de caráter eminentemente técnicos e atualmente voltados para o *fitness* e treinamento esportivo, é plausível afirmar que são limitadas as suas contribuições para a prática pedagógica dos professores. A exemplo dos resultados encontrados por Nunes, Henrique e Naimé, (2010), verificou-se que esta formação é mais pronunciada no grupo de professores iniciantes, ao que compartilha-se da ilação de que o perfil de formação destes professores pode estar vinculado ao fato de ainda estarem em busca de espaços profissionais visando o alcance de autonomia econômico-financeira, na maioria das vezes, em espaços de academias e projetos sociais esportivos, quer voltados para o lazer ou para a formação esportiva de jovens.

Considerando a análise em relação ao ambiente escolar e educacional, estes resultados mostram que o perfil de participação dos professores dos dois grupos em ações de formação continuada maioritária na área pedagógica foi adequado considerando o seu principal foco na área educacional. Apesar da proporção de participação em cursos *lato sensu* ainda não contemplar a maioria absoluta dos professores (46,9% dos iniciantes e 50,0% dos experientes), este quantitativo surpreendeu na medida em que no estudo de Nunes, Henrique e Naimé (2010) apenas 5,9% dos professores iniciantes e 11,1% dos experientes realizaram formação neste nível. Observou-se, neste estudo, que não existiu diferença significativa entre os grupos, mas chama a atenção o fato dos professores iniciantes, mesmo nesta fase preliminar da profissão, buscarem estender a qualificação profissional em níveis mais elevados. Esta busca por formação mais qualificada, embora ainda muito incipiente, também se verifica na frequência ao mestrado, no qual cerca de seis por cento dos professores em cada grupo informaram realizações desta natureza no último triênio.

Os resultados da valorização conferida à formação em nível de *lato* e *stricto sensu* pelos professores dos dois grupos anuncia a perspectiva de que essa possa ser uma formação desejada por outros professores, mas que, infelizmente, se apresenta restringida pelo desequilíbrio entre a demanda e oferta de vagas nestes cursos, sem desconsiderar, também, a possibilidade de faltar a estes professores o devido suporte dos sistemas de ensino de modo a viabilizar a sua participação em ações desta natureza. O fato de não haver diferenças entre os grupos também indica a possibilidade de, a médio prazo, os sistemas de ensino contarem com professores melhores qualificados, pois esta tendência, observada principalmente entre os professores iniciantes, deriva da dinâmica acadêmica em que os iniciantes estavam inseridos a bem pouco tempo na graduação, e das oportunidades e ganhos que a formação *stricto sensu* apresenta de potencial. O perfil relatado dos iniciantes parece fortalecido diante do fato destes apresentarem uma média de financiamento pessoal das ações de formação significativamente superior aos professores experientes ($3,9 \pm 5,08$ Vs. $1,83 \pm 1,93$; $t=2,602$; $p=.01$).

Com relação às ações de formação continuada percebidas pelos professores na escola verificou-se a diferença apenas no diz respeito a sua ocorrência, sendo maior em escolas onde se localizavam os professores experientes (Tabela 9).

Tabela 9. Comparação de ocorrência, frequência e valorização de Formação por projetos colaborativos entre professores iniciantes e experientes

Formação	Condição	Classe de Professor		p	
		Professores Iniciantes	Professores Experientes		
Formação por grupos/ projetos Colaborativos de Estudos	Sim	F	11	19	.027*
		%	35,5	63,3	
	Não	F	20	11	
		%	64,5	36,7	
Frequência de Formação por grupos/ projetos Colaborativos de Estudos	1 vez por mês	F	3	3	.842
		%	21,4	15,0	
	1 vez por bimestre	F	2	5	
		%	14,3	25,0	
	1 vez por semestre	F	6	7	
		%	42,9	35,0	
	1 vez por ano	F	3	5	
		%	21,4	25,0	
Importância atribuída à Formação por grupos/ projetos Colaborativos de Estudos	Pouca importância	F	1	2	.705
		%	3,1	6,7	
	Importante	F	19	19	
		%	59,4	63,3	
	Muito importante	F	12	9	
		%	37,5	30,0	

* Significativo $P \leq .05$

No que diz respeito às ações de autoformação promovidas pelos professores, também não se verificou diferenças significativas entre os experientes e iniciantes, identificando-se grande proporção de professores nos processos relacionados às consultas a Internet, Livros e Artigos, declarados pela totalidade dos professores experientes, e as interações e diálogos entre pares com grande ocorrência em ambas as classes de professores iniciantes (85,7%) e experientes (76,7%). Percebe-se claramente a influência da tecnologia, bem como a proporção de professores que informam aprendizagens por meio colaborativo. Este resultado merece um estudo mais aprofundado e intensivo para conhecer como os professores realmente os caracterizam e os canais utilizados para tal. Percebe-se, atualmente, a iniciativa de grupos de professores conseguirem com os seus sistemas de ensino espaços para os diálogos e formação coletiva, tendo como base os problemas que enfrentam no contexto particular de ensino, como vem sendo crescente, principalmente na rede municipal do Rio de Janeiro.

Quanto às autoformações mais valorizadas pelos professores, as consultas a internet e a busca por diálogo entre pares não se diferenciam entre as classes de professores, mas no que diz respeito à autoformação por meio de Leituras de livros/Artigos as diferenças são significativas ($p=.014$), com os professores experientes ($n=21$; 91,3%) valorizando mais estas fontes que os iniciantes ($n=13$; 59,1%).

4.3. Perfis de Autoavaliação dos Professores em Relação às Áreas e Competências da Função Docente em Educação Física

Na terceira e última parte do instrumento os professores foram solicitados a avaliarem seu nível de domínio nas diversas competências profissionais distribuídas em nove áreas do

conhecimento docente. A escala de autoavaliação de domínio de competências contemplou quatro níveis “insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Excelente”.

4.3.1. Caracterização da autoavaliação dos professores em relação às áreas e as competências profissionais.

Ao analisar os resultados gerais (todos os professores da amostra), verifica-se que as áreas autoavaliadas como de maior domínio das competências foram Comunicação, Desenvolvimento e diversidade e Gestão do Ensino e Motivação, em que a média da pontuação geral nestas áreas corresponde a valores elevados em relação à pontuação total possível. Assim, na área de Comunicação a média dos registros correspondeu a 83,7% do total da escala; na área Desenvolvimento e Diversidade a 76,6% do total da escala; e na área Gestão do Ensino e Motivação a 75,8% do total da escala. Estes valores indicam que os professores autoavaliaram maioritariamente as competências destas áreas como “Bom” e “Excelente”, acusando, assim, a percepção de alto domínio das competências correspondentes.

No geral, todas as áreas tiveram os maiores escores entre os níveis Bom e Excelente. Destaca-se a competência “*comunicar-se com a turma respeitando a multiculturalidade*” na área de Comunicação, em que 93,9% dos professores avaliaram como Bom ou Excelente o seu domínio nesta competência. Apenas 6,1% dos professores a avaliaram como Insuficiente ou Suficiente.

Na área Conhecimento do conteúdo a competência “*descrever e aplicar conhecimentos de fisiologia, biomecânica, anatomia e psicologia no ensino-aprendizagem*” embora tenha tido o maior percentual de professores avaliando como Bom ou Excelente seu domínio (n=77; 60,7%), mais de um terço dos professores avaliaram seus conhecimentos como Insuficiente ou Suficiente nesta competência (n=50; 39,3%). Este resultado demonstra que um grande percentual de professores se recente de conhecimentos nas áreas de fisiologia e anatomia humana, assim como os conhecimentos da psicologia para aplica-los no contexto escolar. Ressalta-se assim a importância de formações que desenvolvam estes conhecimentos.

As áreas autoavaliadas pelos professores como as de menor domínio foram Tecnologia, seguida pelas áreas de Trabalho Colaborativo e Reflexão.

Destaca-se na área Tecnologia a competência “*planejar e desenvolver o ensino que integre a tecnologia da informação no processo ensino/aprendizagem*”, em que 46,9% professores declararam o domínio da competência em nível, no máximo, Suficiente, sendo que 13,8% consideraram-na Insuficiente. Estes dados refletem uma dificuldade de significativa proporção de professores em utilizar tecnologias e mídias nas aulas de educação física.

Outra competência merecedora de destaque foi “*estabelecer relações produtivas com pais e os pares da escola, para apoiar o desenvolvimento e bem estar dos alunos*”, correspondente à área de Trabalho Colaborativo. Os resultados mostram que dentre os professores que autoavaliaram esta competência quase a metade (n=60; 46,2%), declarou seu domínio como Suficiente ou Insuficiente. Uma explicação plausível para este resultado seria o fato dos professores vivenciarem pouco a cultura escolar onde atuam, pois não se encontram plenamente inseridos neste contexto em vista de suas vinculações contratuais com outros sistemas de ensino. Além disso, os resultados já apresentados mostram que a maioria dos professores menciona os projetos colaborativos de importantes a muito importantes, porém poucos participam destes projetos na escola.

O fato da Reflexão aparecer como uma das áreas em que os professores sentem menor domínio das competências transparece a necessidade de uma formação mais consistente nesta

área. Esta constatação contribui para afirmar a importância de projetos de formação desenvolvidos sob o paradigma crítico-reflexivo na formação continuada dos professores. Os resultados sobre a Reflexão corroboram o que já foi afirmado por Ferreira e Schustoff (2011) que afirmam que o marco atual na formação continuada em Educação Física deve ser constituído a partir de um pensamento que entende este processo como um ato constante de reflexão e crítica sobre a prática educativa. Assim, é importante ter a consciência de que a formação continuada deve se estruturar mediante ações que considerem primordialmente a reflexão como ato imprescindível na busca por uma prática pedagógica eficaz.

4.3.2. Caracterização da autoavaliação dos professores iniciantes em relação às áreas e às competências profissionais.

Em relação aos professores iniciantes a média geral do domínio das competências concentra-se em Bom e Excelente. Ainda assim, ao analisar o percentual proporcional da escala dos escores totais de cada área, verifica-se que estes professores evidenciam maior domínio de competências nas áreas Comunicação (81,2%), Gestão do Ensino e Motivação (70,8%) e Desenvolvimento e Diversidade (70%).

Surpreende o resultado relativo à área de Comunicação, em que mais de 90 % dos professores avaliaram entre Bom e Excelente as competências. Dos 32 professores que avaliaram, somente um assinalou a opção Insuficiente.

Na área Conhecimento de Conteúdo nenhum professor se autoavaliou Insuficiente nas competências, o que significa que em média todos avaliaram, no mínimo, como Suficiente as competências desta área.

As áreas autoavaliadas pelos professores iniciantes como as de menor domínio de competências foram o trabalho colaborativo (57,5%), a Tecnologia e Reflexão (65% em ambas).

Destaca-se na área Trabalho colaborativo, a competência “*estabelecer relações produtivas com pais e os pares da escola, para apoiar o desenvolvimento e bem estar dos alunos*”, em que mais da metade dos professores (59,4%) avaliaram no máximo Suficiente o domínio desta competência.

Na área Tecnologia a competência relativa à *integração da tecnologia ao processo ensino/aprendizagem* foi autoavaliada por mais de um terço (43,8%) dos professores iniciantes como Insuficiente ou Suficiente, demonstrando, assim como relatado nos resultados gerais dos professores, uma necessidade em desenvolver melhor os conhecimentos relativos a esta competência.

Ao analisar os resultados, verifica-se que pelo fato dos professores iniciantes demonstrarem menor nível de domínio nas áreas de Trabalho colaborativo e Reflexão, ao freqüentarem modalidades pedagógicas que desenvolvam conhecimentos destas áreas passam a reconhecê-las como significativas para seu desenvolvimento profissional. Talvez por este motivo possam ter valorizado mais as modalidades de maior duração e consistência.

4.3.3. Caracterização da autoavaliação dos professores experientes em relação às áreas e às competências profissionais.

Entre os professores experientes, as autoavaliações mais positivas das competências foram nas áreas de Comunicação (87,5%), seguida da área Desenvolvimento e Diversidade (82,5%) e em terceiro a área de Planejamento e Instrução (80%).

A Comunicação aparece como autoavaliada com maior percentual em Bom e Excelente, em que do total de professores experientes nenhum se declarou insuficiência nas

competências correspondentes à área. Na competência relacionada à *comunicação com os alunos*, todos autoavaliaram como no mínimo Bom seu domínio na competência.

O conhecimento mais desenvolvido nos professores experientes em relação ao contexto cultural e social que influenciam as características pessoais dos alunos pode ser um fator que leva o professor a se sentir mais seguro em comunicar-se com seus alunos.

Destaca-se na área de Planejamento e instrução a opção Insuficiente, sendo autoavaliada por apenas um professor, evidenciando a ideia de que os professores experientes se sentem na sua maioria aptos à planejarem em curto ou à longo prazo suas estratégias de ensino.

Na área de Gestão do Ensino e Motivação mais de 75% dos professores experientes autoavaliaram como no mínimo Bom todas as competências da área, sendo que na competência relativa à *gestão do tempo, espaço e da turma* 89,6%, ou seja, a grande maioria autoavaliou seu conhecimento como Bom ou Excelente. Uma explicação para este resultado seria o fato de que quanto mais os professores vivenciam os momentos de prática pedagógica, mais adquirem competências capazes de prever possíveis elementos críticos nas aulas, e assim gerir melhor seu ensino.

Na área de Avaliação dos Alunos a competência relativa às *tecnicas de avaliação* foi avaliada por mais de 90% dos experientes como Bom ou Excelente o seu domínio. Isso demonstra que a maioria dos professores se sentia capaz de utilizar diferentes estratégias de avaliação para analisar o nível de aprendizagem de seus alunos.

As áreas onde os experientes se autoavaliaram com menor domínio de competências foram Tecnologia (65%), seguida da Reflexão(73,7%) e Trabalho Colaborativo (75%).

Verifica-se que na área Tecnologia, na competência relativa ao *uso das tecnologias para a comunicação e busca pela informação*, quase metade dos professores, ou seja, 43,4% autoavaliaram como Suficiente ou Insuficiente o seu domínio.

4.4. Comparação da Autoavaliação de Professores Iniciantes e Experientes em Áreas de Conhecimento e Competências Docentes.

Nesta seção relata-se a autoavaliação dos professores iniciantes e experientes sobre o nível de domínio que possuem sobre as competências de ensino e áreas de conhecimento correlatas. A comparação entre os escores foi feita por meio de comparação entre médias de dois grupos independentes, com recurso ao teste *t* de *student*. Dessa forma, foram comparadas as médias dos escores atribuídos pelos professores das duas classes a cada competência presente no questionário, bem como às médias do somatório dos escores atribuídos às competências correspondentes a cada área de conhecimento, a qual foi utilizada para a caracterização da autoavaliação de seu domínio.

Analisando os resultados observou-se que as diferenças entre os professores iniciantes e experientes foram significativas em seis dentre as nove áreas de conhecimento, bem como em 12 dentre as 24 competências de ensino relacionadas.

Ao analisar a Tabela 10, observou-se que as diferenças foram significativas nas áreas de Conhecimento de Conteúdo, Planejamento e Instrução, Gestão do Ensino e Motivação, Avaliação dos Alunos, Desenvolvimento e Diversidade e Trabalho Colaborativo.

Em todas as áreas de conhecimento em que se verificaram diferenças significativas, os professores experientes alcançaram as médias mais elevadas que os iniciantes. Este resultado é expectável na medida em que a vivência no campo proporciona o desenvolvimento de competências práticas, além de conferir aos experientes maior autoconfiança no

desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A área de Conhecimento de Conteúdo contempla parâmetros associados ao conhecimento do professor sobre diversos tipos de atividades físicas e motoras, as quais devem articular conceitos da área biológica visando a formação de pessoas fisicamente ativas.

Tabela 10. Comparação da autoavaliação de professores iniciantes e experientes em áreas de conhecimento

Áreas de Conhecimento	Classe de experiência	X±DP	Valor de t	P
Conhecimento do Conteúdo	Professores Iniciantes	8,3±1,53	- 2,481	.016
	Professores Experientes	9,3±1,71		
Planejamento e Instrução	Professores Iniciantes	13,9±3,33	- 2,737	.008
	Professores Experientes	16,1±2,77		
Gestão do Ensino e Motivação	Professores Iniciantes	8,5±1,96	- 2,279	.026
	Professores Experientes	9,7±1,98		
Avaliação dos Alunos	Professores Iniciantes	5,4±1,23	- 2,745	.008
	Professores Experientes	6,2±1,22		
Desenvolvimento e Diversidade	Professores Iniciantes	8,4±1,70	- 3,409	.001
	Professores Experientes	9,9±1,74		
Trabalho Colaborativo	Professores Iniciantes	4,6±1,75	- 2,710	.009
	Professores Experientes	5,7±1,43		

O domínio nesta área capacita o professor a analisar e fornecer *feedback* ao aprendiz de forma consistente, bem como habilita-o ao desenvolvimento da capacidade de argumentação sobre elementos chaves relativos ao ensino-aprendizagem e conteúdo da Educação Física.

A identificação de uma autoavaliação significativamente inferior pelos professores iniciantes ($t=-2,481;P=.016$) coloca em questão a formação inicial recebida e, portanto, a necessidade de uma formação continuada focada em processos compensatórios de deficit oriundos da formação inicial (ERAUT, 1987 apud PACHECO E FLORES, 1999).

Os professores iniciantes atribuíram esta avaliação às competências relacionadas à carência em *conseguir descrever elementos conceituais e identificar os elementos críticos dos conteúdos que embasem a sistematização do ensino* (Tabela 11). Esta questão, no campo da Educação Física, parece, em parte, ter relação com o discurso de desvalorização dos conhecimentos técnicos da área, em que lhes são atribuídas a responsabilidade pelo fracasso da ação interventiva da Educação Física na escola, sob o argumento da ruptura destas práticas com as teorias que conduzam à formação do cidadão em sua essência.

Este discurso, inclusive presente no meio acadêmico, onde se dá a formação inicial dos professores, argumenta que os jogos, esportes e demais atividades eminentemente práticas, da forma como vem sendo desenvolvida, não ajuda a promover a reflexão do aluno sobre a importância da educação física para sua vida. Com isso, os cursos tendem cada vez mais a abreviar a formação prática de futuros professores, ou não valorizá-la, criando um círculo vicioso pernicioso para a formação. Este resultado parece refletir a carência da formação nesta área.

A área de Planejamento e Instrução contempla um conjunto de competências que, primariamente, baseia-se na capacidade do professor articular o planejamento e a sua concretização no ensino. Esta capacidade está vinculada ao desenvolvimento de um ensino em progressão desenvolvimental em que se articula planos de curto e longo prazo sem perder de vista os objetivos de aprendizagem e as necessidades dos alunos de modo a garantir-lhes a

motivação necessária para consecução de aprendizagens significativas e úteis. Ainda, articular a capacidade de elaborar planos conexos ao desenvolvimento do ensino eficaz, integrando adequadamente conhecimentos técnicos e pedagógicos.

Tabela 11. Comparação da autoavaliação dos professores iniciantes e experientes em competências de ensino

Áreas/Competências	Classe de experiência	N	X±DP	Valor t	P
Conhecimento do conteúdo					
Identificar elementos críticos das habilidades motoras e utilizá-los em progressões pedagógicas que promovam aprendizagens.	Iniciantes	32	2,7±0,67	-3,430	.001
	Experientes	29	3,3±0,60		
Descrever conceitos e estratégias relacionadas com o desenvolvimento de atividades físicas e habilidades motoras.	Iniciantes	32	2,7±0,55	-2,521	.014
	Experientes	29	3,1±0,65		
Planejamento e Instrução					
Identificar, desenvolver e implementar planos e objetivos ao nível dos alunos.	Iniciantes	32	2,6±1,00	-2,809	.008
	Experientes	29	3,2±0,68		
Planejar a curto/ longo prazo, tendo em conta as necessidades dos alunos, os programas e os objetivos de ensino.	Iniciantes	32	2,5±0,91	-2,960	.004
	Experientes	29	3,1±0,75		
Selecionar e implementar estratégias de ensino com base no conteúdo selecionado, nas necessidades dos alunos e em condições de segurança, visando facilitar a aprendizagem	Iniciantes	32	2,9±0,73	-2,151	.036
	Experientes	29	3,3±0,59		
Gestão do Ensino e Motivação					
Gerenciar as condições de ensino (tempo, espaço, alunos) para proporcionar experiências de aprendizagem ativas e que atenda m a todos os alunos.	Iniciantes	32	2,6±0,75	-3,082	.003
	Experientes	30	3,2±0,66		
Avaliação dos Alunos					
Usar técnicas de avaliação formativa e somativa (inclusive autoavaliação e avaliações pelos pares) para analisar o nível de compreensão e o desempenho dos alunos; fornecer feedback e comunicar o progresso ao aluno	Iniciantes	32	2,6±0,80	-3,392	.001
	Experientes	30	3,2±0,59		
Desenvolvimento e Diversidade					
Monitorar as habilidades e competências dos alunos visando desenvolver o ensino voltado para as suas necessidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais.	Iniciantes	32	2,6±0,70	-3,884	.000
	Experientes	30	3,3±0,59		
Identificar, selecionar e implementar atividades de ensino adequadas ao conhecimento do aluno e ao ambiente de ensino-aprendizagem.	Iniciantes	32	2,8±0,69	-2,333	.023
	Experientes	30	3,2±0,72		
Identificar, selecionar e implementar o ensino adequado ao nível de conhecimento, necessidades específicas e experiências anteriores dos alunos.	Iniciantes	32	2,9±0,61	-2,625	.011
	Experientes	30	3,4±0,66		
Trabalho Colaborativo					
Identificar estratégias para se tornar um dinamizador da prática de diferentes formas de atividades físicas na escola e na comunidade.	Iniciantes	32	2,4±0,87	-2,397	.020
	Experientes	30	2,9±0,73		
Estabelecer relações produtivas com os pais ou responsáveis e pares escolares, para apoiar o desenvolvimento e bem estar dos alunos.	Iniciantes	32	2,2±1,06	-2,502	.015
	Experientes	30	2,8±0,84		

O professor deve dominar a apresentação de demonstrações e explicações que visem integrar conceitos elementares de atividade física a vários contextos onde é praticada, tornando o conhecimento compreensível, útil e seguro ao aluno.

Os parâmetros desta área permitem conjecturar sobre a demanda por um conjunto de competências alcançáveis mediante o trabalho de campo, isto é, através de vivências e experiências em ambientes reais ou assemelhados de ensino (por exemplo: micro-ensino). A significativa maior autoavaliação dos professores experientes ($t=-2,737;P=.008$) pode residir no fato de possuírem tempo suficiente para consolidar estas competências na prática escolar. Quanto aos professores iniciantes é natural que se sintam ainda inseguros pela própria falta de experiência no campo de trabalho. Ainda hoje, é reconhecida a dificuldade das instituições de ensino superior em gerir programas de estágio supervisionado, processo de fundamental importância para o futuro professor desfrutar de diferentes experiências que lhes permita adquirir competência para adequar o ensino às necessidades dos alunos e ao contexto escolar, visando qualificar progressivamente as aprendizagens na disciplina.

Na área de Gestão de Ensino e Motivação os parâmetros prevêem que o professor deva ser capaz de promover diversificadas estratégias para desenvolver nos alunos comportamentos pessoais e sociais adequados à construção de relações positivas em prol de um ambiente produtivo de aprendizagem. Estas questões devem ser evidentes tanto na elaboração do currículo, quanto na implementação da prática letiva. Esta área se perspectiva no plano relacional com o aluno, tanto no que diz respeito aos comportamentos disciplinares, quanto à capacidade de prover ambientes de aprendizagem dinâmicos e seguros para a aprendizagem sistemática. Dessa forma, também a gestão e motivação no ensino radica na prática, pois se constrói com base no convívio cotidiano. Assim sendo, mais uma vez a menor autoavaliação dos professores iniciantes volta à questão problemática da formação inicial que parece não conseguir antecipar experiências de ensino que permita ao professor melhor se adaptar ao ambiente letivo no início da docência.

Na área Gestão do Ensino e Motivação, a competência em que surge diferença significativa em relação aos professores experientes está relacionada com a maior dificuldade dos iniciantes em conceber “*estratégias de gestão do tempo, espaço e organização dos alunos de modo a constituir um ambiente ativo e dinâmico de aprendizagem que atenda a todos os alunos*” (Tabela 11). Essa competência poderia ser aprimorada na formação inicial mediante a supervisão efetiva de orientadores durante as oportunidades de prática de ensino (JANUÁRIO, 1992). Os moldes de formação continuada formal frequentada por esses professores dificilmente sanarão suas necessidades, restando a aprendizagem mediante ensaio e erro.

Na área de Avaliação dos Alunos ganha relevo a competência em “*selecionar e desenvolver instrumentos de avaliação que sejam válidos e fiáveis e que foquem nas distintas dimensões da aprendizagem de indivíduos e/ou grupos*”, sempre preservando a coerência com os objetivos de ensino propostos. O professor deve demonstrar a capacidade de interagir a avaliação somativa e formativa de modo que ela retorne aos alunos em forma de feedback sobre o seu desempenho e progresso nos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo. Deve buscar conduzir avaliações que induzam os alunos a exercitarem tanto a autoavaliação quanto a avaliação entre pares, envolvendo-os em um processo de autoanálise e reflexão.

É importante referir que a avaliação é um permanente problema para pessoas e instituições, pois admitem critérios variados que radicam na visão de mundo de quem avalia e de quem é avaliado. Embora sejam os professores iniciantes a se autoavaliarem significativamente com menor domínio ($t=-2,745;P=.008$) nesta competência, não estão longe desta problemática os professores experientes. Esta questão torna-se mais polêmica, ainda, considerando o status da disciplina de educação física no currículo educacional e na escola. Certamente, a melhor autoavaliação dos professores experientes não deixa de ocultar

demandas de formação voltadas para a construção de processos avaliativos consistentes e comprometidos com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A área de Desenvolvimento e Diversidade se constitui no grande desafio da contemporaneidade nas mais diversas culturas. Esta área reúne duas áreas dos *Standards* norte americanos para a Educação Física e foi agrupada pelas questões que se colocam em comum, portanto, contemplando complexas questões como crescimento, desenvolvimento e diversidade. As competências prevêem que o professor deve demonstrar a capacidade de ter o aluno como elemento central do processo ensino-aprendizagem, atentando para as suas estratégias de aprendizagem e experiências pregressas. Isto requer do professor a capacidade para estabelecer diferentes formatos de ensino, a seleção de estratégias inovadoras de ensino para alcançar as demandas dos alunos e a capacidade de interação dinâmica com a equipe pedagógica e de apoio da escola visando prover suporte aos alunos. É fundamental que o professor possua desenvolvida capacidade para observar e monitorar constantemente o desenvolvimento do aluno de modo a melhor compatibilizar o ensino ao estágio de desenvolvimento, portanto, de suas necessidades. Para isso, o professor deve ser capaz de sistematizar o processo ensino-aprendizagem buscando individualizar o ensino para atender os alunos ou grupos que não se encontrem dentro da margem de normalidade da turma em termos de desempenho escolar. Assim, o professor deve planejar e implementar oportunidades de práticas significativas construídas tendo como base a articulação entre a avaliação do nível de compreensão dos alunos, o ambiente de aprendizagem e as tarefas de aprendizagem.

Dentre as competências autoavaliadas em menor grau pelos professores iniciantes ($t=3,409$; $P=.001$), sobressaem aquelas relacionadas à “*capacidade de adequação acurada do ensino às demandas pessoais dos alunos*” (Tabela 11). Carece-lhes, em função das respostas ao questionário, a capacidade de articulação do ensino às necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais do aluno; ao nível de sua compreensão e de suas experiências anteriores e, por fim, ao ambiente ensino-aprendizagem. De fato, as competências que compõem esta área de conhecimento são demasiadamente complexas, pois envolvem o pressuposto da alteridade e, como tal, se desenvolve mediante a efetiva vivência. Por isso, mesmo os professores experientes certamente apresentam margens para o desenvolvimento destas competências tão necessárias ao ensino comprometido com as aprendizagens significativas e consequentemente, com o crescimento e o desenvolvimento do aluno.

Finalmente, a área de Trabalho Colaborativo advoga um conjunto de competências relacionadas à assunção de responsabilidades e compromissos do professor com e em defesa da escola, dos alunos e da comunidade circundante, exigindo consciência e engajamento social. Considerando o campo da Educação Física, isso se traduz em proporcionar condições, tanto na escola como na comunidade, para as pessoas de manterem ativas e experimentarem uma larga gama de atividades físicas de caráter diversificado. Sob esta perspectiva, a vinculação do professor à sua comunidade profissional e aos diferentes níveis do campo educacional, bem como a natureza e estilo de gestão escolar proporciona condições de diálogos entre pares em sistema de rede no intuito de estabelecer relações colaborativas que gerem facilidades e expertise através das trocas e intercâmbios experienciais, pois estes certamente repercutirão em oportunidades que se estenderão para todos aqueles que desfrutaram de sua intervenção profissional.

Observando a Tabela 11, verifica-se que as autoavaliações mais baixas dos professores iniciantes na área Trabalho Colaborativo ($t=-2,710$; $P=.009$) estão voltadas para as competências relacionadas à “*dinamização de práticas de atividades físicas na escola e na comunidade, bem como em estabelecer relações produtivas com indivíduos da comunidade escolar*” (pais/ responsáveis e pares escolares) visando apoiar o bem estar e desenvolvimento

dos alunos. Estas dificuldades informadas pelos professores não se restringem apenas à área de Educação Física, mas a toda comunidade escolar, se constituindo um obstáculo para os sistemas de ensino em prol do desenvolvimento de uma educação eficaz.

A escola tem sido sobrerresponsabilizada pelo processo de educação de nossos jovens e tendo que assumir compromissos educacionais que caberiam à família. Considerando a Educação Física neste contexto, se agrava o fato de seu currículo não ser valorizado e a disciplina ser vista como um mero espaço para o lazer e divertimento dos alunos. Esta é uma competência que interdepende do processo de socialização do professor no ambiente escolar e comunitário correlato, portanto, também de experiência e conhecimento deste contexto.

As ações colaborativas tem o potencial de permitir aos professores compartilhar experiências e assim aprenderem uns com os outros. No entanto, o meio acadêmico e a literatura tem sido sensível e apontado que pouco espaço há para os professores promoverem estas interações, apesar de se perceberem grupos que resistam e buscam espaços de diálogos com os sistemas de ensino para a sua realização, denotando a autêntica necessidade por este tipo de formação. No relato do perfil de formação continuada dos professores, em geral, verificou-se a grande valorização que estes conferem às aprendizagens colaborativas, mas também verificou-se que elas ainda são incipientes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa se propôs a descrever e caracterizar o perfil de formação continuada e a autoavaliação dos professores de Educação Física sobre seu domínio em áreas de conhecimento e competências necessárias ao ensino de educação física, fenômeno que também foi objeto de comparação entre professores de iniciantes e experientes. Assim, as considerações finais culminam com ilações em caráter de sínteses a respeito dos resultados obtidos em função dos objetivos propostos e em sintonia com a teoria apresentada na pesquisa.

Os resultados mostraram que a quantidade de formações na área pedagógica se sobressaiu significativamente em relação à área técnico-biológica. Apesar de muitos professores atuarem tanto no campo educacional, como em outros espaços profissionais da Educação Física, constatou-se o perfil de formação majoritariamente identificado com conhecimentos relacionados ao ensino e ambiente escolar. Verificou-se, em termos gerais, que os professores freqüentaram em maior proporção modalidades consideradas tradicionais e de curta duração e, considerando a lógica de freqüência e investimento pessoal informada, constatou-se que estas modalidades em sua maioria são proporcionadas pelos sistemas de ensino no qual os professores atuam, ou seja, modalidades estruturadas sob o modelo escolar de formação, em que as ações formativas privilegiam as necessidades das instituições que as oferecem, sendo compulsórias aos professores. Portanto, se por um lado servem aos sistemas para normatizar ações e processos, por outro, não garante a atenção às necessidades de formação do professor no que diz respeito à contextualização de uma ação educativa de modo a torná-la mais eficaz, bem como as suas expectativas de desenvolvimento profissional.

Apesar de alcançar apenas um terço da amostra, surpreendeu a opção dos professores por cursos de educação a distância. Como afirma a literatura, e face às políticas da pasta nacional de educação, este tipo de formação tem se tornado comum nos últimos anos, fomentada principalmente com incentivo governamental. No entanto, os resultados obtidos em formações dessa natureza devem ser monitorados para avaliar os seus efeitos formativos para a escola e em atenção às expectativas dos professores, bem como serem suscetíveis de revisão, pois apesar da experimentação informada pelos professores, o seu nível de valorização não foi tão substantivo. Apesar da ineroxabilidade das TICs na atual sociedade e, por extensão, também na Educação, é imprescindível que o formato deste tipo de formação seja constantemente avaliado para simplesmente não se tornar um substituto mais econômico das formações presenciais. Este argumento vai ao encontro do que os autores da área criticam quando fazem referências aos formatos de cursos a distância e sua semelhança com modalidades presenciais e tradicionais focadas exclusivamente na transferência de conhecimentos. A seguir dessa forma, a experiência da formação continuada presencial ilustra a falência de modelos desta natureza. Compreende-se que a “WEB”, no sentido mesmo de rede, tem potencial para a tecitura de relações entre pessoas e, como tal, para proporcionar meios de integrá-las em prol tanto do desenvolvimento pessoal do professor, quanto do sistema educacional.

Conquanto o perfil de formação continuada se mostre associado a modelos tradicionais e modalidades eventuais e de curta duração, a análise da valorização conferida pelos professores às modalidades freqüentadas permite constatar que aquelas consideradas mais significativas para a prática profissional dos professores foram as de características consistentes e que possibilitam contextualizar conhecimentos teóricos com a prática de ensino, como por exemplo, o mestrado, doutorado e a especialização. Embora ainda seja incipiente a participação nestas modalidades, praticamente todos os professores que as

freqüentaram as valorizaram como uma das que mais contribuíram para sua prática profissional. Levando em consideração que o mestrado e o doutorado são realizados, em sua grande maioria, uma só vez durante toda a carreira, esses dados tornam-se significativos para expressar o valor de que estas formações têm para os professores. De referir, também, que estas modalidades de formação demandam elevado nível de envolvimento e comprometimento com os estudos visando a própria formação, portanto, diferente de modalidades em que os professores são colocados mais na condição de expectadores do que de construtores do próprio desenvolvimento.

De acordo com a teoria existem modelos de formação continuada centrados na deficiência, na mudança, no crescimento e na resolução de problemas. Quanto mais consistente, mais a formação continuada permitirá altos níveis de desenvolvimento profissional do professor. A formação pós-graduada tem o potencial para proporcionar possibilidades de o professor gerir a sua formação e, dessa forma desenvolver um conjunto de competências de mais alto nível com previsíveis efeitos qualitativos para o sistema de ensino e para o aluno, enquanto elemento central do processo educativo. Os cursos de caráter avançado, como é o caso dos *stricto sensu* desenvolvem capacidades reflexivas e interpretativas no mais alto nível. O incremento da autonomia para a realização de investigações e a efetiva produção do conhecimento são competências que a literatura aponta como fundamentais e desejáveis aos profissionais da Educação em geral.

Neste caso, os documentos legais e normativos encontram-se mais avançados que a prática corrente nos sistemas de ensino, pois estes fundamentos estão previstos em documentos como os PCNs e as Orientações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, cabendo aos sistemas de ensino a responsabilidade de desenvolver ações de incentivo à qualificação docente. Na medida em que se pretende que o professor desenvolva a responsabilidade e autonomia para gerir o processo de desenvolvimento profissional, compatibilizando a sua formação tanto com a demanda do sistema, quanto com as suas pessoais, a formação deve partir da motivação pessoal do professor, pois a possibilidade de atenção as suas necessidades profissionais serão ampliadas.

É necessário, também, que a formação continuada esteja associada à promoção na carreira com correspondentes benefícios financeiros, haja vista que estas formações, em geral, são, ao menos nas regiões onde transcorreu a pesquisa, desvalorizadas e muitas vezes pouco ou nada acrescentam em termos financeiros e de promoção profissional aos professores.

Percebe-se que apesar da participação em modalidades de caráter compulsório, estas não são valorizadas pelos professores como as são pelos sistemas de ensino. Exemplo disso são também as formações centradas na escola, as quais os professores apresentam elevado índice de valorização. Observou-se que os professores em sua maioria valorizaram as formações de caráter inovador, como as colaborativas dentro da escola. Este resultado se mostra significativo ao identificar que para a grande maioria dos professores as interações e diálogos com outros profissionais da escola foram considerados experiências de formação muito importantes. Este tipo de formação centrada na escola vai ao encontro das perspectivas críticas e reflexivas, as quais, como conceitualizadas neste estudo, valorizam projetos de formação mais contextualizados com a prática e a realidade em que os professores atuam.

A valorização dos conhecimentos dos professores proporcionados pelas ações de formações geradas na escola possibilita ressaltar a importância de se aprofundar estudos sobre os benefícios que estas acarretam para a prática e desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que as formações tradicionais já não dão mais conta das necessidades e interesses de sistemas de ensino e dos professores.

A autoavaliação provida pelos professores sobre as suas competências em áreas de fundamental importância ao ensino de educação física pode fornecer pistas de suas necessidades de formação e nortear políticas de formação continuada nesta área disciplinar. Constatou-se, em geral, que os professores autoavaliaram como menos desenvolvidas as áreas de Tecnologia, Trabalho Colaborativo e Reflexão.

O trabalho colaborativo e a reflexão ressaltam a importância de projetos formativos centrados na escola e na valorização da experiência e troca de saberes como requisito fundamental para se discutir e refletir a prática profissional e educativa. Somente com o pleno envolvimento dos professores no contexto social escolar os efeitos das ações educacionais extrapolarão as fronteiras da escola.

Quanto à tecnologia, os resultados mostram as dificuldades encontradas pelos professores em relação ao uso desta ferramenta como mecanismo de suporte ao ensino e a aprendizagem. Estes resultados permitem inferir que embora nos últimos anos tenham sido realizados projetos de incentivo a formação continuada dos professores, principalmente por meio da educação a distância, a sua preparação para a utilização destas ferramentas não estão em consonância com a proposta de formação oferecida, pois como a literatura relata, muitos professores ainda possuem uma perspectiva tradicional de ensino e aprendizagem, não por escolha, mas por se sentirem inaptos ao uso das tecnologias. Sendo assim, considera-se que a eficácia neste tipo intervenção educativa depende de uma formação tecnológica adequada aos professores e suas agendas específicas de ensino.

A comparação do perfil de participação em ações de formação continuada dos professores iniciantes e experientes reflete os resultados encontrados na análise global da amostra, com alguns destaques. Os professores experientes apresentaram um perfil de participação mais diversificado em modalidades formativas, na medida em que apresentaram médias de participação superior em sete modalidades de formação, enquanto os iniciantes em duas. Confirma-se a ilação de que as formações frequentadas pelos professores carecem de aprofundamento e contextualização, portanto, de consistência para proporcionar o desenvolvimento de efetivas competências para a solução de problemas práticos do ensino-aprendizagem.

No entanto observou-se que os professores das duas classes foram coerentes na busca de formação majoritariamente relacionada à área pedagógica, a qual apresenta o maior potencial para influenciar as suas atividades profissionais e de ensino. É plausível afirmar que a maior busca dos professores iniciantes por conhecimentos na área técnico-biológica vincula-se a sua necessidade de estabilidade profissional e financeira, na maioria das vezes, em espaços de academias e projetos sociais esportivos quer voltados para o lazer ou para a formação esportiva de jovens, i.e., em espaços não escolares. Este perfil verificado entre os iniciantes se fortalece diante de sua clara intenção em autofinanciar ações de formação continuada nesta área, a qual que acusou ser significativamente superior aos professores experientes.

Outro fator positivo a destacar é o fato de já aparecer um crescente interesse e valorização por cursos com maior densidade como as especializações, mestrado e doutorado, pois estas formações conduzem ao desenvolvimento de capacidades reflexivas e interpretativas no mais alto nível, incremento da autonomia para a realização de investigações, domínio de métodos e técnicas de pesquisa, bem como a autonomia na produção do conhecimento. Destaca-se que, principalmente no Rio de Janeiro, a formação neste nível na área de Educação Física é demasiadamente restrita, condicionando a participação dos professores. Soma-se a isso a falta de uma política dos sistemas de ensino para proverem aos professores as condições essenciais para a realização de formações desta

natureza, pois os docentes que se propõem à empreitada, na maioria das vezes, o fazem com sobrecarga de trabalho nas escolas.

É urgente uma política que vincule a formação continuada com os processos de avaliação para progressão na carreira. Ainda assim, a inexistência de diferenças entre os grupos de professores indica a possibilidade de, a médio prazo, os sistemas de ensino contarem com profissionais melhor qualificados, pois esta tendência, observada principalmente entre os professores iniciantes, deriva da dinâmica acadêmica em que estavam inseridos a bem pouco tempo na graduação, e das oportunidades e ganhos que a formação *stricto sensu* apresenta de potencial.

Os resultados relativos aos processos de formação centrados na escola, e percebidos em maior grau pelos professores experientes, mas valorizados indiferenciadamente por ambos, insinua aos sistemas de ensino e ao meio acadêmico o seu valor. Apesar desta pesquisa não alcançar possibilidades de interpretar a natureza, dinâmica e qualidade destas formações, verifica-se uma sinalização para a sua importância na medida em que os professores parecem utilizá-las, ainda que de forma assistemática e, principalmente, valorizá-las. Esta questão merece aprofundamento, pois a infraestrutura, a dinâmica escolar e a tecnologia de desenvolvimento destes processos ainda são por demais incipientes, pois presume-se haver mais teoria que ações práticas constitutivas e efetivas. Os resultados relativos à autoformação parecem ratificar estas ilações na medida em que os professores comunicam como significativa fonte de autoformação o diálogo com os pares como processo de formação pessoal.

Em relação à comparação da autoavaliação de competências e áreas de conhecimento pelos professores iniciantes e experientes, verificou-se um quadro corroborado pela literatura, em que os professores iniciantes denotam mais necessidades de formação em áreas de Conhecimento do Conteúdo, Planejamento e Instrução, Gestão do Ensino e Motivação, Avaliação, Desenvolvimento e Diversidade e Trabalho Colaborativo. O fato dos professores experientes apresentarem avaliações significativamente superiores nestas áreas, no entanto, não significa o alcance pleno de suas competências, pois os resultados mostram margens (que derivam da própria autoavaliação) para o contínuo desenvolvimento das competências de ensino.

É plausível considerar que muitas das competências e áreas de conhecimento melhor avaliadas pelos professores experientes resultam da experiência de anos de serviço, da interação com pessoas e conhecimento do ambiente escolar. Mas questões relacionadas à avaliação, atenção à diversidade, atitude reflexiva, uso de tecnologias no ensino ainda se colocam como desafios a sociedade e, conseqüentemente, à escola e, portanto, indicadores de necessidades de formação continuada, independente do nível de experiência.

Quanto aos iniciantes, de forma inversamente proporcional, a falta de experiência lhes custa caro, causa em que radica muitas de suas autoavaliações em menor escala. Relacionando as competências em que se autoavaliaram em menor grau do que os experientes com as áreas de conhecimento em que se deram, são nítidas as dificuldades sentidas por estes jovens profissionais no que tange à articulação de conhecimentos técnicos e pedagógicos na área de Educação Física; à articulação do planejamento em seus diversos níveis com o ensino propriamente dito em função de metas estabelecidas; às dificuldades em definir comportamentos e posturas pedagógicas orientados para o ensino que conduza os alunos a aprendizagens significativas; às dificuldades de conter comportamentos inapropriados dos alunos ou, por outro lado, à capacidade para promover nestes sujeitos comportamentos positivos que favoreçam o respeito, a colaboração e contribuam para um ambiente letivo dinâmico e produtivo; à articulação de competências de diferentes áreas, como é o caso do

tripé formado pelo conhecimento de conteúdo – planejamento – avaliação, o qual contribui decisivamente para o desenvolvimento da capacidade do docente adequar o nível do ensino às capacidades dos alunos, provendo-lhes feedback para a promoção do aprendizado; e, por fim, ao seu sentimento reduzido de capacidade em interagir com a comunidade escolar de forma dinâmica e produtiva. Muitas destas competências e conhecimentos interdependem e se desenvolvem progressivamente desde a formação inicial.

Assim, estes resultados, observadas pelo enfoque dos professores iniciantes remetem a interessantes questões. Uma delas diz respeito ao que insistentemente a literatura tem incorporado de recomendações em relação à formação inicial e sobre a necessidade de suporte colaborativo aos professores já profissionalizados, por profissionais mais experientes, bem como sua ambientação na fase inicial de socialização profissional no meio escolar.

Com relação à formação inicial, às instituições de formação cabem normatizar o processo formativo, vinculando a indissociabilidade entre a teoria e prática, calcada na intensificação de experiências letivas e de investigação durante a formação inicial, visando desenvolver ao máximo as competências que permitam aos professores solucionar os problemas práticos do ensino com os quais se depararão na tarefa pedagógica. Estas recomendações, inclusive, foram fortemente incorporadas nas últimas reformas curriculares dos cursos de pedagogia e licenciaturas, incluindo-se aí a Educação Física, em que se aumentou a carga horária de estágios, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso.

Em relação ao professor recém chegado à escola, o suporte colaborativo e a devida ambientação no/ao meio escolar têm sido reconhecidos como medidas producentes ao processo de socialização destes professores, tendo em vista a importância do período inicial de exercício da profissão para a efetividade da formação do professor e de seu desenvolvimento profissional. Na seara dos sistemas de ensino já se ensaiam ações neste sentido, como por exemplo, propostas de tutoria em caráter colaborativo aos novos professores por professores mais experientes do sistema de ensino no Município do Rio de Janeiro (Resolução 1196, 02/08/2012), bem como a formação remunerada dos professores antes mesmo de iniciar suas atividades letivas na escola em São Paulo através do programa Mais Qualidade na Escola (projeto de lei complementar nº 29, de 2009) que, apesar de criticado pelo seu sentido de avaliação para a efetivação contratual, prevê uma formação em nível de especialização aos professores iniciantes. Os aspectos positivos destas ações estão no foco dirigido aos processos de socialização de conhecimento e práticas dos professores.

Em caráter derradeiro, cabe mencionar que nas áreas de Tecnologia e Reflexão e, conseqüentemente, nas competências correlatas, as autoavaliações dos professores de ambas as classes não se diferenciaram e apresentaram índices menores que as demais, entendendo-se, por isso, como áreas sombrias nas quais a intervenção da formação continuada pode em muito contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, do professor e do processo educativo mais elementar. Quanto à Tecnologia, já existe uma considerável defasagem entre as práticas pedagógicas clássicas da escola e o conhecimento tecnológico que porta o aluno, dando indícios de que este se constitui em um dos aspectos que justifica o desinteresse do aluno pelo ambiente e práticas escolares. Quanto à reflexão, sendo o processo educativo eminentemente interativo, não se pode negar consciência ao fator reflexivo enquanto elemento mediador de relações em um ambiente social tão complexo quanto à escola.

Como se afirma no caráter metodológico, esta pesquisa teve o caráter exploratório no sentido de levantar questões dignas de aprofundamentos em investigações posteriores. Nesse sentido, as reflexões finais são encaminhadas em forma de recomendações para futuras pesquisas. Os resultados da pesquisa quantitativa permitem com alguma acurácia dizer “o

que”, mas nem sempre o “porque”. Em vista disso, entende-se que a pesquisa qualitativa seja uma via adequada para aprofundar o conhecimento sobre a formação continuada de professores em diferentes contextos.

Surge, assim, desta investigação, questionamentos sobre como se dá efetivamente os processos de formação centrados na escola de caráter colaborativo entre os professores, considerando que a forma de organização das escolas nem sempre contemplam possibilidades de interlocução entre os pares? Considerando as experiências de autoformação declaradas pelos professores, como ocorre a gestão deste processo frente aos desafios surgidos na prática pedagógica e se esta experiência se integra ao projeto pedagógico da escola? Quais as repercussões da formação continuada em um contexto em que os professores atuam em níveis tão distintos de ensino? Atualmente existem Municípios que tentam vincular a promoção na carreira às exigências de participação em ações de formação continuada, dessa forma, quais são os critérios que vem sendo adotados e normatizações próprias a cada sistema, e em que medida estão centradas nos interesses dos sistemas de ensino ou nas necessidades dos professores, e como os professores percebem esta iniciativa? Quais são as causas que os professores iniciante atribuem à percepção de defasagem de suas competências para atuar no ambiente escolar? Como percebem a possibilidade de tutoria visando a sua ambientação e socialização inicial ao contexto escolar?

A experiência, sem dúvida, é importante requisito para o desenvolvimento de competências e habilidades de ensino, pois estas dependem de processos relacionais para o seu efetivo desenvolvimento. Assim, quanto mais o processo de formação inicial e continuada se aproximar deste princípio, preservando uma práxis genuína, maior serão as possibilidades de sucesso do professor na condução dos alunos à aprendizagens significativas.

Muitas são as formas de pensar a formação continuada e talvez por isso, esta esteja relatada na literatura com diferentes designações. A partir das análises e reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, considera-se que, embora o termo formação continuada tenha sido a melhor designação para caracterizar a especificidade deste estudo, acredita-se que o processo de desenvolvimento profissional do professor vai além da formação posterior à sua formação inicial.

Esta pesquisa parece mostrar que a experiência é um elemento de fundamental importância para o bom desempenho profissional dos professores. Porém, esta pode não estar somente atrelada às experiências da prática profissional, mas também à experiências sociais, culturais e de trajetória de vida.

Portanto, acredita-se que o termo mais adequado para designar o processo formativo contínuo seja Educação Permanente, pois abrange uma formação que se inicia desde o ensino básico, passando pela formação inicial e que continua durante toda a trajetória profissional e de vida do professor.

Assim, pretende-se proporcionar o entendimento de que a formação de professores vai além da simples aquisição de conhecimentos, pois proporciona ao professor experiências de cunho profissional, cultural e social em atenção às exigências de um contexto profissional tão heterogêneo, no que diz respeito à cultura, aos valores e às transformações da sociedade.

6 REFERÊNCIAS

ALBERTANI, H. M. A formação contínua de professores nos trabalhos de pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 22. , 1999, Caxambu. **Anais...** Minas Gerais:1999.

ALVES, W. F. A organização do trabalho pedagógico na Formação continuada em Educação Física escolar: Para além do paradigma conservador. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Ano 09, Buenos Aires, setembro 2003. Disponível em <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 24 Nov. 2010.

_____. A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar. **Revista brasileira Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.19, n.1, p.35-48, jan./mar. 2005.

AMBROSETTI, N. B. ; RIBEIRO, M. T. M. A Escola como Espaço de Trabalho e Formação de Professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: FORMAÇÃO CONTINUADA. 8. , 2005. São Paulo. **Anais...** Universidade Estadual Paulista. 2005, p. 39-48.

ANDIFES. Reforma Universitária: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil. Brasília: **ANDIFES**, jun. 2004. Disponível em www.andifes.org.br. Acesso em 13 abr. 2012.

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, ano 20, n° 68, Dezembro 1999.

AZEVEDO, A. M. P. et. AL. Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.04, p.245 – 262, outubro/dezembro, 2010.

BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P.; MARTINS, A. M.. Formação de Docentes à Distância: Reflexões sobre um Programa. **Cadernos de Pesquisa**. n.106, p.81-115, março de 1999.

BERLINER, D. C. Expertise: The wonders of exemplary performance. In: MANGIERI, J.N.I.; BLOCK, C. C. (Eds.). **Creating powerful thinking in teachers and students**. Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston. 1994. p. 161-186.

BORGES, A. S. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo. In: MARIN, A. J. (org.). **Educacao continuada: reflexoes, alternativas**. Campinas: Papirus, p. 39-61, 2000. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

BRACHT, V. A pesquisa pedagógica em educação física: o estado da arte. In:COMBRACE, 12., 2001, **Anais...** Caxambu: (s.ed.), 2001. 1 CD – ROM.

BRASIL. **Ministério da Educação** (2002). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jul. 2012.

_____. **Ministério da Educação** (2002). Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 2002b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jul. 2012.

_____. **Ministério da Educação** (2009). Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, 2004c. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jul. 2012.

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 10.172/2001 (Lei Ordinária), de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 jan. p.1. 2001

_____. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Congresso Nacional. Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília. DF, 08 jun. 2006.

CALDEIRA, A.M.S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V.22, n.3, p.87-103, maio 2001.

CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (ORG). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. 319p.

CARMO, H; FERREIRA, M.M. **Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem**. Editora da Universidade Aberta. Palácio Ceia, Lisboa. 1998.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90, sobre o processo de formação continuada do professor? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED , **22.** , 1999, Caxambu, **Anais...** Minas Gerais, 1999.

CHANG, E. SIMPSON, D. The Circle of Learning: Individual and Group Processes. **Educational Policy Analysis Archives**, 5(7). 1997. Disponível em <http://olam.ed.asu.edu/epaa>, acesso em: 20 Jun. 2011.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: CONPEF: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **4.** , **2009**, Universidade Estadual de Londrina, **Anais...** Paraná, 2009. ISBN 978-857846-045-7

CRISTINO, A.; KRUG, H. Um olhar crítico reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de santa Maria. Porto Alegre: **Movimento.**, v.14, n° 01, 2008, p.63 – 83.

COLLARES, C. A.; MOYSÈS, M. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**. Ano.20, n° 68, Dezembro de 1999. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev68.html>> . Acesso em: 20 Abril 2012.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores – Novas tendências e novos caminhos. **Holos**. Ano 20, v.03, dezembro de 2004. Revista de Divulgação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

DAY, C.. **Desenvolvimento profissional dos professores: Os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, Portugal, 2001.319p.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. In NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, F.. **Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos,** Xamã, 1995.

FERNANDES, A.A. Aprendizagem pela tecnologia. [S.L.: s.n.] [20--?], 40p.

FERREIRA, J.S; HENRIQUE, J. S.; NAIME, V.S. Análise das modalidades de formação continuada frequentadas por professores de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.1 (Supl.1), S1-S523, S74 jan./mar. 2011.

FERREIRA, J. S. ; SCHUSTOFF , S. O.. A formação continuada em educação física: estudos sobre a prática reflexiva. In: XVII congresso brasileiro de ciências do esporte - COMBRACE, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Ciência & compromisso social: implicações na/da educação física e ciências do esporte, 2011.

FERRO, F. **A percepção de necessidades de formação em educação física e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo sobre a importância da formação contínua como fator do desenvolvimento profissional.** 2008. 109f. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. 2008.

FIGUEIRÓ, M. D.. Políticas Educacionais: Implicações na formação continuada e na profissionalização docente. **Linhas**, Vol. 06, N°02, 2005. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.. A Formação e Profissionalização do Educador - Novos Desafios. In: SILVA, T.T. ; GENTILI, P.. (Org.). **Escola s.a. - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** BRASÍLIA: CNTE, 1996, v., p. 75-105.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Relatório de pesquisa realizado por encomenda da Fundação Victor Civita.** São Paulo. 129 p, 2011. Disponível em <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>. Acesso em: 15 Jun 2011.

GALINDO, C. J. INFORSATO, E. C. Manifestações de necessidade de formação por professores do 1º ciclo do ensino fundamental. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 63-76, 2008. Disponível em <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/1131/1109>> . Acesso em 14 de jun. de 2011.

GARCÍA, C. M.. La formación inicial y permanente de los educadores. In: **Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI.**, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, Universidad de Sevilla, p. 161-194.2002.

GARCIA, E. W. Legislação, políticas públicas e gestão para o ensino a distância. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.25, n.139, p.16-9, nov./dez,1997.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. J. E-LEARNING: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO.. **CIED - Textos em volumes de actas de encontros científicos nacionais e internacionais**. Universidade do Minho, Portugal, 2005. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8462/1/ClaraF001.pdf>. Acesso em 23 Jun. 2012.

GUSKEY, T. R. **Evaluating Professional development**. California: Corwin Press. 2000. 308p.

HERINGER, D.; FIGUEIREDO, Z.. Práticas de formação continuada em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, V.15, n.04, p.83–105, outubro/dezembro, 2009.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LONGAREZI, A. M. Et al.. A unidade teoria e prática no contexto da formação de professores. **Revista profissão docente**, v.17, n.15, 2009. Disponível em <http://www.uniube.br/propepe/mestrado/revista/vol07/index.php#>. Acesso em: 13 Nov. 2010.

LUZ, C. S.; SANTOS, M. O.. Formação continuada: uma reflexão a partir dos saberes necessários à prática pedagógica. **Revista Educação CEAP**, ano11, nº 43, Salvador, p.67-77, dez/2003 – Fev/2004.

MACEDO, J. M. **A Formação do Pedagogo em Tempos Neoliberais: A experiência da UESB**. Vitória da Conquista: BA. Edições UESB. 2008.

MARÇAL, J. C.. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no Contexto da Formação Continuada à Distância. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, V.5, n.2, p. 267-273, Jul/Dez 2000.

MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.(coleção magistério: formação e trabalho pedagógico) ISBN 85-308-0584-4

_____. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Educação e Sociedade**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MAUÉS, O. C. N.. Reformas internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, N. 118, p. 89-117, Março/2003.

MENDES SOBRINHO, J.A.C. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagem, educação e sociedade**. Teresina, ano 11, n.15, p. 72-92, jul./dez. 2006. Revista do programa de pós-graduação em Educação da UFPI

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.**, v.22, n.3, p. 73-85, maio 2001.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do. Esporte**, Florianópolis, v.19, n.1, p. 34-41, 1997b.

MOREIRA. M. J. C. **Projeto professor nota 10 – um impacto na prática de formação continuada de professores no distrito federal**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

NEVES, L. M.W. **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo : Xamã, 2005.

_____, **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 1994 (coleção questões de nossa época, V.36)

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote,1992.

NUNES, W, J; HENRIQUE, J.S.;NAIME,V.O. Formação Permanente: Necessidades sentidas pelos professores de educação física. **Relatório submetido ao DPPG/UFRRJ como requisito final à aprovação de pesquisa subsidiada pelo programa de iniciação científica - PROIC/ UFRuralRJ – 2010**.

OLIVEIRA, A.C.S.; RAMOS, G.N.S.. Construindo Saberes pela Formação e prática profissionais de uma Professora de Educação Física do ensino Médio. **Motriz**. Rio Claro, n.03, v.14, p.252-259, Jul/Set de 2008.

OLIVEIRA, E. G. Formação de Professores a Distância na Transição de Paradigmas. In : REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **26.**, 2003. **Poços de Caldas, Anais...** Poços de Caldas. 2003.

OLIVEIRA, F.. **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A.. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, Portugal, 1999. 193p.

PAIM, M. C. C.; LORO, A. P.; TONETTO, G. A Formação contínua dos professores de Educação Física escolar. **Revista Digital**, Ano 13, n.119, Buenos Aires, Abril 2008. Disponível em <http://www.efdeportes.com/>.

PARDAL, L. A.; MARTINS, M. M.. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Psicologia da educação**, n.20, São Paulo, junho, 2005.

PEDROSA, S.M.P.A.. A Educação à Distância na Formação Continuada. A Educação à distância na Formação Continuada do Professor. **Educar**, Curitiba, nº 21, p. 67-81. Editora UFPR.

PORTO, Y..Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

REIS, M. E. T.; AFFONSO, S. A. B.. Os programas de formação continuada e sua relação com os saberes docentes. **Revista de educação do curso de pedagogia do campus avançado de Jataí da universidade federal de Goiás**. Vol. I – n.3, jan/jul, 2007.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise das necessidades na formação de professores**. Porto: Porto editora, 1993.

RODRIGUES, S. F.P. Autonomia e prescrição – Formação contínua de professores em Mato Grosso. **Intermeio**. . V.1, n.1, Camo Grande, Mato Grosso. p.11-23. 1995. Revista do programa de pós graduação em educação/ Universidade Federal do Mato Grosso

ROSSI, F.. **Formação Continuada em Educação Física Escolar: Concepções e perspectivas de Professores**. 213p. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. 2010.

SANTOS, M.. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: Conferência de abertura do encontro nacional de didática e prática de ensino, 9, 1998, Águas de Lindóia (SP), de 4 a 8 de maio de 1998.

SOUZA, J. S.. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil – Anos 90**. 1.Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

SILVA, M. O.E. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para integração escolar**. 2000, 286f.Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP..

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre,RS: Artmed, 2007.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8p.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice B - Questionário de caracterização da formação continuada e autoavaliação de competências pedagógicas em educação física.

Apêndice C - Versão on-line do instrumento elaborado no programa survey monkey.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, telefone 26821201.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Objeto do Projeto: Análise da formação continuada e autoavaliação das necessidades de formação de professores de educação física.

Pesquisadores Responsáveis : Janaína da Silva Ferreira e José Henrique dos Santos

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (21) 7869 - 0685 - Telefones para contato da UFRRJ: (21) 37833982 / (21) 26821841

◆ Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos: O presente estudo tem por objetivo descrever e caracterizar as modalidades e as áreas de formação continuada percebidas como mais necessárias por professores do ensino básico em distintos estágios da carreira docente. Trata-se de um estudo quantitativo com caráter descritivo e comparativo. A amostra será composta por professores do ensino básico da rede pública de ensino com diferentes níveis de experiência na carreira. Recorrer-se-á ao questionário denominado “Inventário de Necessidades e Caracterização da Formação” para a coleta de dados.

◆ Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: O estudo que envolve a autoavaliação dos professores sobre as suas necessidades formativas se apresenta como uma valiosa oportunidade de investigar em que medida as propostas de formação continuada vão ao encontro das necessidades dos professores, no que diz respeito à contribuição para o desenvolvimento de competências e atitudes profissionais positivas ao processo ensino-aprendizagem.

◆ Período de participação, sigilo, e consentimento: A participação ocorrerá mediante preenchimento do questionário que será entregue ao professor pessoalmente ou via digital através de seu e-mail de contato. Será garantido total sigilo das fontes e comunicamos que não serão divulgados nomes em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Você terá, a qualquer tempo, liberdade de retirar o **consentimento**, sem qualquer prejuízo pessoal.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e **esclarecido** pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento, assistência, e desenvolvimento curricular.

Local e data _____, _____ de _____ de 20__

Nome (se desejar) e Assinatura: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Apêndice B - Questionário de caracterização da formação continuada e autoavaliação de competências pedagógicas em educação física.

1.7. Número de turmas que leciona na(s) escola(s):

Pública _____ Privada _____

1.8. Em qual sistema de ensino público atua? Estadual. Em qual município do estado do Rio de Janeiro? _____ Municipal. Qual município? _____. Se for do Município do Rio de Janeiro, qual CRE? _____**ORIENTAÇÕES INICIAIS**

Solicitamos que faça um rascunho de todas as ações de formação continuada que realizou entre os anos de 2010 e 2012. Este rascunho servirá apenas de referência para responder as questões apresentadas na próxima página deste questionário.

No quadro abaixo você encontrará uma breve descrição das modalidades de formação para auxiliá-lo a identificar o tipo de formação realizada e responder com precisão as questões da próxima página.

Modalidades	Definições
Palestras	Evento pontual e de curta duração (algumas horas) realizado sob a coordenação de especialistas ou pessoas de renome na área de formação que visa esclarecer um determinado tema ou conteúdo.
Cursos (8 a 40h)	Formação pontual (curta ou média duração) com variabilidade de formato e duração e que visa o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências.
Oficina	Formação eminentemente prática, de curta duração voltada para o saber-fazer prático ou processual com o objetivo de delinear ou consolidar práticas ou produzir materiais. Visa o aperfeiçoamento, transformação e reflexão da prática pedagógica e a criação de novas formas de intervenção na prática educativa.
Eventos científicos (congressos, conferências, simpósios, mesas-redondas)	Reunião de cientistas/pesquisadores, estudantes e grupos interessados em compartilhar e obter conhecimentos em uma determinada área. Abrange conhecimentos oriundos de pesquisas recentes em determinada área do conhecimento.
Seminários	Atividade coletiva em que a exposição de um especialista sobre temas específicos, científicos ou culturais é seguida de discussão e debates pelos integrantes de um grupo visando desenvolver entre os participantes a competência de investigação, de análise, de síntese, o estudo autônomo e a reflexão crítica.
Pós-graduação <i>Lato sensu</i> (360h)	Curso desenvolvido em formato curricular/modular, com carga horária mínima de 360 horas e que exigem a elaboração de uma monografia de final de curso. Confere o título de especialista em uma área/disciplina.
Mestrado <i>stricto sensu</i>	Formação pós-graduada <i>stricto sensu</i> que visa a iniciação à pesquisa científica e ao desenvolvimento da prática profissional avançada, embasados no rigor metodológico e em fundamentos científicos. Exige o curso de disciplinas curriculares e a defesa de uma dissertação como requisito final para a obtenção do título de Mestre.
Doutorado <i>stricto sensu</i>	Formação pós-graduada <i>stricto sensu</i> em grau e tempo superior ao mestrado visando desenvolver a competência e autonomia para a pesquisa científica e produção do novo conhecimento. Exige o curso de disciplinas curriculares e a defesa de uma tese original como requisito final para a obtenção do título de Doutor.

SEÇÃO B - AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA FREQUENTADAS

QUANTAS (escrever a quantidade de formações na modalidade em que participou: **1, 2, 3 ou mais**) **AÇÕES DE FORMAÇÃO NA ÁREA PEDAGÓGICA** (didática, pedagogia, educação física escolar) realizou entre os anos de 2010 e 2012 em cada modalidade do quadro abaixo?

Palestras	(_____)
Oficinas	(_____)
Cursos de curta duração (8 a 40 horas)	(_____)
Eventos científicos regionais, nacionais, internacionais.	(_____)
Seminários	(_____)
Especialização/ Aperfeiçoamento	(_____)
Mestrado	(_____)
Doutorado	(_____)
Cursos a distância - pela internet ou de outra natureza	(_____)
Outras; Qual? _____	(_____)
Não participei de nenhuma formação <input type="checkbox"/>	

QUANTAS (escrever a quantidade de formações na modalidade em que participou: **1, 2, 3 ou mais**) **AÇÕES DE FORMAÇÃO NA ÁREA TÉCNICO-BIOLÓGICA** (Treinamento esportivo, Fitness, Fisiologia do exercício, desportos) realizou entre os anos de 2010 e 2012 em cada modalidade do quadro abaixo?

Palestras	(_____)
Oficinas	(_____)
Cursos de curta duração (8 a 40 horas)	(_____)
Eventos científicos regionais, nacionais, internacionais.	(_____)
Seminários	(_____)
Especialização/ Aperfeiçoamento	(_____)
Mestrado	(_____)
Doutorado	(_____)
Cursos a distância - pela internet ou de outra natureza	(_____)
Outras; Qual? _____	(_____)
Não participei de nenhuma formação <input type="checkbox"/>	

Considerando as modalidades de formação que frequentou na área **Pedagógica e/ou Técnico-biológica**, **MARQUE APENAS AS TRÊS** que mais contribuíram para a sua formação e prática profissional. (independente dos quadros, marcar apenas três itens nesta questão)

Área Pedagógica	Área Técnico-Biológica
<input type="checkbox"/> Palestras	<input type="checkbox"/> Palestras
<input type="checkbox"/> Oficinas	<input type="checkbox"/> Oficinas
<input type="checkbox"/> Cursos de curta duração (8 a 40 horas)	<input type="checkbox"/> Cursos de curta duração (8 a 40 horas)
<input type="checkbox"/> Eventos científicos regionais, nacionais, internacionais.	<input type="checkbox"/> Eventos científicos regionais, nacionais, internacionais.
<input type="checkbox"/> Seminários	<input type="checkbox"/> Seminários
<input type="checkbox"/> Especialização/ Aperfeiçoamento	<input type="checkbox"/> Especialização/ Aperfeiçoamento
<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> Doutorado
<input type="checkbox"/> Cursos a distância - pela internet ou de outra natureza	<input type="checkbox"/> Cursos a distância - pela internet ou de outra natureza
<input type="checkbox"/> Outras	<input type="checkbox"/> Outras

Realizou formação na sua escola em forma de grupos ou projetos colaborativos de estudos com outros professores?

Sim Não

Se participou de formações na sua escola, qual foi a frequência aproximada entre 2010 e 2012?

1 vez por mês 1 vez a cada bimestre 1 vez a cada semestre 1 vez por ano

Qual a importância da formação em grupos ou projetos colaborativos de estudos para o seu desenvolvimento profissional?

Nenhuma importância Pouca importância Importante Muito importante

Qual (quais) experiência(s) pessoal(ais) de autoformação você utiliza no seu cotidiano visando o seu desenvolvimento profissional (pode marcar mais de uma opção)?

Consultas na internet Leituras de livros/artigos Interações/diálogos com outros profissionais

Qual experiência de autoformação considera mais importante para a sua prática profissional?

Consultas na internet Leituras de livros/artigos Interações/diálogos com outros profissionais

Dentre as modalidades frequentadas, quantas (indicar a quantidade: 1,2,3 ou mais) foram por investimento pessoal ou oferecidas pelo sistema/escola de que faz parte?

(____) Investimento pessoal

(____) Oferecidas pelo Sistema de ensino/escola

SEÇÃO C - ÁREAS DA FUNÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AUTO-AVALIAÇÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS DE ENSINO

3. Leia com atenção o conteúdo das competências relativas à função docente em cada área de conhecimento. Assinale com um **X** como você **AUTO-AVALIA** o seu nível de domínio destas **competências** de ensino nesta fase da carreira.

Exemplo: Para cada competência descrita **marque apenas um número** correspondente a sua autoavaliação.

Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
①	②	③	④

ÁREA DO CONHECIMENTO DO CONTEÚDO: compreender os conteúdos e conceitos disciplinares relacionados com o desenvolvimento de indivíduos fisicamente educados e ativos.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Identificar elementos críticos das habilidades motoras e utilizá-los em progressões pedagógicas	①	②	③	④
Descrever conceitos e estratégias relacionadas com o desenvolvimento de atividades físicas e	①	②	③	④
Descrever e aplicar conhecimentos de fisiologia, biomecânica, anatomia e psicologia no ensino-	①	②	③	④

PLANEJAMENTO E INSTRUÇÃO: Planejar e implementar estratégias instrucionais adequadas ao desenvolvimento de indivíduos fisicamente ativos, com base nos parâmetros curriculares nacionais.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Identificar, desenvolver e implementar planos e objetivos ao nível dos alunos.	①	②	③	④
Planejar a curto e em longo prazo, tendo em conta as necessidades dos alunos, os programas e os objetivos de ensino a alcançar.	①	②	③	④
Selecionar e implementar estratégias de ensino com base no conteúdo selecionado, nas necessidades dos alunos e em condições de segurança, visando facilitar a aprendizagem nas aulas de educação física.	①	②	③	④
Usar técnicas eficazes de instrução e demonstração que possibilitem ao aluno associar os conceitos da atividade física com experiências de aprendizagem.	①	②	③	④
Desenvolver um repertório instrucional para facilitar o aprendizado do aluno, como por exemplo: fazer perguntas, apresentar cenários, encorajar a resolução de problemas e o pensamento crítico, facilitar a recordação de fatos.	①	②	③	④

GESTÃO DO ENSINO E MOTIVAÇÃO: usar conhecimentos para a motivação individual e coletiva visando criar um ambiente de aprendizagem capaz de encorajar o aluno às interações sociais positivas, comprometimento com a atividade física e auto-motivação

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Gerenciar as condições de ensino (tempo, espaço, alunos) para proporcionar experiências de aprendizagem ativas e que atendam a todos os alunos.	①	②	③	④
Utilizar várias estratégias motivacionais para que os alunos pratiquem atividades físicas dentro e fora da escola.	①	②	③	④
Usar estratégias que levem os alunos a demonstrar comportamentos sociais responsáveis (respeito mútuo, cooperação e apoio aos colegas) que permitam relações positivas e um ambiente de aprendizagem produtivo.	①	②	③	④

COMUNICAÇÃO: usar comunicação verbal, não-verbal e técnicas informática para desenvolver aprendizagens nos alunos e o engajamento em atividades físicas.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Descrever e demonstrar habilidades eficazes de comunicação, como por exemplo: clareza, concisão, ritmo, linguagem adequada ao nível e idade dos alunos, emissão/recepção de feedback e comunicação não-verbal.	①	②	③	④
Comunicar-se com a turma respeitando a multiculturalidade dos alunos considerando as suas características étnicas, culturais, socioeconômica, de habilidades e gênero.	①	②	③	④

AValiação DOS ALUNOS: Compreender e utilizar formas de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) para estimular o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos alunos em prática de atividade física.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Usar técnicas de avaliação formativa e somativa (inclusive autoavaliação e avaliações pelos pares) para analisar o nível de compreensão e o desempenho dos alunos; fornecer feedback e comunicar o progresso ao aluno.	①	②	③	④
Interpretar e usar as informações sobre o desempenho dos alunos para tomar decisões curriculares e de ensino.	①	②	③	④

DESENVOLVIMENTO E DIVERSIDADE: Compreender como os alunos aprendem se desenvolvem e diferem entre si, para proporcionar oportunidades de aprendizagem que permitam o seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional e sejam adequadas às diferenças existentes entre os alunos.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Monitorar as habilidades e competências dos alunos visando desenvolver o ensino voltado para as suas necessidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais.	①	②	③	④
Identificar, selecionar e implementar atividades de ensino adequadas ao conhecimento do aluno e ao ambiente de ensino-aprendizagem.	①	②	③	④
Identificar, selecionar e implementar o ensino adequado ao nível de conhecimento, necessidades específicas e experiências anteriores dos alunos.	①	②	③	④

TECNOLOGIA: usar a tecnologia da informação para melhorar a aprendizagem dos alunos e aprimorar a produção pessoal e profissional.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Planejar e desenvolver o ensino que integre a tecnologia da informação ao processo de aprendizagem dos alunos.	①	②	③	④
Usar as tecnologias e/ou as redes virtuais para se comunicar e localizar fontes de informação visando o desenvolvimento profissional contínuo.	①	②	③	④

REFLEXÃO: Adotar uma postura reflexiva avaliando os efeitos de suas ações sobre os outros (alunos, pais/responsáveis, pares profissionais), bem como procurar oportunidades para se desenvolver profissionalmente.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Usar um ciclo reflexivo envolvendo a descrição do ensino, a justificação da ação pedagógica, a crítica da ação pedagógica, o estabelecimento de metas de ensino e a implementação de mudanças no ensino.	①	②	③	④
Usar as fontes disponíveis, como por exemplo: os colegas, a literatura, as associações profissionais, para se desenvolver como profissional reflexivo.	①	②	③	④

TRABALHO COLABORATIVO: Fomentar as relações com colegas, pais ou responsáveis, e comunidade para apoiar o desenvolvimento e bem estar dos alunos.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Identificar estratégias para se tornar um dinamizador da prática de diferentes formas de atividades físicas na escola e na comunidade.	①	②	③	④
Estabelecer relações produtivas com os pais ou responsáveis e pares escolares, para apoiar o desenvolvimento e bem estar dos alunos.	①	②	③	④

Apêndice C

**Versão on-line do instrumento
Elaborado no programa survey monkey**

Questionário de Investigação da Formação Continuada de Professores

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, marque a opção no final deste documento "LI E ACEITO PARTICIPAR DESTA PESQUISA DE ACORDO AS INFORMAÇÕES DESCRITAS ACIMA". Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, telefone 26821201.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Objeto do Projeto: Análise da formação continuada e autoavaliação das necessidades de formação de professores de educação física.

Pesquisadores Responsáveis : Janaina da Silva Ferreira e José Henrique dos Santos

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (21) 7869 - 0685 - Telefone para contato da UFRRJ:(21) 26821841

• Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos:

O presente estudo tem por objetivo descrever e caracterizar as modalidades e as áreas de formação continuada percebidas como mais necessárias por professores do ensino básico em distintos estágios da carreira docente. Trata-se de um estudo quantitativo com caráter descritivo e comparativo. A amostra será composta por professores do ensino básico da rede pública de ensino com diferentes níveis de experiência na carreira. Recorreu-se ao questionário denominado "Questionário de Investigação da formação continuada de professores de educação física" para a coleta de dados.

• Benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

O estudo que envolve a autoavaliação dos professores sobre as suas necessidades formativas se apresenta como uma valiosa oportunidade de investigar em que medida as propostas de formação continuada vão ao encontro das necessidades dos professores, no que diz respeito à contribuição para o desenvolvimento de competências e atitudes profissionais positivas ao processo ensino-aprendizagem.

• Período de participação, sigilo, e consentimento:

A participação ocorrerá mediante preenchimento do questionário que será entregue ao professor pessoalmente ou via digital através de seu e-mail de contato. Será garantido total sigilo das fontes e comunicamos que não serão divulgados nomes em nenhuma circunstância durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Você terá, a qualquer tempo, liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal.

* 1. CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento, assistência, e desenvolvimento curricular.



LI E ACEITO PARTICIPAR DESTA PESQUISA, DE ACORDO COM AS INFORMAÇÕES DESCRITAS ACIMA.

2. APRESENTAÇÃO

Prezado Colega Professor,

Esta pesquisa possibilitará identificar o perfil da formação continuada realizada por professores de educação física e a contribuição para o seu desenvolvimento profissional. Também permite aos professores autoavaliar as suas competências em diversas áreas do conhecimento.

Prestando-se que os resultados da pesquisa subsidiem os sistemas de ensino na implementação de projetos de formação continuada voltados aos interesses dos professores de educação física.

A resposta ao questionário tomará apenas 20 minutos do seu tempo, mas terá inúmeras contribuições profissionais e científicas.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração, sem as quais esta pesquisa não seria possível.

Janaina da Silva Ferreira

Questionário de Investigação da Formação Contínua de Professores

3. IDENTIFICAÇÃO

1. Se desejar receber os resultados da pesquisa forneça seu nome, e-mail e contatos

4. SEÇÃO A – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Marque as características que correspondem à sua situação específica e em seguida responda as perguntas.

***1. Gênero:**

- Feminino
 Masculino

***2. Idade:**

- até 25
 26 a 35
 36 a 45
 + de 45

***3. Situação Profissional:**

- Efetivo
 Contratado

***4. Nível de ensino que leciona:**

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Ensino Superior

***5. Tempo de serviço total no ensino:**

Em anos

***6. Tempo de serviço no ensino público e privado em anos:**

Público

Privado

Questionário de Investigação da Formação Continuada de Professores

*7. Número de turmas que leciona na(s) escola(s):

Pública

Privada

*8. Em qual sistema de ensino público atua?

Em qual
município do
estado do Rio de
Janeiro?

ESTADUAL (se não atua nesta rede, marcar a opção "não atua nesta rede de ensino")

MUNICIPAL (se não atua nesta rede, marcar a opção "não atua nesta rede de ensino")

9. Se atua na rede Estadual de ensino, qual metropolitana/regional pertence?

10. Se atua na rede de ensino do Município de Rio, qual CRE?

B. ORIENTAÇÕES INICIAIS

SOLICITAMOS QUE FAÇA UM RASCUNHO DE TODAS AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE REALIZOU ENTRE OS ANOS DE 2010 E 2012. ESTE RASCUNHO SERVIRÁ APENAS DE REFERÊNCIA PARA RESPONDER COM PRECISÃO AS QUESTÕES APRESENTADAS NA PRÓXIMA PÁGINA DESTE QUESTIONÁRIO.

A seguir você encontrará uma breve descrição das MODALIDADES mais encontradas atualmente nas práticas de formação continuada. Esta descrição irá auxiliá-lo(a) a identificar o tipo de formação realizada e responder com precisão as questões da próxima página.

Questionário de Investigação da Formação Continuada de Professores

MODALIDADES

PALESTRAS: Evento pontual e de curta duração (algumas horas) realizado sob a coordenação de especialistas ou pessoas de renome na área de formação que visa esclarecer um determinado tema ou conteúdo.

CURSOS (8 a 40h): Formação pontual (curta ou média duração) com variabilidade de formato e duração e que visa o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências.

OFICINA: Formação eminentemente prática, de curta duração voltada para o saber-fazer prático ou processual com o objetivo de delinear ou consolidar práticas ou produzir materiais. Visa o aperfeiçoamento, transformação e reflexão da prática pedagógica e a criação de novas formas de intervenção na prática educativa.

EVENTOS CIENTÍFICOS (congressos, conferências, simpósios, mesas-redondas): Reunião de cientistas/pesquisadores, estudantes e grupos interessados em compartilhar e obter conhecimentos em uma determinada área. Abrange conhecimentos oriundos de pesquisas recentes em determinada área do conhecimento.

SEMINÁRIOS: Atividade coletiva em que a exposição de um especialista sobre temas específicos, científicos ou culturais é seguida de discussão e debates pelos integrantes de um grupo visando desenvolver entre os participantes a competência de investigação, de análise, de síntese, o estudo autónomo e a reflexão crítica.

PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU (360h) Curso desenvolvido em formato curricular/modular, com carga horária mínima de 360 horas e que exigem a elaboração de uma monografia de final de curso. Confere o título de especialista em uma área/disciplina.

MESTRADO STRICTO SENSU: Formação pós-graduada stricto sensu que visa a iniciação à pesquisa científica e ao desenvolvimento de prática profissional avançada, embasados no rigor metodológico e em fundamentos científicos. Exige o curso de disciplinas curriculares e a defesa de uma dissertação como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

DOCTORADO STRICTO SENSU: Formação pós-graduada stricto sensu em grau e tempo superior ao mestrado visando desenvolver a competência e autonomia para a pesquisa científica e produção do novo conhecimento. Exige o curso de disciplinas curriculares e a defesa de uma tese original como requisito final para a obtenção do título de Doutor.

6. SEÇÃO B - AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA FREQUE...

*** 1. Considere os anos entre 2010 e 2012 e indique nas lacunas o número de formações realizadas em cada modalidade na ÁREA PEDAGÓGICA (didática, pedagogia, educação física escolar, etc.). Utilize numerais para as respostas (1, 2, 3... ou mais, e se for o caso "0" para as modalidades não frequentadas).**

Palestras	<input type="text"/>
Oficinas	<input type="text"/>
Cursos de curta duração (8 a 40 horas)	<input type="text"/>
Eventos científicos regionais, nacionais, internacionais.	<input type="text"/>
Seminários	<input type="text"/>
Especialização/ Aperfeiçoamento	<input type="text"/>
Mestrado	<input type="text"/>
Doutorado	<input type="text"/>
Cursos a distância - pela Internet ou de outra natureza	<input type="text"/>
Outras	<input type="text"/>
Se frequentou "Outras", qual?	<input type="text"/>

Questionário de Investigação da Formação Contínua de Professores

***2. Dentre as modalidades frequentadas na área PEDAGÓGICA, quantas foram por investimento pessoal? (digitar "0" se não frequentou nenhuma formação nesta área)**

Investimento pessoal:

***3. Considere os anos entre 2010 e 2012 e indique nas lacunas o número de formações realizadas em cada modalidade na ÁREA TÉCNICO-BIOLÓGICA (Treinamento esportivo, Fitness, Fisiologia de exercício, desportos). Utilize numerais para as respostas (1, 2, 3... ou mais, e se for o caso "0" para as modalidades não frequentadas).**

Palestras	<input type="text"/>
Oficinas	<input type="text"/>
Curso de curta duração (8 a 40 horas)	<input type="text"/>
Eventos científicos regionais, nacionais, internacionais.	<input type="text"/>
Seminários	<input type="text"/>
Especialização/ Aperfeiçoamento	<input type="text"/>
Mestrado	<input type="text"/>
Doutorado	<input type="text"/>
Cursos a distância - pela Internet ou de outra natureza	<input type="text"/>
Outras	<input type="text"/>
Se frequentou "Outras", qual?	<input type="text"/>

***4. Dentre as modalidades frequentadas na área TÉCNICO-BIOLÓGICA, quantas foram por investimento pessoal? (digitar "0" se não frequentou nenhuma formação nesta área)**

Investimento pessoal:

Questionário de Investigação da Formação Contínua de Professores

5. Considerando as modalidades de formação que frequentou na área Pedagógica e/ou Técnico-biológica, MARQUE APENAS AS TRÊS que mais contribuíram para a sua formação e prática profissional. (independente dos quadros, marcar no máximo três itens nesta questão)

- Palestra (área pedagógica)
- Palestra (área técnico-biológica)
- Oficinas (área pedagógica)
- Oficinas (área técnico biológica)
- Cursos de curta duração (0 a 40 horas) (área pedagógica)
- Cursos de curta duração (0 a 40 horas) (área técnico-biológica)
- Eventos científicos regionais, nacionais, internacionais (área pedagógica)
- Eventos científicos regionais, nacionais, internacionais (área técnico-biológica)
- Seminários (área pedagógica)
- Seminários (área técnico-biológica)
- Especialização/ Aperfeiçoamento (área pedagógica)
- Especialização/ Aperfeiçoamento (área técnico-biológica)
- Mestrado (área pedagógica)
- Mestrado (área técnico-biológica)
- Doutorado (área pedagógica)
- Doutorado (área técnico-biológica)
- Cursos a distância - pela Internet ou de outra natureza (área pedagógica)
- Cursos a distância - pela Internet ou de outra natureza (área técnico-biológica)

Outro (especifique)

***6. Realizou formação na sua escola em forma de grupos ou projetos colaborativos de estudos com outros professores?**

- Sim
- Não

7. Se participou de formações na sua escola, qual foi a frequência aproximada entre 2010 e 2012?

- 1 vez por mês
- 1 vez a cada bimestre
- 1 vez a cada semestre
- 1 vez por ano

Questionário de Investigação da Formação Contínua de Professores

***8. Qual a importância da formação em grupos ou projetos colaborativos de estudos para o seu desenvolvimento profissional?**

- Nenhuma importância
- Pouca importância
- Importante
- Muito importante

***9. Qual (quais) experiência(s) pessoal(ais) de autoformação você utiliza no seu cotidiano visando o seu desenvolvimento profissional (pode marcar mais de uma opção)?**

- Consultas na Internet
- Leituras de livros/artigos
- Interações/diálogos com outros profissionais

***10. Qual experiência de autoformação considera mais importante para a sua prática profissional?**

- Consultas na Internet
- Leituras de livros/artigos
- Interações/diálogos com outros profissionais

7. SEÇÃO C - ÁREAS DA FUNÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ...

Assinale a opção que corresponde a autoavaliação sobre o seu nível de domínio das competências de ensino relacionadas a cada uma das nove áreas de conhecimento descritas abaixo.

CONSIDERE:

INSUFICIENTE = Menor nível de domínio sobre a competência.

EXCELENTE = Maior nível de domínio sobre a competência.

***1. ÁREA: CONHECIMENTO DO CONTEÚDO**

Descrição: Compreender os conteúdos e conceitos disciplinares relacionados com o desenvolvimento de indivíduos fisicamente educados e ativos.

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Excelente
Identificar elementos críticos das habilidades motoras e utilizá-las em progressões pedagógicas que promovam aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descrever conceitos e estratégias relacionadas com o desenvolvimento de atividades físicas e habilidades motoras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descrever e aplicar conhecimentos de fisiologia, biomecânica, anatomia e psicologia no ensino-aprendizagem de atividades físicas e motoras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionário de Investigação da Formação Contínua de Professores

*2. ÁREA: PLANEJAMENTO E INSTRUÇÃO

Descrição: Planejar e implementar estratégias instrucionais adequadas ao desenvolvimento de indivíduos fisicamente ativos, com base nos parâmetros curriculares nacionais.

	Inadeguante	Suficiente	Bom	Excelente
Identificar, desenvolver e implementar planos e objetivos ao nível dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejar a curto e a longo prazo, tendo em conta as necessidades dos alunos, os programas e os objetivos de ensino a alcançar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selecionar e implementar estratégias de ensino com base no conteúdo selecionado, nas necessidades dos alunos e em condições de segurança, visando facilitar a aprendizagem nas aulas de educação física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar técnicas eficazes de instrução e demonstração que possibilitem ao aluno associar os conceitos da atividade física com experiências de aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver um repertório instrucional para facilitar o aprendizado do aluno, como por exemplo: fazer perguntas, apresentar cenários, encorajar a resolução de problemas e o pensamento crítico, facilitar a recordação de fatos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*3. ÁREA: GESTÃO DO ENSINO E MOTIVAÇÃO

Descrição: Usar conhecimentos para a motivação individual e coletiva visando criar um ambiente de aprendizagem capaz de encorajar o aluno às interações sociais positivas, comprometimento com a atividade física e auto-motivação

	Inadeguante	Suficiente	Bom	Excelente
Gerenciar as condições de ensino (tempo, espaço, alunos) para proporcionar experiências de aprendizagem ativas e que atendam a todos os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar várias estratégias motivacionais para que os alunos pratiquem atividades físicas dentro e fora da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar estratégias que levem os alunos a demonstrar comportamentos sociais responsáveis (respeito mútuo, cooperação e apoio aos colegas) que permitam relações positivas e um ambiente de aprendizagem produtivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*4. ÁREA: COMUNICAÇÃO

Descrição: Usar técnicas de comunicação verbal, não-verbal e utilizar da mídia para desenvolver aprendizagens nos alunos e o engajamento em atividades físicas.

	Inadeguante	Suficiente	Bom	Excelente
Descrever e demonstrar habilidades eficazes de comunicação, como por exemplo: clareza, concisão, ritmo, linguagem adequada ao nível e idade dos alunos, envio/recepção de feedback e comunicação não-verbal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicar-se com a turma respeitando a multiculturalidade dos alunos considerando as suas características étnicas, culturais, socioeconômicas, de habilidades e gênero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*5. ÁREA: AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Descrição: Compreender e utilizar formas de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) para estimular o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos alunos em prática de atividade física.

	Inadeguante	Suficiente	Bom	Excelente
Usar técnicas de avaliação formativa e somativa (inclusive autoavaliação e avaliações pelos pares) para analisar o nível de compreensão e o desempenho dos alunos; fornecer feedback e comunicar o progresso ao aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interpretar e usar as informações sobre o desempenho dos alunos para tomar decisões curriculares e de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionário de Investigação da Formação Contínua de Professores

* 6. ÁREA: DESENVOLVIMENTO E DIVERSIDADE

Descrição: Compreender como os alunos aprendem se desenvolvem e diferem entre si, para proporcionar oportunidades de aprendizagem que permitam o seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional e sejam adequadas às diferenças existentes entre os alunos.

	Inuficiente	Suficiente	Bom	Excelente
Monitorar as habilidades e competências dos alunos visando desenvolver o ensino voltado para as suas necessidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar, selecionar e implementar atividades de ensino adequadas ao conhecimento do aluno e ao ambiente de ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar, selecionar e implementar o ensino adequado ao nível de conhecimento, necessidades específicas e experiências anteriores dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 7. ÁREA: TECNOLOGIA

Descrição: Usar a tecnologia da informação para melhorar a aprendizagem dos alunos e aprimorar a produção pessoal e profissional.

	Inuficiente	Suficiente	Bom	Excelente
Planejar e desenvolver o ensino que integre a tecnologia da informação ao processo de aprendizagem dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar as tecnologias e/ou as redes virtuais para se comunicar e localizar fontes de informação visando o desenvolvimento profissional contínuo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 8. ÁREA: REFLEXÃO

Descrição: Adotar uma postura reflexiva avaliando os efeitos de suas ações sobre os outros (alunos, pais/responsáveis, pares profissionais), bem como procurar oportunidades para se desenvolver profissionalmente.

	Inuficiente	Suficiente	Bom	Excelente
Usar um ciclo reflexivo envolvendo a descrição do ensino, a justificação da ação pedagógica, a crítica da ação pedagógica, o estabelecimento de metas de ensino e a implementação de mudanças no ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar as fontes disponíveis, como por exemplo: os colegas, a literatura, as associações profissionais, para se desenvolver como profissional reflexivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 9. ÁREA: TRABALHO COLABORATIVO

Descrição: Fomentar as relações com colegas, pais ou responsáveis, e comunidade para apoiar o desenvolvimento e bem estar dos alunos.

	Inuficiente	Suficiente	Bom	Excelente
Identificar estratégias para se tornar um dinamizador da prática de diferentes formas de atividades físicas na escola e na comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecer relações produtivas com os pais ou responsáveis e pares escolares, para apoiar o desenvolvimento e bem estar dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>