



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTÍNUADA EM SERVIÇO DE PROFISSIONAIS DO ENSINO:  
UM ESTUDO DE CASO**

**PRISCILA DANIELLE BARBOSA DE ALMEIDA**

Presidente Prudente - SP

2014

**FORMAÇÃO CONTÍNUADA EM SERVIÇO DE PROFISSIONAIS DO ENSINO:  
UM ESTUDO DE CASO**

**PRISCILA DANIELLE BARBOSA DE ALMEIDA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Mestrado em Educação – Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.  
Linha de pesquisa: Formação e prática do profissional do ensino.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Faria de Barros

371.1  
A447f

Almeida, Priscila Danielle Barbosa de  
Formação continuada em serviço de  
profissionais do ensino: um estudo de caso / Priscila  
Danielle Barbosa de Almeida. – Presidente  
Prudente, 2014.  
109 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,  
Presidente Prudente, SP, 2014.

Bibliografia.

Orientadora: Helena Faria de Barros

1. Educação Física – Formação de professores.  
2. Educação Permanente. 3. Educação Física -  
Estudo e ensino. I. Título.

**PRISCILA DANIELLE BARBOSA DE ALMEIDA**

**FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO DE PROFISSIONAIS DO ENSINO:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 26 de fevereiro de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Faria de Barros  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Banca: Prof. Dr. José Milton de Lima  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp  
Presidente Prudente - SP

---

Banca: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

## DEDICATÓRIA

*À minha família, meus pais **Vera Lúcia e João Barbosa**, à minha irmã **Patricia**, ao meu irmão **Tiago** e sua família, **Tatiana e Isabella**, aos meus tios e avós.  
Aos **amigos** que me acompanharam e torceram por minha vitória.  
À minha orientadora **Profª Drª Helena**, aos **demais mestres** do programa de mestrado da Unoeste, e aos meus queridos **colegas de turma**.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Deus, por iluminar meus caminhos. Não há nada maior que esse amor. Pai, eu te amo acima de tudo!*

*Agradeço a toda minha família, pais, irmãos, avós, tios, tias e primos que de alguma forma me encorajaram nessa missão, em especial à minha mãe. Mãe, o que dizer nesse momento? Dizer que você foi minha força, minha determinação, minha intercessora, não tenho palavras para agradecer, por isso o que posso fazer a partir de agora é recompensar com muita dedicação em minha profissão. AMO VOCÊ!*

*Aos meus queridos amigos do Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP), que tanto me incentivaram, em especial aos coordenadores do Curso de Educação Física da instituição: Karina Simões e Mercedes Bento da Silva. Aos colegas Adenilson Ambrósio, Martin Wisiak, Silvana e Rodrigo Magosso.*

*Aos meus amigos do Terra Parque Hotel de Lazer (Pirapozinho/SP), Sandra e Júlio, e todos os colaboradores da empresa, que me proporcionaram crescimento pessoal e profissional, meu abraço a cada um.*

*Agradeço imensamente à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helena Faria de Barros, por quem tenho grande admiração, pela sabedoria, pela disposição, pelo sorriso a cada encontro e pelas sutis correções. D. Helena, a senhora é fantástica, muito obrigada por me conceder a realização desse sonho. Felicidades!*

*Às amigas de todos os momentos Juliana Carla, Cibele Rabello e Jackeline Barioni, que foram companheiras e torceram por mim. Vocês são geniais!*

*Aos amigos prudentinos, João Ribeiro, Bruno e Henrique, por todo carinho, amizade e fortaleza: vocês estarão para sempre guardados em meu coração.*

*Às queridas Paula Castilho, Mazé Castilho e Vânia Bueno, pela prontidão, dedicação e carinho, vocês são maravilhosas.*

*E agradeço com admiração à amiga Evellyn Zambon, que tanto me ajudou com suas habilidades acadêmicas, de informática e com um coração doce. Evellyn, você é parte dessa obra, muito obrigada!*

*Agradeço imensamente aos amigos do Colégio CECAFE, em especial a diretora Prof. MSc. Maria Alice Moreira Basso, por todos os ensinamentos, formação e capacitação profissional, assim como por me conceder espaço para a realização dessa pesquisa. Muito obrigada! Agradeço aos colegas professores e às coordenadoras, foi maravilhoso trabalhar com vocês.*

*Agradeço, também, a todos os funcionários da UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista) pela prontidão, colaboração e atendimento cordial; vocês são espetaculares e que Deus abençoe o trabalho de cada um. Aqui destaco o trabalho da adorável Ina, sempre pronta a nos ajudar e com um sorriso contagiante.*

*Por fim, aos meus amigos de turma, quanta saudade sentirei, quão ricas foram nossas trocas de conhecimento e como foram saudáveis as risadas e preocupações com as entregas de trabalhos. Hoje podemos afirmar: “Valeu a pena!” Sentirei muita falta do clima da Universidade com vocês. Sucesso!*



*Amigos de turma e mestres que nos acompanharam na jornada!*

## **1ª Carta aos Coríntios**

**13** *Ainda que eu falasse línguas, as dos homens e dos anjos, se eu não tivesse o amor, seria como sino ruidoso ou como címbalo estridente.*

*Ainda que eu tivesse o dom da profecia, o conhecimento de todos os mistérios e de toda a ciência; ainda que eu tivesse toda a fé, a ponto de transportar montanhas, se não tivesse o amor, eu não seria nada.*

*Ainda que eu distribuísse todos os meus bens aos famintos, ainda que entregasse o meu corpo às chamas, se não tivesse o amor, nada disso me adiantaria.*

*O amor é paciente, o amor é prestativo; não é invejoso, não se ostenta, não se incha de orgulho.*

*Nada faz de inconveniente, não procura seu próprio interesse, não se irrita, não guarda rancor. Não se alegra com a injustiça, mas se regozija com a verdade. Tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O amor jamais passará. As profecias desaparecerão, as línguas cessarão, a ciência também desaparecerá.*

*Pois o nosso conhecimento é limitado; limitada é também a nossa profecia. Mas, quando vier a perfeição, desaparecerá o que é limitado. Quando eu era criança, falava como criança, pensava como criança, raciocinava como criança.*

*Depois que me tornei adulto, deixei o que era próprio de criança. Agora vemos como em espelho e de maneira confusa; mas depois veremos face a face. Agora o meu conhecimento é limitado, mas depois conhecerei como sou conhecido.*

*Agora, portanto, permanecem estas três coisas: **fé, esperança e amor.***

*A maior delas, porém, é o **amor.***

**1 Cor 13, 1 - 13**



## RESUMO

### **Formação continuada em serviço de profissionais do ensino: Um estudo de caso**

O presente trabalho se refere a uma pesquisa qualitativa, ligada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente-SP, realizada na linha de pesquisa – Formação e prática do profissional do ensino. Teve-se por objetivos compreender as características do trabalho de formação continuada em serviço que promove o desenvolvimento profissional dos docentes a partir de uma escola que se preocupa com a organização das atividades de um trabalho dessa natureza. O foco dessa análise foi a atuação dos professores de Educação Física, sua participação, reações e aproveitamento das atividades desenvolvidas em formação continuada. O campo da pesquisa foi uma Escola Privada da cidade de Santa Fé do Sul – SP, com os seguintes procedimentos de coleta de dados: questionário com professores de Educação Física, entrevista com as gestoras da escola, análise documental dos planos de ensino da disciplina, materiais de estudo coletivo, projeto político pedagógico da escola e ainda observações “in loco” das sessões de formação contínua em serviço. Participaram da pesquisa os dois professores de Educação Física, a diretora pedagógica e as quatro coordenadoras atuantes na escola em 2013. A pesquisa tem por fundamento os trabalhos sobre Formação Contínua em serviço de Duarte, Hunger, Imbernón, Marin, Ribeiro e Tardif. Foram consultadas também as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física. Na análise de conteúdo utilizou-se a metodologia indicada por Laurence Bardin, que proporcionou organizar as informações em categorias. Dos dados obtidos pudemos constatar que as atividades de formação contínua e a regulamentação das sessões de estudo devem contar com as sugestões e participações dos docentes em conjunto na definição do cronograma e pauta; a formação contínua em serviço não deve ser realizada como suplência das lacunas da formação inicial, ela deve trabalhar as dimensões técnica, pedagógico-social e política contribuindo para a formação interativo-reflexiva dos profissionais de ensino; desenvolver cultura colaborativa e fazer com que os professores consigam avaliar a própria prática refletindo sobre ela.

Palavras-chave: Formação Contínua em serviço. Profissional Docente. Professor de Educação Física.

## **ABSTRACT**

### **Continuing formation in service of the teaching professionals: a case study**

This paper refers to a qualitative research linked to the Masters in Education from the Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente-SP, performed in the search line – The Teacher Pedagogical Practice and Formation. The objectives were to understand the working features of continuing formation that promotes the teachers professional development starting with a school that cares about the practices organization of a work of this nature. The focus of this analysis was the performance of physical education teachers, their participation, reactions, and use of activities in continuing formation. The research field was a private school of a city called Santa Fé do Sul– SP with the following procedures of data collection: questionnaire with physical education teachers, interview with the school managers, documental analysis of the course teaching plans, materials of the collective study, pedagogical and political project of the school and even remarks "in loco" of the sessions in service continuing formation. Two physical education teachers participated in the survey, the pedagogical director and the four active coordinators in the school in 2013. The research is based on the works of in services continuing formation of Duarte, Hunger, Imbernon, Marin, Ribeiro, and Tardif. The national curriculum guidelines of physical education were also consulted. In the content analysis were used the methodology indicated by Laurence Bardin, which provided to organize the information in categories. With the obtained data we could note that the practice of continuing formation and regulation of study sessions must rely on the suggestions and contributions of teachers together in defining the schedule and agenda, the continuing formation in service should not be held as substitutive formation gaps of initial formation; it must work the technical dimensions, pedagogical social and political dimensions contributing to the interactive and reflective formation of the professionals teaching; develop collaborative culture and make teachers able to evaluate their own practice, reflecting on it.

**Keywords:** Continuing Formation in service; Professional Teacher, Physical Education Teacher.

## LISTA DE SIGLAS

ART	- Artigo
ATPC	- Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPLE	- Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE/CEB	- Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
UNOESTE	- Universidade do Oeste Paulista
UOL	- Universo Online
UNB	- Universidade de Brasília
USP	- Universidade de São Paulo
EEFEUSP	- Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Trabalhos relacionados à formação continuada .....	17
QUADRO 2 - Formação Acadêmica dos participantes da pesquisa.....	22
QUADRO 3 - Grade de observação para estudo do comportamento docente.....	24
QUADRO 4 - Ações dos docentes após a 1ª sessão de formação continuada em serviço, pauta: Projeto de sustentabilidade .....	71
QUADRO 5 - Ações dos docentes após a 2ª sessão de Formação Continuada em serviço. Pauta: Projeto de Sustentabilidade.....	75
QUADRO 6 - Ações dos docentes após a 3ª sessão de formação continuada em serviço, pauta: Projeto de Sustentabilidade .....	76
QUADRO 7 - Ações dos docentes após a 4ª sessão de formação continuada em serviço, pauta: Projeto de Sustentabilidade .....	78
QUADRO 8 - Atividades pedagógicas realizadas e características da formação continuada em serviço .....	866

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Situação dos professores no país.....	62
FIGURA 2 - Descumprimento da jornada.....	63

## SUMÁRIO

1	DESCOBRINDO O PROBLEMA DE PESQUISA.....	15
2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO .....	19
2.1	Caracterização da Pesquisa.....	19
2.2	Objetivos .....	20
2.3	Área Geográfica .....	21
2.4	Participantes da Pesquisa .....	21
2.5	Procedimentos de Coleta de Dados.....	22
2.6	Procedimentos de Análise de Dados .....	25
3	BASES TEÓRICAS DA PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO .....	29
3.1	Desbravando Conceitos .....	29
3.2	Formação Continuada: Conceitos e Definições .....	31
3.3	Genealogia da Formação Continuada.....	40
3.4	Contexto Sócio-Político da Formação Continuada.....	46
4	BASES TEÓRICAS DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO FÍSICA, O PROFESSOR DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	51
4.1	Um Pouco de História da Formação Inicial em Educação Física .....	52
4.3	Formação Continuada em Educação Física.....	57
5	BASES TEÓRICAS DA PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA E A LEI DO PISO SALARIAL DOS PROFESSORES DO MAGISTÉRIO .....	59
5.1	Piso Salarial .....	59
6	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	66
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
	REFERÊNCIAS.....	95

APÊNDICES.....	101
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores) .....	101
Apêndice B: Parecer da Plataforma Brasil .....	104
Apêndice C: Parecer Final CCPq/CEP .....	107
Apêndice D: Questionário .....	108
Apêndice E: Roteiro de Entrevista.....	109

## 1 DESCOBRINDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Buscando a Educação Continuada desde minha formação no magistério (Ensino Médio) e perdurando esse interesse por toda minha graduação em Educação Física e depois dela, contemplei grandes lições e ensinamentos que levo para a vida acadêmica e pessoal, cotidianamente. Sinto satisfação a cada etapa concluída nesses programas e grande incentivo que me motiva a continuar estudando e inovando na profissão.

Para conhecer melhor a Formação Continuada do profissional docente resolvi ingressar num programa de Mestrado que pudesse atender meus anseios.

Pesquisei programas e orientadores que fossem da área e comecei os estudos, com dois grandes objetivos pessoais e profissionais, tornar-me Mestre em Educação e aprofundar conhecimentos e práticas para atuar como facilitadora em programas de Formação Continuada.

Projetei uma pesquisa em que pudesse investigar a Formação Continuada em serviço. Decidi estudá-la com pesquisadores da área e confrontar as informações com o trabalho realizado em uma escola de Educação Básica que tivesse a Formação Continuada em serviço organizada e sistematizada, para assim, verificar como realizar a Formação Continuada em serviço, na prática, e estabelecer suas características.

Busquei base teórica à investigação em estudos de metodologia científica e em estudos sobre o tema, encontrados em Tardif (2012); Marin (1995); Marin (2004); Hunger et al. (2011), Duarte (2004); Ribeiro (1997) e Imbernón (2010), os quais expressam que o contexto escolar é um espaço de produção de saberes docentes e de desenvolvimento profissional. Como afirma Tardif (2012, p.287) “a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a sua carreira, fases de trabalho devem se alternar com fases de formação continuada”.

Para realizar a pesquisa investiguei primeiramente a literatura e posteriormente uma escola com atividades sistematizadas de Formação Continuada em serviço, de modo regular e com a participação de todos os professores e gestores.

Uma escola particular na cidade de Santa Fé do Sul - SP chamou-me a atenção, pois realiza a formação continuada de seus docentes há muitos anos,



utilizando atividades variadas, com inovações e sucesso. Prova disso temos o registro dos resultados obtidos pela escola, tais como, Prêmio de Excelência em Qualidade de Ensino no ano de 2007, 1º Lugar em concurso de redação, alunos finalistas em Olimpíadas de Física e Matemática, entre outros. Verifiquei que as atividades de formação continuada, nesta escola, alcançam todos os docentes, inclusive os professores de Educação Física. Assim, confirmei que este programa da escola estava relacionado às minhas intenções, e que a participação dos profissionais de Educação Física nesse tipo de formação seria algo relevante a investigar.

Duarte (2004, p. 139) diz que [...] a capacitação de professores tem sido apontada como um dos pré-requisitos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. De acordo com o autor, a capacitação de professores traz benefícios para a prática docente, a qual atinge também os educandos e posteriormente à comunidade em que eles estão inseridos.

Com o campo escolhido, surgiu a necessidade de delinear mais claramente o objeto e os objetivos da pesquisa. Vieram-me as seguintes questões: Como é praticada a Formação Continuada em serviço? O que é realizado como atividade de Formação Continuada em serviço nas escolas e em especial nessa escola? Quem são os facilitadores da Formação Continuada? Com qual frequência (quanto) as sessões de estudo devem acontecer? Por que há a necessidade de realizar atividades de formação no interior da escola? Com quais objetivos ela é realizada? Quais qualidades devem ter a Educação Continuada na escola? Nas sessões de educação continuada, como participam, os professores de Educação Física, das atividades sugeridas?

Assim, foram se definindo aspectos da pesquisa idealizada: Formação Continuada em Serviço dos Profissionais do Ensino: um estudo de caso.

Nesse momento, foi necessário afunilar mais e definir melhor o objeto de estudo que seria investigado. De acordo com a minha graduação inicial – Licenciatura Plena em Educação Física – e buscando a melhoria da prática pedagógica constantemente, ideias surgiram e foi definido, com a orientadora do mestrado, que o melhor seria caracterizar a formação continuada em serviço de professores de Educação Física.

Desse modo, o problema de pesquisa foi definido: Caracterizar a Formação Continuada em serviço, na literatura e na prática pela análise desse trabalho em uma escola que já o pratica, tendo como foco central dessa análise a atuação do professor de Educação Física. Com esse ajuste, foram consultados bancos de teses de quatro universidades para verificarmos a produção nessa área e compreendermos a relevância do tema. As Universidades foram escolhidas por apresentarem programas de Mestrado em Educação: UNESP (Campus: Presidente Prudente e Rio Claro), UNICAMP (Campinas) e UNOESTE (Presidente Prudente).

Com essa consulta, foram encontrados oito trabalhos que apresentaram referência à formação continuada de professores, dos quais seis falam dessa formação continuada em Educação Física, nosso foco. Os trabalhos são os seguintes:

QUADRO 1 - Trabalhos relacionados à formação continuada

Ano	Título	Autor	Orientador	Instituição
1997	Transformação da Didática: Construção da Teoria Pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar Educação Física.	Micheli Ortega Escobar	Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física
2001	A formação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas.	José Augusto Victória Palma	Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física
2003	A Educação Física Escolar no Estado de Goiás e a Formação Continuada de Professores – Realidade e Perspectivas	Nilva Pessoa De Souza	Prof. Dr. Pedro José Winterstein	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física
2005	Formação Continuada de Professores de Educação Física em Ambiente Escolar Inclusivo.	Gilmar de Carvalho Cruz	Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física
2006	Práticas Pedagógicas em Educação Física e o Tratamento da Dimensão Conceitual dos Conteúdos.	André Minuzzo de Barros	Profª Drª Suraya Cristina Darido	Universidade Estadual Paulista Instituto de Biociências
2006	Educação Continuada: Um estudo de caso sobre suas contribuições para a organização e seus colaboradores.	Cleusa Maria Bordini Colucci	Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz	Universidade do Oeste Paulista
2007	Formação Continuada de Professores: Aplicabilidade de um programa.	Josete Guariento Carvelli	Profª Drª Raimunda Abou Gebran	Universidade do Oeste Paulista
2010	Formação Continuada em Educação Física Escolar: Concepções e Perspectivas de Professores.	Fernanda Rossi	Profa. Adj. Dagmar Hunger	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Biociências – Rio Claro

Fonte: Organizado pela autora com base na pesquisa em banco de teses e dissertações das universidades: UNOESTE, UNESP de Rio Claro, UNESP – Presidente Prudente e UNICAMP – Faculdade de Educação Física de Campinas.

Esses trabalhos contribuíram com a pesquisa nos processos de definição do problema, estabelecimento da metodologia aplicada, com indicações de referências utilizadas, conceitos de formação continuada e docência que apresentaram.

A relevância desse estudo está em caracterizar a Formação Continuada em serviço para professores de Educação Física, considerando seu desenvolvimento profissional.

Para orientar o leitor nesse relatório foi obedecida uma sequência de informações distribuídas em sete unidades, iniciando com esta introdução, na qual se caracteriza o problema estudado e a importância da pesquisa para o ensino e formação docente. Em seguida foi apresentada a metodologia da pesquisa, definindo a abordagem a ser seguida, a modalidade empregada, os objetivos, os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

Na terceira, quarta e quinta unidades foram apresentadas as bases teóricas da pesquisa, englobando as bases conceituais da Formação Continuada em serviço, a Educação Física (Educação Física como área de conhecimento e o professor) e Lei do piso salarial do magistério, que abre espaço à formação docente que obedeceu à orientação de análise de conteúdo por categorias segundo Laurence Bardin.

A unidade seis aborda a apresentação e discussão dos dados obtidos.

Por fim, representando uma volta aos objetivos e destacando os aspectos mais importantes percebidos, chega-se às considerações finais, descritas na unidade sete.

## **2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO**

Durante os estudos que alicerçaram essa pesquisa, dúvidas e curiosidades sobre a metodologia foram esclarecidas, despertando, assim, o interesse pela investigação nas Ciências Humanas, até que se definiu o uso da abordagem qualitativa, abordagem que se encontra a serviço do objeto desta pesquisa. Como afirma Santos Filho (1997, p. 43):

[...] a pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a compreensão (verstehen) ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas.

### **2.1 Caracterização da Pesquisa**

Para Minayo (2007, p. 21), esse tipo de abordagem tem por principais características: respostas a questões muito particulares; estudos de contextos sociais que não podem ser quantificados.

Conforme a autora ao abordar a questão da amostragem na pesquisa qualitativa, enfatiza que nesta há uma preocupação menor com a generalização, ou melhor, o mais importante é um maior aprofundamento e abrangência da compreensão do fenômeno. Portanto, o critério quantitativo não é o mais significativo, mas a incursão social, ou ainda, a capacidade do pesquisador de identificar e analisar profundamente dados não mensuráveis, como percepções, pensamentos, opiniões, significados entre outros, de um determinado grupo de pessoas.

Como nosso trabalho constituiu um estudo de caso, faz-se necessário, aqui defini-lo.

Estudo de caso é uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. [...] o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências (SEVERINO, 2007, p. 121).

Para completar a explicação sobre o estudo de caso, o autor apresenta que 'os dados desse tipo de pesquisa devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo, devendo ser apresentados, mediante análise rigorosa em relatórios qualificados'.

Assim, o campo da pesquisa foi uma escola que proporciona aos seus docentes atividades de formação continuada, semanalmente, há 25 anos. É uma escola premiada nacionalmente pelo desempenho como instituição de ensino e apresenta resultados de alunos nas maiores olimpíadas do país (física, matemática, redação e química) e de caráter local e regional nas olimpíadas esportivas, como citado anteriormente, por isso a tomamos como relevante campo para a pesquisa. A Formação Continuada em serviço dessa escola atende às expectativas do momento histórico vivido pela sociedade, a qual, em se tratando de Brasil, está em busca contínua de soluções para a formação inicial e continuada de professores, inclusive dos professores de Educação Física.

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim, diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (SEVERINO, 2007, p. 123).

Com os aspectos da pesquisa bem definidos, teve início a busca da criatividade e da organização deste trabalho científico, almejando resultados que possam proporcionar colaboração no desenvolvimento do professor e da ciência.

## **2.2 Objetivos**

Tivemos por objetivo geral compreender as características do trabalho de Formação Continuada em serviço do profissional do ensino a partir da literatura e de uma escola que se preocupa com a organização das atividades de um trabalho dessa natureza.

O foco principal dessa análise foram os professores de Educação Física: participação, reações e aproveitamento das atividades desenvolvidas.

Os objetivos específicos visados foram:

- Acompanhar *in loco* as atividades pedagógicas sugeridas na formação continuada em serviço.
- Apontar práticas pedagógicas de Formação Continuada em serviço vivenciadas no estudo de campo.
- Observar as reações dos professores de Educação Física às atividades pedagógicas vivenciadas na Formação Continuada em serviço;
- Verificar mudanças ocorridas nos professores de Educação Física no fazer e no dizer;
- Verificar a importância que os líderes (gestores) da escola dão à Formação Continuada em serviço.

### **2.3 Área Geográfica**

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos analisar o trabalho de uma escola privada que fica na cidade de Santa Fé do Sul, localizada no noroeste do Estado de São Paulo. A escola possui 25 anos de trabalho, atualmente conta com 40 professores e pouco mais de 300 alunos, atendendo do maternal ao Ensino Médio.

As atividades de formação continuada em serviço, nessa escola, acontecem semanalmente às terças-feiras a partir das 13h 30min, e tem a duração de duas horas/aulas. Para os professores que não residem na cidade ou não podem comparecer às terças-feiras, o programa se repete uma vez por mês aos sábados, das 7h às 12h, totalizando 6 horas/aulas. Também são realizadas videoconferências às quintas-feiras à noite, bimestralmente. Participamos da realização das atividades de formação continuada *“in loco”*, para assim realizarmos os procedimentos de coleta de dados.

### **2.4 Participantes da Pesquisa**

Na presente pesquisa foram investigados dois professores de Educação Física, quatro coordenadoras pedagógicas e uma diretora pedagógica, todos atuantes. Esses profissionais constituíram os participantes da pesquisa.

Os dois professores se submeteram às atividades de formação continuada em serviço, os demais constituem a equipe gestora da escola, que também participaram ativamente do processo.

O grupo de participantes foi formado por profissionais do sexo masculino e feminino, com idades entre 29 e 61 anos, com formação em Educação Física Licenciatura Plena, Pedagogia e Direito, com diferentes níveis de titulação: professores licenciados e especialistas, coordenadoras graduadas e especialistas e diretora Mestre.

Foi obtido o consentimento livre e esclarecido dos participantes, assim como a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa para estudos envolvendo seres humanos.

QUADRO 2 – Formação Acadêmica dos participantes da pesquisa.

<b>CARGO</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>
Professor	Educação Física	Especialização
Professor	Educação Física	Especialização
Coordenadora	Direito	Especialização
Coordenadora	Pedagogia	Especialização
Coordenadora	Pedagogia	Especialização
Coordenadora	Educação Física e Pedagogia	Especialização
Diretora	Pedagogia	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor.

## 2.5 Procedimentos de Coleta de Dados

Foram usados alguns procedimentos para a coleta dos dados da pesquisa, para assim assegurar sua fidedignidade:

Técnicas de pesquisas são procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas, [...] as quais precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados (SEVERINO, 2007, p. 124).

Os procedimentos utilizados foram: observação estruturada, questionário, entrevistas e análise de documentos.

Nessa busca de informações, para melhor entender os processos a serem seguidos, foram consultados, na literatura, Laville & Dionne 1999, conteúdo

que possibilitou a compreensão da pesquisadora de que a informação constitui sempre a provisão de base dos trabalhos de pesquisa.

Sabe-se que, para coletar informações a propósito dos fenômenos humanos, pode-se consultar documentos, encontrar as informação observando o próprio fenômeno, ou ainda interrogar pessoas que o conhecem. Assim, foram adotadas, na primeira etapa dos procedimentos de coleta de dados, as observações dos encontros que proporcionaram a realização das atividades de formação continuada em serviço na escola. Para tanto, a pesquisadora participou de oito sessões.

O primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados foi a **Observação Estruturada**, que conforme Laville e Dionne (1999, p. 178):

Na observação estruturada o observador tem sua atenção centrada em aspectos da situação que estão explicitamente definidos e para os quais são previstos modos de registro simples, rápidos, que não apelam para a memória e que reduzem os riscos de equívoco.

Essa maneira de proceder apresenta muitas vantagens. Assim, a influência do observador sobre o comportamento das pessoas – um problema frequente – se acha muito reduzida.

Uma das vantagens da observação, desde que estejam ligadas aos aspectos que a tornem parte da pesquisa científica, é a oportunidade de acompanhar e registrar os comportamentos dos participantes na medida em que ocorrem (SELLTZ et al., 1971).

No programa observado, participaram docentes de todas as disciplinas, mas nossas observações se direcionaram ao comportamento dos docentes de Educação Física referentes à aceitação e à reação das atividades de Formação Continuada em serviço desenvolvidas.

Apresentamos nas análises de conteúdo deste trabalho o relato das observações feitas, e depois organizamos as informações para que a análise fosse realizada com coerência e sucesso.

Usamos para anotação das observações estruturadas uma Grade de Observações (QUADRO 03), sugerido por Laville e Dionne (1999), com os seguintes tópicos:



### QUADRO 3 - Grade de observação para estudo do comportamento docente

<b>Grade de observação Comportamento dos professores de Educação Física diante da pauta e atividades pedagógicas realizadas.</b>
Coordenador da sessão:
Pauta (itens):
Atividades pedagógicas utilizadas:
Reação dos docentes de Educação Física segundo seus comentários:
Participação dos docentes de Educação Física:

Fonte: Elaborado pela autora, com base na teoria de Laville & Dionne (1999).

A grade de observação foi de grande valor e coerência com a situação vivenciada, contribuiu para a consecução dos objetivos da pesquisa e possibilitou a organização dos dados em categorias para serem analisados. Foram utilizadas em todas as sessões, 08 (oito) grades de observação.

Foi enriquecedor para a pesquisa e para a pesquisadora observar esses profissionais e as atividades apresentadas.

Após o uso das grades de observação, realizou-se os **questionários**, que foram aplicados aos 2 (dois) professores de Educação Física, composto de questões que não ofereceram opções de respostas, apenas espaço para emitir sua opinião sobre o tema visado em função dos objetivos da pesquisa.

Segundo Severino (2007, p. 125):

Questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas.

O questionário consta no apêndice D.

Além disso, realizamos entrevistas semi-estruturadas, com os gestores (uma diretora e quatro coordenadoras), por meio de um roteiro que consta no apêndice E.

As entrevistas semi-estruturadas são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. [...] com questões bem diretas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais (SEVERINO, 2007, p. 125).

A entrevista foi formulada com perguntas abertas, sem impor opções de respostas, deixando o entrevistado formularem uma resposta pessoal. As perguntas foram feitas verbalmente em uma ordem prevista. O foco das entrevistas com as lideranças foi a reflexão sobre os resultados que as atividades de Formação Continuada em serviço proporcionam aos professores de Educação Física e qual a importância que as gestoras dão à Formação continuada.

Também foi feita a **análise documental**

Na pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

A pesquisa documental analisou o Planejamento anual da disciplina de Educação Física e registros dos docentes nesse planejamento, materiais (textos, reportagens e livros) que foram utilizados nas atividades de formação continuada dos docentes em questão e o Projeto político pedagógico da escola, assim como relatos das aulas de Educação Física, a fim de observar se os docentes colocaram em prática itens discutidos nos encontros de Formação Continuada em serviço.

Com o material em mãos, iniciou-se os procedimentos de análise de conteúdo, uma etapa decisiva na dissertação.

## **2.6 Procedimentos de Análise de Dados**

Os dados são as informações recolhidas nos registros das observações, questionários, entrevistas e análise documental. Para tratarmos todo o conteúdo coletado, tomamos como base Bardin, (2009, p.40). Nesse processo, a soma dos dados formam os conteúdos a serem analisados, como explica a autora: “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Segundo ela, “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou qualitativos)”.

A análise foi organizada em diferentes fases, como orienta a teoria da mesma autora, em sua obra de 2009, entre as páginas 121 a 128, que define as fases em:

**1ª A pré-análise:** fase da organização, a qual tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise, “trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso”. Nessa fase, três ações devem ser realizadas: a escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Assim, estabelecemos contato com os documentos e fomos gradativamente conhecendo-os e nos deixando invadir pelas impressões e orientações deles.

A preparação do material se sucedeu na junção deles, que constituíram o “*corpus*”. “*Corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2009, p. 122). Nesse *corpus* temos: grades de observação de 08 (oito) encontros, registros dos questionários, das entrevistas, das observações feitas na leitura do plano de ensino da disciplina de Educação Física da escola, nos materiais discutidos nas sessões e fotos das aulas selecionadas para análise. As fotos são dos professores e ficaram em poder deles.

**2ª A exploração do material:** fase da aplicação sistemática das decisões tomadas. Essa fase é mais longa e complexa, pois consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas. Ao tratarmos o material, nós o codificamos. Para Bardin (2009, p. 129):

A codificação corresponde a uma transformação (efetuada segundo regras precisas) dos dados em bruto do texto, transformação que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo,

ou a sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Bardin, 2009 ainda cita a definição de O. R. Holti, 1969<sup>1</sup>, que diz:

A codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.

Nesse processo, o material é transformado em **unidades de registros** (o que se conta) e **de contexto** (o que se compreende) e também **numerado** (modo de contagem).

Em nosso trabalho, esse material foi colocado em tabelas, quadros e modo dissertativo.

**3ª O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação:** fase em que os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Nesse momento, segundo a mesma autora, “as operações estatísticas simples (porcentagem), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer resultados, quadros, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações pela análise”.

Após esse tratamento dos resultados, a pesquisadora pôde propor inferência e adiantar a interpretação a propósito dos objetivos previstos, utilizando-os para uma nova análise ou como fins teóricos ou pragmáticos para concluir a pesquisa.

Na análise qualitativa, aparecem características particulares, que se diferenciam da análise quantitativa.

A análise qualitativa é válida na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes. [...] a compreensão exata do sentido é, neste caso capital (essencial). [...] sendo importante o contexto da mensagem e o contexto exterior ao da mensagem (BARDIN, 2009, p. 141).

Mais adiante, a autora enfatiza que é necessário o analista ter muita atenção ao fazer esse tipo de análise, pois as ideias inicialmente formuladas podem

---

<sup>1</sup> P. Henry e S. Moscovici. Problèmes de l'analyse de contenu em Langage, nº II, Setembro, 1968.

ser influenciadas no decorrer do procedimento por aquilo que o analista compreende da significação da mensagem. Por isso, é indicado, nesse caso, reler o material e alternar releituras e interpretações, bem como desconfiar da evidência. A análise qualitativa pode envolver, também, a forma quantificação.

Ficamos alerta a cada detalhe, para que nenhuma informação se perdesse e os resultados pudessem ser fidedignos.

### 3 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

#### 3.1 Desbravando Conceitos

Nesta unidade, vamos fazer uma aproximação do significado de Formação Continuada em serviço como necessidade de capacitação permanente, mostrando as questões históricas e políticas que a envolvem, bem como esclarecer os conceitos que definem esse processo. Nesse sentido, apoiamo-nos em vários trabalhos de estudiosos sobre o tema.

Ao longo desse estudo, desbravamos os caminhos que a literatura nos permite e oferece, e nesse permear de informações surgia dia-a-dia os fundamentos da pesquisa. Pudemos assim concretizar a ideia de que pesquisa se faz na prática, na observação, na investigação, na ação e com rigor.

Para a conceituação do tema em questão, diversos estudos foram interpretados como forma de compreensão e validação de conceitos.

Iniciaremos com a ideia de Chantraine-Demilly (1995, p. 142-145), que ao falar dos quatro modelos de formação (forma universitária, forma escolar, forma contratual e forma interativa-reflexiva), afirma ser necessário pensar em estratégias de formação contínua e processos de socialização profissional dos professores. Isso implica decodificar um certo número de conceitos e desestruturar ações.

Assim, a autora propõe que se designe por *modos de socialização* os conjuntos de procedimentos por meio dos quais o homem se torna um ser social, e por *formação* os modos de socialização, comportando uma função consciente de aquisição e produção de saberes e de saber-fazer.

A autora separa as formações em duas categorias:

*Formais*: procedimento de aprendizagem desligados da atividade tal como está socialmente constituída, desligados do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados numa instância especializada de organização e estruturados de modo coletivo (um estágio de formação contínua é um exemplo tipo de formação formal).

*Informais*: impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, em situação (a maneira como os professores

aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e irritando-os, é um processo de formação informal) (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 142-149).

Uma discussão interessante que a autora faz é que nem todas as formações formais são escolares, por oposição às outras que se desenvolvem em situação, e que o uso do termo *escola* para designar todas as formações formais não é o mais adequado, afinal, são muitas eventualidades diferentes acontecendo ao mesmo tempo no ambiente escolar. Essas diversidades (e as divergências) acabam interrompendo a concepção dos dispositivos de formação contínua.

Ao distinguir as formas de trabalhar saberes (atos de ensino e atos de formação) a autora define:

**Forma universitária:** é um modelo na qual a relação simbólica formador-formando tem semelhanças com a que as profissões liberais mantêm com os seus clientes.

O que caracteriza esta forma é a *personalização* vincada de relação pedagógica, não no sentido do caráter afetivo ou da individualização das aprendizagens, mas no sentido da *valorização do caráter pessoal (original) do ensino ministrado*, ou no caso da formação contínua, das competências, do prestígio e das tomadas de posição pessoais do formador (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 142-149).

Assim, compreendemos que essa forma tem como essência a transmissão do saber e da teoria.

**Forma escolar:** o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores: Igreja, Estado ou Nação. Não é significativo que este Estado seja centralizado ou não, que delegue as suas funções em organizações privadas ou não, eventualmente em empresas que passam a desempenhar um papel *institucional*. Os professores (ou formadores) têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa oficial, o lugar depositário da definição e da legitimidade dos programas, que pode ser o Estado ou os seus representantes hierárquicos (a autarquia, o estabelecimento de ensino, ou qualquer outra instância legítima), mas em nenhum caso o professor ou os professores (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 142-149).

Diferentemente da forma universitária, a forma escolar é a escolaridade obrigatória, isto é, uma relação institucional, que liga o que ensina, o que é ensinado, o seu ambiente familiar e a legitimidade legal.

**Forma contratual:** essa forma aparece no pólo oposto, define o modelo formativo-contratual como uma relação simbólica de tipo *contratual* entre o

formando e o formador e, eventualmente, com outros parceiros. O contato de formação é, com efeito, muitas vezes um polígono: entre a estrutura de formação que emprega o formador e a empresa cliente, entre a estrutura e uma instituição, entre o formando e a organização que o emprega e o envia em formação durante o seu horário de trabalho, etc (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 142-149).

A caracterização do modelo contratual está na negociação (sob modalidades diversas), entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem.

**Forma interativa-reflexiva:** abrange as iniciativas de formação ligadas à *resolução* de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho. Trata-se de qualquer maneira de uma aprendizagem em situação, mas com *dissociação espaço-temporal dos momentos de ação e dos momentos de constituição de novas competências*, acompanhada de uma atividade reflexiva e teórica, sustentada por uma *ajuda externa* (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 142-149).

A autora esclarece que nessa forma a competência estimulada é a capacidade de resolução de problemas, misturando saberes com os estatutos diversos, que são parcialmente *produzidos e não transmitidos* na relação pedagógica que caracteriza a formação. Dessa forma, a *fabricação coletiva de novos saberes* (de saberes do ofício) durante a formação é a característica principal deste modelo.

É definição da autora, também, que, na formação contínua permeou e permeia os quatro modelos de formação comentados anteriormente. No início, a formação contínua dos professores do ensino secundário baseava-se na formação universitária, destacando-se que esses profissionais tinham o direito pessoal ao enriquecimento cultural. Podemos observar que atualmente isso ainda é exigido e oferecido.

### **3.2 Formação Continuada: Conceitos e Definições**

Buscamos firmar aqui conceitos e definições fundamentais da Formação Continuada para, posteriormente, discutirmos as atividades pedagógicas a partir do que observamos no programa escolhido para pesquisa de campo.



No contexto da história da educação brasileira, pode-se observar referências à necessidade de “capacitação profissional” em todas as áreas da educação. Na literatura, encontramos dados de como aconteciam e ainda acontecem os processos de formação e especialização para profissionais da educação. Existem programas realizados pelos governos (Federal, Estadual e Municipal) para profissionais do ensino público, outros programas são realizados em escolas privadas, organizados pela própria instituição e, ainda, muitos cursos de curta ou longa duração em universidades ou centros de ensino. Acreditamos que nesses programas e cursos acontecem momentos ricos de troca de experiências e aquisição de novos conhecimentos referentes à ação docente, assim como a reflexão dos professores sobre sua atividade profissional cotidiana.

A respeito da atividade profissional, Marin (1995, p.19) diz:

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas do mesmo homem.

A fim de proceder a caracterização do tema dessa pesquisa, a “Formação Continuada”, fizemos um resgate dos conceitos já utilizados para caracterizar e mostrar as particularidades da formação continuada docente que existiram em décadas anteriores e algumas que ainda perduram. Para isso, nos apoiamos em vários estudiosos da área. Marin (1995) cita os termos mais utilizados e expõe sua opinião quanto à coerência deles, fazendo uma bela viagem reflexiva nesta “evolução conceitual”, registramos também as opiniões de Garcia (1995) e Ribeiro (1997).

Marin (1995, p. 14-18), aponta e comenta os seguintes conceitos:

**Reciclagem:** termo que sempre esteve presente, sobretudo na década de 1980, seja nos discursos cotidianos e órgãos de imprensa, seja como qualificador de ações de órgãos públicos e privados. Para ela, o termo reciclagem não é adequado, pois deixa implícita a concepção já consagrada pelo senso comum, de que para haver reciclagem (leia-se “atualização pedagógica”) é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma. Em outras palavras, ela acredita que

esse termo – na perspectiva dos profissionais da educação – jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem e não devem fazer “tábula rasa” dos seus saberes.

**Treinamento:** é de uso muito comum na área da formação humana, incluindo os profissionais da educação. A autora o traz como sinônimo: tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa e ressalta que não é algo para ser rejeitado integralmente. Para ela:

É possível pensar em ações de educação continuada em certas circunstâncias incorporadas desse significado. Um exemplo dessa situação é relativo aos de profissionais da área da educação física. É perfeitamente possível haver a necessidade de treinamentos (adquirir destrezas musculares ao ensinar e aprender novas técnicas de uma modalidade esportiva). Segundo essa perspectiva, é possível incluir, num processo educacional mais amplo, alguns automatismos fundamentais.

Se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamento quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos (MARIN, 1995, p. 15).

**Aperfeiçoamento:** o dicionário de Ferreira (1975) destaca os seguintes significados: tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução, emendar os próprios defeitos.

Sobre isso, Marin (1995, p.16) afirma:

Não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano.

Eu diria, ainda, que a busca da perfeição para os homens é algo inatingível, resquício de visão de Homem à imagem dos deuses. [...] No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos clara a ideia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativas, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também, de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada.

**Capacitação:** significa tornar capaz e habilitar, por um lado, e, por outro lado, convencer e persuadir, formando dois conjuntos de enunciados.

Sobre isso ela comenta:

O primeiro conjunto parece-me congruente com a ideia de educação continuada, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão. Há embutida nesse termo, a meu ver, a ruptura com as concepções genéticas ou inatistas das atividades educativas, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve a dom inato, ou, então, à semelhança de sacerdócio. É muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade (MARIN, 1995, p.17).

**Educação permanente, formação continuada, educação continuada:**

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles (os profissionais) podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades. [...] A concepção subjacente ao termo educação permanente é a de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento (MARIN, 1995, p. 17-18).

O termo **formação continuada** é bastante utilizado entre os brasileiros e por autores estrangeiros como Nóvoa, 1992 e Perrenoud, 1993. Um panorama relativo às concepções e ações decorrentes do uso desse termo nos é dado por Chantraine-Demailly (1992), as quais foram comentadas no início dessa unidade.

Na perspectiva de Marin, a concepção de **educação continuada** pode acrescentar outros modos de socialização.

A educação continuada como geradora de mudanças insere-se num quadro político prospectivo em que formação “é idealmente participar do futuro” a partir do presente, e assumir o risco porque formar é mudar de forma que pode implicar um deformar! (GOGUELIN<sup>2</sup>, 1970 apud MARIN, 1995, p.27).

---

<sup>2</sup> Citado por MARIN, A.J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Caderno Cedes, n.36. Campinas: Papirus, 1995., p.27

Gatti (2008, p. 57) afirma que o número de iniciativas denominadas de educação continuada cresceu muito e que o termo

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional [...] enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Para García (1995, p.19), “**Formação** é o processo de desenvolvimento e estruturação de pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem e de experiência do sujeito”. Ele indica ainda que na formação docente pode-se identificar fases: inicial, do ingressante e formação ao longo da carreira. Esta última constitui formação continuada.

Ribeiro (1997, p.10-11) classifica dois modelos de formação continuada:

O primeiro modelo de formação contínua assenta no pressuposto de que a sua justificação reside na “existência de deficiências de formação” do professor (*defect approach*) e que, portanto, ela se deve orientar no sentido de preencher tais lacunas. Estas existem por motivo da obsolescência da formação teórica obtida pelo professor ou porque a sua formação de base era limitada ou porque não houve atualização dos conhecimentos científicos e/ou pedagógico-didáticos; as lacunas podem existir também, por “ineficiência” da formação do professor, que não se revela adequada para promover a aprendizagem dos alunos, ineficiência que não se refere aos conhecimentos do professor, mas às suas aptidões e técnicas de ensino. O segundo modelo a formação contínua se justifica e se orienta pela necessidade de “crescimento” incessante do professor (*growth approach*) não visando compensar uma inadequação pessoal enquanto professor, mas procurando uma realização mais completa como praticante da arte de ensinar.

A conceituação mais atual de formação continuada teve como primeira forma de referência não o preenchimento de lacunas da formação inicial, mas buscar o crescimento, o desenvolvimento profissional do docente.

Nesse sentido, podemos compreender que a fonte de saber acerca do que seja ensinar bem reside na própria experiência de ensinar que se vai aperfeiçoando, diariamente na vida do professor. Recordando Tardif (2012, p. 287),

é possível perceber pelo menos quatro fases na formação profissional, sendo que a primeira começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, se valida no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. Em suma, a formação se desenvolve durante toda a vida do professor.

Tardif completa ainda que os professores, no exercício de suas funções, desenvolvem saberes específicos da profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser, sendo denominados por “saberes práticos”.

Assim, percebe-se claramente uma aproximação conceitual entre os autores indicados: a formação continuada tem sentido se conseguir o desenvolvimento profissional do professor.

Porto (1988, p.12 apud MARIN et al., 2000, p.12) nos traz uma visão da formação continuada como “a prática pedagógica recorrente”, afirmando que essa caracterização se dá por conta do momento histórico vivido que luta pela incessante busca e renovação do saber-fazer educativo, acontecendo então, um movimento reconstrutivo.

Contrapondo as tradicionais práticas formativas, a autora diz:

Procuo analisá-las a partir de um “novo tempo” que se configura: o mundo é cada vez mais uno, a realidade se universaliza. As mudanças são vertiginosas, marcadas pelo processo sem precedentes da internacionalização da economia. Novas exigências se impõem ao ser humano face às transformações epistemológicas, sociais e tecnológicas que se produzem. A educação, entendida como prática social, estrutura-se sobre outra base histórica. Portanto, é na consideração desses fatores que precisa ser pensada a formação de professores, cujo processo está, indiscutivelmente, referenciado à trama das relações sociais e aos arranjos estruturais e conjunturais que se efetivam. A construção de um outro projeto de formação continuada de professores apresenta-se como um desafio inadiável, trazendo consigo duas questões interligadas e interconsequentes: como “formar” o professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? Como privilegiar um processo de autoformação, cujas características essenciais sejam a criticidade, a criatividade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educador “tecer seu próprio fio”? (PORTO, 1988, p.12 apud MARIN et al., 2000, p.12).

Ainda, a autora reflete e afirma que “formação continuada de professores e práticas pedagógicas não podem ser pensadas de forma dissociada: torna-se necessário questionar, avaliar, ressignificar a relação formação/prática”.

Com isso, um novo termo é escrito pela autora: “Formação como autoformação”, mostrando que “concepções diferentes sobre formação confrontam-se no âmbito educacional, originadas em diferentes pressupostos filosóficos e epistemo-metodológicos priorizados por quem as assume”.

A autora faz uma ligação com esses conceitos e comenta:

De forma geral, essas concepções podem ser reunidas em duas grandes tendências. A primeira, identificada como estruturante: formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, define previamente programas/procedimentos/recursos “a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, aplicados aos diversos grupos de professores” (NÓVOA 1992, p. 21). A segunda, interativo-construtivista: dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem destina (PORTO, 1988 apud MARIN et al., 2000, p.13).

Sobre o conceito de formação, a autora mostra os registros do *Dicionário Caldas Aulete* (1985), que destacam ação e efeito de formar: constituição, caráter, ato de formar, desenvolver-se – ideias que mantêm relação com um estado de incompletude.

A autora ainda esclarece que, nessa perspectiva, associa-se o conceito de formação de professores à ideia de *inconclusão* do homem: identifica-se a formação com percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se. Portanto, torna-se possível, a partir dessa lógica, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – *produzir a vida* – e com o desenvolvimento profissional – *produzir a profissão docente* (NÓVOA 1995, p. 15). Entende-se, em decorrência, que a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida. Do mesmo modo, considera-se que a formação do professor é processo que não se finaliza com a formação inicial: ao contrário, impõe-se, como indispensável, a formação continuada “em que as práticas profissionais se tornem o terreno de formação” (MARQUES, 1992, p. 194).

Nesse caso, percebe-se que a “formação se dá enquanto acontece a prática” – momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovadores do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas. Por isso, a formação não se conclui; cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/ inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Altera-se a perspectiva da formação: *o fazer*, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao *saber fazer reflexivo*, entendido como autoformação, percurso que ocorre na indissociabilidade teoria/prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas – reflexivas, inovadoras, autônomas (MARIN et al., 2000, p.15).

Assim, acontece um triplo movimento da prática, conforme esclarece Schön (1990): *conhecimento na ação* (saber-fazer); *reflexão na ação* (pensar sobre o que fazer); *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* (analisar criticamente o saber-fazer). Nesse caso, uma prática crítico-reflexiva, criativo-inovadora, autônomo-transformadora passa a se impor como condição construtiva da vida e da profissão do professor. De acordo com essa lógica, “momentos de balanços retrospectivos sobre percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, no caso dos professores, é também produzir a ‘sua’ profissão” (NÓVOA 1992, p. 25 apud PORTO, 2004, p.14).

Entende-se nessa perspectiva, que as práticas rompem com um saber produzido fora da profissão: a formação continuada passa a adotar, como referências, as dimensões coletivas das práticas, contribuindo “para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores” (Nóvoa 1991, p. 25) – exigente, portanto, quanto à preparação de professores responsáveis por sua formação profissional e autores de inovação, de mudança, de transformação pessoal, profissional, institucional. Considere-se nesse sentido, que a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e (neste trabalho) em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola. Isto significa, então, que a formação continuada pressupõe que as experiências da profissão não fiquem restritas às ofertas pontuais ou às exigências operativas imediatas. Antes, formação e prática acontecem em espaço educacional amplo, articulado, institucional, viabilizador de projeto na perspectiva dos sujeitos, bem como do projeto político da sociedade para/com os sujeitos sociais (PORTO, 2004, p.15).

Porto (2004, p.15) expõe ainda uma ideia de mudança educacional publicada por Nóvoa, 1992, expressando que ela está relacionada à formação do

professor e à inovação de suas práticas pedagógicas. Ela está, também, associada aos sujeitos educativos da escola: “hoje, não basta mudar o profissional: é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. (NÓVOA, 1992, p. 26 apud PORTO, 2004, p.14).

Segundo Porto (1988 apud MARIN et al., 2000, p.15), torna-se relevante, portanto, destacar que a trajetória da escola tem sido, quase inteiramente, ordenada de “fora para dentro”, reduzindo-se o espaço de decisões sobre seus objetivos, sua organização, suas práticas.

Outra afirmação da autora vem fortalecer nossos questionamentos em estudar a Formação Continuada em serviço na prática de uma escola, ao dizer que:

Em contraposição, intensifica-se, atualmente, um movimento que procura colocar a escola como espaço de iniciativa e concretização de seus próprios projetos, exigindo, conseqüentemente, que suas práticas guiadas pela reflexão crítica, transformem-se em práxis medida pelo coletivo dos agentes educativos que nela atuam (PORTO, 2004, p.15).

Assim, a formação continuada, parte viva e vivificante do projeto educativo da escola, é, antes de tudo, uma releitura das experiências que nela ocorrem, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores, ressaltando a teoria de Nóvoa (1992, p. 22), que explica:

O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas das escolas e dos professores (NÓVOA 1992, p. 26 apud MARIN et al., 2000, p.14).

A autora reafirma que formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação.

Em nossa visão, enquanto pesquisadoras, podemos dizer que a Formação Continuada em serviço possibilita o crescimento pessoal, profissional e institucional onde é realizada, por meio de características que promovem a colaboração mútua, beneficiando a todos envolvidos nesse processo.



Os termos variam, mas possuem em comum o intuito de aprimoramento do professor, se ele está se formando ao longo da carreira, ele está certamente em crescimento, e isso sendo realizado em equipe, torna ainda mais produtivo o crescimento do grupo e também da instituição.

Esse crescimento em grupo deve ser realizado com trabalho colaborativo, exercido pelos professores, onde eles colaboram no planejamento e realização da Formação Continuada em Serviço. Programas dessa natureza devem ter a dimensão interativo-reflexiva. A reflexão é fundamental para a prática docente, para a quebra de paradigmas e para a eficácia do serviço em educação. A Formação Continuada em serviço deve acontecer de modo contínuo e ininterrupto, ser atualizada e valorizar a prática dos professores e fazendo-os avaliar a própria prática, refletindo sobre ela.

Colocar o professor em situação de pesquisa também é uma ótima ação, Rossi e Hunger (2012, p. 326), afirmam que:

A formação continuada vem procurando caminhos de desenvolvimento, de renovação. Está deixando de ser concebida na perspectiva da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas e passando a ser concebida como um processo de reflexão das práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Assim, compreendemos que não é o acúmulo de cursos que faz a Formação Continuada acontecer realmente, e sim a possibilidade de reflexão que esses cursos podem produzir.

E na realização “em serviço” da Formação Continuada, o resultado maior se dá no trabalho colaborativo e reflexivo do grupo, os quais possibilitam a (re)construção da identidade do professor.

### **3.3 Genealogia da Formação Continuada**

Buscamos na genealogia da formação continuada subsídios para fortalecer nossos fundamentos da pesquisa, e encontramos detalhes que nos possibilitaram a descoberta dos avanços vividos na conceituação e compreensão dela.

Referindo-se à Espanha, Imbernón (2010) indica esses registros em quatro momentos:

- Até os anos de 1970: início
- Anos de 1980: paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica.
- Anos 1990: introdução da mudança, apesar de tímida.
- Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas.

No Brasil, esta evolução da conceituação e prática da formação continuada é também percebida, porém, com as características político-sociais e histórico-econômicas dos momentos que a nação viveu.

Este autor destaca que a década de 1970 marca “o início da era da formação continuada”. Nesse início, os encontros de formação eram organizados e realizados pelos setores administrativos públicos ou pelas universidades de modo autoritário, sem ouvir os docentes, e isso ajudou no questionamento de muitos aspectos desta formação.

Ainda, nessa década, o modelo da formação continuada era quase que em sua totalidade um modelo individual de formação, em que cada professor buscava a formação que achava necessário, geralmente dando sequência à formação inicial. Era livre o profissional e podia se formar como e onde pudesse. Os próprios professores “se planejavam” e buscavam a formação que, segundo eles poderia favorecer algum aprendizado.

Foi uma época na qual inquietos estudantes e professores liam velhos e novos autores, alguns proibidos e publicados no exterior, de movimentos espontâneos de professores, de escolas de verão meio clandestinas e do nascimento de instituições, a maioria delas universitárias, dedicadas à formação. Apesar das pequenas épocas gloriosas (diríamos que mais gloriosas que realmente foram, devido à tendência de mitificar o passado), formavam-se poucos professores, que possuíam o monopólio de um pequeno saber que durava toda a sua vida profissional. No entanto, temos de valorizar o esforço desses grupos que com revistas, davam um vigor às práticas educacionais. Algumas dessas iniciativas ainda sobrevivem ou foram a semente de frutos posteriores (IMBERNÓN, 2010, p.17).

Iniciando a década de 1980, a sociedade espanhola consegue a escolarização total da população, assim, desenvolveu-se a indústria e a emigração para as grandes cidades. Isso sugeriu mudanças na escola, com salas de aulas

cheias, os professores assumem um novo papel, o de formar também para o trabalho. No Brasil, este período teve a marca da ditadura.

No ensino são introduzidos elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos bem explícitos, avaliação, entre outros, que tiveram difusão também na etapa posterior. E houve ainda a luta contra o analfabetismo de muitas camadas da população.

Reforma neocapitalista dominou a formação a nível universitário. Com isso, as universidades criaram programas de formação continuada de professores, com modalidades de treinamento e de práticas próprias do modelo de observação/avaliação (microensino mediante circuitos fechados de televisão, programas de minicursos, análise de competências técnicas, entre outros), e não na perspectiva em que a reflexão e a análise fossem meios fundamentais para a formação. Isso proporcionou uma “racionalidade dirigente” (racionalidade técnica) por parte do professor.

Essa época foi predominantemente técnica e de rápido avanço do autoritarismo sem alternativa e com aval de pesquisadores racionalistas. O paradigma da racionalidade técnica invade e contamina as pessoas, e a formação continuada docente busca como foco principal uma definição sobre “as competências do bom professor”.

Ainda, nessa década, continua o autor, a formação continuada surge com a nova intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras.

A institucionalização da formação teve sua parte negativa, já que a formação do professor, historicamente envolvida por uma racionalidade técnica, com uma visão determinista e uniforme da tarefa dos professores e reforçada pelos processos de pesquisa positivistas e quantitativas que eram realizados, potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados, que ainda perdura.

Esses modelos não funcionavam completamente, pois os professores não participavam na montagem dos cursos expressando suas necessidades, apenas seguiam o padrão determinado pelo formador/administrador.

Procurava, principalmente no Brasil, atingir grande número de docentes ao mesmo tempo e representou uma atividade populista em reação à ditadura que se esvaía pelo clamor democrático do país que pedia e conseguiu a anistia política.

Nos anos de 1990, na Espanha, começam as mudanças, boas mudanças, porém com grande confusão. No Brasil, a formação continuada prosseguia organizada e norteadas pelo poder público que buscava novos princípios e novas organizações.

Torna-se consciente a evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, bem como em seus modelos de produção e distribuição. Resumindo, período criativo e muito importante na formação continuada, cujas contribuições e reflexões ainda vivemos assimilando. Os momentos de formação era vividos em grandes grupos.

Misturou-se modelo de treinamento com os planos de formação: o modelo de desenvolvimento pessoal e melhoria, surgidos a partir da reforma introduzida pelas leis, ao se estabelecerem os projetos educativos e curriculares; o modelo questionador, com a forte incorporação do conceito de professor investigador. A pesquisa-ação foi tão divulgada e conhecida, porém pouco praticada por suas necessárias condições de desenvolvimento.

Os textos sobre esse campo de conhecimento mostram que agora é a época em que se inicia uma nova maneira de focar, de analisar e de praticar a formação dos professores, colocando a Formação Continuada como a busca da qualidade do ensino e do professor.

Dos anos 2000 até a atualidade, vivemos a busca de novas alternativas [...]. Tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionaram para educar a população deste novo século, de que as instalações não são adequadas a uma nova forma de ver a educação. Nas últimas décadas as políticas públicas para Formação Continuada no Brasil ao detectarem problemas concretos nas redes de ensino inspiraram iniciativas de Educação Continuada, especialmente na área pública. Esses problemas foram mostrados em pesquisas, concursos públicos e avaliações, os quais identificaram que os cursos de formação básica dos professores não vinham proporcionando a formação adequada para a atuação profissional.

Gatti (2008), ao falar das políticas públicas de Formação Continuada no Brasil nas últimas décadas, comenta sobre programas de formação docente que tiveram resultados e desencadearam novas atividades desse ramo da Educação. Entre outras valiosas informações a autora cita que a partir do início da década passada.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Podemos exemplificar com dois programas de educação continuada implementados na segunda metade dos anos de 1990, que se apresentaram com destaque na literatura educacional, inclusive por serem considerados inovadores: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipais (Minas Gerais, 1996); e o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental.

O PROCAP tinha como pretensão capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. A modalidade escolhida foi a distância, com os professores na própria escola, com horário dentro do calendário escolar. A proposta era centralizada e tinha unidade curricular. O PEC (1996-1998), visando ao desenvolvimento profissional dos educadores, foi descentralizado regionalmente, tendo atingido dirigentes regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), em sistema presencial. (GATTI, 2008, p. 58).

Esses modelos de atividades formadoras se expandiram e dava-se cada vez mais ênfase à formação continuada como direito docente e atividade realizada principalmente pelas próprias escolas. Iniciativas tomadas pelos governos federal e estadual criam situações de busca pelo aperfeiçoamento docente.

Com isso, surge a necessidade de valorizar também a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante para a educação.

Sobre isso, Imbernón ressalta:

Tudo isso faz os professores reduzirem a sua assistência na formação “de toda a vida”, arriscarem-se pouco, sua motivação para fazer coisas diferentes diminui e, principalmente, a inovação aparece como um risco que poucos querem correr (para que correr riscos, se ninguém valoriza ou

reprime). Além disso, as administrações educacionais não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, já que estas partirão de verbas diferentes e deixarão tudo para depois. Sentem medo e não ousam.

Neste contexto surge a crise institucional da formação. Como se considera o sistema educacional do século passado obsoleto, sente-se necessidade de uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores e dos alunos. Uma longa pausa é aberta, na qual estamos instalados, onde alguns se sentem incômodos. Esse desconforto conduz à busca de novos horizontes, de novas alternativas. Assim, antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação.

Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas, sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos leva a analisar o que aprendemos e o que nos falta aprender (IMBERNÓN, 2010, p.22-23)

Essa afirmação do autor retrata a intenção da presente pesquisa, que, depois desse estudo histórico sobre a formação continuada, foi pesquisar sobre formas atuais de capacitação, para esclarecer dúvidas como: o professor está participando colaborativamente do planejamento da Formação Continuada em serviço? Quais práticas contribuem na formação continuada atual e com a formação profissional do professor? Quais tecnologias estão sendo implantadas? Os professores estão capacitados para utilizarem essas tecnologias? Evita-se a reunião de grande número de pessoas? Por quê?

Refletindo ainda sobre a obra desse mesmo autor, podemos dizer que da atualidade para um futuro próximo a forma de ver o conhecimento formador dos professores deve ser o de construção coletiva com todos os agentes sociais presentes na escola, para poder mudar a realidade educativa e social. Essa formação deve ser realizada com elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática. Uma época de novas alternativas. Sendo a escola o local apropriado para a busca da melhoria do ensino e da aprendizagem.

No documento *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*, publicado pela Unesco em 2011, escrito por Gatti, André e Sá Barretto, com consentimento do MEC e Governo Federal, importante relatório sobre Políticas Públicas no Brasil tratou da formação docente, inicial e continuada e teve apoio de Imbernón, retratando que, segundo o autor, a Formação Continuada deve “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática” (IMBERNÓN, 2010,

p. 49). Outro aspecto presente na proposta de Imbernón é a dimensão institucional, o que fica evidente nos escritos em que ele defende que, ao lado das mudanças culturais do professorado, deve haver mudanças nos contextos de trabalho. Este relatório contém também descrição de formação continuada praticada no Brasil, por Estados e a importância e a necessidade de formação continuada que deve formar uma sequência educativa com a formação inicial.

### **3.4 Contexto Sócio-Político da Formação Continuada**

Notamos que os programas de formação continuada de professores precisam de ajustes e inovações para atender e aperfeiçoar seu público-alvo. Para isso exige-se analisar o contexto político-social da formação.

Sobre isso, Imbernón (2010, p.9) diz:

Tenho consciência de que, atualmente, não podemos falar em propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. Isso implica analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais (normativa, política e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica, nas etapas da educação infantil, dos ensinos fundamental e médio, uma análise do corpo discente atual e da situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total da população em alguns países. Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

Cientes desse princípio e notando a importância dessa questão, seguimos para o estudo da Formação Continuada, almejando descobrir suas relações com o contexto social e buscando embasamento teórico para novas discussões, a fim de fazer uma reflexão sobre os contextos escolares (formação como tarefa coletiva entre professores, gestores, pesquisadores e demais atores do campo educacional), e da dimensão contínua e ininterrupta que a formação deve ter na trajetória profissional do professor, sempre com o intuito de aprimorar a sua ação pedagógica e desenvolver a sua profissionalidade docente e sua identidade.

De acordo com Imbernón (2010, p.39), “a teoria e a prática da formação, seus planos, suas modalidades e estratégias, seu processo, etc., devem ser inseridos em novas perspectivas”.

Ele inclui nessa afirmação as relações entre os professores, as emoções e as atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos cursos de formação de professores, a autoformação, a comunicação, a relação com a comunidade, a influência da sociedade da informação, que devem fazer parte da formação continuada.

O autor explica ainda que muita formação está acontecendo, mas pouca mudança se vê, e esclarece:

Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada ou a capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais. No entanto, já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas correntes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino, sobretudo nestes tempos, quando predominam governos de atitudes conservadoras e políticas neoliberais (com alguma exceção e contraditoriamente). Muitos países literalmente jogam os escassos recursos dedicados à capacitação dos professores no grande lixo da inutilidade. De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afimco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 40-41).

Segundo o autor, a formação e os projetos nos cursos de formação de professores continuam sendo uma eterna reivindicação, não é acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de promoção de carreira, de salário, entre outros.

Dando ênfase na necessidade de novas perspectivas e na busca delas, Imbernón (2010, p.41) diz que:

A mudança deveria proporcionar que os professores se ressituassem, para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho, no qual as decisões entre o prescrito e o real devem combinar, aumentando seu autoconceito, assim como seu *status* laboral e social.

O autor completa comentando que estas inovações precisam ser conseguidas mediante mudança das políticas educativas, aliada à reivindicação dos



professores por uma maior autonomia profissional, [...] a fim de poderem desenvolver uma verdadeira participação de todos que intervêm na educação da infância e da adolescência.

Dessa forma, ele sugere os seguintes elementos para a discussão de mudanças:

- a) Flexão sobre a prática em um contexto determinado;
- b) Criação de redes de inovação, de comunidades de prática formadora e de formas de comunicação entre os professores;
- c) Possibilidade de maior autonomia na formação com a intervenção direta dos professores;
- d) Partir dos projetos das escolas, para que os professores possam decidir a formação de que necessitam;
- e) Estabelecer espaços de reflexão e participação. (IMBERNÓN, 2010, p.42).

Após esses elementos, Imbernón (2010, p.43) descreve ainda algumas alternativas possíveis para a realização dos elementos citados para discussão, os quais devem se basear em:

- 1.Mudança no tipo de formação inicial, entrando na teoria da colaboração;
- 2.Formação não apenas em noções ou disciplinas, o que podemos chamar de “conhecimento objetivo”, mas, sim, uma formação em um maior “conhecimento subjetivo”: autoconceito, conflito, conhecimento de si, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomadas de decisão coletivas, etc.;
- 3.Criação de estruturas organizadas, redes, que permitam um processo de comunicação entre indivíduos, para acontecer a reflexão sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino;
- 4.Unir a formação a um projeto de inovação e de mudança;
- 5.Combinação da atualização científica e técnica com a vertente psicopedagógica;
- 6.Desenvolvimento e incentivo de uma cultura colaborativa nos cursos de formação de professores, com análise, experiência e avaliação de forma coletiva. Na realidade, mais que “desenvolver” seria eles “se desenvolvem”, como explica Day (2005, p.159 apud IMBERNÓN, 2010, p.44): “Não é possível desenvolver os professores de forma passiva. Eles se desenvolvem ativamente”;
- 7.Mudanças de contexto, de organização, de gestão e de relações de poder entre os educadores, já que a formação por si mesma resulta pouco, se não está unida a tais mudanças;
- 8.Uma nova formação que estabelece mecanismos de desaprendizagem para se voltar a aprender. Essa formação implica inovação (IMBERNÓN, 2010, p. 44).

O autor é claro ao lembrar que a formação continuada dos professores não pode se separar das políticas que incidem sobre os docentes e diz:

Se queremos que tal formação seja viva e dinâmica, além de útil, é claro, devemos uni-la a uma carreira profissional ou a um estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoções, verticais em diversas etapas e horizontais em uma mesma etapa, e que recompense ou, ao menos, não castigue aqueles que se dedicam mais para um melhor funcionamento das instituições de ensino e de sua prática docente, não apenas de forma individual, mas, também, coletivamente (IMBERNÓN, 2010, p. 45).

Segundo Imbernón (2010, p.49), uma formação continuada, ainda, deve ser centrada em cinco grandes linhas ou ideias de atuação:

- 1.A reflexão prático-teórica do docente sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma;
- 2.A troca de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores;
- 3.A união da formação a um projeto de trabalho, e não ao contrário (primeiro realizar a formação e depois um projeto);
- 4.A formação como arma crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, etc., e contra práticas sociais, como a exclusão e a intolerância;
- 5.O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está constituída por todos e que coincidimos na intenção de transformar essa prática.

Para o autor, isso possibilita a passagem da experiência de inovação isolada e celular para a inovação institucional. A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria.

Portanto, para que se dê essa formação, é preciso promover a autonomia e participação das instituições escolares e as condições necessárias para que esta se produza: capacidade de mudança e de automudança. Será imprescindível uma reconstrução da cultura escolar como objetivo final e de “processo”, pois a instituição deve aprender a modificar a própria realidade cultural das escolas.

Esta participação implica a criação de um sistema de comunicação mediante o qual se possa chegar às pessoas envolvidas, para que elas se responsabilizem realmente no processo organizativo, na direção, na coordenação e nas tomadas de decisão da área. A fim de conseguir esse nível de participação, será

fundamental oferecer aos envolvidos os meios para adaptarem continuamente a formação às suas necessidades e aspirações. A participação não será somente necessária na etapa da organização, mas também nos momentos de levar a formação para a prática, de modo que se estabeleça um processo contínuo de modificação e introdução das estratégias, baseado na experiência acumulada e ao mesmo tempo nas novas necessidades detectadas.

A vantagem que significa para o profissional em exercício trabalhar neste contexto está no fato de sua experiência permitir-lhe desenvolver um papel construtivo e criativo no processo de planejamento e decisão, e não um papel somente técnico, em que se dá uma subordinação à produção de conhecimento, uma separação entre a teoria e a prática, um isolamento profissional, uma marginalização dos problemas morais, éticos e políticos, uma tendência à formação de grupos fechados e uma descontextualização que constituem verdadeiros obstáculos para a formação. A não participação e a não implicação são, sem dúvida, obstáculos dificilmente superáveis, quando se tenta levar a cabo uma formação em um contexto determinado.

Assim, a intenção de colocar na formação continuada em serviço as dificuldades do cotidiano docente é possibilitar ao professor a participação colaborativa no programa, para que ele possa aproveitar mais as discussões realizadas, aprender e levar para sua aula soluções mais práticas.

#### **4 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO FÍSICA, O PROFISSIONAL DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Com foco na formação continuada em serviço em Educação Física, faz-se necessário apresentar as características dessa área de conhecimento, dos seus profissionais e da formação continuada para eles. Sabemos que a formação profissional do professor de Educação Física constitui-se, desde a década de 80, uma questão crucial para a área no Brasil, tendo sido objeto de inúmeras publicações e debates.

Sobre a Educação Física, Hunger et al. (2011) esclarece:

A Educação Física constitui-se como uma área acadêmica e de formação que se aplica enquanto intervenção na sociedade em dois ramos distintos: a docência e a intervenção profissional no mercado de trabalho. No trajeto rumo a esta realidade, os cursos de licenciatura foram os primeiros a se consolidar no país, tendo uma formação específica que remonta a década de 1930, sendo que os cursos de bacharelado surgem bem mais tarde, apenas em meados da década de 1980. Mas é somente no século seguinte, mais especificamente em 2001, que as duas áreas de atuação foram de fato separadas em relação à formação acadêmica e atuação profissional, já que eram vistas como sinônimos ou complementos até então, não gozando de uma identidade profícua em termos de especialidade de formação e atuação (HUNGER et al., 2011, p. 07).

Os autores fazem uma reflexão importante sobre a jovialidade da Educação Física enquanto área acadêmica e esclarecem dificuldades interessantes sobre ela, as quais são pertinentes destacar em nosso estudo.

A efetiva interação entre os saberes disciplinares e os campos de atuação profissional é constantemente questionada no universo acadêmico como um sério problema a ser superado nos cursos de formação inicial. No caso da Educação Física, devido à sua juventude enquanto área acadêmica e também na definição das suas áreas de intervenção, a relação entre os saberes e a atuação se agravam pela diversidade de opinião entre os seus pensadores, pelas questões regionais oriundas de um país com dimensões continentais, e também por divergências de entendimento das normativas e legislações que ainda soam como novidade (HUNGER et al., 2011, p. 07).

A separação das áreas de atuação (licenciatura e bacharelado) fez na formação superior em Educação Física mudanças no currículo. Surgiram então duas graduações com o mesmo nome, mudando as áreas de concentração, sendo uma

Educação Física Licenciatura, área de concentração: Escola, e a outra Educação Física Bacharelado, área de concentração: Saúde e qualidade de vida.

#### **4.1 Um Pouco de História da Formação Inicial em Educação Física**

A investigação em Educação Física evolui enquanto área acadêmica, e encontramos em Hunger (et al., 2011) o seguinte relato:

A história acadêmica da Educação Física foi marcada por polêmicas discussões sobre a legitimidade da área como campo de conhecimento científico. Essas discussões instalaram-se tanto no contexto internacional quanto no caso de algumas universidades brasileiras, gerando um campo de debates onde se busca melhor caracterizar o papel científico da área e suas funções no mercado de trabalho. Convencionou-se a chamar esse processo de “crise de identidade” da Educação Física.

Influenciados por esse movimento, estudiosos da Educação Física brasileira passaram a investigar os paradigmas que sustentavam a área na universidade, principalmente a partir da década de 1980. Importante evidência está na contestação ao próprio termo “Educação Física”, cujo conceito mostrou-se restrito para justificar os diversos campos de pesquisa a ela vinculados nas últimas décadas. Nesse sentido, termos como Cinesiologia, Ciências da Motricidade, Ciências do Movimento Humano, entre outros, passaram a ser utilizados em universidades brasileiras, na tentativa de melhor caracterizar as atividades acadêmicas da área. Outro importante reflexo dessa “crise” seria crítica ao modelo de pesquisas em Educação Física, cuja produção científica estaria, supostamente, gerando conhecimentos muito mais pertinentes às chamadas “ciências-mães” (fisiologia, psicologia, biomecânica, sociologia, etc.). As críticas mais frequentes consideram que a Educação Física, na tentativa de criar seus próprios conhecimentos e adquirir credibilidade no meio acadêmico, apropriou-se do conhecimento de outras ciências de forma excessiva, caracterizando o surgimento de “subdisciplinas”, como a Fisiologia do Exercício, a Psicologia do Esporte, a Biomecânica e tantas outras que vieram a compor a estrutura curricular de cursos de graduação e pós-graduação. Para diversos estudiosos, a criação de subdisciplinas levou à fragmentação dos conhecimentos da área, além de contribuir para o distanciamento entre a disciplina acadêmica e a prática pedagógica da Educação Física [...] (CAMPOS et al., apud HUNGER et al., 2011, p. 11).

Segundo os autores, outro importante desafio nesse processo foi a necessidade de delimitar o objeto de estudo da área. Isso ocorreu porque, apesar de existir um relativo consenso em torno do movimento humano como foco de investigações, constatou-se que a amplitude desse objeto permitia várias formas de interpretação. Haveria, portanto, apenas uma tendência em se considerar o movimento humano como foco de estudos, sendo questionável a necessidade e a

viabilidade de abrigar as dimensões biológicas, sócio-culturais e educacionais do movimento humano no interior de uma única área de conhecimento.

Nos registros dos autores, notamos um embaraço sobre a definição do objeto de estudo, área de atuação e das disciplinas dos cursos. Analisando o texto, encontramos:

Alguns estudiosos enfatizavam que a área deveria partir de problemas relacionados à prática profissional para definir seu foco, ou seja, reconhecer a Educação Física como prática pedagógica seria fundamental para orientá-la na relação com o saber científico [...]. Outros autores apontavam a inviabilidade de se definir o objeto de estudo sem antes estabelecer um corpo de conhecimentos com objeto delimitado, pois a qualquer definição dever-se-ia anteceder a teoria, independentemente do local de atuação de seus profissionais [...]. Os debates sobre as relações com ciências-mães, somados às identificações sobre o objeto de estudo, levaram à percepção de que as pesquisas em Educação Física haviam se distanciado do campo de atuação profissional. Vários estudos ressaltam que o empenho na consolidação da disciplina acadêmica fora algo negativo para a profissão, fazendo com que a área voltasse sua atenção apenas para questões que promovessem sua valorização científica. De forma geral, afirmava-se que o esse fator seria o responsável pelo fortalecimento do estigma "pesquisador x prático", elevando as ciências a uma posição de onipotência na área, sem produzir conhecimento sistematizado e integrado psrs fundamentar o trabalho do profissional de Educação Física [...] (CAMPOS et al., apud HUNGER et al., 2011, p. 14).

No Brasil, temos por registro dos autores que um dos palcos dessas discussões foi a Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFEUSP). Incorporada à USP, em 1969, essa instituição vivenciou as principais tendências e debates voltados ao aprimoramento acadêmico da área. Seus pesquisadores e diversos profissionais por ela formados encontram-se entre os primeiros a debater e disseminar os questionamentos sobre a identidade desse campo acadêmico. Esse processo intensificou-se quando a instituição implantou os primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* na América Latina, tendo iniciado o mestrado em 1977 e o doutorado em 1989. Também foi pioneira ao implantar, em 1992, cursos de graduação para estudar o Esporte e a Educação Física de formas distintas.

Hunger et al. (2011 apud SANTOS, 2011, p. 38), destaca como se iniciou a formação de profissionais de Educação Física no Brasil e a legislação envolvida. Assim temos:

O processo para formação inicial de profissionais de Educação Física no Brasil foi à Marinha, à Força Pública e principalmente ao Exército, onde, estes órgãos se apropriavam de diferentes métodos Ginásticos para a

efetivação dessa formação, ou seja, uma formação de caráter especialmente técnico e prático. Neste contexto, é que surge em 1993, com o *Decreto Lei nº 23. 252* a Escola de Educação Física do Exército, no Rio de Janeiro, com nova organização e com os currículos e objetivos atualizados. Como se sabe e com base em assuntos sobre a docência, destaque deve ser dado com mais propriedade, à Educação Física, pois a área, enquanto formação passou a ter um caráter civil a partir da promulgação do *Decreto Lei nº 1.212* de 1939, com a criação da Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desporto com isso, como ressalta Souza Neto (1999, p.54), ocorre “*a chegada da Educação Física na Universidade e o primeiro currículo oficial, na área*” (HUNGER et al., 2011apud SANTOS, 2011, p. 40).

Para o autor, é importante destacar, nesse momento, alguns trechos da carta redigida por Gustavo Capanema, que, na época, respondia pelo cargo de Ministro da Educação, ao Presidente da República, senhor Getúlio Vargas, em que expunha os motivos para a criação do curso superior em Educação Física numa entidade civil, assunto este que tem como base os estudos de pesquisa realizados por Souza Neto (1999, p. 55).

Rio de Janeiro, em 27 de janeiro de 1939.

Senhor Presidente:

A Constituição, art. 131, estabelece que a educação física é obrigatória em todas as escolas primárias normais e secundárias da República, (...).

Para que se consigam tais objetivos não basta que se faça leis e regulamentos dispondo sobre a prática da educação física nas escolas (...).

É preciso também e, sobretudo, que existam *professores*, não professores quaisquer improvisados no preparo e errados no saber, (...), mas ao contrário *professores instruídos*, possuidores da ciência e da técnica dos exercícios físicos, e capazes de os empregar como meios eficientes de melhorar a saúde e dar ao corpo solidez, agilidade e harmonia.

A *Escola Nacional de Educação Física e Desportos*, (...) será, antes de mais nada, um centro de preparação de todas as modalidades de técnicos, ora reclamados pela educação física e pelos desportos. Funcionará, além disso, como um padrão para as demais escolas do país, e, finalmente, como um estabelecimento destinado a realizar pesquisas sobre o problema da educação física e dos desportos (...) (CAPANEMA, 1945, p.24 apud SOUZA NETO, 1999, p. 55 – grifos do autor).

Para o autor citado, o Ministro Gustavo Capanema detalhava esclarecimentos minuciosos em relação à formação profissional e suas justificativas. Existia uma preocupação emergente com a questão da formação profissional em Educação Física, e como bem ressalta Capanema (1945), este trabalho árduo de formação não eram professores *quaisquer e improvisados*, mas sim, formar professores com conhecimentos científicos e que dominassem também as técnicas, ou seja, dessa vez a prioridade pautava-se para a teoria e prática.

Hunger et al. (2011 apud SANTOS, 2011, p. 41) comenta que:

Antes dessa preocupação das questões formativas para o campo da Educação Física, a formação desses profissionais, era realizada por militares, onde o processo formativo se remetia especificamente numa estrutura de dois anos com ênfase nos aspectos biológicos e técnicos, ou seja, conhecimento sobre o corpo humano e conhecimentos relacionados às ginásticas e aos esportes, tudo isso caracterizando a figura masculina como prioridade nos cursos (HUNGER et al. 2011 apud SANTOS 2011, p. 41).

As principais mudanças no Curso Superior de Educação Física foram:

Passou a exigir, para a matrícula, o curso secundário completo, em virtude do artigo 2º da Lei nº 1.821/53; do Parecer CNE nº 118/58; da LDB vigente “Por se tratar de um curso que confere” diplomas que habilitam ao exercício de profissionais liberais (...) compete ao CFE fixar-lhes a duração e os currículos mínimos.

Quanto ao currículo mínimo apontado pela lei, e descrito por Alegre (2006, p. 50), apresentava “*um rol de 13 (treze) disciplinas e um conjunto que ficou conhecido como “matérias pedagógicas” as quais deveriam estar de acordo com o parecer CFE 292/62*”.

As disciplinas elencadas no parecer CFE 298/62 foram as seguintes:

1. Anatomia e Fisiologia;
2. Psicologia;
3. Pedagogia;
4. Cinesiologia;
5. Higiene;
6. Fisioterapia;
7. Socorros e urgência;
8. Biometria;
9. Organização e administração da Educação Física e dos Desportos;
10. Ginástica;
11. Desportos;
12. Dança;
13. Recreação e Matérias pedagógicas (de acordo com o parecer CFE nº 292/92).



Foi somente no ano de 1969, através das *Revoluções 69/CFE/69 e 09/CEF/69*, que foi exigida a inclusão das matérias pedagógicas na formação do licenciado permanecendo esse formato até o ano de 1987.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou diretrizes para graduação em Educação Física e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (Bacharelado e Licenciatura).

No Art 3º, é feita a definição da área

Art. 3º - A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Sobre o perfil do profissional de Educação Física, o Parágrafo 1º do Art. 4º aponta que:

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir academicamente e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

No parágrafo 2º, trata do profissional licenciado e sua qualificação:

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Sobre a formação, destacamos o Art 6º, que cita em sua introdução:

Art. 6º - As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

Para compreendermos sobre o currículo do curso e suas dimensões, vamos destacar aqui os achados dos Artigos 7º e 8º, que satisfaz nossos anseios sobre o tema.

Art. 7º - Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

Parágrafo 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade;
- b) Biológica do corpo humano;
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico.

Parágrafo 2º - A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano;
- b) Técnico-instrumental;
- c) Didático-pedagógico.

Parágrafo 3º - A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

Parágrafo 4º - As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Art. 8º - Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Com o estudo das Diretrizes, compreendemos que fica assegurada a formação em Educação Física, e que esta possibilita o enriquecimento cultural dos graduandos.

Cabe também ao aluno buscar a formação reflexiva, estudar continuamente sobre sua prática, avaliando e refletindo sobre ela, sendo capaz de enxergar os pontos que devem ser melhorados.

### **4.3 Formação Continuada em Educação Física**

As pesquisadoras Rossi e Hunger (2011 apud HUNGER et al., 2011, p. 41) relatam que, no que se refere à Educação Física, constata-se que a formação continuada ainda se encontra em um processo inicial e conforme as produções científicas, e destacam:

Ainda pouco se conhece sobre o que representa a formação continuada para os professores de Educação Física escolar, havendo, ainda, questões importantes a serem analisadas no sentido de dar voz aos professores (quem sempre esteve mais na posição de ouvir e reproduzir) e compreender quais são suas concepções, necessidades e desafios relacionados a essa questão. Gimeno Sacristán (2002) ressalta que as motivações dos docentes têm sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação relacionada à formação de professores (ROSSI; HUNGER, 2011 apud HUNGER et al., 2011, p. 41).

Analisando a fala das autoras, compreendemos que se a escola oferecer a Formação Continuada em serviço para o professor de Educação Física, poderá atender melhor às necessidades dos docentes em seu exercício profissional. Esse momento de formação na escola é alvo de pesquisas e poderá em breve gerar publicações afins, como esta, por exemplo.

Contudo, essas informações nos serviram de subsídio para a realização da presente pesquisa. Por meio de reflexões realizadas durante a organização dessas informações, colocamo-nos em estudo das possibilidades práticas da Formação Continuada em Educação Física, conforme a legislação pertinente, no ambiente escolar, para assim fazermos a relação com a praticada na pesquisa de campo.

## **5 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA E A LEI DO PISO SALARIAL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO**

A legislação compõe, segundo Inbernóm, o contexto da formação do professor, formação inicial ou continuada, por isso a referência à lei nos garante maior aproximação com a formação continuada dos professores.

Podemos questionar em quais momentos dentro do ambiente escolar a formação continuada pode e deve ocorrer e de que forma é garantida a presença e remuneração dos docentes nela, para assim, os projetos de formação acontecerem. Para esclarecer essa questão, estudamos a Lei do Piso Salarial dos profissionais do magistério e encontramos como resposta que a oportunidade da Formação Continuada acontecer no ambiente escolar está garantida nas “Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo”, as ATPCs. Isso faz com que as escolas possam desenvolver seus projetos de formação profissional com todos os docentes.

A Lei do “piso salarial” esclarece a quantidade de horas da jornada de trabalho e de ATPCs que os professores têm por direito e obrigação.

Essa legislação assegura os espaços-tempo à formação continuada em serviço de professores, na Lei do Piso Nacional do Magistério, engloba o piso salarial, a jornada de trabalho, as ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) e ATPLE (Atividade de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha).

Essa Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

### **5.1 Piso Salarial**

A Lei nº 11.738/08 em seu Art. 2º apresenta o piso salarial estipulado para a classe:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008, p. 1).

É explicado no § 1º do mesmo art. que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios não poderão fixar salário mensal menor que esse para profissionais da Educação Básica, com jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. O § 2º descreve quem são esses profissionais, que estão definidos como:

“aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2008, p. 1).

Sobre a progressão das Carreiras dos profissionais da Educação Básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, temos os seguintes achados no art. 3º:

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

§ 1º A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei (BRASIL, 2008, p.2).

Caso algum estado federativo não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado, o art. 4º revela que a União deverá complementar, na forma e no limite do disposto inciso VI, do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Quanto à atualização desse piso nacional do magistério e plano de carreira, encontramos na lei os seguintes dizeres:

Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A atualização de que trata o caput deste artigo será calculada utilizando-se o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do ensino fundamental urbano, definido nacionalmente, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008, p.2).

Outro fator importante e fundamental da carreira desses profissionais é o tempo. Com tantos afazeres em classe e extraclasse, como será que o professor é orientado pela lei para que consiga cumprir essas atividades? Será que esse tempo que ele gasta na correção de provas e redações, elaboração de aulas e até mesmo de formação continuada é remunerado?

Para esclarecer essas questões e outras que surgiram conforme a pesquisa foi se desenvolvendo, tomamos conhecimento do Estudo sobre a Lei do Piso Salarial, realizado pelo MEC (BRASIL, 2002, p.177). Sobre a implantação da Lei nº 11.738/2008, o Estudo do MEC aponta que:

“o advento da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica foi um importantíssimo passo no sentido da superação da atual situação” (BRASIL, 2008, p. 3).

Nesse sentido, foi determinada a lei do piso, a jornada de trabalho e junto com elas a determinação da composição da jornada de trabalho, ficando estabelecido o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos. Desta forma, no mínimo 1/3 (um terço) da jornada de trabalho deve ser destinado às chamadas atividades extraclasse.

A lei já deveria ter sido aplicada por todos os entes federados, em todos os sistemas de ensino do país, mas não é o que ocorre.

A figura (01) informa a situação dos professores no país e foi publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo*, em 16/11/2011, mostrando a implantação da lei 11.738/2008:

FIGURA 1 - Situação dos professores no país

<b>SITUAÇÃO DOS PROFESSORES NO PAÍS</b>				
O que prevê a lei nacional do piso do magistério e o que é feito em cada Estado				
	✓ Estados que cumprem a regra	✗ Não cumprem a regra	?	Não informado
	<b>PISO SALARIAL</b> A lei estabelece piso de R\$ 1.187 (jornada de 40 horas semanais)	Valor do piso (em R\$)*	<b>JORNADA EXTRACLASSE</b> Professores devem ficar no mínimo 33% da jornada fora da sala de aula**	Fração da carga horária destinada a extraclasse (em %)
AC	✓	1.187	✗	25
AL	✓	1.187	?	-
AM	✓	1.338	?	-
AP	✓	2.171	✓	40
BA	✗	1.106	✗	30
CE	✓	1.187	✗	20
DF	✓	3.400	✓	33
ES	✓	1.540	✗	20
GO	✗	1.006	✓	41,7
MA	?	-	✗	20
MG	✗	616	✗	25
MS	?	-	?	-
MT	✓	1.665	✓	33
PA	✗	1.121	✗	20
PB	✓	1.235	✓	33
PE	✓	1.188	✗	30
PI	✓	1.187	✗	30
PR	✓	1.224	✗	20
RJ	✓	2.195	✓	33
RN	✓	1.187	✗	16,7
RO	✗	950	✓	35
RR	✓	2.239	✗	20
RS	✗	791	✗	20
SC	✓	1.187	✓	45
SE	✓	1.187	✓	37,5
SP	✓	1.894	✗	17
TO	✓	1.239	✗	20 a 22

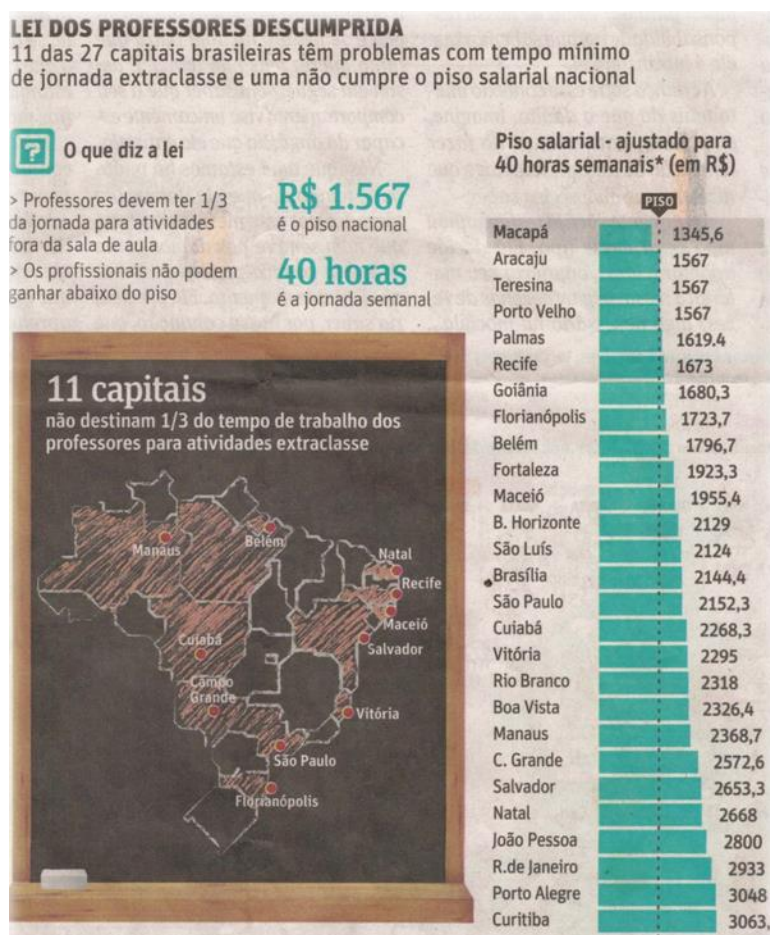
\*Valor ajustado para jornada de 40 horas semanais  
Fonte: Secretarias Estaduais de Educação

\*\*Tempo para preparar aulas, corrigir trabalhos etc.

Fonte: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JXobvPICy1AJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D10241%26Itemid%3D+situa%C3%A7%C3%A3o+dos+professores+no+pais+-+estudo+mec&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JXobvPICy1AJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D10241%26Itemid%3D+situa%C3%A7%C3%A3o+dos+professores+no+pais+-+estudo+mec&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>

O Jornal *Folha de S. Paulo* em 13/08/2013, retrata o descumprimento da jornada de 1/3 para atividades extraclasse, como mostra a figura abaixo (figura 02):

FIGURA 2 - Descumprimento da jornada



Fonte: O Jornal *Folha de São Paulo*, publicado no dia 13 de agosto de 2013.

Essas situações proporcionaram enfrentamento dos integrantes do magistério da educação pública e os governos estaduais, por meio de ações judiciais, greves e outros movimentos que atingiram todos os estados que ainda não



cumprem a lei. Esse descumprimento da lei causa, nos professores, sentimento de desvalorização.

Nos artigos 62 e 67, a lei discorre sobre a formação do magistério. O art. 67 determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, os seguintes direitos:

- I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;
- III. Piso salarial profissional;
- IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 23).

Com isso, é possível concluir que “é princípio constitucional a valorização dos profissionais da educação escolar e, como princípio específico, a necessidade de piso salarial nacional e que a tônica dos dois incisos constitucionais citados anteriormente é a da valorização do magistério, cujos docentes estão incluídos entre os profissionais da educação básica”.

Sobre a formação continuada nas ATPCs, o estudo comenta que:

[...] tal formação deve ser efetivada por meio de parcerias e convênios entre as redes estaduais, distrital e municipais de ensino e as universidades públicas e agências públicas de formação de professores. Estas parcerias e convênios são importantes não apenas porque trazem para dentro das escolas as teorias educacionais e as propostas didáticas elaboradas e trabalhadas no interior das universidades, mas, também, porque permitem aos professores das escolas públicas interferirem para alterar a própria informação inicial dos docentes nas universidades, expondo e discutindo sua prática cotidiana. Isto possibilitaria avançarmos na indissociável relação entre teoria e prática pedagógica, hoje muito distanciada. Este tipo de trabalho influenciaria, certamente, na própria formação inicial dos professores e aproximaria a escola real da escola ideal, pela qual lutamos (BRASIL, 2011, p. 9).

Além das ATPCs, os professores contam com as Atividades de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente (ATPLE), o qual é essencial para que o trabalho do professor tenha a qualidade necessária e produza resultados benéficos para a aprendizagem dos alunos.

Trata-se daquele trabalho que o professor realiza fora da escola, geralmente em sua própria residência, incluindo leituras e atualização; pesquisas sobre temas de sua disciplina e temas transversais; elaboração e correção de provas e trabalhos e outras tarefas pedagógicas.

O professor sempre trabalhou, e muito, em sua própria residência. A composição da jornada de trabalho que considera e remunera este trabalho, reconhece um fato concreto e, com a lei 11.738/08, melhora o tempo e as condições para que este trabalho seja feito.

Registre-se que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi alterada pela lei 12.551/11, sancionada pela presidente Dilma Rousseff em 15 de dezembro de 2011, que equipara o trabalho realizado no local de trabalho e o realizado na residência do trabalhador, desde que comprovável, inclusive por meios eletrônicos. E o trabalho que o professor realiza em sua casa, estendendo a jornada, pode ser facilmente comprovado (BRASIL, 2011, p. 9).

Com os esclarecimentos da Lei sobre as horas de atividades coletivas e livres, pudemos compreender que a teoria de Imbernón (2010) fundamenta possibilidade de se fazer a formação continuada na escola e de modo coletivo, podendo, assim, resolver as situações problemáticas de modo coletivo.

Após esse estudo ficou-nos a seguinte dúvida: como será que a Formação Continuada em serviço acontece nos espaços escolares? Para sabermos isso, realizamos o estudo de caso dessa pesquisa.

## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados da literatura e o fato de durante dois meses termos participado das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) na escola escolhida, observando a Formação Continuada em serviço que a escola proporcionou aos docentes, ofereceram-nos oportunidade de vários registros. Este material foi organizado conforme Laville e Dionne (1999), que aconselham registros simples, rápidos, que não apelem para a memória e que reduzam riscos de equívocos. Os registros foram feitos com as grades de observação.

Os registros dizem respeito às observações *in loco*, material de estudo da Formação Continuada em serviço, Projeto Político Pedagógico, Planejamentos dos professores de Educação Física, questionários e entrevistas. Assim, os dados foram organizados em categorias.

Categorias emergiram **da classificação progressiva dos elementos**. Bardin (2004) refere-se ao emprego de dois processos inversos de categorização: o primeiro é o processo por “caixas” (analogia de que o analista já tenha, de antemão, as caixas nas quais deverá colocar as informações), aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente do modelo teórico hipotetizado; enquanto no segundo, o sistema de categorias não é fornecido e seu procedimento é definido por “milha” (o analista identifica as categorias percorrendo a milha em que consiste o *corpus*, isto é, durante a trajetória de análise). A categoria, nesse último procedimento, é nomeada no final da operação. Foi este último o modelo adotado na presente pesquisa.

A categorização serve para dar significado às mensagens e, assim, ratificar as categorias (termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender). A seguir apresentamos as categorias emergentes dos dados.

É importante destacar, nesse momento, sobre a atuação dos docentes de Educação Física – que eles trabalham em dupla na disciplina nos cursos Ensino Fundamenta I, II e Ensino Médio. A escola possui um professor do sexo masculino e uma professora do sexo feminino. No Ensino Fundamenta I e II, as aulas acontecem com duas turmas ao mesmo tempo, e são divididas em atividades aquáticas com a professora e atividades esportivas (quadra) com o professor. Os alunos também são

separados, dessa vez por sexo, alternando os locais de aula. Uma semana para cada grupo em cada lugar.

Os alunos de ambos os sexos se reúnem quando há alguma atividade especial para fazer, por exemplo: ações de projetos, visitas externas, ensaios para eventos ou quando o tempo está frio ou chuvoso, pois a piscina é descoberta, não sendo usada nesse período. Quando isso acontece, os alunos fazem aula na quadra juntos, ou se dividem em quadra e espaços multidisciplinares. A escola tem amplo espaço físico, com pátios cobertos, descobertos e laboratórios de uso múltiplo.

### **Categoria 1: A importância da Educação Física para a escola e o aluno.**

Para compreender melhor a percepção das gestoras sobre a importância da Educação Física na escola e para o aluno, os conteúdos das respostas às **entrevistas** foram organizados nessa categoria.

Quando instigadas a repensar sobre qual a importância da Educação Física para o curso que cada gestora coordena, percebeu-se que algumas não dominam com profundidade esta área do conhecimento, mas a valorizam. Duas delas dizem:

***Gestora 1:** A Educação Física é extremamente importante, pois colabora muito no desenvolvimento da motricidade dos grandes e pequenos músculos, assim como em todo desenvolvimento biopsicomotor da criança, e todos os exercícios com o corpo fazem bem à saúde.*

***Gestora 2:** A Educação Física é importante porque o desenvolvimento da criança exige movimento, estímulo e socialização para que sua vida desenvolva tanto no aspecto biológico quanto para criar habilidades de controle e coordenação, força e agilidade em diferentes atividades.*

No dizer delas, percebe-se ênfase na Educação Física apenas na motricidade e coordenação motora e não como formadora da pessoa humana, do cidadão. Talvez a pouca afinidade com a área orientou as respostas.

Assim, volta-se a Hunger (2011, p. 7), que afirma:

[...] devido a sua juventude enquanto área acadêmica e também na definição das suas áreas de intervenção, a relação entre os saberes e a atuação se agravam pela diversidade de opinião entre seus pensadores.

Outras três gestoras apresentam melhor compreensão da Educação Física quando dizem:

**Gestora 3:** *É de extrema importância, principalmente nesta era virtual, que nossos adolescentes cresçam sem se quer praticar um esporte, não gostam de se mexer. É muito bom os professores desta área orientá-los e estimulá-los a terem uma vida mais saudável com a ajuda da Educação Física.*

**Gestora 4:** *Conhecer o próprio corpo e a importância do exercício para a saúde corporal e mental.*

**Gestora 5:** *A Educação Física é tão importante quanto qualquer outra área do currículo, tão importante quanto Português ou Matemática, por exemplo.*

A resposta da Gestora 5 nos fez compreender a valorização da disciplina quando comparou a importância da Educação Física com as outras disciplinas.

Como Hunger (2011, p. 7) afirma, alguns reconhecem mais a especificidade da área e outros menos:

A Educação Física constitui-se como área acadêmica de formação que se aplica enquanto intervenção na sociedade em dois aspectos distintos: a docência e a intervenção profissional no mercado de trabalho.

Ou como aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

Art. 3º A Educação Física é uma área do conhecimento e estudo acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico.

**Nos questionários**, observamos essa valorização por parte dos professores de Educação Física quando afirmaram que procuram Formação Continuada em Educação fora da escola também. Isso nos faz compreender que os profissionais buscam continuamente melhorias para suas aulas.

Ao serem questionados se buscam Formação Continuada em Educação além da Formação Continuada em serviço oferecida pela escola, eles disseram:

**Professor 1** – *Sim, no Estado temos vários cursos de formação continuada, e todos os anos eu faço algum, como por exemplo em 2012, fiz o curso de Inclusão em Educação Física, foi ótimo com conhecimentos e práticas. Cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento.*

*Professor 2 – Sim, pós-graduação (especialização e mestrado), congressos e cursos de extensão em diversas áreas da Educação Física e Gestão de Pessoas.*

Nos relatos **de observação** das sessões de Formação Continuada em serviço, os textos estudados foram apresentados a todos os docentes da mesma forma, o que mostra a valorização de todas as disciplinas igualmente. Para estudo e realização das sessões, foram, nas sessões de estudos, elaborados e discutidos projetos pedagógicos interdisciplinares, questões organizacionais e pedagógicas, eventos, conselhos de classe e, em todas as questões, os professores de Educação Física e os demais participaram ativamente, em conjunto.

O mesmo podemos afirmar sobre o **Projeto Político Pedagógico**, em que apresenta registros com mesma intenção: valorização das disciplinas com igualdade.

**Nos planejamentos** da disciplina, registrou-se o interesse nas participações dos encontros e realização das atividades planejadas.

Verificou-se, assim, sobre a importância da disciplina, que ela é valorizada, tanto pelos professores de Educação Física que buscam desenvolvimento profissional como pelas gestoras. A disciplina é tratada como as demais.

## **Categoria 2: Aproveitamento das sessões de formação continuada em serviço pelos docentes**

Os dados permitiram o levantamento de uma categoria que buscasse avaliar o aproveitamento que os professores tiveram do programa de Formação Continuada em serviço.

Na **entrevista**, as gestoras foram instigadas a avaliar os professores durante o programa e comentar a postura deles após as sessões. As respostas indicam que os professores participam ativamente, discutem, fazem a reflexão sobre suas ações e disso originam aulas melhor contextualizadas e com ações inovadoras.

*Gestora 1 – Os professores gostam do programa e ainda buscam por capacitações externas, pois entendem que assim suas aulas podem ser*

*cada vez melhores, mais contextualizadas, atendendo aos objetivos de cada disciplina.*

*Gestora 2 – Os docentes são participativos, expõem ideias e opiniões participando das dinâmicas desenvolvidas.*

*Gestora 3 – Participam nos momentos das trocas de experiências e demonstram interesse em ajudar os colegas com soluções nos conflitos ocorridos no dia-a-dia.*

*Gestora 4 – Professores jovens são mais dinâmicos e apresentam maior afinidade com alunos. Educação Física também é uma ciência discutida nos encontros.*

*Gestora 5 – Participam efetivamente.*

A iniciativa dos docentes foi comentada por todas as gestoras, isso nos faz entender que nesse, caso estudado, os professores sugerem ações e são ouvidos. Isso é característica da Formação em serviço.

Nos questionários, perguntamos aos professores em que momento eles mais utilizam as Atividades Pedagógicas discutidas na Formação Continuada em serviço, na organização, na execução ou na avaliação das aulas. Ambos os professores de Educação Física responderam que utilizam em todos os momentos. Com isso, compreendemos que os professores fazem bom aproveitamento dos conteúdos discutidos nas sessões. Isso é relevante, pois se faz nítido o encontro da teoria com a prática.

Nos questionários, tivemos os seguintes registros:

*Professor 1 – Eu utilizo em todos os campos, na organização, na execução e na avaliação, de acordo com as necessidades advindas do momento.*

*Professor 2 – Em todos os processos. Com destaque maior para a organização (planejamento).*

Nessa categoria, os registros das observações foram surpreendentes, porque muitas ações foram realizadas após as sessões de Formação Continuada em serviço e, mesmo quando não se discutiu assuntos de “Formação Continuada”, os professores transmitiram nas aulas as informações, mudança de postura, reflexão, organização da classe e uso de cartazes.

Na “**Sessão 1**” de Formação Continuada em serviço analisada foi coordenada pelas coordenadoras pedagógicas, a pauta foi o Projeto de

Sustentabilidade. Após a discussão em sala, os professores planejaram atividades de acordo com a faixa etária de seus alunos. Seguem os registros.

QUADRO 4 - Ações dos docentes após a 1ª sessão de formação continuada em serviço, pauta: Projeto de sustentabilidade

<b>Curso</b>	<b>Ações dos docentes após a 1ª sessão de Formação Continuada em serviço, pauta: Projeto de Sustentabilidade.</b>
<b>Educação Infantil</b>	Nesse curso, o subtema do projeto foi “Teatro na escola”, e desenvolveram-se em aula Atividades Esportivas Indígenas (arremesso da lança e danças circulares) e Visita ao Pomar da escola com as turmas de Pré I e Pré II. Durante as atividades, a professora ressaltou a necessidade da preservação ambiental, explicou sobre sustentabilidade e deu exemplos de como realizar atividades cotidianas que a promovam. Mostrou e comentou sobre os instrumentos de caça que os índios usavam, os alunos imitaram índios quando foram e quando voltaram da aula. Após a imitação, ela retomou o tema do projeto para fazer o fechamento do tema.
<b>Ensino Fundamental I</b>	Nesse curso, o subtema do projeto foi “Educação Empreendedora”, assim, os professores de Educação Física trabalharam os conceitos de “pensamento estratégico”, o qual está incluído, em tempo integral, na realidade empreendedora de qualquer ramo empresarial. Com esse conceito, os professores de Educação Física fizeram ações de práticas corporais, nas seguintes atividades: Rouba bandeira, Gincana Indígena e Gincana das solicitações. As atividades foram contextualizadas, tiveram as regras pré-estabelecidas. Os professores focaram, em seu discurso, a “comunicação e estratégia em grupo”, ou seja, para eles conseguirem vencer o jogo, todos deveriam se comunicar, distribuir suas funções e trabalhar em equipe. Nas aulas, os alunos corresponderam às instruções empreendedoras. Ao final da aula de Educação Física, os professores retomaram os conceitos e compararam com as ações das crianças, foi um momento de crescimento individual notável. Durante as Gincanas, os alunos se comunicaram estrategicamente. Foi explicado aos alunos que essa atividade fazia parte do projeto sustentabilidade e por isso a prática estava sendo realizada em aula.
<b>Ensino Fundamental II</b>	Com o subtema “Despertando Valores”, o projeto abordou de 6º ao 9º, respectivamente as temáticas: respeito, reciprocidade, responsabilidade, esperança e perfectibilidade. Nesse curso, os professores de Educação Física ficaram responsáveis pela turma do 6º ano, juntamente com o professor de Matemática. Juntos desenvolveram ações para a feira de ciências e arte, visitaram projetos fora da escola e apresentaram resultados na feira. Os professores de Educação Física planejaram para suas aulas “Jogos Cooperativos”, para que os alunos pudessem trabalhar juntos, de forma unida e respeitando uns aos outros. Na quadra, a atividade realizada foi a Dança das Cadeiras Cooperativa. Essa atividade tem por objetivo a inclusão e cooperação de todos os alunos, diferente da dança das cadeiras convencional, que exclui. Os alunos precisavam se comunicar de modo estratégico o tempo todo, para que se organizassem da melhor forma possível, para que



	<p>ninguém ficasse fora da brincadeira. Era possível ouvir os alunos comentando: “coloquem os mais pesados sentados e os leves no colo”, ou, “fiquem sobre as cadeiras com apenas uma perna e segurem com os braços”, ou ainda, “segura na minha camiseta, assim eu consigo equilibrar”. A atividade ficava mais emocionante a cada etapa. Houve diversas paradas para que eles pudessem discutir como fariam o acolhimento de todos.</p> <p>Ao final da atividade, os professores conversaram sobre cada etapa, e os alunos deram seus depoimentos. Afirmaram ter compreendido o objetivo da atividade e conseguiram relacioná-la com o tema “respeito”, dando exemplos de seu dia-a-dia, inclusive na sala de aula. Participaram da atividade, dança das cadeiras cooperativas, alunos do 6º e 7º anos, e após discutirem qual o melhor posicionamento, os alunos conseguiram se equilibrar em poucas cadeiras, alcançando a meta proposta com a atividade.</p> <p>Alunos das mesmas turmas participaram do jogo “rouba bandeira aquático”, desenvolveram pensamento estratégico para alcançarem o objetivo do jogo, que era recolher a bandeira do time adversário, sem que o time adversário recolhesse a sua.</p> <p>Os alunos corresponderam com respeito às regras e ao tratamento com os colegas, realizando o pensamento estratégico de buscar a bandeira adversária sem ter que entrar em atrito com algum colega. Os professores também fizeram o fechamento da atividade e comentaram a respeito do que viram parabenizando os alunos.</p>
<b>Ensino Médio</b>	<p>O subtema para direcionamento do trabalho com alunos foi “Iniciação à pesquisa”. Com isso, diversos professores planejaram pesquisas para seus alunos, esses alunos possuem uma disciplina específica que ensina como fazer pesquisa, metodologias, objetivos e outros itens. Com esse direcionamento, os professores de Educação Física também orientaram pesquisas com os alunos.</p> <p>No 1º ano do Ensino Médio as pesquisas tiveram os seguintes temas: Sistema Esquelético (ossos e articulações), para os meninos, e Sistema muscular para as meninas. Os alunos foram orientados quanto a bibliografia para pesquisa, forma de escrevê-la, os objetivos e como iriam apresentá-la em sala de aula (seminário). Datas para entrega e apresentação foram estabelecidas.</p> <p>Nas apresentações dos seminários, os professores correlacionaram o projeto de sustentabilidade com os temas das pesquisas, comentando que conhecer o corpo e cuidar dele proporciona uma melhor qualidade de vida, que é uma forma sustentável de saúde.</p> <p>Para concretização do estudo, os professores levaram os alunos para fazer uma visita ao laboratório de anatomia humana da Faculdade de Educação Física da cidade, para que eles pudessem observar as peças de anatomia humana montadas e assim compreenderem melhor o funcionamento do sistema músculo-esquelético. Os alunos demonstraram grande interesse.</p> <p>No 2º ano desse mesmo curso, as pesquisas foram: Suplementação e Atividade Física (meninos) e Hidratação durante e pós-exercício (meninas). A metodologia foi a mesma apresentada na turma do 1º ano do curso.</p> <p>No dia da exposição da pesquisa sobre Hidratação durante e pós-exercício, os professores realizaram, na prática, uma atividade criativa com hidratação pós-exercício. Após as alunas apresentarem o seminário, todos foram levados para a quadra poliesportiva, correram, fizeram atividades de alta intensidade, ficando sem tomar água por 20 minutos. Após os exercícios, a professora questionou se eles estavam com sede e o por que isso estaria acontecendo. Os alunos responderam corretamente de acordo com a pesquisa. Em seguida os</p>

	<p>alunos foram levados ao espaço de refeições (ainda sem beber água) e os professores serviram a eles fatias de melancia geladas, cortadas e decoradas (em formato de coração e de picolé), para que eles pudessem se hidratar, repondo a perda de água corporal na atividade. Os alunos acharam interessante a hidratação com fruta e ficaram surpresos. Nesse momento, foram liberados para tomar água, mas preferiram a melancia.</p> <p>No seminário apresentado pelos meninos, sobre suplementação e atividade física, as dúvidas eram variadas, os garotos trouxeram definições de diferentes suplementos e os professores comentavam exemplos de alimentos que os continham. Um dos alunos apresentou uma reportagem sobre o uso de anabolizantes, o que despertou a curiosidade tanto dos meninos, quanto das meninas, ele comentou os benefícios e malefícios do uso e os professores complementaram dizendo que os adolescentes e jovens não devem fazer uso dessas substâncias, pois faz um grande mal à saúde. Esses malefícios foram citados na reportagem e também pelos docentes. No final da apresentação os professores fizeram um alerta referente ao consumo de bebida alcoólica, falaram sobre vício, sociedade, família e doenças que esse consumo excessivo pode causar, foi uma discussão muito produtiva. Após a discussão, alunos foram levados a uma academia de musculação da cidade, para colherem informações de outros profissionais da atividade física referentes aos temas pesquisados por eles. Viram diferentes produtos de suplementação e modo de usar, tiraram dúvidas e voltaram para a escola com um novo olhar sobre o tema. Observamos isso, por meio dos comentários informais que eles faziam uns com os outros.</p> <p>Não foram realizadas atividades referentes ao projeto na Educação Física do 3º ano do Ensino Médio, elas foram desenvolvidas em outras disciplinas.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Na “**Sessão 2**”, sob coordenação da diretora, a pauta foi direcionada à duas ações: aspectos organizacionais e aspectos pedagógicos.

Os aspectos organizacionais discutidos foram:

a) Organização das carteiras em sala de aula: para esse item foi sugerido pela diretora que os professores colocassem as carteiras dispostas de diferentes modos, com objetivo de ajudar o professor na visualização de todos os alunos, e também para que todos os alunos conseguissem ver o professor e sua explicação.

b) Limpeza da sala de aula no final de cada aula: cada professor ficou responsável por sua aula e pelos materiais utilizados, assim, sempre ao final da aula o professor deve observar se ficou restos de materiais no chão e pedir a colaboração dos alunos para recolher, como por exemplo, material de recortes, isopor, lantejoulas, areia, e outros.

c) Horários: todos os professores foram alertados para cumprimentos de seus horários, tanto no início quanto ao final da aula, os alunos também não poderão deixar a sala mais cedo.

d) Alunos sem material: os alunos que não trouxerem material não poderão assistir a aula. Assim, os professores deverão notificar a coordenação e ela mesma ligará para os pais do aluno que esquecer e pedir para trazer. Se o material chegar a tempo, o aluno retorna para a sala de aula.

e) Uso do celular: ficou proibido o uso do celular em horário de aula, foram fixadas placas nas salas de proibição conforme a lei. Os alunos poderão fazer uso dos aparelhos somente nos momentos de intervalo, entrada e saída.

Para os aspectos pedagógicos, foram registrados:

a) Atenção para a aprendizagem dos alunos: foi solicitado aos docentes que ficassem atentos à aprendizagem dos alunos, para os que possuem dificuldade de aprender que eles possam inovar nas práticas educacionais, para atender aos alunos, levar os problemas para a coordenação e estarem em contato uns com os outros.

Tarefas: foi solicitado aos professores que dessem tarefa todos os dias. Foi sugerido que os alunos tivessem 9 (nove) exercícios de tarefa todos os dias, podendo ser três de cada matéria. A diretora complementou dizendo que os professores devem fazer a correção da tarefa diariamente em sala e visar todas as apostilas. O aluno que não trouxer tarefa deve ser anotado no controle de sala e, após esse processo, a coordenadora registrará também no livro de ocorrências a que os pais têm acesso na reunião de entrega de boletins.

b) Palavrões: foi solicitado aos professores que não permitam palavrões em suas aulas, que façam a correção quando necessário;

c) Trabalho em equipe: a diretora comentou com os professores sobre o trabalho pedagógico em equipe e o que esse trabalho pode significar de modo positivo ao aluno. Disse que tanto ela como a coordenação estão sempre à disposição para ajudar a cada um deles e que querem trabalhar em equipe de modo harmonioso.

d) Divulgação das palestras por vídeo conferência: foi uma parceria realizada entre a escola e o sistema de ensino, que possibilitou um pacote de vídeo conferências com professores renomados na área da Educação. Essa atividade fará

parte das atividades pedagógicas de formação continuada e são gratuitas para os professores.

Nessa sessão, a prática utilizada foi apenas a palestra da diretora, ela comentou a pauta e deu exemplos do dia-a-dia escolar.

Os professores de Educação Física registraram as solicitações e começaram a colocá-las em prática nas aulas. Essas práticas estão descritas no quadro a seguir.

QUADRO 5 - Ações dos docentes após a 2ª sessão de Formação Continuada em serviço. Pauta: Projeto de Sustentabilidade

<b>Curso</b>	<b>Ações dos docentes após a 2ª sessão de Formação Continuada em serviço. Pauta: Projeto de Sustentabilidade.</b>
<b>Todos os cursos</b>	<p><b>Aspectos organizacionais:</b> O que mais foi mudado na aula de Educação Física foi o “uso do celular”, os professores tiveram que explicar várias vezes aos alunos que a quadra é a sala de aula da Educação Física, assim como a piscina ou outro espaço utilizado para aula, e que não é permitido o uso do celular no período de aula.</p> <p>No item “alunos sem material” desta pauta, os professores de Educação Física explicaram aos alunos que os materiais que eles não poderiam esquecer para as aulas são: tênis, roupa apropriada para a prática de esportes (short, bermudas, calça leg e camisetas) e roupa para atividades aquáticas: maiô, sunga e touca. Ressaltaram ainda a importância do protetor solar.</p> <p>Os professores comentaram também sobre a organização e limpeza da quadra, lembrando que os alunos não devem ir para a quadra com lanches e refrigerantes, para que as embalagens não fiquem espalhadas pelo chão do recinto. E falaram sobre o não uso de palavrões, dentro e fora da aula.</p> <p><b>Aspectos pedagógicos:</b> Todos foram tratados em forma de diálogo no decorrer da aula.</p>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Na “**Sessão 3**”, tivemos novos registros sobre o projeto interdisciplinar de sustentabilidade. A coordenadora comentou que os resultados do projeto serão apresentados nos “stands” da feira de conhecimentos realizada na escola, que se chama “ExpoEcoArt”, e solicitou que cada turma, junto com os docentes responsáveis, montassem sua exposição de resultados em banner, cartazes, artigos manuais, maquetes, teatros entre outros.

Após esse momento, as coordenadoras passaram a palavra para a professora de Ciências do Ensino Fundamental II, a qual comentou com o grupo um outro item da pauta, que foi um estudo sobre “Educação para a paz”. A professora

entregou uma apostila para cada docente sobre o tema e ressaltou que estudar a paz pode ajudar na sua construção. Comentou sobre a “Década Mundial da Educação para a Paz”, realizada pela UNESCO (2001 a 2010).

A professora aplicou um questionário para todos os professores presentes e afirmou que para começar a desenvolver um trabalho de Educação para a paz com os professores é necessário identificar o que eles entendem por “Paz”. A professora abriu espaço para discussão entre os colegas. Nesse momento, a professora de Educação Física comentou que no, 1º ano do Ensino Fundamental, ela encara uma situação de dificuldade de relacionamento interpessoal constante entre três alunos e pediu sugestões aos colegas de como deveria agir mediante esses conflitos. A professora de Ciências indicou que a educadora física fizesse atividades cooperativas com a turma e explicasse a eles que na atividade cooperativa um precisaria do outro para a realização do jogo, e por isso não poderiam brigar. A professora achou interessante a sugestão e colocou em prática.

Na aula seguinte de Educação Física dessa turma, a professora fez as seguintes atividades:

QUADRO 6 - Ações dos docentes após a 3ª sessão de formação continuada em serviço, pauta: Projeto de Sustentabilidade

<b>Curso</b>	<b>Ações dos docentes após a 3ª sessão de Formação Continuada em serviço, pauta: Projeto de Sustentabilidade.</b>
<b>Educação Infantil</b>	<p>a) “Que não caia”, atividade cooperativa com o uso de bambolês, a qual tem por objetivos aprimorar a confiança e exercitar relações interpessoais.</p> <p>b) “Varrer balões”, atividade cooperativa com uso de bastões e balões, sua realização tem por objetivos exercitar o relacionamento interpessoal e estimular a cooperação.</p> <p>As atividades foram tiradas dos livros de Reinaldo Soler, que está nas referências deste trabalho.</p> <p>A aula rendeu muito, os alunos se relacionaram melhor, pois não podiam entrar em atrito porque tinham que fazer o percurso determinado pela professora. As atividades foram em duplas e trios, e a professora colocou os alunos que mais tinham dificuldade de se relacionar para trabalharem juntos, o resultado foi positivo.</p> <p>Ao final da aula, a professora perguntou o que os alunos acharam da atividade, se compreenderam o conceito de cooperação e como poderiam fazer isso todos os dias, eles responderam de acordo com seus conhecimentos, destacando que “foi gostoso correr com os amigos e equilibrar os materiais ao mesmo tempo”.</p> <p>A professora comentou com os alunos que ficou feliz com o comportamento da turma e que iria fazer mais vezes esse tipo de atividade.</p>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Notou-se que o estudo para a paz, no encontro de Formação Continuada em serviço, proporcionou ação direta na aula de Educação Física e que há necessidade de aprofundamento do tema e estudos frequentes.

Nos registros da “**Sessão 4**”, sob a coordenação da diretora, a pauta foi novamente dividida em aspectos organizacionais e pedagógicos.

Como organização, a diretora retomou a discussão do encontro 2, fez a checagem dos resultados sobre as diferentes formas de disposição das carteiras. Os professores afirmaram ter realizado e gostado da mudança. A diretora entregou uma folha A4 com os desenhos das carteiras.

A parte pedagógica foi o estudo e discussão da reportagem: O que faz deles campeões? (NOVA ESCOLA, 2013, p. 38).

Após a leitura, a diretora comentou sobre a matéria e destacou que os professores da reportagem se tornaram campeões porque colocaram “significado” na aprendizagem e nos projetos que desenvolveram. Na sequência, ela iniciou uma discussão aberta sobre os projetos citados no texto e trouxe os exemplos para o cotidiano da escola.

A diretora ainda motivou os professores dizendo: “*Professor, ouse nas suas aulas, saiam do padrão da apostila. Possibilitem a autonomia dos alunos e façam o papel de mediador dos conceitos e assuntos estudados*”.

Pediu que os docentes façam aulas dinâmicas e elaborem as avaliações “pela aula dada”. Que seja uma avaliação interpretativa.

Reforçou o convite para a videoconferência, que aconteceria às 19h na escola.

Os professores de Educação Física participaram da discussão, embora não houvesse, na reportagem, nenhum projeto de Educação Física, mas comentaram sobre outra reportagem que possui um projeto de skate na escola, o qual eles desenvolveram no 2º semestre com as turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. O material de pesquisa dos professores de Educação Física foi retirado da Revista Nova Escola, nº 260, março de 2013, p. 53-55.

Após esse estudo, realizou-se uma videoconferência. A videoconferência foi proporcionada pelo Sistema de Ensino que a escola adota e sem custo para os professores. O palestrante foi o professor Vasco Moretto, que tratou do tema “Avaliação”, discutindo como o aluno aprende. Nessa

videoconferência, o palestrante comentou sobre os modelos de aprendizagem: mecânica e significativa. Falou também sobre situações complexas e modelos e sobre a tríade: saberes socialmente construídos – professor – aluno.

Na videoconferência, pudemos registrar um momento de Formação Continuada em serviço específico, com o tema avaliação, questão presente em todas as disciplinas.

Após essa palestra, a professora de Educação Física comentou que iria conversar com algumas alunas do 9º ano que demonstram não gostar de atividade física. Ela disse que as alunas fazem, mas demonstram falta de vontade, e que após ouvir o palestrante dizer que o professor deve criar significados para a vida dos alunos em suas atividades, ela levará as atividades físicas embasadas nos saberes socialmente construídos das alunas dessa faixa etária e mostrar a elas que a atividade física é benéfica para a vida toda, não sendo apenas uma atividade que se realiza na escola.

QUADRO 7 - Ações dos docentes após a 4ª sessão de formação continuada em serviço, pauta: Projeto de Sustentabilidade

<b>Curso</b>	<b>Ações dos docentes após a 4ª sessão de Formação Continuada em serviço, pauta: Projeto de Sustentabilidade.</b>
<b>Ensino Fundamental II</b>	<p>Após essa reflexão, os professores planejaram uma aula de exercícios ginásticos para desenvolvimento da flexibilidade, fizeram um aquecimento estilo treinamento de basquetebol e exercícios ginásticos com característica militar, após esses exercícios iniciais, fizeram o desenvolvimento da flexibilidade com exercícios de “super stretch training” (super treinamento de alongamento). Foi uma prática interessante. A aceitação dos alunos (8º e 9º anos) foi boa, todos fizeram a aula. Alguns relataram estar cansados ao finalizar a aula, mas que gostariam de fazer novamente esses exercícios, pois compreenderam na explicação dos professores os benefícios da flexibilidade por toda a vida, principalmente para vida adulta e de atletas.</p> <p><i>Esportes Radicais: Skate</i> Os professores fizeram a apresentação teórica sobre os esportes radicais e em especial o Skate, mostraram os objetivos dessa aula e sua relação com a disciplina. Após a apresentação, assistiram a um documentário sobre a História do Skate no Brasil e solicitou aos alunos um trabalho de pesquisa, dividindo a turma com os seguintes temas: O aparelho, o atleta, os equipamentos de segurança, manobras, desafios e circuitos e prática corporal da modalidade. Os alunos fizeram o trabalho e apresentaram em forma de seminário. Para a concretização da prática, os professores de Educação Física convidaram um outro profissional da área que também é profissional de Skate, juntos, montaram circuitos na quadra e realizaram exercícios pertinentes à modalidade.</p>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Essa atividade representou um desafio para os professores e para os alunos, todos participaram e compreenderam como a destreza física é exigida nas manobras, em especial o equilíbrio, capacidade física discutida em sala pelos docentes no momento da apresentação do tema.

É importante lembrar que esse tema foi desenvolvido graças à criatividade dos professores. Não foi apresentado no encontro de formação, mas, mediante outros projetos apresentados, houve o despertar da inovação nas aulas de Educação Física pelos seus docentes.

Nas “**Sessões 5 e 6**”, foram realizados os conselhos de classe, coordenaram a sessão as coordenadoras e a diretora. Estavam presentes os docentes que lecionam no Ensino Fundamental II.

Antes de iniciar o conselho, a diretora conversou com os professores sobre as avaliações, defendendo a ideia de que a avaliação deve ser aplicada como parte do processo da aprendizagem e não a única ferramenta de avaliar o aluno. Pediu que os professores inovassem cada vez mais nas avaliações e aprendessem a lidar com as circunstâncias de vida dos alunos, como por exemplo, distúrbios de aprendizagem e problemas pessoais. Solicitou ainda que aos professores coloquem os alunos para trabalharem em equipe.

A diretora ainda comentou que “o problema não é a prova e sim o que se faz com o resultado dela”.

Para o conselho iniciar, a diretora apresentou uma “Tabela de notas das provas bimestrais” de cada sala, colocando a média quantitativa em porcentagem das médias por disciplina, uma tabela por sala. Essa tabela é para uso dos professores, não possui nome de alunos, apresenta apenas a média da sala. Cada professor recebeu uma cópia da tabela para a reunião de conselho. Os professores de Educação Física participaram expondo opiniões sobre os alunos, conforme solicitação das gestoras. Não houve ação direta resultantes dessas sessões nas aulas.

A pauta da “**Sessão 7**” mostrou eventos em que a escola iria participar, itens pedagógicos e novamente o projeto sobre “Educação para a paz”. Os eventos foram: Olimpíadas de matemática e Festa Junina aberta para a comunidade.



Os itens pedagógicos foram: reunião para entrega de boletins, datas de encerramento do semestre, período de férias e volta às aulas, informações sobre o plantão de dúvidas para alunos (dias e horários) e um alerta para os alunos que perderem provas e não trouxeram atestado que deverão procurar a secretaria.

No Projeto “Educação para a Paz”, ficou estabelecido um subtema: “*Bullying* e racismo não podem ser aceitáveis em sala de aula e em lugar nenhum da escola”. Foi solicitado que todos os professores participassem dessa ação. Houve também discussão sobre resolução de conflitos e foi feita a apresentação das respostas do questionário aplicado pela docente de Ciências sobre a paz. A docente de Ciências falou sobre a Educação para a paz e fez a seguinte pergunta aos colegas: “nossa aula é uma vivência de paz?”. E completou com duas frases marcantes a) “*Os conflitos não podem ser deixados de lado, ignorados, jogados para baixo do tapete, devem ser tratados*”, e b) “*Para aprendermos, temos que ter humildade, se a gente ficar se defendendo do que vem (do novo), não vamos aprender*”.

A atuação dos professores de Educação Física em razão dessa pauta, foi de modo oral e prático, corrigiram os alunos durante as aulas quando viam situações de “*bullying*”, passaram os recados para quem perdeu prova e montaram as coreografias para a festa junina. Foram nove coreografias, divididas por idades. Essa foi a 25ª festa junina da escola, e foi intitulada “Arraial de Prata”, em comemoração ao Jubileu de 25 anos da escola.

Os professores de Educação Física planejaram e ensaiaram as crianças e adolescentes todos os dias, mesmo nos dias em que eles não tinham aula. O roteiro da festa fez uma retrospectiva musical, de 1988 (ano de inauguração da escola) até o presente momento, e as danças apresentadas pelos alunos seguiram essa linha do tempo.

Essas ações são de característica corriqueira do ambiente escolar e obrigatórias na disciplina.

Na “**Sessão 8**”, a pauta foi: Festa Junina (organização das barracas, dos alimentos e bebidas, das coreografias, convites, patrocinadores, prendas, montagem e desmontagem).

A diretora convidou para esse encontro o Diretor Administrativo, que iniciou a reunião pedindo colaboração de todos na organização do evento e

atendimento à comunidade. Na sequência, a diretora reforçou a distribuição de tarefas para o grupo e agradeceu a colaboração.

Os professores começaram a seguir as orientações e a professora de Educação Física foi ensaiar os alunos do Ensino Médio.

A professora de Educação Física demonstrava entusiasmo em sua missão, paciência com os alunos e comprometimento com o evento, estava sempre disposta nos ensaios. Essa atividade já constava no planejamento dos professores de Educação Física.

Essas informações emergidas das grades de observação foram representativas para nosso trabalho, vez que compreendemos que os professores levam para sua realidade em sala de aula o que discutem nas sessões de Formação Continuada em serviço, portanto, é necessário elaborar, planejar as práticas com cuidado, para que elas não fujam de sua essência.

O Projeto Político Pedagógico registra esse aproveitamento por meio dos dizeres de mudança e reflexão da ação docente, quando, em sua introdução, é comentado *“a abertura inicial de uma nova concepção deve ser acompanhada de um conjunto de práticas correlatas e da reflexão sobre elas”*. Isso nos possibilita entender que, para a escola, a reflexão sobre o que é estudado nas sessões é o que promoverá a ação docente, e essa é o resultado do aproveitamento dele no programa.

Nos planejamentos dos professores, os registros acrescentados foram os tópicos das ações descritas nas grades de observações e descritas anteriormente.

Contudo, o maior receio na elaboração dessa categoria era perceber que os professores não aproveitassem bem as atividades realizadas e encarassem apenas como uma reunião obrigatória, isso porque, em trabalhos pesquisados sobre a Formação Continuada nos espaços de ATPCs, a aceitação dos professores para tal é baixa. Porém, podemos reconhecer que os professores não só aplicam em sala o que discutem no programa, como buscam alternativas que os fazem aproveitar o que foi estudado.

### **Categoria 3: Benefícios da formação continuada em serviço**

Um grande momento é relatado agora, essa categoria foi a que inspirou a gênese desse estudo (o tema e os objetivos contidos nele), estudamos a Formação Continuada em serviço para verificar suas características e os benefícios que ela proporciona a seus participantes, à escola e aos alunos que fazem parte desse cotidiano. Compreendemos, por meio da pesquisa na literatura, que um programa de Formação Continuada em serviço promove a atualização do profissional docente, promovendo assim benefícios a toda comunidade escolar, por isso ousamos nessa questão. Uma grande expectativa nos envolve na transcrição dessa categoria, a qual registramos agora com cuidado e atenção.

Começando pelos registros das entrevistas, observamos que as respostas das gestoras foram unânimes em citar que o benefício não fica só para o professor, e sim para o aluno, escola e sociedade que o recebe. Ao perguntarmos como a escola, os alunos e a sociedade (contexto em que a escola está inserida) se beneficiam com um professor de Educação Física atualizado e inserido em Programas de Formação Continuada em serviço, ouvimos que:

*Gestora 1 – O professor atualizado traz para as aulas atividades problematizadas, desafios contextualizados, suas aulas são interdisciplinarizadas com os conteúdos trabalhados pelas outras disciplinas em sala de aula, tornando as aulas mais atrativas e interessantes para os alunos.*

*Gestora 2 – um professor bem atualizado beneficia os alunos e a escola, transmite por meio das atividades valores éticos, além de melhorar funções metabólicas e conscientizar os educandos da importância do cuidado com o corpo, buscando uma convivência solidária.*

*Gestora 3 – A escola terá alunos mais dinâmicos e a sociedade uma população mais saudável.*

*Gestora 4 – Com esse profissional, saberão mais sobre prática de exercícios, estímulo ao esporte, desenvolvimento do aspecto artístico e promover a saúde corporal.*

*Gestora 5 – As aulas de Educação Física na escola são diferentes das brincadeiras que acontecem em casa ou no clube. Elas ensinam como a criança deve se mover, contribuem para o desenvolvimento físico e mental, estimulam o crescimento psicomotor, entre outros benefícios. Sendo assim, apenas um professor de Educação Física atualizado em suas práticas poderá ter esse olhar e não compactuar com a ideia de que Educação Física é só recreação.*

Apesar das respostas lembrarem o futuro, proporcionaram-nos uma sensação de satisfação, pois nesses registros nos convencemos mais de que as ações de Formação Continuada em serviço, quando contínuas, podem promover benefícios diversos à comunidade escolar.

Como podemos observar nos registros anteriores, os benefícios da Formação Continuada em serviço acompanham o professor nos relatos à mão, feitos nas margens dos planejamentos, nos questionários, quando os professores comentam que usam o que aprenderam no programa em todos os momentos de seu trabalho, e na observação comentada na categoria anterior.

Dessa mesma forma, o Projeto Político Pedagógico reforça em sua introdução que o programa procura trazer ao professor oportunidade de inovação e ação-reflexão-ação, o que a teoria nos confirma ser beneficente ao profissional.

Schön (1990), como já comentado, nos traz o “triplo movimento da prática”: conhecimento na ação (saber-fazer); reflexão na ação (pensar sobre o que fazer); reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (analisar criticamente o saber-fazer). Com esses movimentos, é possível que o professor adote uma prática crítico-reflexiva e inovadora, assim, toda a comunidade escolar se beneficia. E o professor se torna capaz de produzir aos poucos sua própria profissão.

Sobre isso, voltamos a Nóvoa, 1992 apud (PORTO, 2004, p.14).

Entende-se nessa perspectiva, que as práticas rompem com um saber produzido fora da profissão: a formação continuada passa a adotar, como referências, as dimensões coletivas das práticas, contribuindo “para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores”

#### **Categoria 4: Organização e coordenação da formação continuada em serviço estudada e suas implicações**

Essa categoria nos faz percorrer os encontros de formação, vem-nos recortes na memória de um trabalho complexo, porém gratificante, por isso é hora de analisar a organização do estudo e seus facilitadores, objetivando, assim, perceber a influência deles na formação continuada do professor.

Observando 8 (oito) sessões de Formação Continuada em serviço realizadas no espaço das ATPCs da escola escolhida, fizemos registros de acordo com os itens da grade de observação.

A seguir, temos a análise do material das grades de observação.

As sessões foram organizadas pelas gestoras. Em dois encontros a diretora foi a facilitadora, em outros dois encontros foram as coordenadoras que realizaram o encontro e, em quatro sessões, ambas as gestoras estavam presentes e atuaram como palestrantes.

As sessões aconteceram durante o 2º e 3º bimestres do ano 2013.

Com esse proceder, observamos ainda que as profissionais (coordenadoras e diretora) trouxeram diferentes práticas pedagógicas para os encontros, assim como a ausência da diretora em alguns momentos possibilitou às coordenadoras uma atuação de liderança maior e aos professores um diálogo mais participativo.

A diretora, na maioria das reuniões coordenadas por ela, tratou de questões organizacionais e administrativas, como por exemplo, organização das salas, conselhos de classe e reunião sobre eventos, já as coordenadoras tiveram maior dispêndio de energia com os estudos de textos e projetos pedagógicos.

Analisando os dados, percebemos que a diretora exerce duplo papel no ambiente escola, hora seu papel é pedagoga, hora administradora, porém, podemos compreender que quando se tem outras gestoras na equipe, as responsabilidades pedagógicas são divididas e a escola administrada da melhor forma, o que torna o atendimento ao aluno e à família mais eficaz.

No Projeto Político Pedagógico, consta que as gestoras se dividem nessa missão, para que todas estejam preparadas para atuar com seus docentes. Há previsão de Formação Continuada o ano todo.

Nas outras fontes de dados coletadas não há registro especificamente sobre a atuação da coordenação, mas as observações mostram em outras categorias como foi essa participação e destaca maior autonomia das coordenadoras na ausência da diretora.

## **Categoria 5: Características da formação continuada em serviço**

Nessa categoria, verificamos pelos dados e literatura as características da Formação Continuada em serviço. Os relatos que seguem demonstram a coerência entre a prática e a teoria.

**Nas entrevistas**, ao perguntarmos às gestoras o que elas fazem para estimular a Formação Contínua em serviço de seus professores de Educação Física, as respostas apresentadas compõem um perfil tradicional, pois a maioria delas se voltou apenas para os encontros de ATPCs realizados obrigatoriamente na escola.

*Gestora 1 – No início do ano já fica combinado com os professores (no ato do contrato) que 2h/aulas por semana as ATPCs são destinadas para as capacitações, que ocorrem todas as terças-feiras.*

*Gestora 2 – Estimulo dando a eles recursos necessários para o desenvolvimento das aulas e discutindo assuntos que visem melhorar a aprendizagem dos educandos e ampliar as atividades desenvolvidas pelos docentes.*

*Gestora 3 – Oferecendo materiais necessários para suas aulas serem dinâmicas e atrativas com qualidade, não esquecendo de oferecer reportagens e artigos que comentem ideias para suas aulas, fazendo com que o professor esteja se atualizando sempre.*

*Gestora 4 – Reunião de Capacitação nas ATPCs.*

*Gestora 5 – Realizamos estudos semanais com todos os professores nas ATPCs, ou seja, é um horário de estudo coletivo com a perspectiva interdisciplinar.*

Não houve caracterização explícita da Formação Continuada em serviço **nos questionários**, porém podemos observar pela análise de outras categorias que os professores buscam a Formação Continuada em programas de pós-graduação, dando continuidade à formação inicial.

Nas **grades de observação**, tivemos informações relevantes para essa categoria, as quais descrevemos no quadro a seguir.

QUADRO 8 - Atividades pedagógicas realizadas e características da formação continuada em serviço

<b>SESSÃO</b>	<b>APRESENTAÇÃO DAS PRÁTICAS</b>
<b>1ª Sessão</b>	<i>Apresentação Oral de projeto; Grupos de estudo; Discussão e troca de ideias.</i>
<b>2ª Sessão</b>	<i>Fala da diretora sobre aspectos organizacionais e pedagógicos.</i>
<b>3ª Sessão</b>	<i>Fala das coordenadoras; Apresentação de estudo “Educação para a paz”; Aplicação de questionário</i>
<b>4ª Sessão</b>	<i>Orientações da diretora, checagem das ações realizadas de modo organizacional e pedagógico; Estudo de reportagem; Espaço para discussão e reflexão sobre a prática docente do dia-a-dia.</i>
<b>5ª Sessão</b>	<i>Reunião de conselho de classe.</i>
<b>6ª Sessão</b>	<i>Reunião de conselho de classe.</i>
<b>7ª Sessão</b>	<i>Pautas escritas nas lousas; Fala das coordenadoras sobre eventos a realizar e orientações organizacionais; Apresentação da docente de Ciências sobre o projeto “Educação para paz”; Discussão aberta para os docentes comentarem e opinarem sobre os eventos e situações e conflito e paz.</i>
<b>8ª Sessão</b>	<i>Fala do diretor administrativo solicitando a colaboração de todos os professores na Festa Junina; Pedido da diretora pedagógica para organização do evento por setor; Confecção de decoração para evento; Ensaio com alunos para evento.</i>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Fazendo o cruzamento do estudo da teoria sobre a Formação Continuada em serviço e dos dados obtidos nas grades de observação, podemos destacar que algumas características da Formação Continuada em serviço estiveram presentes nas sessões estudadas “in loco”. Destaque para projetos da escola, que, porém não adveio dos docentes, mas todos participam e avaliam o próprio trabalho.

O **Projeto Político Pedagógico** registra a intenção de mudança. Em sua apresentação cita que “a abertura inicial a uma nova concepção deve ser acompanhada de um conjunto de práticas correlatas e da reflexão sobre elas”.

Nos planejamentos da disciplina, todos os realizaram como maneira de organizar a própria ação pedagógica. Houve planejamento de todas as disciplinas igualmente.

Analisando as anotações nos **planejamentos dos professores**, o que mais chamou a atenção foi a inclusão da atividade de pesquisa para os alunos do

Ensino Médio. Essa ação se aproxima da característica definida por Imbernón (2010), que comenta que a Formação Continuada em serviço “Deve trabalhar as dimensões técnica, pedagógica-social e política”, pois as pesquisas realizadas pelos alunos proporcionaram um conhecimento pedagógico-social.

Com base nos relatos, observou-se que a Formação Continuada em serviço analisada apresenta em seu espaço várias características contidas no embasamento teórico, porém deve ainda passar por transformações e aperfeiçoamento.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à etapa final deste trabalho, e chegar aqui é uma vitória! Foram tantas as dificuldades, os contratempos, os quilômetros rodados e as madrugadas de estudos, que a alegria nos invade, despertando a vontade de cada vez mais ir em busca do conhecimento. Acreditamos que isso faz parte da missão de vida do pesquisador.

Nessa busca pelo conhecimento, mergulhamos em um tema que proporciona aos profissionais da educação alçar voos cada vez mais altos: a Formação Continuada em serviço.

Essa formação vem como as asas propulsoras de uma águia chamada Educação. A ave que possui a maior longevidade da espécie, que vê longe, sabe detectar necessidades e atuar sobre elas, sabe alimentar e é de grande força. Mas que também passa por período de renovação, momento de silêncio e dor, momento de pesquisa, de crescimento pessoal. Após esse período, a águia, assim como a Educação após a pesquisa, se renova e está preparada para os novos desafios.

Desse jeito, sentimos-nos no momento de compartilhar as considerações finais desta pesquisa, então, vamos para esse voo da renovação.

Na primeira subida, apresentando e discutindo os dados e retornando à fundamentação teórica, constatamos que a Formação Continuada em serviço possibilita o crescimento pessoal, profissional e institucional onde é realizada, por meio de características que promovem a colaboração mútua, beneficiando a todos envolvidos nesse processo. Nessa etapa, para concretizarmos as ideias iniciais dessa pesquisa, buscamos um programa de Formação Continuada em serviço para ser nosso estudo de caso, um programa de perfil capacitador, planejado e realizado durante todo o ano letivo. O estudo aconteceu em uma escola que atingiu grandes resultados nos últimos anos, alcançando o Prêmio Nacional de Qualidade de Ensino em 2007, primeiro lugar nos concursos de redação da TV TEM São Paulo, alunos finalistas em Olimpíadas Brasileiras de Física e de Matemática, assim como sucesso nos campeonatos esportivos municipais.

Adiante em nosso voo, relacionamos o estudo da teoria e a reflexão sobre os dados. Nessa subida, percebemos que a Formação Continuada em serviço deve ser realizada com trabalho colaborativo, exercido pelos professores para ser

planejada e realizada por eles. Programas dessa natureza devem ter a dimensão interativo-reflexiva, buscar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional e não apenas ser encarada como suplência das lacunas da formação inicial. A Formação Continuada em serviço deve acontecer de modo contínuo e ininterrupto, ser atualizada e valorizar a prática dos professores.

Os profissionais na Formação Continuada em serviço devem aprender a avaliar a própria prática, refletindo sobre ela.

Também os projetos apresentados nesses programas devem ser de inovação e mudança. Deve ainda trabalhar as dimensões técnica, pedagógica-social e política e estar no planejamento anual do Projeto Político Pedagógico da escola, favorecendo a avaliação e autoavaliação das ações realizadas.

Aumentando a velocidade na decolagem, essas características e os dados obtidos mostram que o programa estudado deve buscar o aperfeiçoamento quanto ao planejamento e cronograma das sessões, fazendo-os de modo colaborativo, e ainda, proporcionar a prática de avaliação e autoavaliação das ações realizadas, visto que os professores colocam em prática os assuntos discutidos nessas sessões de Formação Continuada em serviço.

Assim, os projetos apresentados nas observações atendem às características da Formação Continuada, pois são inovadores.

A inovação é hoje buscada em todos os segmentos profissionais, inclusive na escola, despertando nela um espaço de criatividade e prática. Porém, a trajetória da escola tem sido direcionada pelos fatores externos, como a política pública, por exemplo, diminuindo o espaço de construção, organização e prática no interior da escola. Por isso é tão necessário o desenvolvimento de projetos criados internamente no ambiente escolar pelos seus atores.

Porto (2004) esclarece essa ideia ao comentar:

[...] intensifica-se, atualmente, um movimento que procura colocar a escola como espaço de iniciativa e concretização de seus próprios projetos, exigindo, conseqüentemente, que suas práticas guiadas pela reflexão crítica, transformem-se em práxis medida pelo coletivo dos agentes educativos que nela atuam (PORTO, 2004, p.15).

Esse coletivo é o que transforma a escola num movimento de ganho mútuo. Assim, a formação continuada, parte viva e vivificante do projeto educativo

da escola, é antes de tudo, uma releitura das experiências que nela ocorrem, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores.

O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores (NÓVOA 1992 apud PORTO, 2004, p. 16).

Ainda nas palavras do autor, ressaltamos que a formação continuada e a prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação.

Notamos que o Projeto Político Pedagógico da escola estuda essa transformação, pois afirma que a Formação Continuada em serviço promoverá a ação reflexiva dos docentes e contará com a opinião deles para ser elaborado. Duarte (2004, p. 139) ilustra isso comentando que “quando esses cursos são realizados por grupos de professores de uma mesma escola, podem alcançar o desenvolvimento profissional desses educadores”. Isso possibilita um corpo de profissionais com melhor formação e, por essa razão são capazes de implementar um novo modelo de escola que se refletirá nos alunos e na sociedade.

Na busca desse novo modelo e de novas perspectivas, Imbernón (2010, p.41), diz que:

A mudança deveria proporcionar que os professores se ressituassem, para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho, no qual as decisões entre o prescrito e o real devem combinar, aumentando seu autoconceito, assim como seu *status* laboral e social.

O autor, com sua visão inovadora, sugere elementos para a discussão de mudanças:

- a) Flexão sobre a prática em um contexto determinado;
- b) Criação de redes de inovação, de comunidades de prática formadora e de formas de comunicação entre os professores;
- c) Possibilidade de maior autonomia na formação com a intervenção direta dos professores;
- d) Partir dos projetos das escolas, para que os professores possam decidir a formação de que necessitam;
- e) Estabelecer espaços de reflexão e participação. (IMBERNÓN, 2010, p.42).

E descreve, ainda, algumas alternativas possíveis para a realização dos elementos citados para discussão. Dessas alternativas, já comentadas em nossa pesquisa na literatura, diz que:

[...] Formação não apenas em noções ou disciplinas, o que podemos chamar de “conhecimento objetivo”, mas, sim, uma formação em um maior “conhecimento subjetivo”: autoconceito, conflito, conhecimento de si, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomadas de decisão coletivas, etc.;

[...] Unir a formação a um projeto de inovação e de mudança;

[...] Desenvolvimento e incentivo de uma cultura colaborativa nos cursos de formação de professores, com análise, experiência e avaliação de forma coletiva. Na realidade, mais que “desenvolver” seria eles “se desenvolvem”, como explica Day (2005, p.159 apud IMBERNÓN, 2010, p.44): “Não é possível desenvolver os professores de forma passiva. Eles se desenvolvem ativamente”;

[...] Uma nova formação que estabelece mecanismos de desaprendizagem para se voltar a aprender. Essa formação implica inovação (IMBERNÓN, 2010, p. 44).

Segundo Imbernón (2010, p.49), uma formação continuada, ainda, deve ser centrada na “troca de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores”.

Isso estrutura nosso pensamento referente ao trabalho colaborativo e reflexivo da Formação Continuada em serviço.

Voando alto e observando longe, vemos nos dados obtidos e no cruzamento deles com a teoria que os objetivos da pesquisa foram atingidos. Com foco nos professores de Educação Física, voltamo-nos, agora, ao esclarecimento dos objetivos.

O objetivo que aponta acompanhar *in loco* as atividades pedagógicas sugeridas na Formação Continuada em serviço nos proporcionou grande aprendizagem, as quais estão descritas nas grades de observação, que possibilitaram, junto com os outros dados, a organização das categorias e mostraram como acontece a reflexão dos profissionais e quais são os projetos inovadores desta escola.

Observar as reações dos professores de Educação Física quanto às atividades pedagógicas solicitadas e sugeridas ocorreu com o acompanhamento das sessões de Formação Continuada em serviço, bem como a verificação das mudanças ocorridas no fazer e no dizer dos profissionais na aula propriamente dita.

Essa etapa nos fez compreender como os professores utilizam as discussões, conteúdos e reflexões do programa na prática. Porém, na escola, nem todas as sessões foram de formação, mas, mesmo assim, a ação dos professores foi de compartilhar os assuntos discutidos, algumas vezes, administrativos.

Verificando a importância que as gestoras da escola dão à Formação Continuada em serviço, concluímos que todas elas são conscientes dos benefícios. E que atuam em prol ao aperfeiçoamento contínuo da equipe docente. Nas entrevistas, elas relatam que desenvolvem em suas práticas pedagógicas estudo coletivo, com assuntos atuais e buscam soluções para os desafios cotidianos do ambiente escolar.

Na literatura, encontramos informações de que a Formação Continuada em serviço deve oferecer sustentação ao trabalho docente. Isso foi explorado nas entrevistas com as gestoras, e ficou esclarecido que, nos momentos em que os professores se queixam, erram ou apresentam necessidade de ajuda para realizar alguma atividade, as gestoras colaboram com orientações e materiais didáticos específicos, dando a sustentação adequada aos profissionais, o que é um dos objetivos da formação continuada.

Compreendemos que, para o trabalho das gestoras ser ainda mais funcional com seus docentes, pode-se acrescentar nas orientações a troca de experiência, tão comentada por Imbernón (2010), no corpo teórico desse trabalho. Essa ação proporciona o crescimento dos profissionais.

Na análise do programa da escola, observamos que o crescimento pode se tornar mais aproveitável se dividido em sessões separadas de assuntos administrativos, pois esses tomaram muito tempo de estudo, o que prejudica a interação entre o grupo.

O espaço-tempo de formação continuada não comporta ser utilizado para reuniões de conselhos de classe, assim como organização de eventos. Por outro lado, os eventos podem estar relacionados aos projetos, porém desenvolvidos em outro espaço-tempo escolar.

As sugestões dos docentes podem ser melhor acolhidas para a provocação de novos estudos formadores e reflexivos. Com isso, notou-se grande imposição das pautas pela direção e coordenação da escola, assim os professores

apenas cumpriam com o imposto. Foi na minoria dos encontros que houve a troca de experiência tão almejada na Formação Continuada em serviço.

Após a visão panorâmica proporcionada pela grandeza do voo, é possível compreender que os programas de Formação Continuada em serviço passam por aperfeiçoamentos contínuos e que cada situação elaborada e discutida abre um leque de opções para troca de experiência. E essas, bem realizadas, podem fazer o diferencial de formação profissional em uma escola.

Em Rossi e Hunger (2012), encontramos uma citação que nos faz enxergar como a pesquisa em formação continuada deve ser vista: com longevidade. As autoras comentam a constatação de que

A formação continuada vem procurando caminhos de desenvolvimento, de renovação. Está deixando de ser concebida na perspectiva da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas e passando a ser concebida como um processo de reflexão das práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 326).

Isso acalma nossa ânsia em querer concluir os benefícios dessa formação, e faz o exercício da reflexão mais uma vez em nós pesquisadoras, tornando esse momento ainda mais grandioso.

Então, fica para nós a sensação de que todo trabalho de pesquisa nos foi de crescimento pessoal e profissional. Além disso, fica a segurança de que ao atuarmos com a Formação Continuada em escolas a partir desse momento conseguiremos distinguir o que é conteúdo de Formação e o que é de organização. E como devem ser distribuídos dentro do espaço escolar.

No ápice do voo, concluímos que a Formação Continuada em serviço deve se originar de propostas do conjunto dos professores num projeto nascido das necessidades cotidianas do trabalho e da necessidade de aperfeiçoamento dos próprios professores. Assim, a ação colaborativa deve marcar a realização das tarefas e a convivência de todos.

A prática docente deve estar tão envolvida com a Formação Continuada que deve ser contínua e ininterrupta durante todo o período das aulas.

É hora de pousar após diferentes paisagens. Nosso trabalho chega ao fim! Terminamos a trajetória com uma mistura de lágrimas e risos ao mesmo tempo,

fazemos um breve retrospecto, tiramos novas lições de vida e aprendizagens que ficarão para a vida toda.

A motivação para seguir em frente já é despertada, mesmo em meio às tribulações, mas sabemos que não há crescimento sem o sofrimento, sem o enfrentamento de problemas. Aqui, a resiliência nos faz refletir e concluir que tudo valeu a pena.

Com certeza, em nossas missões de vida, continham em seus objetivos iniciais a ação de buscar fazer mais e melhor. E hoje, acreditamos que mais uma página de cada uma delas foi concluída com sucesso.

Encerramos com uma frase marcante, de um autor desconhecido, que nos faz pensar quão grandiosa é a ação de dividir aquilo que sabemos, para multiplicarmos o que somos. Essa frase é como um presente que recebemos e queremos compartilhar...

*“Quer se tornar inesquecível? Então, divida seus conhecimentos!”*

## REFERÊNCIAS

ALVIM, N. C. **O portfólio na formação reflexiva de professores de educação física.** 2012. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, Disponível em: <[http://apeclx.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=340](http://apeclx.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=340)>. Acesso em: 20 fev. 2013.

ANTUNES, A. R. **A prática pedagógica do professor em educação física e a aprendizagem significativa.** 2009. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista Presidente Prudente. Disponível em: <[http://tede.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=159](http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=159)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BARROS, A. M. **Práticas pedagógicas em educação física e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos.** 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/51754>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Educação física e formação profissional. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 10, n. 81, 2005.

BETTI, I. C. R. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 2, n.1, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referências para formação de professores.** 2. ed. Brasília: A Secretaria, 2002. 177 p.

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16/07/2008. **Lei do piso salarial nacional dos professores.** 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Cadernos UDEMO: Legislação básica atualizada.** São Paulo, p.119 – 151, fev. 2007.



BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo do MEC sobre a Lei do piso salarial nacional dos professores**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

CADERNOS CEDES. **Centro de estudo educação e sociedade**, v. 36. Educação Continuada. Campinas: Papirus, 1995.

CAMPOS, A.P.; BARROS, J.M.C.; FALCÃO, M.T.C. A construção do campo acadêmico da educação física brasileira: análise da escola de educação física e esporte da universidade de São Paulo. In: HUNGER, D.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. (org.). **A educação física e seus desafios: formação, intervenção e docência**. Curitiba-PR: CRV, 2011. p. 11-24.

CANONICE, B. C. F. **Normas e padrões para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2007.

CARVALHO FILHO, C. A. de **Aprender a ensinar para ensinar a aprender – A atuação do docente de educação física no ensino fundamental: 1ª a 4ª série**. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <[http://tede.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=56](http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=56)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

CARVELLI, J. G. **Formação continuada de professores: aplicabilidade de um programa**. 2007. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <[http://apeclx.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=82](http://apeclx.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=82)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

CASSALATE, M. S. **A atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas, e dificuldades**. 2007. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <[http://apeclx.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=65](http://apeclx.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=65)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

CATANI, D. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. 1994. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHATRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 139-158.

\_\_\_\_\_. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 139-158.

COLUCCI, C. M. B. **Educação continuada**: um estudo de caso sobre suas contribuições para a organização e seus colaboradores. 2006. 95f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <[http://apeclx.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=35](http://apeclx.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=35)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

CARVALHO FILHO, C. A. **Aprender a ensinar para ensinar a aprender** – A atuação do docente de educação física no ensino fundamental: 1ª a 4ª série. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Publicado no **D.O.U.** de 05/04/2004, seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2004/N12\\_MAIO/04\\_DIRETRIZES\\_CURRICULARES.PDF](http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2004/N12_MAIO/04_DIRETRIZES_CURRICULARES.PDF)>. Acesso em: 20 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004, Publicado no **D.O.U** em 5 de abril de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISICA/teses/Cruz.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/Cruz.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2012.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DUARTE, V. C. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: Uma Análise Comparativa. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar educação física. 1997. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas. Disponível em: <[http://lepelufal.files.wordpress.com/2010/12/tese\\_michel\\_escobar.pdf](http://lepelufal.files.wordpress.com/2010/12/tese_michel_escobar.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1995.

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

HUNGER, D.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. (orgs.). **A educação física e seus desafios: formação, intervenção e docência**. Curitiba-PR: CRV, 2011.

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

KRAVCHYCH, C. **Análise do processo de implantação de uma proposta de sistematização para a educação física no ensino médio**. 2006. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente. Disponível em: <[http://tede.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=235](http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=235)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LESSARD-HÉRBET, M.; GOYETE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. L.; ORTEGA, J. M. Q. **Normas e padrões para trabalhos acadêmicos e científicos da Unoeste**. Presidente Prudente: Unoeste, 2011. Disponível em: <<https://www.unoeste.br/site/biblioteca/documentos/Manual-Normalizacao.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

MARIN, A. J. Educação continuada. **Cadernos Cedes**, Campinas: Papius, v. 36, p.13-20, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papius, 2000.

MARQUES, M.O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PALMA, J. A. V. **A formação continuada do professor em educação física: possibilitando práticas reflexivas**. 2001. 229f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000235778>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PORTO, Y.S. **Formação continuada de professores: Possibilidades e limitações de intervenção na prática pedagógica**. Pelotas: UFPel. Dissertação de Mestrado, 1998.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2004. p. 11-38.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 2, 1996.

REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo, n. 260, mar. 2013.

\_\_\_\_\_. São Paulo, jan./fev. 2013.

RIBEIRO, A.C. **Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação**. 5. ed. Lisboa: Texto, 1997.

RIBEIRO, A. S. **A utilização das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano do professor de educação física no ensino médio**. 2007. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <[http://apeclx.unoeste.br/tede/tde\\_arquivos/1/TDE-2007-12-11T104636Z-54/Publico/ARIOVALDO DISSERTACAO\\_7\\_12.pdf](http://apeclx.unoeste.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2007-12-11T104636Z-54/Publico/ARIOVALDO DISSERTACAO_7_12.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n2/14.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Formação continuada em educação física escolar: concepções e perspectivas de professores. In: HUNGER, D.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. (orgs.). **A educação física e seus desafios: formação, intervenção e docência**. Curitiba-PR: CRV, 2011. p. 57-74.

SANTOS, N.M. A formação profissional em educação física na perspectiva de gênero: do passado histórico aos dias atuais. In: HUNGER, D.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. (org.). **A educação física e seus desafios: formação, intervenção e docência**. Curitiba-PR: CRV, 2011. p. 39-56.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EDUSP, 1971.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHON, D. **Educating the reflective practitioner**. São Francisco: Joseey-Bass Publisher.

SOLER, R. **202 jogos para desenvolver a confiança**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

SOUZA, N. P. **A educação física escolar no estado de Goiás e a formação continuada de professores – realidade e perspectivas**. 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000289849>>. Acesso em: 10 out. 2012.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado: Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação Universidade de São Paulo**, São Paulo, 1999.

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

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSTITUCIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA”.

Nome da Pesquisadora: Priscila Danielle Barbosa de Almeida

Nome da Orientadora: Helena Faria de Barros

1. **Natureza da pesquisa:** o senhor está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar as práticas pedagógicas institucionais como atividades de educação continuada oferecidas aos professores de Educação Física pelo programa de Formação Continuada oferecido nesta escola, verificando o impacto dessa capacitação nas ações desses docentes.
2. **Participantes da pesquisa:** quatro coordenadoras, uma diretora e dois professores.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o senhor permitirá que a pesquisadora obtenha os dados necessários para análise e conclusão da pesquisa. O senhor tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a vossa senioria. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora, e se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre o questionário:** o questionário será entregue ao senhor para que possa ser respondido particularmente. Por favor, anote as respostas na ficha de perguntas da pesquisadora.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.



7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o senhor não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre como a formação continuada garante ao profissional do ensino o seu desenvolvimento, a melhoria da aprendizagem para o aluno e a formação social de crianças e adolescentes, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para seu trabalho como professor, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** o senhor não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSTITUCIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA”.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Assinatura da Orientadora

**Pesquisador: Priscila Danielle Barbosa de Almeida, (17) 3631-2472**

**Orientador: Helena Faria de Barros, (18) 3223-4467**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele Alborgheti Nai**

**Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira**

**Telefone do Comitê: (18) 3229-2077**

**E-mail [cep@unoeste.br](mailto:cep@unoeste.br)**



## APÊNDICE B: PARECER DA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE DO OESTE  
PAULISTA - UNOESTE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSTITUCIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**Pesquisador:** Helena Faria de Barros

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 12866113.7.0000.5515

**Instituição Proponente:** ASSOCIACAO PRUDENTINA DE EDUCACAO E CULTURA APEC

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 293.467

**Data da Relatoria:** 04/06/2013

#### Apresentação do Projeto:

O presente projeto refere-se a uma pesquisa qualitativa, ligado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente-SP na linha de pesquisa Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente, que visa investigar as Práticas Pedagógicas Institucionais oferecidas para professores de Educação Física num Programa de Capacitação docente de uma escola privada no interior do Estado de São Paulo e avaliar os benefícios desse programa para o profissional, seus alunos, escola e sociedade na qual está inserido. Será campo da pesquisa uma Escola Privada da cidade de Santa Fé do Sul - SP e participantes do estudo os professores de Educação Física, diretor, coordenadores e orientador educacional. O questionário, a entrevista e a observação serão utilizados como procedimentos de coleta de dados. Para embasamento teórico cita-se Marin, Tardif, Cadernos CEDES, Ribeiro, entre outros e para análise de dados a análise de conteúdo indicada por Laurence Bardin. Tem-se como expectativa concluir que o Programa de Capacitação traz benefícios para a prática docente em Educação Física e comprovar que a Educação Continuada é essencial para o exercício cotidiano dos profissionais em Educação, sejam eles, professores ou dirigentes.

#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar as práticas pedagógicas institucionais como atividades de educação continuada

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, Km 572  
**Bairro:** Bairro Limoeiro **CEP:** 19.067-175  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-2077 **Fax:** (18)3229-2080 **E-mail:** cep@unoeste.br

UNIVERSIDADE DO OESTE  
PAULISTA - UNOESTE



Continuação do Parecer: 293.467

oferecidas aos professores de Educação Física por um programa oferecido numa escola privada, no município de Santa Fé do Sul, Estado de São Paulo, verificando o impacto dessa capacitação nas ações desses docentes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Nenhum dos procedimentos adotados durante a pesquisa oferece risco aos sujeitos de pesquisa e à sua dignidade, visto que será aplicado um questionário e entrevista para avaliação. Ao participar desta pesquisa o sujeito não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se com este estudo a obtenção de informações sobre a formação continuada dos professores e seus impactos sobre a formação dos alunos e sobre a melhoria do trabalho em sala de aula.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O tema do projeto é relevante e este apresenta adequação científica e ética.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A folha de rosto foi corrigida, colocando-se o nome e assinatura da coordenadora atual do mestrado em Educação a Profa. Dra. Caroline Kraus Luvizotto. Além disso, o campo Patrocinador Principal foi preenchido e o número de sujeitos de pesquisa foi adequado, sendo 2 professores, 1 diretor e 4 coordenadores, totalizando 7 sujeitos de pesquisa.

A metodologia foi adequada, esclarecendo-se que será aplicado um questionário para os docentes de Educação Física e realizada uma entrevista para o corpo diretivo da escola.

Além disso, estas informações foram adequadas nos TCLEs. Neste documento foi colocado um local para colocação do RG e CPF do sujeito de pesquisa e para assinatura do documento.

A data constante na declaração para autorização do contato com os sujeitos de pesquisa foi atualizada, assim como, o cronograma de execução do projeto.

A declaração de autorização para utilização da infraestrutura também foi adequada, com a presença dos locais a serem utilizados na pesquisa, ou seja, a quadra poliesportiva e sala de aula.

Foram retiradas as identificações dos sujeitos de pesquisa do questionário e roteiro de entrevista, conforme indicado no parecer anterior.

O nome da aluna Priscila Almeida foi acrescentado à Plataforma Brasil como parte da equipe que irá executar o projeto e esta encontra-se com currículo Lattes atualizado.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, considero o projeto aprovado.

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572  
Bairro: Bairro Limoeiro CEP: 19.067-175  
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
Telefone: (18)3229-2077 Fax: (18)3229-2080 E-mail: cep@unoeste.br



UNIVERSIDADE DO OESTE  
PAULISTA - UNOESTE



Continuação do Parecer: 293.467

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

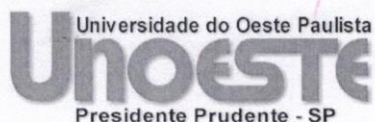
Em reunião realizada no dia 04/06/2013, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (CEP-UNOESTE), concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

PRESIDENTE PRUDENTE, 05 de Junho de 2013

---

**Assinador por:**  
**Gisele Alborghetti Nai**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, Km 572  
**Bairro:** Bairro Limoeiro **CEP:** 19.067-175  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-2077 **Fax:** (18)3229-2080 **E-mail:** cep@unoeste.br


**APÊNDICE C: PARCER FINAL CCPq/CEP**

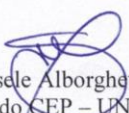
Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq)  
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

**PARECER FINAL**

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSTITUCIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA” cadastrado na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) e no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número nº 1630 tendo como pesquisador responsável a Profa . HELENA FARIA DE BARROS e a acadêmica PRISCILA DANIELLE BARBOSA DE ALMEIDA foram avaliados e **APROVADOS** nas duas instâncias da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente-SP.

Presidente Prudente, 05 de junho de 2013.

  
Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.  
Coordenador Científico da CCPq

  
Profa. Dra. Giselle Alborghetti Nai  
Coordenadora do CEP - UNOESTE

## APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO

### Dados de identificação dos sujeitos da pesquisa

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

Graduação: \_\_\_\_\_

Local (instituição e cidade): \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Cargo nesta escola: \_\_\_\_\_

### Sobre o Programa de Capacitação (PC)

- 1) O que você acha do PC na escola? Por quê?
- 2) Onde você mais utiliza as Práticas Pedagógicas discutidas nesse PC, na organização, execução ou avaliação de suas aulas?
- 3) Quanto aos conteúdos (módulos) desse PC, qual sua opinião?
- 4) Para você, a frequência semanal (uma vez por semana) do PC é (avaliação)?

### Sobre a Formação Continuada em Educação

- 1) Você considera importante Programas de Capacitação em Educação para profissionais em exercício? Por quê?
- 2) Você procura outras práticas de Formação Continuada em Educação além desse PC? Quais?

## APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Dados de identificação da Ação Profissional

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

Cargo: \_\_\_\_\_

Antes de atuar no corpo diretivo, você foi professor dessa escola? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Tempo presente no cargo: \_\_\_\_\_

### Aspectos sobre a Educação Física

- 1) Qual a importância da Educação Física para os alunos do ciclo que você dirige? coordena?
- 2) O que você faz para estimular a capacitação contínua de seus professores de Educação Física?
- 3) Como a escola, os alunos e a sociedade (contexto em que a escola está inserida) se beneficia com um professor de Educação Física atualizado em suas práticas?

### Aspectos de interação entre dirigentes/professores

- 1) Como auxilia ou apóia o planejamento das aulas e eventos de Educação Física de seus professores?
- 2) Como ajuda no aperfeiçoamento desses professores quando percebe alguma falha?
- 3) Quais são as maiores queixas desses professores sobre a ação docente e o que você faz para minimizá-las?
- 4) Como você avalia cada professor referente ao Programa de Capacitação?