



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE -PPGEEduC**

ALINE SANTOS PEREIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO: implicações na prática
pedagógica dos professores de educação física escolar**

**SALVADOR – BA
2018**

ALINE SANTOS PEREIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO: implicações na prática pedagógica dos professores de educação física escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PEGEDUC, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Dantas

Co-orientador: Prof. Dr. Cristiano Sant'anna Bahia

SALVADOR - BA
2018

*Dedico aos meus pais,
Aos meus irmãos,
Ao Lucian e
A toda minha família.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pela bondade e misericórdia em minha vida.

Aos meus pais, Claudionor e Áurea Sueli por compartilharem comigo o meu sonho e do meu crescimento e formação profissional. A parceria dos meus amigos/irmãos, Matheus, João, Alice, Thiago e Samuel. A Ângela e Indira agradeço de coração pelo apoio.

À minha prima Roberta que me auxiliou na mudança para Salvador.

As minhas tias pelas as orações.

Ao grande amor da minha vida, Lucian que sonhou comigo o meu sonho e compartilhou de todos os momentos durante esta trajetória.

À professora Dr.^a Tânia Regina Dantas pela oportunidade e aprendizagens durante o mestrado.

Ao professor Dr. Cristiano Bahia pelo incentivo e parceria constante. À professora Dr.^a Márcia Morel e ao professor Dr. Cesar Leiro pelas contribuições valiosas na pesquisa.

As colegas Regiane e Nívea por compartilharem os momentos de reflexões e “crises”. Agradeço a Deus pela oportunidade de conhecer vocês. Aos professores do Mestrado em Educação e Contemporaneidade que através das aulas, dos encontros me fizeram crescer enquanto profissional.

*“Não tenho palavras
Pra agradecer tua bondade
Dia após dia me cercas
Com fidelidade
Nunca me deixes esquecer
Que tudo o que tenho
Tudo o que sou, o que vier a ser
Vem de Ti Senhor”
Diante do Trono*

RESUMO

Existem vários debates e pesquisas atuais que buscam compreender como vêm se efetivando as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, tais pesquisas enfatizam a necessidade de repensar sobre a formação inicial e

continuada para professores visualizando o contexto e as concepções da sociedade atual. Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa está delineado da seguinte forma: conhecer às metamorfoses pedagógicas proporcionadas aos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino Básico no território Sul da Bahia, que cursaram a Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte nos anos de 2010, 2012 e 2013. A pesquisa é de natureza qualitativa, é um estudo de caso, cujo ~~os~~ sujeitos desse estudo foram 6 (seis) professores que realizaram o curso de especialização, na Universidade Estadual de Santa Cruz, no período de 2010 a 2015, e que estão no exercício da profissão na Rede Estadual de Educação no território sul da Bahia. Para os procedimentos da coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: 1) uma entrevista semiestruturada e a 2) observação de no mínimo 5 (cinco) e no máximo 10 (dez) aulas dos professores que integraram a pesquisa. Com a recolha dos dados foi possível constatar que os professores concebem a formação continuada como elemento essencial para o seu desenvolvimento profissional e compreendem que ela é importante para as reflexões sobre a prática pedagógica. Consideramos após as análises realizadas a necessidade de pensar a formação continuada de professores em exercício como uma proposta que valorizem a experiência dos docentes e coloque a prática pedagógica como a centralidade de todo o processo formativo. Conclui-se que diante das demandas existentes na atualidade é preciso valorizar políticas de formação continuada de professores e que estas formações estejam de acordo com as necessidades pedagógicas dos professores e que valorizem a sua trajetória profissional e pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Prática Pedagógica; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

There are several debates and current researches that seek to understand how the public policies of initial and continuing teacher education have been carried out, such researches emphasize the need to rethink the initial and continued formation for teachers focusing on the context and conceptions of the current society. In this sense, the objective of the present research is outlined as follows: To know the pedagogical metamorphoses provided to the Physical Education teachers of the State Basic Education Network in the South of Bahia, who attended the Specialization in Teaching Physical Education and Sport Methodology, in the years of 2010, 2012, 2013. The study, which has a qualitative nature, is a case study whose subjects were 6 (six) teachers who completed the specialization course at the Universidade Estadual de Santa Cruz (State University of Santa Cruz) in the period of 2010 to 2015, and who are practicing in the State Education Network in the southern territory of Bahia. For the procedures of data collection, two instruments were used: 1) a semi-structured interview and 2) observation of at least 5 (five) and at the most 10 (ten) classes of the teachers who were part of the research. With the data collection it was possible to record that the teachers conceive of the continuous formation as an essential element for their professional development and understand that it is important for the reflections on the pedagogical practice. We consider, after the analysis, the need to

think about the continuing education of in - service teachers as a proposal that values their experience and places pedagogical practice as the centre of the whole formative process. It is concluded that in the face of the existing demands, it is necessary to value policies for the continuous formation of teachers and those policies must be in accordance with the pedagogical needs of the teachers, validating their professional and personal trajectory.

KEYWORDS: Continuing Education; Pedagogical Practice; School Physical Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CODES – Coordenação de Desenvolvimento do Ensino
Superior EFE – Educação Física Escolar
IAT – Instituto Anísio Teixeira
INS – Instituições de Nível Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEFE – Metodologia em Educação Física e Esporte
SEC – Secretária de Educação da Bahia
SUDEB – Superintendência de Desenvolvimento da Educação
Básica UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
PIBID – Programa Institucional Bolsista de Iniciação à
Docência TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Especializações realizadas pelos professores em outras áreas de conhecimento (turma 2011/2012).....77

Quadro 02: Dados gerais referentes às três

turmas.....78 **Quadro 03:** Estrutura curricular da

Especialização79

Quadro 04: Renumeração do trabalho principal dos professores das redes estaduais e municipais com ensino superior completo, em relação à renumeração média no trabalho principal dos demais profissionais com escolaridade equivalente, jornada de trabalho de 40 horas semanais, Brasil e Regiões -2013.....	84
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Características dos professores de educação física pertencentes à Rede Estadual de Ensino no território sul da Bahia.....	81
Tabela 02: Ciclo de carreira profissional dos sujeitos da pesquisa.....	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Nuvem de palavras sobre o conceito de formação.....	87
Figura 02: Nuvem de palavras sobre o conceito de formação continuada.....	91
Figura 03: Nuvem de palavras sobre o conceito de prática pedagógica.....	100

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. FORMAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS QUE SE CRUZAM EM ESTRADA PARALELAS.....	22
2.1 Característica do curso em metodologia da educação física e esporte.....	27
2.2 Políticas públicas e a formação de professores: como avançar?.....	30
3. FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS PARA A QUALIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	39
3.1 Formação continuada, formação permanente e formação em serviço	41
3.2 Formação Continuada: a relação entre a escola e a universidade	49

3.3 Entre o pensar e o agir: a prática pedagógica do professor de educação física escolar.....	53
3.4 Prática Pedagógicas: as suas interrelações com a formação continuada.....	59
4. CAMINHOS E AÇÕES: OS DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS.....	63
4.1 Característica da pesquisa.....	65
4.2 Os sujeitos da pesquisa.....	67
4.3 Os dispositivos para a produção de dados: entrevista semiestruturada e observação.....	68
4.4 Procedimentos de produção dos dados.....	71
4.5 Análise dos dados	72
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
5.1 A Especialização em Metodologia em Educação Física e esporte: características e elementos curriculares.....	76
5.2 As características pessoais e profissionais dos professores.....	81
5.3 A formação continuada em exercício: conceitos, implicações e necessidades dos professores.....	85
5.4 A prática pedagógica e as transformações após a formação continuada em exercício.....	95
5.5 As implicações da formação continuada em exercício na prática pedagógica.....	106
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES.....	122
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	123
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	125
ANEXOS.....	126
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	127
PARECER CONSUBSTANCIADO.....	129
INTRODUÇÃO	

Na atualidade, visualizamos um contexto social complexo. As modificações científicas, tecnológicas, econômicas, políticas e culturais ocorrem de maneira acelerada, por isso a escola e outros segmentos educacionais não suprem as urgências em analisar e “absorver” com a mesma velocidade as transformações ocorridas cotidianamente na sociedade. Nesse sentido, é precípua que a escola se faça presente nessas “*transformações líquidas*”, as quais incidem rotineiramente em diferentes esferas, de maneira, que a instituição coexista como eixo norteador para possibilitar uma formação condizente com os anseios sociais vividos na atualidade.

Pelo exposto, entende-se o professor como o protagonista da instituição escolar. Dessa forma, é necessário compreender também como esse profissional, imerso na conjuntura da sociedade, vem sendo formado, visando não atender somente uma demanda social, mas empreender elementos essenciais de uma formação pertinente para o educando que se encontra na escola básica brasileira.

As revoluções nas ciências e nas tecnologias, assim como as revoluções decorrentes dos conhecimentos produzidos constantemente, permitem modificações não apenas na lógica do mercado de trabalho, mas incidem de maneira veemente nas relações interpessoais, e em nossa forma de “ver”, e posicionar-se sobre as decorrentes transformações da sociedade moderna (BERMAN, 1986). Essas severas modificações também interferem na formação profissional, incluindo nesse contexto, *os professores e a sua formação* (NÓVOA *et al.*, 1999). É diante dessa conjuntura que vem surgindo constantes questionamentos e implicações a respeito dos profissionais formados para a contemporaneidade (D’ÁVILA *et al.*, 2009), e com quais competências e habilidades eles se formam. São profissionais autocríticos e reflexivos ou apenas formam-se para atender a ordem e a lógica do mercado de trabalho? Aos

professores: cabe formar-se nesta lógica? (SCHAFF, 1995; SCHÖN, 2000). No âmbito da educação, Perez-Gómez (2015) discute sobre os diversos aspectos oriundos da *era digital*, expondo que um dos principais desafios da escola contemporânea está na transformação do conhecimento fragmentado em um “conhecimento de pensamento e sabedoria” (p. 28). Dentro desse contexto, Morin (2013) em seus escritos sobre a educação e o pensamento complexo nos proporciona a reflexão de que é necessário desarticular a fragmentação existente na escola, de

forma que se visualize uma transdisciplinariedade e, assim, os educandos consigam articular conhecimentos e saberes. Em relação a esses fatores, uma pesquisa sobre os cursos de licenciatura no Brasil, realizada por Gatti (2010) destaca a *fragmentação de conhecimentos* e demonstra através de dados a fragilidade existente nos currículos

fomentados que visam a formação de professores, elaborando uma forte crítica contra essa fragmentação de saberes, competências e conhecimentos nos cursos que têm como objetivo formar professores.

Morin (2013) nos convida a entender também que estamos vivendo uma realidade complexa dentro da sociedade, expostos a modificações e revoluções cotidianas, conforme ressaltado anteriormente. Certo dessa complexidade, e compreendendo que educação também é complexa, valendo-se de um processo de ensino e aprendizagem com fatores ligados à transdisciplinariedade e interrelação de saberes capazes de contextualizar com as diversas implicações que vivemos na contemporaneidade.

Corroboramos e compartilhamos desse entendimento nesta pesquisa e, ao considerar as diversas mudanças ocorridas no momento contemporâneo e complexo, vislumbramos a necessidade de compreender que mudanças também precisam ocorrer no âmbito educacional. Seria primordial antes de enfrentarmos uma transformação para o contexto de uma escola contemporânea, pensar sobre a formação de professores e de que maneira vem sendo pensada as políticas públicas de formação desta categoria profissional, tendo em vista o cenário educacional brasileiro, e o modelo de sociedade atual. Diniz-Pereira (2006) coloca que:

Pelo, exposto, parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir conhecimentos já produzidos. O professor, durante a sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção de saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar [...]. Esses elementos constituem apenas uma das características do trabalho docente e, sem desconhecer as outras dimensões, já revelam e demonstram a sua complexidade (p. 47).

Compreender de que maneira nossos professores vêm sendo formados seria, portanto, o primeiro passo para adentrar no universo das principais transformações necessárias que ocorrem na escola contemporânea. Além de analisar sobre a formação de professores, seria também pertinente entender a continuidade da

formação dos docentes, pois compreendendo a sociedade como algo que está sempre em evolução, é fundamental reconhecer que a formação dos professores deve perdurar até o final da sua atuação profissional docente (IMBERNÓN, 2009).

No presente tempo, os professores necessitam assumir uma postura não apenas para integrar a sociedade capitalista e competitiva, ou apenas incorporar-se ao mercado de trabalho, mas apoderar-se de situações de modificações no ser e no fazer docente (TARDIF, 2011). Nessa direção, Charlot (2008), afirma que vivemos transformações diversificadas, tanto no setor educacional, como também em outros eixos e setores sociais, que interferem na nossa maneira de ser e agir; para ele, o professor é o agente ativo da educação e elemento essencial desta contemporaneidade que precisa:

[...] pensar de modo, ao mesmo tempo, “global” – *envolvendo-se e envolvendo os alunos nos diferentes diálogos atuais*¹ – e “local” – *os diferentes aspectos que acontecem, por exemplo, no contexto da escola que o professor atua*² – e assim há de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada, e, também, de ‘ligar a escola à comunidade’ (*Grifo nosso*, CHARLOT, p. 20).

A educação da escola contemporânea, nesse sentido, precisa se agregar a essas transformações e modificações da sociedade, na escola atual “não é mais suficiente aprender a ler, escrever e contar; a complexidade das sociedades exige competências de níveis mais altos para todo mundo sob pena de caminhar para uma sociedade dual [...]” (PERRENOUD, 2004,).

Nesse sentido, corroboramos com o entendimento de Perrenoud (1999) sobre os aspectos da escola. Portanto, “o bom senso leva a pensar que, se a sociedade muda, a escola só pode evoluir com ela, antecipar, até mesmo inspirar as transformações culturais” (1999, p.5). Acreditamos, assim, que as transformações vão

além das culturais, perpassando por todos os diferentes contextos sociais emergentes na atualidade. Urge, por conseguinte, entender que a escola é parte integrante com fatores internos a ela, como também os elementos externos a esta instituição secular.

Uma questão norteadora, tendo em vista os atuais impactos e mudanças, surge em meio a essa conjuntura: estariam os professores preparados para os desafios e diversidades advindos do mundo contemporâneo? E da educação contemporânea?

¹ Grifo nosso.

² Grifo nosso.

Os cursos de formação de professores estão garantindo e assegurando formar professores para essa sociedade? A luz do entendimento de Diniz-Pereira (2006) estamos formando professores de acordo com os contextos existentes na escola e na educação?

Entendemos que formar professores, em meio as diversas problemáticas e tantos outros aspectos presentes na contemporaneidade, é uma tarefa complexa (DANTAS, 2008). É, portanto, um desafio “gigante” aperfeiçoar e desenvolver novas competências e saberes aos professores, bem como para alcançar uma formação condizente com as demandas e anseios atuais na educação. Desse modo, torna-se essencial “entender que o professor está sempre em processo de formação” (ALMEIDA, 2004, p. 174).

Nesse sentido, é necessário compreender que a formação desses profissionais envolve várias dimensões, entre as quais destacamos: currículo de formação inicial e continuada de professores (GATTI, 2010; 2014), análises e características das políticas públicas de formação de professores, e suas principais implicações (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Além desses, integram também os âmbitos da atuação e prática pedagógica, políticas públicas de formação educacional de professores (LDB 9.394/1996; Decreto Lei 8.752/2016), a carreira e trajetória docente (FOLLE; NASCIMENTO, 2010; FARIAS, 2010) e diversos outros eixos que precisam ser aprofundados.

Ressalta-se que apesar do grande número de estudos e pesquisas ainda existe extrema necessidade e lacunas a serem pesquisadas, analisadas e estudadas sobre formação docente, bem como a formação continuada. Corroboramos com a perspectiva de Diniz-Pereira (2006), no aspecto de que apesar do grande número de pesquisas envolvendo essa temática, ainda é possível verificar que diante dessas ainda identificamos “[...] elementos de conservação e mudança. Ademais, a recorrência de alguns temas nos dá a impressão de estarmos discutindo os mesmos problemas durante anos e mesmo décadas atrás sem, no entanto, conseguir solucioná-los” (p.51).

Sob a perspectiva desses inúmeros elementos suscitados anteriormente, atentos para o cenário da *condição pós-moderna* dos conhecimentos presenciados cotidianamente na sociedade em que vivemos, a presente pesquisa é intitulada

como: “A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO: implicações na prática pedagógica

16

dos professores de Educação Física escolar”, e assim, tem como objetivo geral: conhecer as metamorfoses pedagógicas proporcionadas aos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino Básico no território Sul da Bahia, os quais cursaram a Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte nos anos de 2010, 2012 e 2013.

A implicação por estudar, compreender e pesquisar sobre essa temática parte principalmente de uma perspectiva pessoal e profissional, na qual buscamos compreender como a formação de professores - embora o estudo se centralize na formação continuada - modifica a prática pedagógica dos docentes que estão envolvidos com a educação escolar. Além disso, procura-se também verificar se estudos desenvolvidos durante esse processo de formação estão correlacionados aos anseios e às necessidades pedagógicas reais do professor da escola de educação básica.

Justifica-se, do ponto de vista pessoal, que a presente pesquisa possibilitou incursões investigativas e garantiram mudanças nas reflexões sobre formação de professores e pontuais transformações na prática pedagógica, bem como a intermediação de desenvolvimento pessoal e profissional. Já do ponto de vista acadêmicos se faz pela ausência de estudos sobre a formação continuada de professores de Educação Física escolar, no território sul da Bahia. Desse modo, as contribuições apresentadas no estudo serão inteiramente pertinentes.

Na perspectiva social, a pesquisa tem uma importante relevância acadêmica, pois os resultados apresentam subsídios fundamentais para compreender o processo de formação continuada de professores em serviço. Dessa forma, este estudo permite e intermedeia a possibilidade de um olhar mais reflexivo sobre as políticas de formação continuada no Estado da Bahia.

Ao longo da carreira profissional docente, o professor transita por diferentes momentos que influenciarão direta ou indiretamente no seu agir, fazer e pensar pedagógico. Farias (2010) define esses momentos como ciclos ou fases da carreira docente que, ao longo da trajetória e do percurso profissional, ganham diferentes experiências, modos de pensar e ser professor. A minha trajetória profissional e pessoal envolveu esses ciclos e fases que ampliaram e solidificaram as principais

inquietações profissionais, impulsionaram-me para compreender a identidade e a

17

profissionalidade docente em Educação Física, principalmente aos professores que atuam no âmbito escolar.

As pesquisas engajadas em compreender a função do professor de Educação Física na sociedade contemporânea permitem inferir que ainda estão escassos os estudos dedicados à compreensão do que venha ser esse profissional e qual a sua identidade profissional docente. Além de infimamente estudado os processos de construção da prática pedagógica desses professores, em meio às diferentes problemáticas existentes na educação – principalmente a educação básica da atualidade e de que maneira essas evidências refletem na atuação profissional desses sujeitos (NASCIMENTO; FARIAS, 2012).

Nesse sentido, acreditamos ser de fundamental importância as pesquisas e estudos que se dedicam a compreender como o processo de formação e formação continuada permitem ao professor analisar-se como profissional, ou seja, ter criticidade sobre o seu fazer, da mesma maneira que proporciona verificar os mecanismos necessários para uma prática pedagógica frente aos inúmeros contextos vivenciados na contemporaneidade.

Importante salientar, nessa perspectiva, o profissional professor deve potencializar o *saber docente*, e retratamos esse saber nesta investigação, ancorado nas concepções elaboradas por Maurice Tardiff (2011), para quem “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional [...] (p.14).

A questão crucial da presente pesquisa é buscar compreender e analisar como a formação continuada, enquanto o processo de formação ao longo da carreira profissional docente, na área específica de atuação do profissional professor, contribuiu/contribui para modificações na sua prática pedagógica, assim como na sua maneira de pensar, agir e refletir sobre sua *práxis* docente (FREIRE, 2011). Desta forma, esta pesquisa deverá proporcionar uma reflexão a respeito de uma formação continuada próxima das ações dos professores e da escola, identificando quais as formações são necessárias para que o professor da escola básica obtenha ou realize uma prática pedagógica condizente com as demandas atuais.

Nesse sentido, a problemática existente no presente estudo configura-se a

partir da seguintes questões: quais foram às metamorfoses pedagógicas

18

proporcionadas aos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino Básico no território sul da Bahia, os quais cursaram a especialização em Metodologia da Educação Física e esporte escolar?

Após a identificação do problema, elaboramos as finalidades do estudo, as quais giram em torno do objetivo geral já exposto anteriormente e os objetivos específicos, que são propostos da seguinte maneira: avaliar a relevância da formação continuada em exercício e suas principais influências na prática pedagógica do professor de Educação Física escolar (1); identificar os impactos pedagógicos advindos da especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte escolar, enquanto processo de Formação Continuada em Exercício, nos docentes da Educação Física escolar (2), e por fim; relacionar as principais características e estrutura curricular da especialização ofertada pela Universidade Estadual de Santa Cruz, com os propósitos da formação continuada em exercício (3).

É relevante destacar, nessa direção, que existem muitas pesquisas e estudos na área da Educação Física Escolar (EFE), nos quais os discursos são construídos em torno do debate da prática pedagógica do profissional da área educacional. Em nosso estudo, a temática tem como eixo norteador a formação continuada de professores e a prática pedagógica desses, verificando a relação dos aspectos inerentes e presentes na atuação profissional.

No entanto, entendemos que a formação continuada é um dos fatores que possibilita o desenvolvimento de aspectos positivos considerados como boas práticas pedagógicas na atuação docente na EFE, pois permite contatos com teorias que acabam sendo experienciadas de forma ativa no contexto escolar. Contudo, essa relação só poderá acontecer se a partir do envolvimento do professor em estudos de sua área de conhecimento, tornando possível sua inserção em programas e cursos que lhes possibilitem aprimorar as suas competências e seus saberes docentes, ou seja, aqueles conhecimentos que permanecem após a formação inicial e desenvolve-se no exercício da profissão.

A partir dessa análise, tomada no processo de formação e atuação profissional, é possível relacionar esses elementos com outros aspectos: (1) a consolidação da disciplina EFE no currículo escolar; (2) a formação do aluno, tendo em vista o contexto da sociedade contemporânea; (3) o crescimento profissional do

professor de Educação Física no cenário educacional. Assim, a pesquisa em tela ainda permitiu

19

verificar a positividade do vínculo entre a escola e a universidade, assim como a efetividade e o impacto da formação continuada em exercício para professores do ensino básico.

Nessa direção, desenvolve-se no primeiro capítulo como se constituiu a construção do objeto de pesquisa que se trata da formação continuada, e dentro desse contexto, elencamos algumas considerações a respeito da sociedade contemporânea e seus efeitos para com a formação de professores na atualidade. Para embasar as categorias, os conceitos e as reflexões apresentadas nesse capítulo, tratamos dos estudos desenvolvidos por Gatti (2010, 2014), Perrenoud (1999), Dantas (2008), Gatti, Barreto e André (2011), Diniz-Pereira (2006), Nóvoa (1999) e outros pesquisadores na área de Educação, os quais possibilitam discussões, assim como as pesquisas publicadas na área das ciências da educação.

No segundo capítulo aborda-se conceitos sobre a compreensão do termo formação continuada, além de analisar outros conceitos que fazem referência à formação continuada em serviço e a formação permanente de professores. Outro destaque que discutimos nesse capítulo foi como e de que forma as políticas de formação continuada para professores em exercício contribuem para a qualidade profissional e educacional. Para alicerçar as ideias que foram constituídas, buscamos balizar as discussões nas pesquisas e estudos desenvolvidos por Gatti e Barretto (2009), Imbernón (2010, 2011, 2009) Diniz-Pereira e Zeichner (2011) e outros estudos que nos auxiliaram nas discussões e debates construídos a partir da perspectiva da formação continuada na contemporaneidade.

Outro destaque que compõe o presente capítulo foi a busca de compreender como a prática pedagógica é vista após estudos desenvolvidos na formação continuada do professor em exercício. Assim, as discussões e estudos desenvolvidos por Tardiff (2011), Freire (2011), Santos (2014), Nóvoa (1999) e André (2016, 2012) nos auxiliaram a compreender de que maneira a prática pedagógica está implicada na formação continuada dos professores da educação básica.

No terceiro capítulo apresentaremos a metodologia que foi utilizada e para alimentar teoricamente da seção. Além disso, discutimos sobre educação enquanto ciência por via dos estudos de André e Lüdke (2015), a concepção de estudo de caso na

perspectiva de Robert K. Yin (2015), bem como adentramos na discussão sobre o *rigor* na pesquisa qualitativa, baseando-se no estudo de Macedo, Galeffi e Pimentel

20

(2009). Além desses, outros estudos deram alicerce e fidedignidade aos procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação.

No quarto capítulo, destacaremos os resultados e discussões alcançados com a pesquisa, a qual nos proporcionou reflexão crítica e um olhar cuidadoso com a formação de professores na contemporaneidade da escola básica. Por fim, nas considerações finais, analisaremos se os objetivos traçados foram alcançados, bem como a implicação da formação continuada para professores em exercício, verificando

se os direcionamentos metodológicos, os dispositivos utilizados para a recolher as informações foram adequados para a presente pesquisa.

CAPÍTULO II

1. FORMAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA: caminhos que se cruzam em estradas paralelas

O momento atual da sociedade contemporânea nos faz refletir sobre as nuances das “modificações repentinas” e seus aspectos que incidem cotidianamente. Além disso, refletimos e buscamos compreender de que maneira essas modificações recaem nos indivíduos e sujeitos pertencente a essa sociedade.

O sujeito contemporâneo convive com um misto de pluralidade de contextos a partir das múltiplas referências advindas da *era digital*. A conjuntura da sociedade

contemporânea, a partir dos seus movimentos constantes e alterações em diferentes campos sociais nos inquieta e proporciona reflexões no que diz respeito ao entendimento dos sujeitos que pertencem a esse contexto de sociedade. Mais especificamente, busca-se entender as reações dos sujeitos que estão imersos em cursos para formar-se professores, tendo em vista a busca de novas perspectivas frente às diversas demandas e às inúmeras transformações ocorridas atualmente. Refletindo a partir dessa perspectiva, a qual também é complexa, visualizamos o quanto é hermética e problematizadora pensar na formação de professores para a contemporaneidade (PERRENOUD, 1999).

É, dentro desse atual contexto orgânico de sociedade, que o sujeito professor imerso e pertencente ao universo de formação contemplada nas Instituições de Nível Superior (IES), vem sofrendo interferências das transformações ocorridas nos diferentes setores. O professor como agente integrante desse processo deve pautar-se com uma formação que lhes possibilite competências necessárias para agir como um professor da contemporaneidade, vivida no interior e no exterior do seu campo de atuação profissional, ou seja, a escola e a sociedade (PERRENOUD, 2004). Desse modo, ao discorrer sobre os aspectos da profissionalização de professores, dentro do contexto de evoluções da sociedade, Perrenoud (2004) faz uma alerta importante:

Daí chegar a sonhar com uma preparação específica para dada reforma, projetada ou em curso, é só um passo, logo realizado, por que não associar a toda reforma uma formação inicial coerente, fornecendo ou desenvolvendo as competências requeridas? Ora, é preciso cair na realidade: são necessários muitos anos para pôr em prática uma renovação importante da formação inicial de professores.

22

Em geral, é o tempo necessário para que uma reforma escolar afunde ou seja esquecida! (p.12).

Nesse sentido, concordamos sobre a fundamental importância que as Instituições de Ensino Superior (IES), são locais que se deve garantir a formação profissional legal para atuar como profissionais professores e para que passem a compreender a “urgência” em se pensar sobre como estão sendo formados esses profissionais e quais são as concepções, os paradigmas, saberes e competências que vêm sendo apresentados nesses cursos de formação. Desse modo, é necessário analisar se esses cursos asseguram uma formação de profissionais condizentes com os anseios e as demandas da educação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Encontramos em pesquisas e estudos sobre os diversos fatores concernentes ao âmbito educacional, sinalizações que buscam as mudanças emergenciais na formação de professores, que sejam capazes de transformar o contexto profissional diferenciado, não somente como um aspecto de prover as exigências desse modelo de sociedade pós-moderna. Em contrapartida, para se compreender a função de professor como um fator de profissionalização (DINIZ-PEREIRA, 2006; PERRENOUD, 2004), capaz de emergir transformações no contexto educacional, uma educação de qualidade, transformadora, emancipadora e conscientizadora (FREIRE, 2011).

Compreendemos que é pertinente os contextos e concepções sinalizadas pelas pesquisas em educação ligadas à perspectiva dessa formação transformadora, apostamos em uma formação de professores que possibilite aquisições de saberes, habilidades e competências (TARDIFF, 2011), e que passem a ser professores críticos e reflexivos (ALARCÃO, 2011; FREIRE, 2016; FREIRE, 2011). Além disso, é relevante compreender também a necessidade de refletir sobre a ação pedagógica, como um meio de desenvolver novas práticas e aprimorar as já existentes, conforme os seus contextos (SCHÖN, 2000, ANDRÉ *et al*, 2016).

Outra perspectiva igualmente importante é passar a compreender a formação de professores a partir da complexidade do saber (MORIN, 2013), a partir de uma formação que não fragmente os conhecimentos para formar o professor (GATTI, 2010), ou cursos que formem sujeitos “*experts*” (CHARLOT, 2008) em determinadas técnicas. Nessa perspectiva, compreende-se que formação se constrói ao logo da carreira docente, ou seja, o professor deve manter-se formando permanentemente

23

(IMBERNÓN, 2009), não para “atualizar conhecimentos” e/ou técnicas, mas, para pautar-se de uma atuação verticalizada por uma prática reflexiva, com competências básicas para atender às necessidades da escola e seus inúmeros contextos sociais.

Nesse sentido, é necessário entender a formação de professores como um elemento essencial a ser pesquisado no âmbito dos contextos e das Políticas Públicas de Formação de Professores, por isso trazemos como uma implicação para o estudo desta pesquisa, o objeto formação continuada. Assim, buscou-se compreender como ela produz implicações sobre a prática pedagógica do professor da escola básica, se existe o entendimento que a formação docente se faz ao longo da vida, ao longo da trajetória docente e é permanente em sua essência (IMBERNÓN, 2009).

Portanto, elegemos como uma das principais implicações para a construção do objeto de pesquisa com essa natureza de investigação, buscar entender como o professor no exercício da profissão, visualiza a sua formação continuada com um olhar reflexivo sobre as suas práticas pedagógicas, construídas no cotidiano escolar. Além disso, como também são construídas suas experiências formativas ao longo do percurso profissional.

Corroboramos, desta forma, que a formação continuada não deve pautar-se em um modelo tradicional de formação, voltando-se para “atualizar” técnicas pedagógicas, ou “reciclar” os professores em serviço (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 50), mas queremos sinalizar a importância de compreender a formação como algo precípuo ao desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2010). Deve ser compreendida, dessa forma, como uma formação que entende a importância de um professor reflexivo, entre outros elementos, que o levaram ao desenvolvimento de um profissional e à formação de professores competentes no exercício cotidiano de sua profissão. Salientamos assim, que o entendimento de formação continuada é aqui compreendido a partir da proposta de Santos (2014) que expõe o seguinte conceito

A concepção de formação continuada a que nos filiamos parte do princípio de que aprender a ser professor é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida profissional, portanto circunscrita ao conjunto de relações sociais que envolvem essa atividade. A formação continuada é o espaço de confrontação de conhecimentos, crenças e valores adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais. É o espaço impulsionador da dúvida, da curiosidade epistemológica e da possibilidade de ampliação e aquisição de novos conhecimentos que possam ajudar o professor

24

a conduzir o seu trabalho. É, portanto, o lugar de sedimentação de novos ethos profissional (p. 64)

Compartilhamos dessa leitura e entendemos a formação do professor como uma continuidade da construção de saberes, que deve ter como ideia principal o desenvolvimento de competências necessárias à prática pedagógica. Assim, podendo identificar os principais indicadores que levam os professores de Educação Física no exercício da sua profissão a compreender o processo de formação continuada como um dos elementos importantes para o desenvolvimento de novos conhecimentos e que os levem a refletir sobre as práticas pedagógicas construídas

no cotidiano escolar (FERRAÇO; CARVALHO, 2012).

Dessa maneira, a pesquisa foi desenvolvida com professores de Educação Física Escolar (EFE) da Rede Estadual de Ensino³, esses professores lecionam em escola públicas estaduais no território sul da Bahia e concluíram o curso de Especialização em Metodologia da Educação Física e Esporte (MEFE). O referido curso ofereceu turmas nos seguintes anos: 1ª turma (2010 - 2011); 2ª turma (2012 - 2013) e a 3ª e última turma (2013 - 2015), de acordo com informações apresentadas no *site*⁴ da UESC.

O presente programa na categoria de pós-graduação *lato sensu* teve como objetivo oportunizar a formação de professores que se encontravam em efetivo exercício na Rede Estadual de Educação Básica, tendo como premissa dessa especificidade ser caracterizado como uma formação em serviço. De acordo com os escritos de Diniz-Pereira (2006)

A formação continuada do professor ou a também chamada formação do professor “em serviço”, rompendo-se com a visão anterior de “cursos de reciclagem”, reforça a ideia de legitimidade de um saber, o “saber docente”, que se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, reafirma-se a autenticidade de uma formação que se processa em um contexto prático” (p. 50).

Acreditamos que o curso mencionado, tendo a especificidade de uma formação em serviço, tenha desmitificado o entendimento de uma concepção de formação

³ Os indivíduos são professores que estão em exercício na Rede Estadual de Ensino, no território Sul da Bahia, compreendendo seguintes cidades: Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacã, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maráu, Mascote, Pau Brasil, Santa Luiza, São José da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca.

⁴ Site da Universidade Estadual de Santa Cruz – www.uesc.br.

continuada pautada apenas na transmissão de conhecimentos (FREIRE, 2011), ou partindo de uma compreensão voltada para “atualizar”, “reciclar” conhecimentos e saberes como crítica Dantas (2008). Verificamos também que existiu representatividade para modificar concepções tradicionais construídas anteriormente, além de identificar novos saberes desenvolvidos pelos professores ao longo do desenvolvimento de estudos elencados na formação em serviço. Ao abordar conceitos sobre formação continuada de professores em serviço é importante ressaltar que essa poderá estar relacionada com determinadas exigências e

demandas da sociedade, como por exemplo: os investimentos na formação dos professores, aspectos voltados para a qualificação docente, as competências e habilidades voltadas para as tecnologias de comunicação e informação, como uma nova forma de comunicação social, as necessidades reais dos contextos escolares, os incentivos e a valorização à docência na educação básica, entre outros elementos aos que concernem à formação de professores na atualidade.

Sendo assim, compreendemos que o entendimento desse processo formativo, deve desmitificar as concepções tradicionais anteriormente existentes e passar a refletir sobre a continuidade na formação de professores ao longo da carreira profissional docente. Acreditamos que a especialização ofertada aos professores de educação física, em exercício, deve contribuir não somente para que os docentes

reelaborem ou (re)signifiquem a sua ação pedagógica, mas que compreendam fatores inerentes à profissão docente, refletindo sobre atuação profissional imerso na *Educação da Era Digital* (PEREZ-GÓMEZ, 2015).

Não devemos pensar em formação continuada apenas a partir dos modelos nos quais os professores estejam submersos nas ações da prática pela prática, mas acredita-se que a prática pedagógica problematizada nessa formação deve-se respaldar de conhecimentos e teorias, estudos, pesquisas que fundamentem o pensar pedagógico, como também, a construção diária dela. Dessa forma, a formação continuada acrescenta e contribui para um fortalecimento da educação básica e conseqüentemente, da Educação Física no âmbito escolar, possibilitando a formação de indivíduos críticos e reflexivos sobre as realidades pautadas no modelo de sociedade atual (SANTOS, 2014).

Fagundes (2016), em seus escritos, expõe algumas ideias reflexivas a respeito das perspectivas geradas pelas concepções de professores pesquisadores e

26

professores reflexivos no Brasil, e os seus escritos fundamentam-se, principalmente, nos escritos de Stenhouse (1975; 1981) e Donald Schön (1983; 1992). Apesar da crítica contundente tecida por Fagundes (2016), discordamos em alguns aspectos (como por exemplo, a fragilidade das concepções de professor pesquisador e reflexivo), mas em alguns pontos há de se considerar seu ponto de análise crítica sobre tais concepções.

Um destaque que trazemos para a discussão, na presente dissertação, é o

entendimento da relevância de se trabalhar na perspectiva do profissional professor reflexivo, “embasando na ‘reflexão na ação’, o profissional começa a construir um repertório de experiências que são mobilizadas em situações similares” (FAGUNDES, 2016, p. 291). Nessa compreensão é que queremos discutir de quais maneiras eles são abordados na formação de professores que estão no exercício da profissão, isto é, profissionais imersos cotidianamente em suas práticas pedagógicas diversas, vividas no interior da escola básica.

É, nesse sentido, que pensamos sobre o caráter da formação continuada de professores da Rede Estadual de Educação Básica no interior da Bahia, buscando que os professores reconheçam suas práticas pedagógicas como um aspecto importante para a construção do saber pedagógico e profissional. Desse modo, busca

se possibilitar também a construção de um professor investigativo da sua própria ação pedagógica, um “profissional reflexivo” que usa da “reflexão-ação-reflexão” para garantir a qualidade e as competências do seu ensino no seu desenvolvimento profissional docente (SCHÖN, 2000).

Dessa forma, corroborando com o sentido exposto anteriormente, iremos elencar a seguir as principais características identificadas no Curso de Especialização, Metodologia em Educação Física e Esporte (MEFE), oferecido através da Secretária Estadual de Educação, tendo a parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz, situada no Município de Ilhéus, na Bahia.

1.1 CARACTERÍSTICAS DO CURSO EM METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

O curso de especialização que foi investigado refere-se à formação continuada ofertada pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com editais de seleção

27

nos anos de 2010, 2012 e 2013. Esse curso surgiu para atender a um demanda social e profissional dos professores da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica, para suprir tal demanda contou-se com quatro parcerias: (1) Coordenação de Desenvolvimento do Ensino Superior (CODES), (2) o Instituto Anísio Teixeira (IAT), (3) a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDEB) e a (4) Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) (UESC, 2017).

Nesse sentido, esses e outros cursos ofertados aos professores no exercício

da profissão corroboram e estão de acordo com os objetivos expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), a qual expõe que a “União, os Estados e os Municípios devem agir em regime de colaboração” para assegurar a formação continuada de professores. Portanto, garantir a continuidade da qualificação profissional é um direito adquirido pelo profissional professor, e acreditamos que a possibilidade desse profissional no exercício da sua profissão, caso esse permaneça em formação, possibilitará desenvolver competências e adquirir novos conhecimentos da sua área de atuação.

A educação, reconhecida aqui como ciência (MACEDO; GALAFFI; PIMENTEL, 2009), produz conhecimentos acerca da profissão docente e entre outras temáticas educacionais, as quais devem ser discutidas, divulgadas. Além disso, devem estar presentes no contexto da formação continuada desses profissionais que estão inseridos no âmbito da escola básica.

Quaranta (s/d), ao discutir sobre a formação de educandos nos aspectos de *emancipação e autonomia* nos elementos que envolvem a disciplina de EFE, coloca que é necessário pensar sobre as políticas públicas de formação continuada de professores, o mesmo expõe: “Aponto também a necessidade urgente de uma política de formação continuada aos professores que atuam no espaço escolar, para que possam ter acesso ao conhecimento produzido nesta área e para possivelmente problematizar as práticas cotidianas” (s/d p. 35). Portanto, acreditamos ser urgente e o pertinente pensar a formação continuada de professores que estão em exercício na Educação Física escolar.

Dentro desse contexto, visualizamos a presente pesquisa como um potencial para emergir e exigir que novos cursos sejam implantados. Ademais, também acreditamos que os resultados que foram alcançados com a investigação, auxiliarão para constituir novos elementos que identifiquem as necessidades pedagógicas dos

docentes que estão na educação básica das escolas públicas estaduais no território sul da Bahia.

Entre os objetivos traçados pelo curso de especialização em MEFE, podemos identificar na página digital do curso, o seguinte objetivo: “Este curso visa também contribuir para uma formação que aponte para a preparação de um profissional capaz de uma práxis criativa, consciente e crítica do seu papel enquanto educador” (UESC, 2017). Diante desse objetivo expressado pela coordenação do curso, nota-se que não existe apenas uma preocupação com a demanda social e

profissional, para qualificar professores, mas podemos identificar que existe também uma inquietação a respeito da prática pedagógica desses profissionais.

Como salientamos anteriormente, a sociedade e a escola mudam de acordo as tendências contemporâneas: é dinâmica e plural. Compreendendo a instituição a partir dessa concepção é essencial entender a importância do professor permanecer formando-se, pois ele necessitará de competências, saberes e habilidades para atender à perspectiva dessa escola, ou seja, uma instituição que por essência é sempre contemporânea. Entretanto, apesar de entender essa singularidade e compreendendo o professor como um agente ativo desse ambiente, precisamos também compreender a formação dele, para não somente atender às expectativas da escola, mas para ele se tornar “o protagonista” desta formação. Para esse fim, o professor precisa entender que permanecer em formação possibilitará que ele se transforme em um profissional reflexivo, crítico, pesquisador e investigador da sua prática pedagógica, de maneira que consiga transformar a sua realidade. Assim, enquanto profissional engajado, buscará atender às expectativas da escola e da sociedade contemporânea.

Entretanto, antes de adentrarmos nos elementos inerentes à formação continuada de professores, iremos discorrer, mesmo que de maneira pontual, as atuais concepções e perspectivas acerca da formação de professores e as principais políticas públicas presentes na atualidade.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: como avançar?

Anteriormente, ressaltamos alguns aspectos referentes aos diversos elementos advindos da sociedade contemporânea, como as transformações ocorridas na

29

sociedade têm afetado setores como a comunicação interpessoal, as culturas, assim como os atuais modelos do mercado de trabalho e em setores sociais. Suscitamos também, como os fatores da educação e da escola, diante das inúmeras transformações estão relacionando essas realidades frente aos diferentes contextos e concepções existentes, e como as políticas públicas de formação de professores, têm refletido e repensado sobre como esses profissionais estão se formando para a contemporaneidade diante das diversas demandas exigidas.

Como primeiro elemento, queremos aqui trazer o que a legislação brasileira indica

como “capacitação” e formação para a atuação do profissional professor, no ensino básico brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 destaca em seu Art. 62 sobre a formação para atuação dos professores

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível na modalidade normal (BRASIL, 2017).

Portanto, cabem às Instituições de Ensino Superior, assegurar a formação inicial para formar profissionais professores, em cursos de licenciatura e licenciatura plena. Em uma pesquisa desenvolvida por Gatti, Barretto e André (2011) destaca-se como fundamentais esses cursos de formação inicial para professores

A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (p. 89).

Nesse contexto, cabe aos programas de formação de professores formar profissionais condizentes com as demandas que estão instituídas na sociedade contemporânea, o que não é apenas capacitar os futuros docentes para atuarem como *transmissores de conteúdo*, mas capacitá-los de forma a compreender seus saberes anteriormente constituídos e os *saberes docentes* que poderão ser desenvolvidos e aprimorados nos cursos de licenciatura, que tem como principal objetivo a formação desses profissionais (TARDIF, 2011; FREIRE, 2011).

30

Ao identificar os principais aspectos sobre as concepções atuais e a respeito da formação de professores, André (2016) destaca que no campo da pesquisa em educação tem havido uma recorrência de temas sobre a perspectiva da formação docente, como por exemplo, “[...] a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional” (p. 17).

Não obstante, Diniz-Pereira (2006) ressalta que nos últimos anos temos vistos diferentes estudos e pesquisas acerca da formação de professores, mas, a efetividade das ações diante da realidade da escola básica, pouco tem respondido aos processos de modificações

O debate sobre a formação de professores apresenta-se, ao longo das últimas décadas, elementos de conservação e de mudança. A recorrência de alguns temas nos dá impressão de estarmos discutindo os mesmos problemas durante anos e mesmo décadas atrás sem, no entanto, conseguir solucioná-los. Essa sensação parece ser ainda mais forte no debate específico sobre a problemática das licenciaturas.

Ao mesmo tempo, é possível perceber o surgimento de novos temas, novas questões, que aparecem apontar para novos caminhos, tanto para a formação de professores em geral como, especificamente, para cursos de Licenciatura (p. 51).

Diante do exposto, acreditamos que apesar de nos encontrarmos em uma sociedade pós-moderna, e que alguns autores, como Bauman (2001), destacam que estamos vivenciando uma *modernidade líquida*. Em contrapartida, verificamos que apesar das modificações rápidas, em uma propagação de curto espaço tempo, poucos são os avanços percebidos na atuação do profissional professor, diante desta realidade.

Contudo, apesar de termos avançado pouco, em face da volatilidade das evoluções sociais e tecnológicas, como também nas evoluções do conhecimento científico, acreditamos que alcançamos, mesmo de maneira pontual, algumas movimentações frente à necessidade de discutirmos a formação de professores que tenham competências, saberes e habilidades para agir com uma prática pedagógica diversificada, que abranja, por exemplo os problemas existenciais na educação e na escola básica.

Nesse sentido, no debate sobre a formação de professores, nos últimos anos, temos visto surgir diferentes concepções em busca de solucionar problemáticas existentes no setor educacional. Nesse cenário atual, visualizamos as diversas

31

compreensões sobre o professor pesquisador e o professor reflexivo. É importante salientar, desse modo, que sobre tais concepções existem algumas críticas em relação aos modelos de pensar a formação de professores com tais características. Ao exemplo do que expressa Fagundes (2016), em um estudo recente, no qual ela conceitua os entendimentos acerca do professor reflexivo e professor pesquisador, salienta também a importância de estudar tais conceitos para que essas concepções não se façam presentes de maneira aleatória, simplória e ou esporádica, sem uma fundamentação teórica que traga as evidências reais de trabalhar com tais perspectivas nos currículos que formam os professores.

Apesar de considerar importante o posicionamento e o alerta que Fagundes (2016) faz a respeito do advento da “cultura de professor pesquisador e reflexivo” na educação brasileira, consideramos pertinente que tais entendimentos sobre essas visões atuais, sejam evidenciados nos currículos de formação de professor, ao pensar o aspecto da escola contemporânea, pois a formação docente ao inteirar-se das complexidades existentes no tempo presente. Além disso, precisa-se evidenciar na formação docente as raízes das concepções de professor pesquisador e reflexivo, elementos que auxiliarão ao professor um olhar crítico e evolutivo da sua prática pedagógica. É, nesse sentido, que corroboramos com as ideias expostas por André (2016):

Quando se defende a proposta de professor reflexivo, o que se tem em mente é um docente reflexivo crítico, porque, além de ser necessário refletir sobre o próprio trabalho, deve-se refletir criticamente. O que é refletir criticamente? Essa é uma pergunta importante a se fazer. Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparadas nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que a nossa ação seja mais efetiva. E, para que a nossa ação docente seja efetiva, ela tem de conseguir fazer com que a maioria dos nossos alunos realmente se aproprie dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos (p. 19).

Portanto, nos escritos do referente estudo, que se se articula a partir do professor pesquisador, é essencial entender que a raiz desse processo de concepção

32

atual, deve se apoderar de uma fundamentação teórica, e de um pensamento crítico sobre a prática pedagógica. Essas concepções atuais de professores não devem valer-se de um “modismo”, como bem destaca André (2016) “é importante pensar o que buscamos quando enunciamos essa proposta, caso contrário corre-se o risco de que passe a ser apenas somente um slogan, uma ideia abstrata, um modismo, perdendo seu sentido” (p. 20).

A questão “chave” está como incluir tais elementos nos cursos que formam

professores? Como efetivar essas concepções de maneira que auxiliem os professores que já vivenciam a realidade da escola básica? Penso, que essa tarefa é complexa, bem como um desafio, pois é preciso revisar os currículos que atualmente

formam professores nas instituições de ensino superior. Verificar também se perspectiva de professor reflexivo e pesquisador realmente modifica a qualidade profissional e educacional escolar em vigência. Gatti, Barretto e André (2011) identificaram que existe uma “carência visível de políticas de ação que se voltam para essa qualificação profissional inicial, em nível estrutural e curricular” (p. 136).

Nesse sentido, acreditamos que essa identificação de “carência de políticas de ação”, do currículo fragmentado visualizado nos cursos que formam professores (GATTI, 2010), bem como essas novas concepções de professor pesquisador e reflexivo ainda aparecem de forma superficial nos currículos de formação docente (ANDRÉ, 2016). Desse modo, corroboramos que tais concepções quando inseridas nos currículos das licenciaturas dão/darão suportes essenciais para a formação de professores, mas para tal feito é necessário contextualizar e problematizar o que de fato é um profissional professor pesquisador e reflexivo, no sentido de que esses elementos não estejam presentes nos currículos apenas como “modismos” de novas aquisições nos cursos de licenciatura e sim, que sustentem teoricamente essas concepções durante o percurso de formar de professores.

A complexidade em formar professores, nessa perspectiva, para o tempo presente é uma difícil tarefa, e apesar de pesquisas na área de formação desses profissionais estar em constante crescimento, ainda estamos longe de asseverar que as perspectivas se efetuem como a saída para todas as nuances existentes nessa área de atuação profissional docente. Como afirma Fagundes (2016), talvez elas nos auxiliem a visualizar de forma mais coerente a formação de professores garantindo se, por exemplo, que

33

A formação de profissionais professores para a educação básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.136).

Nos dias atuais, a formação inicial de professores vem sendo tratada como o

“núcleo” principal, no contexto da formação desses profissionais para a educação básica, foi nesse sentido que surgiram as políticas educacionais que incentivaram a docência, nos cursos de licenciatura, os quais têm como objetivo formar professores. Entre os programas surgidos, verificamos o Projeto Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), segundo o Decreto nº 7.219, o qual destaca em seu Art 1º que o presente programa tem como “[...] finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010). Portanto, observamos que existem algumas políticas públicas preocupadas com a formação de futuros profissionais professores para o contexto da docência, possibilitando-lhes os *saberes da experiência* nos cursos de formação inicial, perspectiva que certamente contribuirá para o desenvolvimento de aprendizagens e competências inerentes à profissão professor (TARDIF, 2011).

Nesse contexto, corroboramos e achamos pertinente inserir professores em formação nos diversos problemáticas e contextos da educação e da escola, pois as realidades existentes nesse ambiente, no presente tempo, nas quais os nossos professores estão imersos aos aspectos com diversas complexidades que vão desde a problemas ligados ao trabalho pedagógico até às culturas e especificidades de crianças, adolescentes e jovens, público da escola de educação básica. Mas, certamente ao engendramos, o entendimento ou a opção de ser formados professores devemos entender estas problemáticas e buscar compreender de forma a “solucionar” ou refletir hipóteses que possam melhorar a qualidade profissional e conseqüentemente a qualidade do ensino. Um programa como o Programa Institucional Bolsista de Iniciação à Docência (PIBID), com um regime de colaboração entre as universidades e as escolas, talvez produza dados e informações importantes que possibilitem efetivar uma educação de qualidade.

34

Outro aspecto relevante do programa PIBID é a sua contribuição para os fatores da qualidade na formação de professores, pois precisamos formar professores conscientes das realidades existentes na educação e conseqüentemente na escola. Gatti (2016) expõe um questionamento sobre a qualidade da formação de professores diante dos inúmeros impasses que a educação e a escola apresentam, bem como o currículo oferecido. Assim, a imersão dos futuros profissionais professores com a realidade escolar e a colaboração entre professor formador e alunos professores

podem construir discussões ricas sobre a realidade escolar, identificar e destacar os contextos vivenciados, indicar perspectivas de mudanças. Esse procedimento seria como o processo trazido por Schön (2000) “reflexão-ação-reflexão”, desenvolvendo e aprimorando, desse modo, as práticas pedagógicas condizentes com o âmbito escolar.

Não podemos assegurar que esses fatores, embora sejam ricos e pertinentes na formação de professores, se apresentem como a grande solução das problemáticas existentes nos currículos que atualmente formam professores. É um fato que o progresso é importante para se pensar as políticas públicas de formação de professores, mas certamente devemos refletir a respeito de novas políticas públicas para a profissão e carreira docente.

Certamente, ainda estamos longe de alcançar uma “nova” perspectiva de formação de professores para as demandas contemporâneas, mas é possível que estejamos trilhando um bom caminho, por intermédio das iniciativas de pesquisas em busca de compreender melhor as problemáticas existentes na educação básica brasileira, com programas de incentivo à docência (PIBID), assim como a divulgação e problematização dos principais impasses encontrados pelos professores frente às realidades encontradas na escola.

Apesar de considerar as políticas públicas expressadas no Decreto nº 8.752/2016 como importante para se pensar a formação de professores, acreditamos que os planos atuais, os programas e cursos realizados não chegam a efetivar as práticas pedagógicas que precisamos fazer acontecer na educação da escola básica brasileira. Nessa direção, precisamos ir além, os estudantes que chegam na universidade, na perspectiva de tornarem-se professores na contemporaneidade existente, precisam saber que ser professor, pois é ir para além da transmissão do saber ou transmissão de conteúdos e informações. Esses futuros profissionais da

35

educação precisam reconhecer que a área pedagógica também é científica, compreendo assim, a existência da ciência na educação, o que resultará na consciência de que um profissional professor precisa permanecer estudando.

Além disso, defendemos as políticas públicas que assegurem formação pertinente desses profissionais, para que dialoguem com as realidades da educação básica ao longo de suas trajetórias. Dessa maneira, ao entender que essa formação continuada deve fortalecer as prática pedagógicas e está de acordo com as demandas

existentes nos cotidianos das escolas, além de proporcionar as competências necessárias para que esses profissionais professores passem a ter práticas pedagógicas condizentes não apenas com as demandas expostas na contemporaneidade, mas com os contextos presentes nas escolas brasileiras (IMBERNÓN, 2010).

Assim, acreditamos que a partir dos estudos que têm discutido e suscitado as nuances existentes no âmbito da formação profissional de professores na *era digital*, bem como suas facetas diante das contemporaneidades existentes nos diferentes setores sociais, inclusive no contexto educacional. É evidente, nessa direção, a urgência das discussões sobre os currículos que formam professores, o plano de carreira desses profissionais, como também aspectos ligados ao desenvolvimento profissional docente. Não podemos enriquecer o discurso de uma escola contemporânea sem antes aliarmos esses contextos emergenciais na educação, é preciso consolidar a política de formação dos professores, e se essa formação está condizente com os anseios construídos diariamente em diversos contextos de escola em diferentes regiões brasileiras (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; IMBERNÓN, 2010; ANDRÉ et al., 2016).

Embora não consideremos como a principal causa para a qualidade do ensino e de práticas pedagógicas à “altura” das necessidades presentes no âmbito educacional e social, é necessário salientar e compreender que a base salarial de professores na educação brasileira não está condizente com importância da profissão para a sociedade, por isso é difícil entender o *slogan* que propõe como principal prioridade a função do professor para sociedade sem, no entanto, valorizar os fatores ligados a um plano de carreira harmônica com a função do professor como a principal base de uma sociedade justa, democrática e igualitária para todos os cidadãos. Gatti, Barretto e André (2001) ao problematizar os aspectos financeiros para a educação

pública brasileira, indicam como elemento necessário “buscar fontes de novos recursos para a educação escolar pública e atribuir salários condignos aos professores da educação básica é, hoje, urgente” (p. 139).

Compreendemos, desse modo, que é importante discutir sobre as questões salariais do professor brasileiro. É precípua também discutir questões a respeito da profissionalidade docente, que é aqui compreendida como “[...] um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a

especificidade de ser professor” (ESTEVE, 1999).

Desse modo, a categoria de professores deve agir em colaboração para alcançar objetivos que são essenciais a sua carreira docente, passando a entender que é complexo o desafio de ser professor na contemporaneidade. Ademais, é necessário entender que a formação como um processo que finaliza na formação inicial, perpassa ao longo da vida docente, adquirindo conhecimentos necessários para aperfeiçoar a sua profissionalidade docente durante sua trajetória.

Há, certamente, muitos pontos para serem repensados a respeito das políticas de formação de professores, sobretudo, os aspectos sobre o currículo dos atuais cursos de licenciatura (GATTI, 2010), porém acreditamos e consideramos pertinente pensar sobre a formação continuada de professores que estão vivenciando as realidades existentes na educação brasileira, lhes possibilitando saberes, competências e habilidades para auxiliar na construção de uma educação de qualidade, bem como assegurar um formação profissional de qualidade perante a contemporaneidade.

Diante do exposto, pretendemos, em seguida, expor os principais encaminhamentos e discussões alcançadas em torno do debate da formação continuada, tendo em vista as implicações existentes sobre formação profissional de professores no Brasil.

CAPÍTULO II

2. FORMAÇÃO CONTINUADA: caminhos para a qualidade profissional docente

A formação continuada de professores tem sido objeto de vários estudos no âmbito da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos, e nas perspectivas abordadas e lançadas na LDB 9.394/1996. Portanto, é possível recorrer a diferentes artigos que fazem referência a essa formação de professores para a educação básica, como por exemplo, as indicações feitas nos seguintes artigos do referido documento:

Art. 62. §1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2017).

Art. 62. §2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recurso e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 2017).

Art.63.Os institutos superiores de educação manterão: [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 2017).

Portanto, com tais descrições apresentadas na LDB 9.394/96 fica evidente, ao menos, a preocupação em garantir uma formação continuada de qualidade para os professores da educação básica, tanto no ensino presencial, quanto no ensino à distância, vislumbrando uma qualidade no ensino. Evidentemente, não corroboramos com o entendimento de que a qualidade do ensino é responsabilidade apenas do professor, pois compreendemos que existem diferentes elementos para alcançar essa qualidade e conseqüentemente na educação pública brasileira, pois, como bem define Diniz-Pereira (2006) “a desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola” (p. 22).

Não obstante, compreendemos esse tipo de formação como um alicerce bastante pertinente para a qualidade profissional docente, tendo como consequência ou não a melhoria da qualidade no ensino, embora advogamos a favor do entendimento que qualificar o profissional professor poderá garantir ou não ganhos e alcances positivos para a qualidade educacional brasileira.

Outro ponto, das atuais legislações sobre a formação de professores no presente tempo estão também indicadas no Decreto nº 8.752/2016, documento que expressa as principais ações de políticas públicas para a formação de professores.

Identificamos, dessa forma, que o entendimento sobre a formação inicial e continuada

38

se pauta nas características descritas no Art. 2º: “[...] a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e as experiências profissionais” (BRASIL, 2016).

Entretanto, apesar das presentes indicações, verificadas tanto na atual LDB como também no Decreto nº 8.752/2016, relativos aos diferentes fatores que envolvem a formação de docentes, observamos poucas ações desenvolvidas no sentido de assegurar o direito à formação continuada dos professores das escolas de

ensino básico, mesmo tendo a escola, como um ambiente profícuo para essa formação. De modo geral, podemos asseverar que as políticas nacionais de formação de profissionais professores estão entre o horizonte da oficialização e o horizonte da realidade do contexto escolar. Isto é, existe uma discrepância relativamente “grande” entre o que as legislações tratam a formação docente tratam e o que realmente acontece, ou por vezes não acontecem.

Nessa perspectiva, diversas pesquisas desenvolvidas nas ciências da educação vislumbram por alcançar perspectivas que mostrem de fato a realização e efetivação das políticas nacionais brasileiras, no contexto da formação de professores, para uma melhor qualidade de ensino e qualidade profissional docente, nas escolas públicas brasileiras (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011). Nóvoa (1999) discorre no

livro “*Profissão Professor*” diferentes elementos que constituem os diversos desafios para a profissão docente da atualidade, e entre esses desafios complexos existentes no ser professor, o autor Sacristán (1999) afirma que a profissionalidade docente deve se fazer presente no entendimento e na formação de professor, pois, segundo ele, a profissionalidade docente conduzirá para a “especificidade de ser professor” (p. 65).

Acreditamos que com as diferentes demandas existentes na contemporaneidade, é essencial que os cursos que na atualidade formam professores levam a esses futuros profissionais, questões e problemáticas existentes no ser professor no presente tempo, como por exemplo, a heterogeneidade dos educandos, as diversas culturas existentes no âmbito escolar, a influência das tecnologias de comunicação e informação (TCI's), bem como questões relacionadas à carreira docente. Além disso, observamos que essas problemáticas devem não somente fazer parte dos cursos de formação inicial, mas também nos cursos de formação continuada de profissionais que estão no exercício da docência, conhecendo ou reconhecendo

39

as problemáticas e demandas da escola atual. Imbernón (2010) destaca que “[...] temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo” (p. 55).

Apesar de considerar pertinente toda a discussão teórica construída até o presente momento, queremos agora adentrar e especificar as nossas discussões sobre a temática em tela, ou seja, a formação continuada. Torna-se importante

salientar que consideramos essencial que o professor da contemporaneidade permaneça estudando ao longo da sua trajetória docente, pois compreendemos que a formação docente precisar passar a ser entendida como um desenvolvimento contínuo, tendo em vista não somente as evoluções constantes no setor social, mas passando a compreender a educação enquanto uma ciência (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009).

2.1 CONCEITUANDO: formação continuada, formação permanente e formação em serviço

Para compreender a formação continuada devemos desmitificar primeiramente o entendimento dessa etapa da formação de professores, como um momento “superficial”, ou entendê-la como algo imposto pelas legislações e políticas públicas educacionais, visto como uma regra a se cumprir. Assim, devemos passar a compreender esse processo como permanência de estudos pertinentes para a atuação profissional docente. Nesse sentido, o profissional deve entender essa formação, como um aspecto para além de obter conhecimentos específicos, mas sobretudo como uma continuidade da construção de estudos pertinentes para a sua profissão.

Ao considerar a profissão de professor nesse modelo de formação, deve-se entender, portanto como mais um ciclo de aprendizagem, como um ciclo de continuidade de formação, destacando questões contemporâneas para com a atuação profissional, situando o professor como eixo norteador de todo processo. Essa perspectiva, seguramente, será enriquecedora para tornar esses profissionais mais competentes para as demandas existentes no setor educacional (DINIZ-PEREIRA, 2006; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; CUNHA, 2012).

Investigações com temáticas voltadas para a formação inicial e formação continuada de professores tornaram-se temas bastante recorrentes nas pesquisas em educação, ao exemplo de dissertações e teses que buscam compreender as principais lacunas existentes na formação dos docentes, tendo em vista as atuais circunstâncias de políticas nacionais para profissionais do ensino e, propondo outros elementos essenciais que atingem tanto a qualidade profissional docente, quanto a qualidade na educação básica (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Diniz-Pereira (2006) coloca que, apesar de existirem diversas pesquisas, sobre a formação de professores, as mudanças nesse cenário são pouco efetivas, ou seja, são raras as modificações alcançadas, evidentemente, a educação evoluiu nos últimos anos, mas as demandas educacionais contemporâneas e formativas necessitam urgentemente de mudanças mais efetivas, e certamente alcançar esse ‘desafio’ não é tarefa fácil. Imbernón (2010) destaca e justifica, desse modo, que

“[...] de forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, ou ainda porque o tempo educacional é mais lento nas suas transformações e em descompasso com a contemporaneidade. [...]” (p. 39).

Nesse contexto, a formação continuada na contemporaneidade passou a ser compreendida como um elemento de formação essencial e necessária aos professores que estão inseridos no âmbito escolar. Anteriormente, a utilização desse termo estava associada a fatores como “atualização” e “reciclagem”, os quais eram vistos como cursos de “capacitação” para os profissionais em exercício.

Na atualidade, encontramos outros conceitos mais relacionados ao significado pertinente para esse modelo de formação, necessária ao presente tempo, e, para alcançar as demandas contemporâneas, ela precisa de uma nova reconfiguração, ser visualizada como mais um ciclo de continuidade, não para “reciclar”, mas para aprender sobre diferentes aspectos que envolvem o ser professor e provocar modificações na educação e na sociedade atual. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 96), indica que “[...] as consequências dessa profunda mudança só terão lugar quando a formação deixar de ser um espaço de “atualização” e passar a ser um espaço de reflexão, formação e inovação permitindo a aprendizagem docente”.

A investigação que tratamos na presente pesquisa possibilitará um olhar para o desenvolvimento profissional docente (IMBERNÓN, 2010; ALMEIDA, 2004). Além disso, permitirá verificar se os estudos promovidos e desenvolvidas através dessa formação continuada foram suficientes para que os professores refletissem sobre sua prática pedagógica na escola, produzindo algumas mudanças.

Sendo assim, compreendemos a formação continuada a partir do que Imbernón (2010) nos apresenta, isto é, como uma formação que possibilite uma

nova perspectiva de formar docentes. Nesse sentido, buscaremos através desta pesquisa, um diálogo com os professores indagando se o presente curso de especialização

possibilitou aprendizagens ou somente transmitiu informações e atualizou novos conceitos científicos. Vislumbramos encontrar, nesses diálogos, uma nova concepção ou um novo pensar para com esse modelo de formação, pois segundo nos leva a refletir Gatti, Barretto e André (2011), essa deve partir de processos, contextos e realidades das necessidades dos próprios professores fazendo sentido e inteirando significados pertinentes a sua formação em reais necessidades didáticas e pedagógicas dos mesmos. Segundo Imbernón (2010)

Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, dos sentimentos sobre o que está acontecendo, da observação mútua, dos relatos da vida profissional, dos acertos e dos erros etc. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (p. 43).

Assim sendo, consideramos a formação continuada em serviço um ambiente de formação altamente rico nos contextos dos saberes experienciais dos professores (TARDIF, 2011). Dessa forma, para a efetivação desse modelo, é preciso que as formações em contínua construção pensem ou passar a pensar o lugar do professor, considerando-o como centralidade de todo o processo de formação, desarticulando o antigo conceito de uma formação para “reciclar”, e/ou “atualizar”, ou ainda sobrepor às necessidades do professor, ao modelo desta formação. É essencial (re) construir um novo conceito e para inserir o docente e a escola contemporânea, nesse contexto, a formação deverá “[...] então, estimular os professores a se apropriarem dos seus saberes de que são produtores” (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 49), com tal característica, poderá se fazer um modelo de formação organizada através de saberes desses profissionais, suas problemáticas, suas necessidades e possibilitando-lhes o

desenvolvimento de habilidades, competências e saberes harmônicos com seus contextos.

Para analisar de que forma entendemos os atuais pressupostos sobre a formação continuada e como ela vem ocorrendo, torna-se necessário compreender como esse modelo de formação está sendo pensado para atender às demandas e

características encontradas na contemporaneidade. Nessa direção, Santos (2014) coloca que “na sociedade contemporânea, as mudanças técnicas-científicas operadas no setor produtivo e a busca por melhores níveis de qualidade de ensino colocaram novas exigências para a escola pública e para os profissionais que nelas atuam” (p. 29). Observa-se, por conseguinte, que os professores precisam sempre aprender para “atender às novas exigências” sociais e educacionais, portanto, eles precisam permanecer formando-se.

Outro ponto a ser ressaltado, é que anteriormente a formação inicial era compreendida como algo desvinculado da formação continuada, o que não era pertinente, pois deve-se pensar formação para professor como um aspecto de desenvolvimento profissional contínuo, tendo em vista, a evolução da sociedade em todo tempo (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Cabe salientar ainda que não devemos pensar e compreender ela no sentido de uma formação que irá suprir as demandas não construídas na formação inicial (DINIZ-PEREIRA, 2006; GATTI, 2008; GÜTHER; MOLINA, 2008).

Dentro desse contexto, acreditamos que o grupo de professores que integrarão o presente estudo, nos possibilitará analisar se a formação continuada proporcionada através do curso de MEFEE esteve sob à luz de algumas dessas concepções estabelecidas, pois conforme nos assegura Imbernón (2010), essa deve pautar-se em fontes ricas para se pensar e refletir em uma formação mais pertinente para a educação e para o professor em exercício. Dessa forma, cabe perguntamos: O que é formação continuada? E quais são as diferenças existentes entre os termos: formação continuada, formação permanente e formação em serviço? Existem relações entre esses conceitos?

Segundo Deleuze (2013), “[...] não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual [...] todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc. (p. 23).

Baseando-se no conceito anteriormente exposto compreendemos que uma formação deve ser capaz de proporcionar aos professores, o verdadeiro espaço para as suas aprendizagens e desenvolvimento profissional, colocando-os como os verdadeiros protagonistas de todo processo e evidentemente, valorizando seus saberes anteriormente construídos, bem como o contexto da escola que eles atuam. Como ressaltado, por Deleuze (2013) todo conceito é “duplo” ou “triplo”, por isso,

cabe reiterar o conceito deste modelo de formação, à luz do que propõe Imbernón (2010)

A formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. É fácil dizer, mas é muito difícil mudar as políticas e as práticas de formação. Essa mudança implica fugir de políticas de subsídio, de política em que se pensa, investindo na formação, em grandes quantidades de cursos, seminários jornadas, a educação mudará, deixando o contexto laboral da prática formadora está mais orientada para uma formação igualmente empobrecido. Contexto em que a metodologia de trabalho individual do que para modelos de formação continuada de aspecto coletivo, de desenvolvimento e melhoria do currículo, e para processos questionadores, cuja a base não é a “ignorância do professor”, mas a desconfiança na capacidade dele de gerar inovações mediante a prática educacional (p. 45).

É, nesse contexto, que compreendemos a formação continuada e como ela deve ser pensada apesar de existirem ações da esfera federal e estadual sobre os principais elementos e objetivos que devem estar presentes no modelo formação, é possível verificar que ainda pauta-se em uma fragmentação curricular, por vezes desvinculado com as necessidades formativas e pedagógicas, são ações pertinentes, mas, sem um entendimento de que os saberes dos professores e outros elementos igualmente importantes são fundamentais, tanto para o desenvolvimento profissional, como para o aprimoramento de habilidades e competências (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; ALMEIDA, 2004; TARDIFF, 2011).

Um elemento importante a ser destacado é em relação à formação como contribuição para o processo de desenvolvimento profissional, conforme nos destaca Santos (2014)

A formação continuada, ao constituir-se como uma ferramenta necessária ao processo de profissionalização do professor, é parte de um processo inacabado, de permanente elaboração e reelaboração do trabalho pedagógico. Assim, ela torna-se imperiosa, principalmente

44

quando a ação tem como horizonte a construção de prática educativas propositivas (p. 65).

Imbernón (2010) indica algumas propostas para uma formação mais condizente com as demandas sociais e profissionais dos professores, pois ela é discutida a partir da compreensão de um processo que proporcione uma prática com

itens que devem ser “vivos” nos programas que tem como objetivo capacitar, aprimorar competências e saberes, aos profissionais professores da escola básica. Segundo o presente autor, entre as sugestões estão: 1) “a reflexão sobre a prática em um contexto determinado” (p. 42), nesse caso, a formação em exercício de professores estaria ligada a reflexão sobre prática pedagógica existente no seu ambiente de atuação profissional, a escola; e 2) criação de “comunidade de prática”, possibilitando uma integração comunicativa e dialógica entre os professores da mesma comunidade escolar, além de outros integrantes pertencentes à dinâmica escolar. Um dos fatores considerado aqui como muito relevante para se refletir sobre currículo de formação continuada para professores, é pensar “a partir dos projetos da escola, com o objetivo de os professores decidirem a formação de que necessitam para avançar na elaboração [...]” (p. 42), ou seja, elaboração de formações de acordo com os desafios que os professores ressaltam.

Dessa forma, não basta apenas imprimir políticas públicas de formação de professores, é precípuo pensar sobre os contextos, os currículos e complexidades pertinentes em relação tanto ao âmbito escolar e educacional, como dos profissionais professores. Compreendemos, assim, o processo dessa formação continuada como uma das etapas constituintes do desenvolvimento profissional dos docentes. Podemos então compreender que dentro desses processos existe o elemento da formação permanente. O conceito de formação permanente, pautado no entendimento elaborado por Imbernón (2009) explora um significado baseado na opinião proposta por ele, em relação à formação continuada destacada nesse modelo como

[...] clima de colaboração e sem grandes reticências e resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não ser questionada o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar

45

e agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação das práticas (IMBERNÓN, 2009, p.26).

Sendo assim, a formação permanente e a formação continuada parecem ter, em essência, os mesmos elementos (o processo colaborativo, participação dos professores no processo de formação, mudanças e melhoria na prática pedagógica,

entre outros). Segundo nos assegura os estudos e descrições propostos por Imbernón (2009 e 2010), nos quais destacam com veemência uma formação pelo sistema colaborativo, é importante observar as necessidades do professor, além de enfatizar sobre uma formação que possibilite um aprofundamento sobre o desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, Imbernón (2009 e 2010) defende uma política de formação permanente, não apenas no fator formação, mas na implementação de outros elementos que contribuirão de forma mais significativa. Nesse sentido, o autor acrescenta

Se quisermos que essa formação seja viva e dinâmica (além de útil, claro), temos que uni-la a uma carreira profissional ou estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoção (vertical em diversas etapas e horizontal na mesma etapa) que recompense, ou ao menos, não castigue, aquelas que mais se empenham para o melhor funcionamento dos centros e de sua prática docente não unicamente de forma individual, mas também coletiva, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação (IMBERNÓN, 2009, p.43-44).

Aos elementos que pertencem ao aspecto da carreira profissional docente, em um estudo desenvolvido por Gatti, Barretto e André (2011) que ressalta sobre políticas docentes no Brasil, observamos exemplos interessantes descritos a respeito de como vêm se desenvolvendo algumas políticas de formação em Secretarias de Educação em determinadas regiões brasileiras, e entre os diferentes modelos formativos apresentados, está o desenvolvido no Estado do Acre. O Estado, após ficar entre os piores índices negativos em torno dos fatores educativos, buscou implementar diferentes políticas e incentivos de formação de professores, alcançando melhores resultados na educação, no aprimoramento e desenvolvimento dos profissionais professores:

Acre ilustra bem a condição de estado com escassez de recursos humanos qualificados, em que a intensa utilização dos programas

46

federais para a formação inicial e continuada de professores em serviço parece ter sido fundamental na articulação de uma política mais ousada, que também investiu na carreira, no salário e no apoio ao trabalho docente, para atingir os resultados almejados na educação básica (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 248).

Esse mesmo estudo expõe sobre os aspectos relativos ao financiamento e a gestão econômica para as políticas docentes e coloca que a formação permanente

ou em serviço é um direito do professor como “indispensável ao exercício profissional” (p. 34). As políticas docentes de formação de professores no Brasil precisam incluir esse modelo de formação, como um dos inúmeros elementos que contribuem para obter profissionais mais capacitados, assim como para empreender ações que contribuam com a qualidade profissional de professores brasileiros e não apenas para a qualidade do ensino.

Assim, a formação permanente como elemento norteador do exercício profissional docente deve ser desenvolvida pelos sistemas que coordenam a educação, visando proporcionar não apenas aspectos formativos, mas a inclusão dos modelos propositivos “um estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoção” (IMBERNÓN, 2009, p. 43).

Concordamos com Diniz-Pereira (2006) tanto no aspecto de considerar os conceitos semelhantes para esses modelos de formação, quanto ao desmistificá-los, isto é, aqueles anteriormente referidos como “reciclagem” ou “atualização”, como exposto anteriormente. Outros dois elementos que podemos salientar sobre o que propõe Pereira está em referência da formação em serviço relacionar-se ao “saber docente”, fator também destacado por Imbernón (2009 e 2010). Sendo assim, é importante que as propostas de formação de professores em serviço valorizem o saber docente, pois acreditamos que eles têm construído saberes e experiências no cotidiano da escola básica e essas construções diárias de saberes devem ter sua devida relevância na formação e atuação profissional docente (TARDIF, 2011).

Por fim, diante do que expomos e elaboramos sobre os conceitos de formação continuada, formação permanente e formação em serviço, queremos salientar que essas por si só não garantirão resolver todos os impasses e problemáticas existentes na educação, assim como não é garantia da qualidade do ensino, pois existem, como ressaltado anteriormente, outros elementos igualmente importantes para alcançar o nível de qualidade que almejamos para a educação. Em contrapartida, existem outros fatores que integram o contexto de uma educação de qualidade real e conforme indica

Imbernón (2009) “A formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores” (p. 42). Nesse sentido, concordamos com o entendimento de que uma mudança educativa, no âmbito da educação brasileira apenas se fará real e possível quando os contextos mudarem, considerando a formação de professor um dos pilares para essa mudança.

Parece uma tarefa simples assegurar todo esse entendimento de formação de professores, mas seguramente não é, pois, a profissão docente é difícil e complexa (IMBERNÓN, 2009). Portanto, garantir que os profissionais da educação permaneçam em formação, é talvez o primeiro passo para continuar a entender a profissão docente, bem como garantir competências e saberes que contribuam para entender a complexidade docente na contemporaneidade.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: a relação entre universidade e escola

Uma característica peculiar desta investigação é que ela se faz entre um regime de colaboração entre instituições parceiras, tais quais: a Coordenação de Desenvolvimento de Ensino Superior (CODES), Instituto Anísio Teixeira (IAT), Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDEB), e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). A UESC enquanto uma instituição de ensino superior foi integrada a esse regime de colaboração, com ações que proporcionaram a formação em serviço, aos professores da Rede Estadual com estudos desenvolvidos no curso de MEFE.

Acreditamos que a parceria entre universidade e escola proporcionam intervenções pertinentes, principalmente na escola a existência de um sistema de integração e colaboração entre universidade e escola poderá enriquecer tanto aos estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico por intermédio das reflexões e análises pertinentes à realidade da escola, quanto a instituição escola que possibilitando ações que melhorem seu contexto.

Atualmente, temos presenciado alguns processos de mudanças, principalmente nos currículos e projetos acadêmicos curriculares nos cursos de licenciatura, e essas transformações poderão acarretar em processos significativos para as mudanças que almejamos nas escolas. Horikawa (2015), ao discorrer

48

algumas questões referentes a atual concepção sobre a formação de professores destaca que:

Embora haja vasto campo a explorar na área de formação de professores, algumas clarezas já são possíveis de serem firmadas. Uma delas diz respeito à necessidade de se assumir a formação do professor num *continuum* entre a formação inicial e continuada. Nesses termos, muitas universidades já têm reconfigurado seus processos de estágio, de forma que seus graduandos possam

participar, de maneira efetiva, das práticas educativas desenvolvidas na escola – seu futuro campo de atuação – levando contribuições da universidade, ao mesmo tempo em que recebem contribuições de profissionais que acumularam saberes advindos da prática (p. 27).

Dessa forma, é possível verificar que existem ações das instituições de nível superior em aproximar os saberes da escola, aos saberes da universidade, assim como o caminho inverso, dos saberes da escola para os profissionais professores que estão em cursos de formação em nível superior. Na pesquisa realizada por Gatti, Barreto e André (2011), também é possível identificar outras ações que vêm sendo desenvolvidas para interligar escola e universidade, um exemplo atual é o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa federal, que proporciona aos estudantes de licenciatura conhecimentos pertinentes para entender o seu campo de atuação, ou seja, a escola, bem como a compreensão dos desafios de ser professor.

Apesar do presente estudo de não ter como foco investigativo, a interrelação entre escola e universidade, é importante suscitar algumas questões que parecem ser pertinentes para os saberes que são construídos pelos professores, no âmbito escolar. Dessa forma, os professores e a escola produzem saberes, assim como a universidade produz conhecimento, a escola se fomenta como também produtora de conhecimentos e consideramos que esses devem ser amplamente divulgados. Alarcão (2011) destaca que “[...] o conhecimento está lá, na escola, lugar privilegiado para as iniciações, as sistematizações, o estabelecimento de relações estruturantes, as discussões críticas e as avaliações informadas” (p. 33).

Entretanto, compreender a escola como um *lócus* de formação e saberes pertinentes, é primordial tanto na construção curricular nos modelos de formação continuada de professores que estão no exercício da profissão docente, como valorizando os saberes advindos do âmbito escolar, pois a escola é dinâmica por essência e é constituída através de diferentes culturas e saberes advindos de todos

49

que fazem parte deste ambiente formador. Para analisar e identificar as diversas nuances presentes nesse ambiente é essencial pensar em formações que proporcionem um *link*, entre a escola e a universidade, não somente na formação em exercício, mas na formação inicial de profissionais professores para que os mesmos saibam lidar com todas as implicações que ocorrem na escola contemporânea, como também na profissão professor.

Gatti, Barreto e André (2011), indicam que as formações não devem ser realizadas de forma fragmentada e sim contextualizadas, “[...] cursos sem articulação

entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam” (p. 95). Evidentemente, que a formulação desse ideal, indicado pelas autoras se faz a partir da compreensão que não se deve fragmentar os saberes, porém, quando se destaca sobre “cursos sem articulação” podemos compreender na perspectiva de que esses cursos também não proporcionam uma relação consistente e consciente entre o universo do conhecimento científico, amplamente discutido e divulgado nas universidades, e os conhecimentos produzidos constantemente nas escolas.

Portanto, salientamos que não basta que essas formações implementem apenas um currículo que possibilite interlocuções de saberes, mas sobretudo intermediando o necessário o diálogo entre os saberes da universidade e os saberes da escola, pois segundo indica Diniz-Pereira (2006) “A própria escola passa a ser vista como um espaço de contradições, em que novas ideias e mudanças podem ser iniciadas” (p. 17).

A escola como ambiente de trabalho dos futuros professores não é valorizada nos currículos e ementas dos cursos, haja vista que a possível relação entre a escola e universidade ainda não se constitui como elementos primordial nos currículos das licenciaturas. Ao relatar sobre os aspectos da formação inicial, um estudo recente com o tema: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS TEXTUAIS: uma estratégia inovadora de formação docente, os pesquisadores concluem:

Resumidamente, o estudo conclui que a escola, tal como instituição social e de ensino, é elemento praticamente ausente nas ementas analisadas, o que leva a pensar em uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto real em que o professor vai atuar. Conseqüentemente, há pouca articulação das instituições de

50

ensino superior com as instituições de educação básica e os sistemas de ensino estadual e municipal (ANDRADE; APARÍCIO, 2016, p. 72).

Dessa forma, acreditamos que uma (re) formulação dos currículos de formação de professor e da formação continuada podem integrar o contexto escolar na formação acadêmica de futuros professores e de professores que já estão no exercício de sua profissão. Nesse estudo ainda encontramos um interessante destaque feito em relação à aproximação entre a escola e a universidade:

Certamente, esses e muitos outros autores que discutem propostas

de formação docente o fazem de lugares diferentes e perspectivas diversas, mas há uma voz comum: a de que a experiência com as situações reais das escolas – mediadas pela postura problematizadora e investigativa – é fundamental na formação dos futuros professores (ANDRADE; APARÍCIO, 2016, pg. 72).

Podemos perceber, que a relação entre escola e universidade, pode garantir saberes pertinentes aos posteriores profissionais da educação, e no contexto da formação em serviço essa integração é possível, pois os professores conhecem o contexto escolar, sabem quais são as problemáticas existentes no âmbito escolar e durante o período de formação buscam uma aproximação com a teoria, de maneira que possam refletir sobre as práticas pedagógicas pertinentes ao contexto escolar (SCHÖN, 2000). Segundo Imbernón (2010)

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde as necessidades definidas da escola. A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritária mediante projetos ou pesquisas-ação frente a outras modalidades formadores de treinamento. A escola passa a ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Não são iguais a escola em que se produz uma inovação esporádica e a escola que é sujeito e objeto de mudança” (p. 56).

Nesse sentido, conclui-se aqui a necessidade de possibilitar uma reflexão sobre o compartilhamento de saberes formativos que a relação escola e universidade podem assegurar na formação de professores, valendo-se de problemas reais existentes na escola contemporânea permitindo uma formação mais integrada e enriquecedora para os profissionais.

2.3 ENTRE O PENSAR E O AGIR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os elementos que constituem os aspectos contemporâneos presentes no sistema de educação brasileiro apontam caminhos para a formação de professores com habilidades e competências ímpares e esses elementos estão presentes devido, principalmente, ao modelo de sociedade em que vivemos, com mudanças cotidianas. Assim, necessitamos de uma formação que contemple um profissional que transforme técnicas e elementos da didática em competência para lidar com as

particularidades desse novo tempo, bem como as individualidades dos sujeitos pertencentes a essa sociedade e conseqüentemente presentes nas escolas.

Santos (2014) destaca que com as transformações que vem ocorrendo cotidianamente na sociedade exigem uma nova perspectiva de formação do profissional professor capaz de lidar com todo o contexto de mudanças vividos também na escola, evidenciado em:

Na sociedade contemporânea, as mudanças técnicas-científicas operadas no setor produtivo e a busca por melhores níveis de qualidade de ensino colocaram novas exigências para a escola pública e para os profissionais que nela atuam (p. 29).

Apesar do discurso e da necessidade de profissionais professores com competências e habilidades ímpares, encontramos diversas problemáticas que impedem a formação de profissionais mais condizente com os contextos vividos na atualidade. Ao nos debruçarmos sobre os estudos que tratam sobre a formação de professores podemos perceber os principais questionamentos acerca dos modelos de formação vigente no país, as críticas dedicam-se principalmente aos currículos desta formação (GATTI, 2010). Evidentemente, as problemáticas existentes no universo da formação docente não se delimitam apenas as características desses currículos que constituem a maioria dos modelos formativos presentes nas universidades brasileiras, haja vista que existem uma série de outros elementos que tem limitado a formação desses profissionais tendo em vista principalmente a sociedade contemporânea (GATTI; BARRETTO, 2009).

Intencionamos, nessa direção, na contemporaneidade, formar profissionais professores que saibam lidar com as diferentes culturas e particularidades existentes

52

no ambiente escolar. Entretanto, para lidar com as diversas transformações advindas desta sociedade pós-moderna precisamos formá-los para que sejam capazes de revisar suas ações pedagógicas diariamente de maneira que consigam refazer suas práticas pedagógicas de acordo com as realidades que emergem do seu contexto profissional e escolar.

Nesse sentido, consideramos pertinente pensar uma formação de professores baseado no modelo da “reflexão-ação-reflexão”. Consideramos que tal perspectiva amplamente difundida no Brasil após os escritos de Schön (2012) é uma das possibilidades de olhar para as ações cotidianas do professor de maneira reflexiva e autocrítica.

As contribuições advindas da epistemologia da prática, a qual Schön (2012) descreve em seus escritos sobre o profissional reflexivo, promove a ideia da importância do professor olhar criticamente para a sua prática pedagógica. O olhar crítico sobre a prática poderá garantir a visualização de incoerências no processo de ensino e aprendizagem, bem como possibilitará um olhar mais significativo sobre as individualidades presentes em uma sala de aula e refletir sobre o seu fazer permitirá desenvolvimento de novos saberes e experiências levando a construção de novas ações na prática pedagógica. Ao descrever sobre a reflexão da prática Freire (2016) alerta-nos que “[...] se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando *blá-blá-blá* e a prática, ativismo” (p. 24).

Nesse sentido, é importante entender que não existe uma prática sem uma teoria, pois toda e qualquer prática deve estar embasada teoricamente. Por isso, temos que conhecer teoricamente o nosso fazer docente pois toda a prática pedagógica deverá está enraizada com teorias que fundamentem e promovam sentido ao fazer e agir do professor. Assim, entender os elementos que constitui a prática pedagógica reflexiva leva-nos a compreender que esse professor reflexivo se torna pesquisador de sua própria prática e que busca em teorias soluções para as problemáticas cotidianas na escola, não deixando também de produzir novos conhecimentos a partir do seu olhar investigativo (FREIRE, 2016).

Ao profissional que se permite refletir sobre a prática, a observar e ao tornar-se investigador da sua produção e do seu fazer cotidiano possibilitará construções de experiências que serão fundamentais para inserir elementos que constituirão

53

melhorias para as próximas ações, bem como permitirá a criatividade para novas práticas e/ou inovações pedagógicas (SCHÖN, 2012).

Nesse sentido, pensamos que ao se discutir sobre formação, seja ela formação inicial ou continuada não nos leve apenas pensar sobre como “estruturar” o ensino, ou que essa formação tenha como papel único a qualidade para o ensino, mas que esse processo seja capaz de transformar as ações pedagógicas, a práxis pedagógica, em algo que possibilite a motivação pelo conhecimento, e a animação pelo ensino, assim como a aprendizagem (FREIRE, 2011; 2016). Ou seja, a prática pedagógica do professor contemporâneo não pode ser vista como algo hermético, mas sim amplo para todas as possibilidades que surgem diariamente no cotidiano

escolar, a nossa prática pedagógica deve ser pensada para uma escola que também é produtora de conhecimentos diversos (ALARCÃO, 2011; SANTOS, 2014).

Indiscutivelmente, empreender essa perspectiva de professor reflexivo e investigador de suas práticas pedagógicas é uma tarefa complexa, entretanto acreditamos que no período correspondente à formação inicial o processo de reflexão ação-reflexão poderá estar presente para as interações com a prática pedagógica que geralmente se constitui nos estágios supervisionados. Essa reflexão inicial sobre os processos que envolve ser professor contribuirá significativamente para a entender sobre as realidades existentes no âmbito escolar possibilitando a construção de experiências que serão positivas e pertinentes para a formação inicial desse futuro profissional.

Já no período que corresponde à formação continuada, em caso específico, ressaltamos sobre a formação continuada em exercício, o que é esse movimento de refletir sobre a prática pedagógica chega a ser mais significativo. Os processos que serão construídos no período dessa formação possibilitam ao professor a pensar/refletir sobre as suas ações cotidianas. Essas formações devem ser pensadas a partir das necessidades vividas nas escolas contemporâneas, assim as reflexões sobre as ações pedagógicas dos professores serão mais significativas e condizentes com os seus contextos (IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011).

É central, nessa contextualização, a prática pedagógica como corrente fundante da formação inicial ou continuada, pois conforme nos coloca André *et al* (2016) a “[...] prática pedagógica deveria ser o núcleo da formação docente e a escola seria o local privilegiado para a construção do conhecimento prático” (p. 77) e nesse

54

movimento, a reflexão sobre as ações e a teorização sobre as problemáticas encontradas na prática pedagógica, bem como a escola compreendida como um local de formação sejam os eixos estruturantes dessas formações.

Nesse debate, pensando a disciplina de Educação Física escolar refletimos: Como vêm sendo construídas as práticas pedagógicas dessa disciplina no âmbito da educação básica? As práticas pedagógicas construídas nesta disciplina escolar têm sido condizentes com as demandas contemporâneas existentes na escola? De acordo com Betti (2009)

A Educação Física escolar como uma disciplina cuja finalidade é introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento,

formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir o jogo, o esporte, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida (BETTI, 2009, p. 48).

Nesse sentido, pensamos quais são as construções que vêm sendo realizadas nas aulas de Educação Física escolar? De que forma estão estruturadas as práticas pedagógicas dos professores desta disciplina? Estamos possibilitando o conhecimento da cultura corporal de movimento ou negamos?

Recentemente enfrentamos um longo debate sobre a permanência obrigatória da disciplina de educação física no ensino médio, e o questionamento que levantamos aqui é: Como realizar práticas pedagógicas que fortaleçam a disciplina de educação física na escola, de maneira que se compreenda e legitime a importância dessa disciplina no currículo escolar? Como estamos tratando pedagogicamente as dimensões dos conteúdos da cultura corporal de movimento (BETTI, 2009).

Ao pensarmos sobre as práticas pedagógicas que são construídas na Educação Física escolar podemos considerar que ela não contempla todas as potencialidades desta disciplina, bem como as diversas manifestações da cultura corporal de movimento, estamos com práticas pedagógicas enraizadas nas técnicas e na aprendizagem de movimentos além de especificamos alguns esportes (basquetebol, futsal, voleibol e futebol).

Historicamente, a Educação Física surgiu na escola como uma disciplina voltada para os cuidados com o corpo, o físico e a saúde (ARAÚJO, 2014). Na atualidade, a presente disciplina vem alicerçando o discurso sobre o objeto de estudo da educação física, e corroboramos com Betti (2009) compreendendo que a cultura

55

corporal de movimento é o objeto central desta área de conhecimento. Atento às diversidades, culturas e individualidades, a escola contemporânea deverá compartilhar das diferentes manifestações do movimento humano presente na escola e na sociedade atual, possibilitando a construção do olhar crítico dos seus educandos para com a cultura de movimentos presentes em nossa sociedade.

Consideramos que a escola é um espaço de conhecimento (ALARCÃO, 2011), ou melhor, de produção do conhecimento, a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola deverá construir e compartilhar os conhecimentos advindos da cultura corporal de movimento embasado em uma prática pedagógica que sustente a permanência dessa disciplina no currículo escolar.

A prática pedagógica da Educação Física deve contemplar os jogos, as lutas, a ginástica, os esportes, a dança, além de outras manifestações existentes na contemporaneidade. As aulas deverão ser constituídas do entendimento, das experiências e dos saberes sobre as diversas manifestações do movimento humano, conhecendo criticamente todas as dimensões os educandos conheceram e ampliaram seus conceitos sobre os conteúdos e entenderão de forma crítica a cultura corporal de movimento (PCN'S, 2001; BETTI, 2009).

A nossa construção anterior partiu do entendimento da prática pedagógica como construto da formação de professores, bem como compreender que a ação pedagógica está e é influenciada por diferentes elementos. Segundo Rossi (2010) “a prática pedagógica é um processo de aprendizagem no qual os professores (re) significam a sua formação e a adaptam à profissão” (p. 67). Assim, compreendemos que a formação deve proporcionar aprendizagens aos professores e que através desses novos saberes e imbuídos de suas experiências anteriormente construídas renovem as ações promovidas em suas práticas pedagógicas.

Freire (2016; 2011) propõe diálogos com os elementos de uma educação que transforme, e acreditamos que o sentido primordial da educação é de fato a modificação, a transformação ocorrida através de novas experiências, conhecimentos e saberes que ampliarão a nossa reflexão sobre os diferentes aspectos da sociedade. A Educação Física escolar, nessa direção, por muitos anos esteve ancorada com os modelos tecnicistas, voltados para a valorização da aptidão física, entretanto as modificações ocorridas na sociedade e na educação levaram à compreensão de que as aprendizagens nesta disciplina devem ir além da aptidão física, das técnicas e dos

56

movimentos, ela deverá proporcionar um entendimento sobre toda a compreensão que envolve o se movimentar.

Acreditamos que as práticas pedagógicas serão bem-sucedidas na Educação Física escolar quando essas ações conseguirem contemplar toda e qualquer manifestação do movimento humano proporcionando um diálogo que compreenda todas as individualidades e contextos de culturas existentes. Além disso, entendemos que para alcançar essa perspectiva na Educação Física escolar se torna necessário refletir sobre dois principais aspectos: o primeiro acreditamos que está inteiramente ligado às formações, ou seja, a formação inicial e a continuada, ambos processos deveram elencar reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas presentes nas

escolas, as reflexões deverão partir das reflexões para modificações dessas ações compreendendo os seus contextos e os motivos de tais práticas.

O segundo elemento é a legitimação dessa disciplina na escola, tendo em vista que necessitamos rever as nossas práticas pedagógicas, bem como precisamos compreender a importância de uma nova postura profissional diante dos contextos contemporâneos adquirindo novos saberes e construindo novas experiências pedagógicas proporcionando os processos de consolidação e inovações no exercício docente desta profissão (HERMITA *et al*, 2009).

Na perspectiva de Luckesi (2010):

A educação escolar é uma instância educativa que trabalha com o desenvolvimento do educando, estando atenta às capacidades cognitivas sem deixar de considerar significativamente a formação das convicções. Junto com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, dão-se também a formação de múltiplas convicções assim como de habilidades motoras. A escola não poderá descuidar dessas convicções e habilidade (p. 126).

Reconhece-se que o objetivo principal da escola sempre foi desenvolver as habilidades cognitivas, afinal sempre foi exaltado o cognitivo na escola, esquecendo-se de outros elementos igualmente importantes para a formação humano do educando. Mas, a educação física, visualizada como uma disciplina eminentemente prática, como se o movimento não refletisse outras ações do corpo, deve pautar-se em fundamentos teóricos que respaldem a essência de trabalharmos a cultura corporal de movimento, na escola, desde da creche ao ensino médio, enriquecendo o desenvolvimento humano dos alunos não apenas no movimentar-se. Aliando, dessa maneira, os conhecimentos críticos e reflexivos, como por exemplo, a

57

exclusão e o estigma visualizado nos esportes, e que adentra a escola sem muitas vezes serem discutidas ou tematizadas.

Legitimar esses conhecimentos da educação física, é, sem dúvida, importante, devido principalmente à atual negação apontada no novo currículo do Ensino Médio, deixando de lado uma disciplina que historicamente põe critérios importantes do porquê deve permanecer no currículo escolar (SOARES, 1994).

A discussão sobre a formação inicial e a continuada, colocando a prática pedagógica investigada, problematizada e refletida certamente contribuirá para a construção de uma nova perspectiva da Educação Física na escola.

2.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS SUAS INTERRELAÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

Estudos e pesquisas que se dedicam a estudar as principais implicações da formação continuada apresentam diversos conceitos, modelos e perspectivas de formação (DINIZ-PEREIRA, 2006; IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). De acordo com esses contextos as formações tomam formas e concepções diferentes, e entre as concepções e entendimentos que analisamos construímos nossas reflexões sobre formação continuada a partir do que nos apresenta Imbernón (2009) uma formação voltada para as necessidades do professor que se encontra na escola e colocando o sistema de colaboração e a escola como eixos centrais dessa formação.

Apesar de discordamos sobre a perspectiva da formação continuada voltada para o conceito de reciclagem e atualização, consideramos que esse conceito é bastante recorrente e está presente tanto nas concepções dos professores que procuram essa formação, como nos modelos curriculares destas formações. Nesse sentido, é relevante dizer que ainda temos um déficit grande no período correspondente à formação inicial com limitações no currículo, as quais impedem a efetividade de uma formação de professores mais condizente com as demandas presentes nas escolas, assim os professores buscam na formação continuada a renovação de conceitos a atualização sobre os novos elementos da educação, em vista, principalmente, dos seus contextos e realidades (ROSSI, 2010).

58

Dessa forma, consideramos que a formação continuada deve ter sempre como foco o professor e suas necessidades, partindo do pressuposto de que suas experiências pedagógicas, bem como suas práticas pedagógicas construídas no cotidiano das escolas são ricas de saberes e conhecimentos que são pertinentes para a sua formação, e elas precisam ser pesquisadas e investigadas e deverão ser inseridas nos currículos da formação (TARDIF, 2012).

Nesse sentido, buscamos ressaltar aqui a importância desse olhar sobre as experiências e os saberes dos professores, e conseqüentemente sobre suas práticas pedagógicas buscando entender como a formação continuada produz impactos no saber e no fazer desses profissionais. Nóvoa *et al* (1999) expõem que:

Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Nesse sentido, a consciência sobre a prática surge como ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores (p. 77).

Assim, entendemos que a partir dessa consciência progressiva sobre a prática pedagógica, é possível proporcionar ao professor reflexões pertinentes tanto para modificação ou renovação, como para o crescimento profissional e garantindo que esses fatores estejam presentes na formação continuada levaríamos novas construções e perspectivas para pensar um novo modelo de formação para professores que se encontram no exercício da profissão.

A nossa ideia central, nessa direção, sobre os discursos até aqui traçados parte do entendimento que não existe um fim na formação, se compreende aqui a formação como um ciclo, isto é, um caminho permanente por toda a trajetória profissional do professor pois acreditamos que

[...] a concepção que temos hoje é a de que a formação inicial é apenas uma fase de um processo de desenvolvimento profissional, que se prolonga ao longo de toda a vida profissional. Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade de constante mudanças (ANDRÉ *et al*, p. 30 - 31).

Evidentemente, traçar essa nova possibilidade de olhar a profissão docente como um caminho de formação contínua por toda a trajetória profissional é complexa,

59

e compreendemos que o processo do entendimento de uma formação ao longo do desenvolvimento e trajetória profissional deve começar no ambiente de trabalho, ou seja, na escola. Nessa perspectiva, a formação estará mais direcionada para as realidades existentes e as principais problemáticas enfrentadas pelos professores de acordo com o contexto escolar (ALARCÃO, 2011; IMBERNÓN, 2009). Portanto, corroboramos com Rossi (2010) que considera a escola:

[...] como espaço de formação, sendo necessário investir prioritariamente na formação continuada e em serviço do professor. Dessa forma, e por meio do trabalho coletivo constante, o professor terá melhor compreensão do processo educacional, de sua postura

frente às situações e dos métodos de trabalho mais apropriados (p. 64).

Marin e Gama *et al* (2008) acreditam também nessa perspectiva, eles consideram que a formação continuada:

[...] devem centrar-se nos problemas vivenciados na escola e nas dificuldades dos professores; que ocorram em espaços de confronto, troca e discussões onde os professores possam avaliar suas práticas e concepções por meio de um processo reflexivo pessoal e coletivo; e que isso tudo resulte na aprendizagem individual e coletiva dos professores e na elaboração de propostas de inovação e mudanças nas práticas escolares (p. 23).

Nesse sentido, garantir a presença da escola nos modelos de formação continuada de professores em exercício, certamente construirá novos olhares e possibilidades para as transformações que almejamos alcançar na educação e nas escolas públicas, assim, ressaltamos que é preciso empoderar o lugar dos professores e da escola em todos os processos formativos existentes na educação brasileira.

Pensar a reconstrução e inovações nas práticas pedagógicas a partir das reflexões com seus pares e das reflexões de suas próprias ações, diante do contexto escolar do professor, talvez seja o caminho mais eficaz de entender quais são os principais desdobramentos da prática docente. Ademais, um meio de entender quais caminhos são eficientes para transformar uma educação mecânica, técnica e conservadora em uma educação que emancipe e transforme o sujeito (FREIRE, 2011).

60

Dessa forma, visualizamos que os estudos desenvolvidos nesse modelo de formação continuada que defendemos poderão refletir em desdobramentos na prática pedagógica pois acreditamos que [...] “a formação continuada conserva o significado de atividade direcionada para a mudança” (ROSSI, 2010, p. 62), ou seja, os diálogos, os estudos, as pesquisas e as discussões na formação continuada proporcionaram aos professores a reflexão a respeito dos caminhos para mudanças em suas práticas pedagógicas.

Considera-se, por esse viés, que “[...] a formação de professores sempre esteve a margem dos seus espaços de trabalho e dos conhecimentos práticos apreendidos no exercício do trabalho docente” (MARÍN; GAMA *et al*, 2008, p. 21),

portanto, precisamos credenciar o professor com agente ativo de sua formação. Os discursos, as investigações e diálogos são realizados no sentido de achar os caminhos necessários para mudanças na qualidade do ensino e na educação de forma geral, mas ao mesmo tempo que garantimos o espaço para as falas, ideias e retratos da realidade escolar dos professores, não garantimos o seu lugar na formação, precisamos encarar as problemáticas e os obstáculos presentes na educação pública com quem mais entende a realidade, os professores.

CAPÍTULO III

3. CAMINHOS E AÇÕES: os dispositivos metodológicos

Para esse estudo, adotamos como objeto de pesquisa a formação continuada de professores, tomando como referência o curso de MEFE, para professores de Educação Física da Rede Estadual de Educação Básica e quais foram as reverberações que incidem sobre a prática pedagógica desses profissionais, para torná-la mais consistente, reflexiva e crítica tendo em vista a contemporaneidade. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) apresentam um conceito articulado ao nosso objeto de estudo:

[...] a dinâmica de formação continuada do professor passa a ter outra

dimensão, repensada desde esse conceito. A atualização das competências profissionais, dos saberes profissionais são exigências de uma nova ótica do desenvolvimento profissional do professor, como uma especificidade da educação permanente. Isso exige uma nova

compreensão dos processos de aprendizagem dos professores, como processo de reflexão crítica e espaços de construção e transformação,

e não só como meros processos adaptativos, como consequência das políticas educacionais e exigências que emergem, por vezes, de outros contextos alheios aos contextos próprios da formação e exercício da profissão (p. 87).

Assim, o presente capítulo intencionou apresentar o percurso metodológico utilizado na pesquisa. Com isso, buscaremos descrever todos os procedimentos aqui empregados, bem como os encaminhamentos e direcionamentos adotados no estudo.

O delineamento metodológico percorrido envolveu as descrições de um grupo composta por professores que realizaram o curso de formação continuada em MEEF, educadores esses pertencentes à Rede Estadual de Educação Básica no Território Sul da Bahia.

De início, nos parece importante expor o conceito de procedimento entendido por Gatti (1999), o “[...] método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (p. 64). Nesse sentido, consideramos a construção do conhecimento obtido através da presente pesquisa, um “organismo” vivo formalizada por meio da coleta de dados com os sujeitos que integram a constituição desse conhecimento, a metodologia “é um ato vivo”, porque

62

se constitui de elementos que proporcionam o diálogo, a comunicação, a ética, o respeito por opiniões e posturas apresentadas durante todo o processo. Dessa forma, nossa aspiração com a presente pesquisa, constituiu em alcançar uma perspectiva e significado mais contemporâneo, aos modelos de formação de professores em serviço, ou seja, uma formação condizente não apenas com as demandas do âmbito social, mas, para todos os elementos que constituem o desafio de ser professor.

Apesar de complexa a análise de temáticas envolvendo formação de professores, aceitamos o desafio de compreendê-la e verificar suas principais implicações, para o contexto da educação brasileira. É sim uma tarefa difícil, e

demasiadamente ampla, entretanto, consideramos ser essencial, e emergencial, compreender os diferentes aspectos que englobam esta profissão, tendo em vista principalmente, as diversas problemáticas vividas tanto no âmbito escolar, como na carreira profissional docente.

Os dados que serão apresentados e analisados a seguir, permitem através das discussões dos dados, a busca por mais Políticas Públicas de Formação Continuada para professores de Educação Física, que atuam no âmbito escolar. Para que estas políticas sejam fomentadas e que estejam em consonância com suas principais implicações educacionais, da mesma maneira, assegurar uma formação em serviço que lhes possibilite competências, saberes e habilidades pertinentes para o exercício pedagógico, bem como, melhorar o contexto escolar no presente tempo.

Freire (2011) afirma que devemos proporcionar ao educando uma educação que transforme, emancipe e conscientize os sujeitos, e que para viabilizar esta perspectiva é necessário reconhecer a importância e urgência de se pensar uma educação de qualidade que possibilite essas modificações. Porém, para se pensar uma educação de qualidade, é fundamental refletir sobre as políticas públicas para a educação básica, e igualmente refletir sobre a formação de professores, atores importantes no contexto educacional, mas não os únicos responsáveis perspectiva pedagógica.

É notável que as mudanças no cenário social em seus diversos setores. No âmbito educacional as modificações repercutidas nos estudos e pesquisas da área sinalizam para mudanças emergenciais na formação de professores, para que os docentes sejam capazes de promover um exercício profissional diferenciado. Não

63

somente como um aspecto de suprir as exigências da sociedade pós-moderna, mas como forma de compreender sua função de professor como um fator de responsabilidade profissional para a educação, capaz de se sobressair das situações emergenciais no âmbito escolar.

Assim, a investigação oportunizou uma imersão na compreensão da formação continuada, de maneira que nos auxilia a entender o conceito dessa formação para os professores, de modo que esta não seja apenas visualizada como um direito estabelecido nas legislações, mas como uma política de ações afirmativas, de continuidade de formação docente, vislumbrando condições formativas mais proveitosas e condizentes com o desenvolvimento profissional.

Cabe ainda ressaltar que o presente estudo passou por todos os procedimentos éticos com pesquisa que envolve seres humanos, tendo o Parecer nº 2.669.853/2017 aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia.

3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Considerando-se o objeto de estudo da presente pesquisa, a caracterizamos como uma pesquisa qualitativa e descritiva, na qual Martins (2010) afirma que “a descrição constitui, portanto, importância significativa no desenvolvimento da pesquisa qualitativa” (p. 51). Sobre o conceito de pesquisa qualitativa Minayo (2012) avalia que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (p. 21).

A presente análise se enquadra como um estudo qualitativo que objetivou, através dos diálogos construídos com os professores, analisar os motivos, os significados e os valores que foram alcançados após a realização de uma formação continuada em exercício.

É uma pesquisa direta que utiliza o método estudo de caso (YIN, 2015). A recolha de dados foi feita em campo e com emprego de procedimento descritivo com enfoque exploratório. Uma pesquisa direta é aquela que descreve, avalia e reflete sobre determinada realidade, baseando-se em determinado fator a ser analisado. A

64

pesquisa descritiva é aquela que possui as seguintes características: a) o registro; b) a observação; c) a análise; d) a descrição e e) o a correlação de fatos e fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão a frequência em que um fenômeno ocorre e a sua relação com outros fatores (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Como bem destaca, Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), o estudo qualitativo “[...] de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa. A terminologia pesquisa qualitativa é logicamente distinta de pesquisa quantitativa” (p. 17). Outro aspecto suscitado, por estes autores é que “[...] de nada adianta produzir pesquisa qualitativa sem que seus efeitos possam trazer modificações expressivas em seu

meio de atuação” (p. 37).

Na presente pesquisa, pretendeu-se, ao longo dos procedimentos detalhados, buscar por perspectivas que alcancem não somente reflexões descritivas sobre o objeto estudado, mas modificações que precisam acontecer nos modelos de formação continuada adotados na atualidade.

O método estudo de caso segundo Yin (2015), é um método bastante utilizado em diversas áreas de conhecimento: “psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, assistência social, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário” (p. 4). Já para Lüdke e André (2015) esse método trata-se de “[...] um estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública [...]” (p. 20). Outra característica citada pelas autoras em relação ao uso deste método, é que ele tem essência qualitativa:

[...] alguns autores acreditam que todo estudo de caso é qualitativo. O estudo qualitativo, como já foi visto, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p. 20).

Ainda segundo Lüdke e André (2015), os estudos que se caracterizam como estudo de caso possuem algumas especificidades “[...] visam a descoberta: mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo” (p. 18). Concordamos que esta característica proposta ao estudo de caso, pois nossa pesquisa desenvolveu recolha de dados e informações,

65

com a técnica de entrevistas, momento que oportunizou o desenvolvimento de novos conceitos, concepções e teorias, após a recolha dos dados.

Uma segunda característica que Lüdke e André (2015) colocam que o estudo de caso “[...] usam de uma variedade de fontes de informações”, dentro da nossa metodologia utilizamos de dois instrumentos de recolha de dados: 1) uma entrevista semiestruturada; e 2) as observações os procedimentos metodológicos geraram informações pertinentes para as discussões que foram levantadas durante a pesquisa, assim como resultados relevantes. Em ambos procedimentos foi possível o “enriquecimento” da entrevista através da observação.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O grupo que constituiu os sujeitos desta pesquisa é formado por seis (6) professores que concluíram integralmente o curso em MEFE, os mesmos são educadores lotados na rede estadual de ensino em escolas no território sul da Bahia.

Segundo informações extraídas do *site* da instituição universitária UESC, a implementação do curso de MEFE “[...] surgiu a partir da demanda da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no sentido de qualificar os docentes da área de Educação Física (UESC, 2017). Seu objetivo era “[...] proporcionar a formação continuada de docentes de educação física, em nível de pós-graduação *lato sensu*, para atuação no âmbito da educação básica” (UESC, 2017). Logo, verificamos que a implantação do curso se efetivou a partir de dois principais motivos, o primeiro se deve a necessidade de qualificação profissional docente para atuação no ensino básico, e o segundo devido uma demanda específica identificada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Tendo como referência os anos em que a especialização foi ofertada, o processo de seleção se deu, considerando dois educadores por turma. Para caracterizar os professores que participaram do estudo, contamos com os procedimentos de inclusão de sujeitos da nossa pesquisa. Dessa forma, para a inserção dos respondentes foram considerados os seguintes elementos: 1) ter concluído integralmente a especialização; 2) pertencer a Rede Estadual de Ensino Básico, em escolas que abrangem o território sul Bahia e que estejam sobre a

66

coordenação no Núcleo Territorial 5 e 3) estar em efetivo exercício, em sala de aula, ministrando a disciplina de educação física.

É importante salientar que a maioria dos estudos qualitativos em educação, tem um número reduzido de sujeitos envolvidos no estudo, o que não desqualifica a pesquisa, pois a mesma garante em seus procedimentos e encaminhamentos metodológicos uma riqueza de detalhes específicos, descrevendo elementos essenciais que serviram de fundamentação metodológica, para a confiabilidade e fidedignidade, valendo-se de critérios pertinentes. Dessa forma, contribuindo para a não exclusão da qualidade da pesquisa desenvolvida (LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

O estudo potencializou dados e informações com características que

permitiram apresentar a formação desses professores e seu contexto de atuação na educação básica. Além disso, foi possível verificar a relação aos aspectos de sua formação e formação continuada, de forma a auxiliar a entender como ocorrem esses processos e de que maneira eles reverberam em sua prática pedagógica.

Nesse contexto, após analisar os procedimentos adotados para a inclusão e exclusão dos sujeitos para a pesquisa, iniciamos a parte exploratória do estudo, o que segundo André (2008), nessa fase exploratória é iniciada após “[...] estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes [...]” (p. 48).

Nesse sentido, entramos em contato com os professores, para realizamos a sua inclusão na investigação. Iniciamos as etapas seguintes do estudo com uma apresentação sobre quais serão os objetivos da pesquisa e como a colaboração enquanto professor da Rede Estadual, que realizou uma especialização na área, tem a contribuir para se pensar e refletir sobre a formação de professores em serviço, conforme seus anseios, dificuldades e problemáticas encontradas na profissão.

3.3 OS DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS: entrevista semiestruturada e observação

Adotamos como instrumentos de recolha de dados, a entrevista semiestruturada e a observação. A entrevista semiestruturada é uma técnica bastante utilizada nos estudos de caso, segundo propõe Yin (2015) “uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista” (p. 114) e é um dos

67

procedimentos de coleta de informações utilizado “comumente encontrados na pesquisa de estudo de caso” (p. 114).

Entretanto, este mesmo autor sinaliza que a entrevista tem seus “pontos fortes” e “pontos fracos”, segundo ele destaca, os “pontos fortes” da entrevista estariam relacionados aos seguintes elementos: “1) focam diretamente os tópicos do estudo de caso; 2) fornecem explicações, com visões pessoais (por exemplo, percepções atitudes e significados)” (p. 110). Já os “pontos fracos” estariam relacionados aos aspectos de que a entrevista tem propensão: “1) parcialidade às questões mal articuladas; 2) parcialidade da resposta; 3) incorreções devido à falta de memória; 4) reflexividade – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer

ouvir” (p. 110). Desse modo, buscamos evitar na pesquisa os pontos francos descritos por Yin e buscamos alcançar os pontos fortes com esta técnica comumente utilizada em pesquisa qualitativa na educação.

Já, no entendimento de Lüdke e André (2015) a utilização da entrevista na pesquisa em educação é considerada como uma “grande vantagem”:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a capacitação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexas e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (p. 39).

Com esse entendimento, compreendemos o conceito de “grande vantagem” atribuída pelas autoras, à entrevista para o dispositivo de recolha de dados descrito. E, para o estudo, consideramos que essa técnica é pertinente e essencial para alcançar os objetivos traçados no estudo.

Corroboramos com o conceito de entrevista semiestruturada, abordado por Lüdke e André (2015), que destaca a “[...] entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p. 40). Já Gatti (1999) aconselha que “cada palavra de uma entrevista tem que ser ponderada. Uma

68

entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam” (p. 78).

Outro elemento que queremos salientar é em relação à importância de ouvir e dialogar com os professores, ouvindo atentamente seus anseios e principais preocupações relativos à sua prática docente, como bem destaca Gatti, Barretto e André (2011):

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos (p. 15)

Assim, considerando este dispositivo de pesquisa como um encontro entre pesquisador e pesquisado, indo ao encontro de recolher informações que serão necessárias para responder aos objetivos e à problemática da pesquisa, bem como entender melhor as necessidades reais dos professores que estão na escola básica, no presente tempo.

Utilizou-se como elemento constituinte dos dispositivos para recolha de dados, a técnica da observação. Consideramos que o aspecto da observação é algo bastante relativo, e considera-se aqui que ela é também constituída da subjetividade do observador, ao observar diferentes eventos sociais. Segundo Lüdke e André (2015) “[...] é fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas” (p. 29). Porém, as autoras fazem um importante destaque no sentido de tornar essa técnica mais fidedigna para a pesquisa no âmbito da educação:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controladas sistematicamente. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (p. 29).

Nesse sentido, recorreremos aos procedimentos de planejamento estruturados, baseando-se nos elementos constituintes de uma observação para a pesquisa científica em educação de acordo ao estudo desenvolvido por Lüdke e André (2015),

69

utilizando-se também de um roteiro de observação, elaborado pelas referidas autoras, porém, relacionado aos elementos investigativos desta pesquisa. Yin (2015) expõe que, para as observações diretas no método estudo de caso, existem ainda pontos positivos e negativos para o processo de entrevista. Além disso, o autor também observa pontos “fortes e fracos” para a utilização da técnica de observações diretas. Ele considera que os pontos fortes de uma observação é a capacidade de cobrir eventos no momento em que eles acontecem e permite cobrir um contexto do ‘caso’ (p. 110). Já entre os pontos frágeis do método da observação estariam relacionados a elementos como: “1) consome tempo; 2) seletividade - ampla cobertura é difícil sem uma equipe de observadores; 3) reflexibilidade - evento pode

prosseguir diferentemente porque está sendo observado e 4) custo horas necessárias pelos observadores” (p. 110).

Para evitarmos tais fragilidades elaboramos um planejamento prévio, um roteiro de observação para que a coleta de dados em campo seja mais fidedigna e proativa. Pois admitindo o que afirma Lüdke e André (2015) “planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como observar” (p. 29) evitando assim aspectos que não revelem a confiabilidade e qualidade do estudo.

Por fim, utilizamos da observação para validar e refinar a entrevista, e buscar por mais elementos que nos auxiliem na solução de problemáticas e no alcance dos objetivos propostos. Lüdke e André (2015) colocam que “a decisão sobre a extensão do período de observação deve depender, acima de tudo, do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo”. Revisitando os principais questionamentos do presente estudo e considerando as colocações expostas anteriormente, a respeito do “tempo de observação”, fez-se observações de 5 (cinco) a 10 (dez) aulas dos professores que aceitaram participar efetivamente do estudo, além de terem permitido, em suas aulas, as observadas pelo responsável da presente pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

A etapa de recolha de dados e informações na pesquisa se desenvolveu em quatro momentos, (1) o primeiro momento foi a fase exploratória, realizada por meio da busca por documentos que tenham contatos dos professores que realizaram o

70

curso de especialização; (2) entramos em contato com os professores, escolhidos de forma aleatória; (3) no momento de formalização com os professores para aceitar a participar da pesquisa, os objetivos foram apresentados aos respectivos professores (as); (4) a quarta etapa se constituiu pela assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – concedendo uma entrevista e permitir de cinco (5) a dez (10) observações da sua aula e assim analisar como se desenvolve a prática pedagógica.

Além disso, a entrevista realizada em um local reservado, sem interferências e com a presença apenas do pesquisador e do professor (a), o registro das respostas dos indivíduos precisou ser gravado em áudio e transcrito posteriormente; (6) na sexta e última etapa constituiu-se na realização das observações dos seis professores participantes do estudo.

Ressaltamos que o(a) professor(a) teve plena liberdade, no transcorrer da entrevista em não responder algum tipo de questionamento levantado pelo entrevistador no momento do diálogo. Somado assim, após a utilização dos dados a gravação necessitou ser descartada. O mesmo procedimento foi considerado para as observações, ou seja, o(a) professora(a) teve o direito de negar a utilização dos dados da observação, mesmo depois de coletados. Neste caso, os documentos escritos (roteiro de observações) foram destruídos na presença do (a) professor (a).

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas coletadas foram transcritas, analisadas e interpretadas. Marconi e Lakatos (2002) destacam que a análise e interpretação são formas diferentes, a análise é vista como “uma tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”, que possivelmente podem estar relacionados. Já a interpretação é “uma atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando a outros conhecimentos”, esse fator nos proporciona discutir as respostas recolhidas nas entrevistas com pesquisas e estudos teóricos que vêm sendo estudados sobre os aspectos relacionados à temática formação continuada em exercício e as reverberações na prática pedagógica dos professores (p. 92).

Nesse sentido, adotamos nesta investigação o procedimento da análise de conteúdo que para Bardin (2009) é um procedimento que adotado torna-se:

71

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (pg. 44).

Franco (2012) coloca que “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (p. 12). Desta forma, as análises dos dados, obtidos nas entrevistas, serão apreciados e catalogados com a utilização do método da análise de conteúdo, bem como as observações realizadas, procedimentos que darão suporte para a confiabilidade dos dados adquiridos na pesquisa, sendo que os dados obtidos poderão se confrontados através dos relatos feitos nas entrevistas com as observações.

Franco (2012) ao expor aspectos referentes à análise de conteúdo, considera o sujeito da pesquisa, como um produtor do conhecimento:

São perfeitamente possíveis e necessários e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (p. 10).

Ao reiterar as nossas considerações ressaltamos que ao longo de todo percurso desta pesquisa, os sujeitos que compõem a nossa amostra serão assumidos como sujeitos vivos e presentes em toda a discussão, integrando a construção e a produção científica, que se tornou efetiva através do nosso estudo.

Intencionamos auxiliar a análise dos dados da pesquisa com a utilização do software Qualitative Solutions Research NVIVO 11. Para utilizar o presente Software realizamos um curso sobre NVIVO aprendendo como ocorre a sua utilização em pesquisas qualitativas.

Assim, para organizar os dados coletados nas entrevistas realizadas foi utilizado Software Qualitative Solutions Research NVIVO 11, o Software permite armazenar os dados e organiza-los em forma de “nós” e através de palavras ou pequenas partes do texto eles são categorizados e organizados, é possível criar mapas conceituais, criar nuvens de palavras e verificar a frequência que determinado

72

texto aparecem em trechos destacados em um texto (LAGE, 2011; SAURAMARAL, 2012).

Assim, após a recolha dos dados criamos um projeto no software NVIVO, com o nome formação continuada em exercício e criamos “nos” sobre formação, formação continuada e prática pedagógica, essas categorias foram organizadas e através das respostas dos professores nas entrevistas criamos, por exemplo, as nuvens de palavras em forma de imagens (nuvens de palavras) o que possibilitou maior praticidade ao realizar a análise de conteúdo na presente estudo. Importante ressaltar que o software NVIVO facilita a análise dos dados, ou seja, ele não analisa os dados, apenas permite a organização completa dos dados coletados e através desses dados é possível observar a frequência de palavras, bem como pode ser criado imagens, fotos e vídeos. A sua utilização na pesquisa foi positiva por possibilitar uma melhor organização dos dados, facilitando a análise das categorias

presentes, formação, formação continuada e prática pedagógica.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir as análises realizadas no estudo após a recolha dos dados apresentado em conjunto os resultados e a discussão que os dados produzidos com a pesquisa permitem fazer.

4. AS ANÁLISES, OS RESULTADOS E A DISCUSSÃO

“Estudar, pois, o professor como ser contextualizado nos parece da maior importância. É o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho” (CUNHA, 2012, p. 26).

O presente capítulo traz como proposta a apresentação e discussão sobre os dados produzidos a partir das observações e da entrevista com os diálogos alcançados com os professores que contribuíram significativamente para com este estudo, tendo como categorias de análise formação, formação continuada e prática pedagógica.

O percurso descritivo das produções de dados desta pesquisa estará sistematizado da seguinte forma: 1) Apresentar algumas características e elementos curriculares da especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte

realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz; 2) Mostrar as características pessoais e profissionais dos professores que contribuíram com o estudo; 3) Explicitar a formação continuada em exercício: conceitos, implicações e necessidades dos professores e como última análise; 4) Proporcionar boas práticas pedagógicas e as transformações após formação continuada em exercício.

A sociedade avança, assim como, todas as esferas que envolvem a vida social e a escola, e que por ser uma instituição formada por um espaço social, também modifica-se constantemente. Ao discutirmos sobre os diversos elementos que invadem a Educação Física na escola, nos deparamos com diferentes aspectos que diretamente influenciam a disciplina da Educação Física em todo o seu contexto escolar.

Diante desses inúmeros fatores de influência, podemos analisar três situações importantes para a nossa investigação. A primeira é a possibilidade de visualizar a figura do professor de educação física; também, os fatores que integram sua prática docente; e, ainda, pesquisar sobre os contextos que se relacionam com sua atuação é precípuo para “o reconhecimento de sua realidade que poderão favorecer a

74

intervenção no seu desempenho” (CUNHA, 2012, p. 26). Esse desempenho está ligado aos saberes, às competências e habilidades que direcionam a prática pedagógica deste profissional.

Salientamos que nosso olhar investigativo se pautou na busca de evidências que ocorrem com professores que estão no processo de formação em exercício e imersos na formação continuada voltada para sua área de atuação profissional. No sentido de buscar quais elementos dessa formação contribuem para a mudança na prática pedagógica desses profissionais.

4.1 A ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: CARACTERÍSTICAS E ELEMENTOS CURRICULARES

O percurso investigativo que realizamos permitiu alguns aprofundamentos com documentos, e assim, podemos analisar algumas especificidades do curso de especialização, entre elas: a matriz curricular do curso, as características do público

discente, o período do curso, número total de turmas que realizaram e o quantitativo de professores que finalizaram a especialização.

A partir do relatório realizado pela coordenação, sobre a referida especialização, e através das pesquisas realizadas no *site* da Universidade Estadual de Santa Cruz e tendo acesso à página do curso, podemos verificar as principais inquietações que levaram a sua implantação, bem como o objetivo dessa especialização, e que foi descrito da seguinte forma:

A necessidade da implantação do curso surgiu a partir da demanda da Secretária de Educação do Estado da Bahia, no sentido de qualificar

os docentes da área da educação física, partindo de um projeto inicial da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que já realizou cinco edições da pós-graduação em educação física escolar e esporte. De modo específico, a criação do curso na UESC, justificou-se a partir da lacuna existente na formação de professores que atuam no âmbito da Educação Básica na região, adicionada ao fato de não existirem cursos similares em Universidades Públicas (RELATÓRIO DA COORDENAÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO, p. 5).

Consideramos pertinente o olhar específico para com a demanda encontrada na Secretária de Educação do Estado da Bahia, frente ao contexto da Educação Física escolar no território sul da Bahia, entendendo a necessidade profissional e de formação dos professores de Educação Física em exercício nas escolas estaduais

75

desse território. Pereira (2012) realizou uma pesquisa com as turmas de 2011 e 2012 e verificou⁵ que entre os professores existia um quantitativo que já havia realizado cursos de especialização, porém esses se concentravam na área da Educação Física não escolar, ou seja, poucos cursos tinham relação com a escola, bem como as necessidades pedagógicas dos professores que atuam neste âmbito. É o que podemos observar no quadro seguir:

QUADRO 01 – ESPECIALIZAÇÕES REALIZADAS PELOS PROFESSORES EM OUTRAS ÁREAS DE CONHECIMENTO (TURMA 2011 E 2012):

Especializações	Nº de Professores
Educação Infantil	1
Educação Especial	2
Psicomotricidade	1
Atividades Aquáticas e	1

Personal Training	
Treinamento Desportivo	2
Educação Física com Ênfase em Esporte	1
Exercício e Nutrição	1
Educação e Saúde	2
Educação, Qualidade de Vida e Saúde	1
Total	12

Fonte: Dados apresentados no estudo de Pereira, 2012.

Nesse sentido, consideramos que é pertinente o contexto de qualificar profissionais na área da Educação Física escolar, a partir de uma demanda anteriormente identificada, entretanto, um elemento que nos chama atenção é a seguinte descrição: “justificou-se a partir da lacuna existente na formação de professores que atuam no âmbito da Educação Básica na região” (RELATÓRIO DA COORDENAÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO, p. 5). Evidentemente avaliamos a justificativa é considerável, entretanto devemos admitir a formação de professores como um contínuo durante toda carreira profissional docente (IMBÉRNON, 2011), deixando de entender a formação continuada como um acréscimo que irá suprir uma demanda ou uma lacuna não alcançada pela formação inicial, esse é um contexto que

⁵ Os dados apresentados incluem a turma de 2011 e 2012, as duas primeiras turmas que realizaram a especialização em Metodologia da Educação Física e Esporte na UESC.

76

envolvem discussões sobre o currículo que tem abalizado os professores no Brasil, diante de todas as transformações sociais e as complexidades vividas na sociedade contemporânea (GATTI, 2014).

Assim, a formação continuada deve passar a ser compreendida, no contexto da capacitação de professores na contemporaneidade, como mais uma etapa do processo de concepção do educador, que como bem coloca Imbernón (2011), é uma formação permanente, a qual perpassa por mudanças de ciclos e fases de maneira contínua durante toda a trajetória profissional docente, devemos deixar o conceito de

formação continuada entendida como algo que deve preencher elementos não alcançados durante a formação inicial.

Assim, mediante os objetivos, o curso de especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte foi implantado como um curso *Latu Sensu* com carga horária de 360 horas na primeira turma (turma 2011-2012) e 405 horas nas duas últimas edições (turma 2012-2013 e turma 2013-2015), com 13 disciplinas sendo ofertadas no total 140 vagas para professores. Ao analisar o documento da coordenação identificamos os dados resumidos das turmas que realizaram o curso, como podemos observar abaixo:

QUADRO 02 - DADOS GERAIS REFERENTES AS TRÊS TURMAS

TURMAS	VAGAS OFERTADAS	CANDIDATOS INSCRITOS	PROFESSORES DA REDE ESTADUAL	CANDIDATOS CERTIFICADOS
2011 - 2012	45	68	36	35
2012 - 2013	50	103	30	33
2013 - 2015	45	105	31	29
Total	140	276	97	97

Fonte: Dados apresentados no relatório da coordenação da Especialização

Ao observar os indicadores de candidatos e professores inscritos, acreditamos ser um número significativo de professores da rede estadual, no território sul da Bahia, no âmbito da educação básica que foram alcançados com a especialização, por consequência, atingindo uma meta significativa em relação à qualificação desses professores.

As instituições que possibilitaram a implantação da especialização para qualificar esses professores foi constituída a partir da articulação e colaboração de quatro instituições sendo elas: 1) a Universidade Estadual de Santa Cruz; 2) Secretaria de Educação do Estado da Bahia; 3) Instituto Anísio Teixeira e a 4) Coordenação de Desenvolvimento do Ensino Superior. Como ressaltado no relatório da coordenação “o curso foi mantido financeiramente pela Secretaria de Educação, sendo executado e administrado pela Universidade Estadual de Santa Cruz”

(RELATÓRIO DA COORDENAÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO, p. 5).

Ao analisarmos sobre a proposta metodológica do curso de acordo com o exposto no relatório da coordenação verificamos que a metodologia adotada tinha como foco:

[...] fortalecer a integração teoria e prática, valorizando a experiência prévia do aluno, e priorizando a utilização de técnicas de ensino grupal ativas, através de estratégias que despertem a atenção, estimulem e mantenham o interesse e envolvimento da turma [...] (RELATÓRIO DA COORDENAÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO, p. 6).

Consideramos que a estratégia realizada no curso foi extremamente positiva, principalmente por valorizar os saberes e as experiências (TARDIF, 2012) dos professores que integravam as turmas e ao priorizar a realização de diálogos entre o grupo permitiu as trocas dessas experiências que acrescentaram na formação desses sujeitos, como podemos observar na fala do professor José : “[...] o contato com outros colegas, as discussões na turma, ela sempre contribui muito [...]” (Professor José).

Em relação aos componentes curriculares estão as seguintes disciplinas:

QUADRO 03 – ESTRUTURA CURRICULAR DA ESPECIALIZAÇÃO

Disciplinas	Carga Horária
Metodologia do Trabalho Científico	30 H
Corporeidade e Contemporaneidade	30 H
Ordenamento Legal	30 H
Metodologia da Educação Física e Esporte (ênfase -inclusão e diversidade)	15 H
Tirocínio Docentes nas Escolas Públicas	30 H
Metodologia do Ensino em Educação Física e Esporte (ênfase – esporte escolar)	45 H
Currículo e Conhecimento	30 H
Metodologia da Educação Física e Esporte (com ênfase no lazer, saúde e atividade física)	30 H
seminário de projeto	30 H
Metodologia da Educação Física e Esporte (com ênfase em lutas, capoeira e atividades físicas de esporte na natureza)	45 H