

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO COM PROFESSORES QUE ATUAM
EM CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

HAURY TEMP

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO COM PROFESSORES QUE ATUAM
EM CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Por

Haury Temp

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como pré-requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Hugo Norberto Krug

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO COM PROFESSORES QUE ATUAM
EM CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

elaborada por
HAURY TEMP

como pré-requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Hugo Norberto Krug, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

**Dóris Pires Vargas Bolzan, Dr^a (UFSM)
(Co-orientadora)**

Flávio Medeiros Pereira, Dr. (UFPEl)

Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Dr^a (UFSM)

**Helenise Sangoi Antunes, Dr^a (UFSM)
(Suplente)**

Santa Maria, 30 de julho de 2013.

Dedico a meus filhos
Matheus, Gabriel e Ana Júlia
que me dão forças, motivação
e me encantam com seus
sorrisos e pureza.

AGRADECIMENTOS

Ao final de uma importante etapa em nossas vidas é necessário relembrarmos daquelas pessoas que de alguma forma contribuíram para que este momento chegasse. Acredito que o simples gesto de agradecimento traz consigo o quanto cada uma foi significativa na construção desta caminhada durante o curso de mestrado.

Agradeço primeiramente a Deus pelas oportunidades oferecidas em minha vida na qual pude constituir uma linda família, ser realizado profissionalmente e poder continuar estudando.

Aos meus pais, Fridolino e Izóldi (sei que você esteja onde estiver está sempre iluminando meus caminhos, mãe) que desde muito cedo me deram suporte para que valorizasse e me dedicasse na formação acadêmica.

A minha esposa, Daiana, a pessoa que sem dúvida também é merecedora desta conquista, pois sempre esteve ao meu lado dando amparo e auxílio nesta jornada chamada qualificação profissional. Saiba que te amo e admiro muito.

Aos meus filhos sou grato pela condição de compreenderem minha ausência em alguns momentos e não poder jogar bola, ler historinhas, pintar, desenhar ou tantas outras coisas maravilhosas presentes no mundo das crianças. Prometo que vou me organizar.

Obrigado aos demais familiares que mesmo não os denominando, saibam que foram e serão muito importantes para mim.

Agradeço a meu orientador, professor Hugo, que por meio de seu profissionalismo e dedicação à educação física já oportunizou que muitos alunos se qualificassem, e comigo não foi diferente. Obrigado pela oportunidade e tenha certeza que nossa convivência reforçou ainda mais o gosto que tenho em ser professor. Ao GEPEF aos momentos de estudo, construção de ideias e publicações.

À minha co-orientadora, professora Dóris, o meu primeiro contato com o Centro de Educação da UFSM. Agradeço em poder participar do GPFOPE no qual serviu como suporte em meu estudo, pelas orientações e a possibilidade de conviver com pessoas tão dedicadas e competentes nas questões educacionais.

Aos colegas de mestrado Carla, Clairton e Patric pelo companheirismo e amizade construídos neste período de curso.

Agradeço aos professores participantes desta pesquisa, que dedicaram parte de seu tempo e de suas ideias no que se refere à formação profissional condição fundamental para meu estudo.

Enfim, a todos os demais que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização e construção deste estudo, conquista que remete a um compromisso ainda maior como educador.

MUITO OBRIGADO.

Professores, vocês não precisarão de sonhos para ter eloquência, metodologia, conhecimento lógico. [...] mas precisarão de sonhos para transformar a sala de aula num ambiente prazeroso e atraente que educa a emoção de seus alunos, que retira da condição de espectadores passivos para se tornarem atores do teatro da educação.

Augusto Cury (2004, p.151)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM PROFESSORES QUE ATUAM EM CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Autor: Haury Temp
Orientador: Hugo Norberto Krug
Data e Local da Qualificação: Santa Maria, 30 de julho de 2013.

Este estudo está inserido na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE/CE/UFSM) tendo como objetivo principal identificar as estratégias de formação continuada de profissionais de Educação Física atuantes no Ensino Superior. Como objetivos específicos verificaremos as concepções que os docentes de educação física que atuam no ensino superior têm sobre a temática, buscaremos reconhecer como os docentes (re)constroem sua ação pedagógica a partir da sua formação continuada e como as instituições incentivam seus professores. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo descritiva; os seis sujeitos participantes foram selecionados de acordo com critérios específicos como interesse em participar da pesquisa, ser graduado em educação física e estar atuando nos cursos de bacharelado em educação física em uma das duas IES da cidade de Santa Maria. Inicialmente foi realizado contato com os docentes, agendamento e encaminhamento das entrevistas semiestruturadas, envolvendo questionamentos acerca da sua formação continuada, seguido da transcrição das falas para, assim partir para análise e interpretação das informações coletadas, enfatizando a análise de conteúdo. Os resultados mostraram que há uma nítida diferença entre as duas IES no que tange à concepção de formação continuada por parte dos professores participantes; assim como em relação ao apoio das IES para a realização da formação e a jornada de trabalho dos docentes, na qual a instituição pública envolveu o ensino, a pesquisa e a extensão, enquanto que na privada prioriza-se o ensino. Os pontos em comum foram encontrados com relação às expectativas dos docentes sobre qual modelo de formação continuada deveria ser desenvolvida e a pouca modificação que a formação continuada promoveu na carreira destes docentes considerando o modelo de formação vivenciado pelos mesmos. Desta forma, investigações sobre este processo são extremamente importantes porque apresentam a realidade de formação continuada nas IES e buscam a reflexão e ação frente ao tema.

Palavras Chave: Formação continuada, educação física, ensino superior.

ABSTRACT

Dissertation of Master's Degree
Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

CONTINUING EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: A STUDY WITH TEACHERS WORKING IN PHYSICAL EDUCATION COURSES

AUTHOR: HAURY TEMP
SUPERVISOR: DR^o HUGO NORBERTO KRUG
Santa Maria, July, 2013.

This study is inserted into the Line of Formation Search, Knowledge and Professional Development (PPGE/CE/UFSM) which has as main objective to identify the strategies for continuing education of Physical Education professionals who work in higher education. As specific objectives we will verify the conceptions that the Physical Education teachers who work in higher education has about the thematic, we will seek to recognize how the teachers (re)build their pedagogical action from their continuing education how the institutions encourage their teachers. The search characterized as qualitative descriptive; the six participants were selected according specific criteria as the interest to participate in the research, be graduated in Physical Education and work in the programs in Physical Education in one of two IES of Santa Maria. First was performed contact to the teachers, scheduling and routing of semi-structured interviews, involving questions about their continuing education, followed by transcription of the words to analysis and interpretation of collected information, emphasizing the content analysis. The results showed that there is a distinct difference between the two IES in relation to continuing education conception by participating teachers; As relative to support of the IES to the completion of training and the teachers' working day, in that the public institution involved teaching, the research and the extension, while the private institution prioritizes the teaching. The common points were found relative to teachers' expectations about what continuing education model should be developed and the little modification that the continuing education promoted the careers of these teachers considering the formation model experienced by them. So, investigations about this process are too important because they show the continuing education reality in the IES and seek the reflection and action front of the theme.

Keywords: continuing education, physical education, higher education.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFD - Centro de Educação Física e Desportos
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DDC - Departamento de Desportos Coletivos
DDI - Departamento de Desportos Individuais
DMTD - Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas
FAMES – Faculdade Metodista de Santa Maria
FASEF – Faculdade de Educação Física Dom Bosco
IES - Instituição de Ensino Superior
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PID - Programa de Inovação Pedagógica
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SESU – Secretaria de Educação Superior
UFES – Universidade do Espírito Santo
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA/RS – Universidade Luterana do Brasil
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo
UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta
UNIJUÍ/RS – Universidade de Ijuí
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS – Universidade do Vale dos Sinos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos sujeitos do estudo	54
Quadro 2 - Ocupação dos professores em seu trabalho docente	56
Quadro 3 - Respostas referente à participação em atividades de formação continuada	63
Quadro 4 - Modelos de formação continuada propostos pelos professores	65

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	90
Apêndice B - Termo de Confidencialidade	92
Apêndice C - Questionário Biográfico	93
Apêndice D - Roteiro para entrevista com os docentes	94
Apêndice E - Mapa Conceitual Desenvolvimento Profissional: passado e futuro	95
Apêndice F - Mapa Conceitual o Professor no Ensino Superior: trajetória pessoal e profissional	96
Apêndice G - Mapa Conceitual Processos Formativos do Professor no Ensino Superior	97
Apêndice H - Mapa Conceitual Ciclos de Vida Profissional segundo Isaía e Bolzan	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Considerações preliminares sobre a temática.....	14
1.2 Objetivos do estudo	17
1.2.1 Objetivo geral	17
1.2.2 Objetivos específicos	17
1.3 Justificativa	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 Formação continuada para os professores de Educação Física	20
2.2 Docência universitária e formação continuada	23
2.3 Reflexões sobre a constituição da docência à luz do pensamento freiriano	27
2.4 Compreendendo as concepções de formação continuada dos docentes.....	30
2.5 O Desenvolvimento Profissional docente	33
2.5.1 Conceitos sobre desenvolvimento profissional	34
2.5.2 Uma nova formação permanente do professor para um novo desenvolvimento profissional coletivo na visão de Imbernón.....	38
2.6 Ciclos de vida profissional	40
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	44
3.1 Tipo de pesquisa	45
3.2 Participantes da pesquisa.....	45
3.2.1 O Contexto das Instituições que fizeram parte da investigação	46
3.3 Etapas de desenvolvimento da pesquisa	48
3.4 Coleta e análise das informações	48
3.4.1 Entrevista	48
3.5 Interpretação das informações.....	50
3.5.1 Análise de conteúdo.....	50
3.6 Questões éticas do estudo	51

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
4.1 Os participantes do estudo: conhecendo suas trajetórias de formação..	52
4.2 Apresentação e Reflexões sobre a Investigação	56
4.2.1 A formação continuada na percepção dos professores	58
4.2.2 O Desenvolvimento profissional como tema de discussão	61
4.2.3 Somando esforços para a formação continuada	63
4.2.4 Construindo possibilidades e alternativas de formação	65
4.2.5 A formação continuada e a práxis	68
4.2.6 O fomento na formação continuada: incentivar além de cobrar	70
4.2.7 Valorização Docente e os espaços de formação nas IES	73
4.2.8 Dos processos formativos à formação de novos professores	75
5 APONTAMENTOS FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICES	89

1 INTRODUÇÃO

1.1 Considerações preliminares sobre a temática

Para compreender melhor a escolha da temática desta pesquisa, preciso falar um pouco de minha trajetória escolar desde o ensino básico até o superior. Como aluno no ensino fundamental e médio minha relação com as atividades desportivas foi bastante marcante, de modo a ter sido fator decisivo na escolha do curso superior em Educação Física como futura profissão. Após o ingresso e durante o período de formação inicial (1995-1998) no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), estive vinculado a projetos de ensino e extensão paralelamente às disciplinas da matriz curricular que proporcionaram experiências em diferentes áreas e aproximação com docentes do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD).

Nestas relações houve muitos momentos de reflexões sobre o mercado de trabalho do profissional de Educação Física, não deixando de lado a possibilidade de atuação no ensino superior. Concluída a graduação logo comecei a atuar profissionalmente em diversas áreas procurando (co)relacionar o aprendizado durante a vida acadêmica com a atividade exercida. Este momento foi cercado por muitas dúvidas e incertezas, algo natural nos primeiros anos de atuação profissional. Mesmo sem perceber, toda minha trajetória de formação esteve voltada à carreira docente, pois os estágios, as monitorias, projetos com os docentes direcionavam-me cada vez mais a conhecer e, aos poucos, compreender a ação docente. Em seguida percebi a necessidade de ampliar minha formação, ingressando a partir do ano de 2001 no Programa de Pós-Graduação do CEFD, no curso de Especialização em Ciência do Movimento Humano.

Ao concluir esta etapa fui aprovado no processo seletivo para Professor Substituto do mesmo Centro em 2002, tendo atuado por dois anos no Departamento de Esportes Coletivos no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física. No ano de 2004 novos desafios estavam por vir. Ingressei como docente no Curso de Educação Física Bacharelado da Faculdade Metodista de Santa Maria - FAMES, na qual faço parte do quadro docente até os dias de hoje. Passados onze anos atuando

como docente na formação de novos professores certa inquietude me alertava que apenas as disciplinas pedagógicas cursadas durante o período da graduação aliadas à experiência adquirida até então, não eram suficientes para que pudesse exercer a docência no ensino superior nas suas múltiplas facetas vinculadas à ideia da inconclusão do ser humano e do próprio educador. Assim, comecei a participar de grupos de estudo do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFSM que buscam discutir a formação dos profissionais da educação. Uma nova etapa iniciou em 2011 com a aprovação no curso de Mestrado em Educação, onde pretendo responder algumas inquietações: os professores universitários dos cursos de Educação Física apresentam formação adequada para o exercício da docência? Como as Instituições de Ensino Superior (IES) incentivam seus docentes a participar de cursos/atividades de formação em áreas específicas da docência? Há uma preocupação com a área de ensino ou apenas com a crescente procura pela satisfação do mercado profissional?

O profissional de Educação Física, muitas vezes, é considerado como aquele professor cuja única preocupação é ensinar a “jogar bola” ou “cultuar o corpo” sem vislumbrar a formação ética e social do seu aluno. Destas reflexões surgiu a proposta deste projeto por meio do qual busco responder estas dúvidas e conhecer, de forma mais clara, os docentes de Educação Física em Santa Maria que atuam na educação superior. Devemos questionar nossa profissão, mas também precisamos buscar respostas que nos levem a novas conquistas no campo educacional. É importante considerar nosso papel de formadores de sujeitos que irão atuar em uma sociedade diversificada ávida por mestres capazes de auxiliar na formação da criticidade e valorização das múltiplas e complexas relações humanas dentro da sociedade moderna.

Assim, ao iniciar a contextualização da temática, objeto do estudo, percebemos que a preocupação com a educação permeia nossa história desde a antiguidade. Antigos filósofos como Platão, Sócrates e Aristóteles compreendiam a educação como uma característica que diferenciava os homens (ARANTES, 2005). A Educação Física, por sua vez, cultivava o corpo vivo, considerado como um ato de formação, comparado à escultura, à educação. A atividade esportiva era considerada um dos três pilares de formação da criança juntamente com a música e as letras (RUBIO, 2002).

Temos nos deparado com uma variedade de pesquisas que mostram estatísticas sobre a qualidade da educação e práticas que facilitam ou não a consolidação da aprendizagem. Há um crescente número de IES, públicas e privadas, com estudo presencial ou à distância, porém este aumento não apresenta relação com a melhoria na qualidade do ensino e na formação significativa de profissionais. Este fato é preocupante porque mostra que a sociedade recebe profissionais com formação inadequada.

O campo educacional está inserido em uma ampla e intrincada teia de relações que envolvem aspectos sociais e políticos. Da mesma maneira, a formação continuada dos docentes é tema de diferentes estudos que buscam compreendê-la e conhecer a realidade dos educadores. Entende-se por formação continuada como a continuidade da formação inicial qualificando e atualizando a atividade profissional (CRISTINO, 2007).

A crescente preocupação com a qualidade no ensino superior reflete alguns aspectos relevantes no processo ensino-aprendizagem, pois essa qualidade acaba limitada à formação inicial do professor nas licenciaturas. Em outros cursos de graduação, que formam essencialmente profissionais com conhecimento apenas técnico-científico, não há qualquer traço na formação pedagógica para a atuação como docente o que traz dificuldades e restrições futuras ainda maiores aos que atuarão profissionalmente nas faculdades e universidades. Neste sentido, destaca-se a ausência de atualização de inúmeros profissionais do ensino, o que ocasiona a repetição de um conteúdo descontextualizado e pouco eficiente para a formação de profissionais com a capacidade de desempenhar sua profissão de forma competente na própria evolução das relações sociais.

Nas IES observa-se que a maioria dos docentes não possui formação pedagógica adequada para a prática do ensino, sendo necessário que estes profissionais procurem auxílio, através da formação continuada, para tornar suas aulas mais motivadoras e próximas à realidade vigente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Espera-se que profissionais da educação evitem aulas monótonas e cansativas que não proporcionam trocas de saberes e nem promovem o aprendizado necessário para o enfrentamento das exigências da sociedade atual.

Desta forma, a aprendizagem docente implica em formação continuada, pois tê-las como princípio norteador do processo formativo, segundo Anastasiou (2003. p. 63),

pressupõe responsabilidade a ser construída coletivamente, pelo professor e pela instituição, em parceria deliberada e consciente na definição de um projeto institucional com vistas à superação da fragmentação curricular numa nova aventura de ensinar e de aprender, isto é, formar formando-se.

Sendo assim, na medida em que os objetivos do estudo forem contemplados buscaremos respostas para seguinte questão: **como os professores universitários, que trabalham nos cursos de Educação Física, realizam seu processo de formação continuada?**

Este questionamento é pertinente, pois o aprimoramento profissional precisa ser contínuo para que os docentes possam atualizar-se e modificar, sempre que necessário seu atuar pedagógico com o objetivo de ir ao encontro da consolidação do aprendizado.

1.2 Objetivos do estudo

1.2.1 Objetivo geral

Identificar as estratégias e concepções sobre formação continuada de docentes de Educação Física de duas Instituições de Ensino Superior da rede pública e privada em Santa Maria - RS.

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar as concepções que os docentes de Educação Física atuantes no Ensino Superior têm sobre formação continuada.

Conhecer as estratégias de ação de docentes de Educação Física do Ensino Superior de Santa Maria – RS para o processo de construção da sua formação continuada.

Reconhecer como os docentes (re)constroem sua ação docente a partir de sua formação continuada.

Conhecer como Instituições de Ensino Superior, uma pública e outra privada, de Santa Maria – RS incentivam seus professores a realizar a formação continuada.

1.3 Justificativa

A reflexão sobre a trajetória profissional docente e as estratégias utilizadas para seu aprimoramento levam a uma discussão maior que engloba desde o currículo que é ensinado até as metodologias para o alcance deste ensino. Para Leite (2001) esta reflexão consiste na inserção constante na teoria para entender a prática e a relação entre estes fatores.

Os processos de formação continuada devem proporcionar à volta aos estudos, pesquisas sobre teorias e novas práticas pedagógicas, ou seja, inovações (DEMO, 2002).

A preocupação com a formação continuada é uma alternativa para administrar a efervescência das diversidades e desigualdades sociais (CRISTINO, 2007).

Para Freire (1998), é preciso reconhecer que o papel do professor ultrapassou o modelo bancário de ensino. Hoje, este profissional precisa constantemente buscar seu aprimoramento teórico e prático para cumprir seu papel de ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura na qual acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno (CUNHA 2000).

Krug (2004) enfatiza que mediante a ação e reflexão o professor coloca em movimento um processo constante de recriação de si próprio.

Escolhi este tema por vivenciá-lo como professor universitário desde 2002. Ao exercer meu trabalho sinto a necessidade de participar de atividades que possam me auxiliar a problematizar as situações de ensino e de aprendizagem. Os educandos anseiam por professores atualizados e conscientes de que a educação ultrapassa o antigo modelo no qual o professor é considerado o detentor do conhecimento, restando ao aluno apenas o aprender de forma a reproduzir. Vejo, com grande preocupação, que parte dos docentes universitários não busca atividades de formação continuada na área pedagógica. Neste mesmo contexto, não há incentivo por parte das IES para que este processo aconteça (ROSEMBERG, 2000)

Assim,

Discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional. No seu

processo de formação, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional. Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive (ALMEIDA, 2006, p.63).

Com base nos autores citados e pela própria experiência vivenciada, a realização deste estudo se justifica pela necessidade de conhecer, repensar e refletir sobre a atividade dos professores de Educação Física atuantes nas IES em relação à formação continuada relacionada a busca por conhecimentos que levam a melhoria na prática de ensino docente.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Formação continuada para os professores de Educação Física

As questões relativas à atuação e formação docente estão no centro de amplas discussões, ocorridas em fóruns que extrapolam os espaços dos especialistas ou dos gestores dos sistemas de ensino (ALMEIDA, 2006). Espaços estes onde os educadores buscam, quando possível, responder as suas dúvidas sobre as dificuldades da docência.

Encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) art. 4, inciso IV como finalidade da educação no nível de Ensino Superior “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e divulgar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”.

A análise do parágrafo anterior apresenta, de forma simples, que os objetivos da educação superior estão alicerçados no ensino, ou seja, no trabalho pedagógico entre professores e alunos. Este trabalho deve ser realizado através da prática docente e de trabalhos de pesquisa e extensão que insiram o educando no mundo acadêmico e na sociedade.

O Plano Nacional de Educação – PNE -, Lei 10172 (BRASIL, 2001) apresenta o seguinte destaque: “particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores”. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

Os cursos de graduação em Educação Física apresentam dois problemas que precisam ser erradicados: a constante fragmentação entre teoria e prática e a baixa qualidade pedagógica do profissional (FREITAS, 2002).

Docentes não preocupados com sua prática pedagógica acabam apresentando maiores dificuldades em participar de grupos de discussão, de reconhecer dificuldades na sala de aula e de renovar suas metodologias. Torna-se mais pesaroso, da mesma forma, a compreensão da relação da educação com as

novidades e características da sociedade tecnológica e cientificamente em constante evolução.

O docente poderá obter maior sucesso com as metodologias aplicadas em sala quando implementar propostas diferenciadas ao longo do curso, além de intercambiar procedimentos com seus pares.

É importante salientar que a formação continuada não pode ser vista, apenas, como a participação em cursos e seminários. Estes eventos são importantes, mas estão em um modelo horizontal de transmissão de conhecimento, não ocorrendo diálogo. Formação continuada não é acumular informações (CANDAU, 1996).

Educar está relacionado com a ação reflexiva, então: “a reflexão no processo formativo deve contribuir para o desenvolvimento profissional capacitando o professor a olhar sua prática docente fundamentada em um olhar teórico” (CRISTINO, 2007, p. 20).

Para Leite (2001) inovação é toda tentativa visando, consciente e deliberadamente, introduzir uma mudança no sistema de ensino com a finalidade de melhorá-lo. A mudança poderá ser alcançada a partir do momento em que o docente se perceber como um sujeito com a necessidade de formação adequada para a docência. Ao assumir determinada disciplina na universidade o docente deveria buscar conhecer quais os anseios dos alunos, as metodologias que melhor se adaptam ao ensino e que papel esta disciplina tem na formação do educando. A busca pela formação continuada deve partir do docente. Estar consciente de que a formação não é finita faz que o docente perceba a necessidade de atualização constante que deve estar relacionada à capacidade de ser crítico e reconstruir sua prática educativa.

Para Cristino (2007) o professor ao sair da universidade não está preparado para ensinar, não domina metodologias, falta-lhe estímulo. O que deve o professor fazer? Investir na sua formação. O campo de ação profissional do docente é a instituição educacional a qual cabe a tarefa de promover aos educandos o domínio significativo do conhecimento fazendo com que possuam visão crítica sobre a sociedade na qual estão inseridos. Dessa forma, há a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

O papel do professor perpassa a função de levar à aula, de forma horizontal, conteúdos transmitidos sem que ocorra diálogo e a capacidade de discussão sobre as diferentes concepções do tema. Ser professor é investigar e formar-se

continuamente, ser crítico, atuante e inserido dentro da sociedade com a incessante busca de transformá-la e transformar-se através das suas ações e da coletividade.

Refletir sobre a profissão docente para Nóvoa (1995, p.25), “é investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Estar em formação nesse sentido, diz respeito a um investimento pessoal, a um trabalho livre e criativo sobre os precursores e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade profissional”.

Para Freire (1998) o verdadeiro educador é o que reforça a capacidade crítica e insubmissão dos seus alunos, ou seja, admite que o verdadeiro processo de educar requer interação. Em outra passagem o autor coloca ainda que “sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consigo provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade”.

Atualmente, o professor precisa estar ciente das transformações que estão ocorrendo ao nível de mundo social, cultural e educacional para assim, segundo Freire (1998, p.34), poder agir e refletir os diferentes contextos aos quais está exposto, sendo um ser crítico diante da sociedade. O mesmo autor diz que:

Neste sentido o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento (p.96).

Não há condições de formar alunos críticos quando estes se deparam, durante sua formação acadêmica, com docentes preocupados em apenas terminar o conteúdo programático e aprofundar suas pesquisas. Sabe-se que o professor tem papel fundamental na formação dos educandos sendo que estes passam muitos anos de sua vida convivendo com professores diferentes, com personalidades e atitudes particulares. Em Libâneo (1994, p.22) encontra-se que:

A responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois lhes cabe escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhe propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política e nos movimentos sociais.

O mesmo autor (p.47) enfatiza que:

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Deve o professor, que conhece seu verdadeiro papel, cada vez mais levar seus alunos a estes diálogos, impulsionar discussões formando seres prontos para dialogar sempre, pois os melhores professores são aqueles que se sentem lisonjeados com a participação de seus alunos. É importante dentro desta relação que o educador seja o articulador destes diálogos organizando e promovendo discussões e não esquecendo, também, a noção de liberdade, pois mesmo o mais progressista dos educadores deve saber que até mesmo a liberdade não é totalmente livre.

Não se pode esquecer a importância do ensino dos conteúdos, da matéria em si, pois estes alunos encontram durante suas trajetórias diversos instrumentos que irão lhe cobrar estes conhecimentos teóricos. Porém, deve o professor fazer seu aluno participar, colocar suas posições, conhecimentos e dúvidas sobre o conteúdo. Assim, inicia-se o processo de socialização destes educandos.

2.2 Docência universitária e formação continuada

O docente universitário é direcionado à especialização de saberes, geralmente fragmentados, através dos quais alcançará níveis de titulação e reconhecimento que lhe trarão benefícios financeiros e profissionais. Projetos aprovados com subsídio para a pesquisa, publicação em periódicos renomados, aquisição de laboratórios modernos e a ocupação de cargos importantes são elementos que impulsionam o docente universitário a buscar a qualificação na sua área em detrimento da qualificação para a docência. Mas, não seria possível ensaiar outros modelos de formação que conjuguem a sociedade, a ciência e a escola (TARDIF, 2005).

Neste mesmo pensamento, Gimenez (2002, p.15) “considera a maioria desses profissionais como desinformada e pedagógica e intelectualmente incompetente para desenvolver seus trabalhos dentro das salas de aula”. Então,

reconsiderar a prática educativa não é apenas uma questão de vontade pessoal (CARREIRO DA COSTA, 1996), visto que a capacitação permanente dos profissionais é uma exigência para a qualidade da educação (MOREIRA, 1998).

Para Cunha (2000, p. 80) “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, constrói uma competência técnico-científica em alguma área do conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada da sociedade”.

A universidade é submissa e atrelada a um modelo empresarial globalizado, que trabalha com ganho ou perda, recompensas, merecimento e profissionalização técnica. A melhora nas condições educacionais nas IES necessita da participação efetiva das mesmas no que tange a programas motivacionais, pois, ainda que existam esforços pontuais por parte dos docentes, estes são bastante limitados em relação aos itens avaliados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Para Saviani (1998) as políticas públicas ao invés de contribuírem para a formação de professores, contribuem para sua dissolução.

Com base neste contexto a universidade é vista como uma instituição composta pela elite intelectual, já que assume importante papel na formação de diferentes profissionais, porém apresenta especialistas que não dialogam, não trocam saberes nem constroem ou reorganizam novos conhecimentos, ou seja, não inovam a sua prática pedagógica.

Então, torna-se necessário discutir o papel das universidades neste processo de formação continuada. As relações de troca dentro das instituições estão relacionadas, basicamente, aos conhecimentos científicos e burocráticos não ocorrendo encontros onde a discussão esteja centrada no aluno e na importância da busca pela constante renovação tanto do corpo docente quanto da instituição. A sociedade optou por um modelo linear de transmissão de ensino (GHEDIN, 2002).

Temas como a aplicabilidade e a compreensão das diversas teorias de aprendizagem, discussão acerca de novas metodologias de ensino ou a verificação do papel da instituição na formação deste educando não são citados nas pautas das reuniões. Assim, falar em formação continuada compreende proporcionar o desenvolvimento da dimensão profissional na complexidade (ALARCÃO, 2003).

Estudos de Isaia; Bolzan e Giordani (2007) constataram que os docentes que atuam na educação superior tiveram sua formação apenas na área específica de

formação, não apresentando contato com disciplinas que os preparassem para a docência.

A formação continuada deve ser entendida como um processo complexo que abrange, além de cursos e treinamentos, a relação do docente com a busca de novos saberes para, de forma mais ampla, observar que:

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base para a sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.199).

A necessidade e importância de aprimoramento são colocadas por Freire (1998) da seguinte forma: os seres humanos são inacabados por natureza necessitando estar em constante aprendizagem. Aprender torna-se indispensável para que a prática educativa consiga ir ao encontro das necessidades da formação do aluno. É importante reconhecer que o docente necessita reconstruir sua prática através da ligação entre novas e antigas teorias com sua ação de trabalho formando um novo modelo de ensino. O professor é um sujeito que produz conhecimento a partir de sua prática (TARDIF, 2005).

Krug (2004) corrobora esta questão ao colocar que o desenvolvimento profissional é um processo de conquistas, de procura pessoal, de esforço para a realização de um projeto pessoal e autônomo. O docente precisa ser considerado um sujeito que busca sua autorrealização no campo social e profissional que busca o cumprimento real e eficaz do seu primeiro papel na universidade, ser professor.

Mosquera (2008) afirma que os educadores, incluindo docentes universitários, são pessoas que também estão em desenvolvimento e que precisam continuamente educar-se para poder melhor educar. Ao longo da trajetória docente, os professores vão se formando e se (trans)formando (ISAIA; BOLZAN, 2005).

Da mesma forma Imbernón (2010b) menciona que existe certa tradição em que a preparação dos formadores, aqui entendido como professores universitários, restringe-se a atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos em áreas específicas, porém enfatiza que “a formação continuada de professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de

inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender”.

Assim, a necessidade da formação continuada é expressa como essencial para a real profissionalização do docente, pois, a formação dos professores consiste na preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova a aprendizagem significativa do aluno (GARCIA, 1999).

O professor universitário, muitas vezes, é o espelho para seus alunos, modelo de profissional a ser imitado (MOSQUERA, 2008). No entanto, a realidade brasileira mostra que o papel da educação está falhando no seu propósito. Para Nunes (2001, p. 89),

Numa tentativa de superar o modelo mecanicista da educação, as instituições de ensino superior precisam redirecionar as relações entre teoria e prática, centrando a análise na prática docente e procurando identificar o que é necessário para que a ação pedagógica seja real e consistente.

É papel dos docentes universitários repensarem sua atuação e compreenderem que seu compromisso na sociedade é auxiliar a formar pessoas capazes de exercer sua profissão e participar da sociedade de forma ética e reflexiva sobre seu papel. Assim, Demo (1997) frisa que o professor universitário deveria, pelo menos, assumir o papel de orientador na pesquisa do seu aluno.

Refletir sobre a formação continuada dos docentes é uma questão de extrema importância, mas torna-se necessário investigar a situação dos mesmos para que fique visível a realidade dos professores destas instituições e, a partir desta constatação, criar estratégias para que a formação continuada, visando a melhoria da prática pedagógica, seja realizada.

Diferentes indagações surgem com relação à formação continuada. Algumas questões são apresentadas por Veiga (2005, p.9), entre elas estão:

- Qual é o projeto pedagógico de formação e desenvolvimento profissional de docentes universitários das instituições de educação superior?

- O que as instituições de educação superior estão fazendo para concretizar programas para o desenvolvimento profissional de seus docentes a partir da análise das condições de trabalho e sua função social?

- Até que ponto o contexto atual da profissionalização docente e seus condicionantes (intensificação do trabalho, proletarização, feminização, carreira plana, péssimas condições de trabalho e remuneração, riscos psicológicos, etc.) tem contribuído para o estresse e o mal-estar dos professores?

- Até que ponto as políticas públicas para a educação superior estão propiciando o desenvolvimento profissional dos docentes universitários?

- Até que ponto as políticas públicas de avaliação, ao definirem padrões de qualidade para a educação superior, estão interferindo na concepção de docência e causando prejuízos para as bases epistemológicas da profissão.

Responder a estas questões, entre outras, é uma tarefa importante e delicada porque envolve o estudo e a exposição de docentes que, muitas vezes, acreditam estar percorrendo o caminho ideal no seu processo de formação.

2.3 Reflexões sobre a constituição da docência à luz do pensamento freiriano

Ao abordar as obras de Freire percebemos que boa parte delas têm como enfoque a reflexão que poderá envolver a ação crítica do professor ou a sua formação permanente. Nesta direção, a formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Uma construção pedagógica, curricular e formativa dos professores requer como ponto chave a formação de indivíduos que sejam cidadãos do mundo como afirma Paulo Freire ao falar sobre a Ecopedagogia (GADOTTI, 2000).

Dentro da linha da ecopedagogia podemos ressaltar que a educação ou a prática pedagógica precisa levar os envolvidos no processo a envolver-se com a situação, comunicar-se através da explanação de suas dúvidas e opiniões, compartilhar experiências, medos e frustrações, problematizar as temáticas para que as mesmas possam ser discutidas em grupo e relacionar-se com os outros buscando sempre aprender.

As competências, anteriormente citadas, não são adquiridas apenas no processo de formação da faculdade, mas por meio da formação continuada onde os

professores tenham espaço para dialogar, problematizar e compartilhar com seus pares as experiências vivenciadas. Nestes espaços de formação continuada podem apresentar seus anseios com relação à profissão e as melhores maneiras, por exemplo, de promover aprendizado, pois no processo educacional o aluno precisa ser considerado o maior foco de atenção, já que é para a sua formação integral como ser crítico e pensante que o professor está sempre buscando melhorar sua pedagogia.

Assim, os professores de instituições de ensino superior necessitam buscar formação constante, pois têm em suas mãos a tarefa de preparar novos docentes que irão educar crianças, jovens e adultos para uma sociedade politizada, dividida em classes onde os opressores tentam, a todo custo, impedir que a classe oprimida exija seus direitos e busque sua liberdade. Para que isto aconteça, ou seja, exista uma verdadeira educação, o professor precisa sair do “marasmo” e mover-se em busca de novas possibilidades (STRECK, 2010).

Atualmente muito tem se discutido sobre formação de professores e a partir deste momento enfatizamos aqueles que atuam no ensino superior, onde há a percepção da atuação de seres pensantes que ensinam a pensar, mas será esta a realidade?

Trataremos então, da formação continuada de professores onde mais uma vez ressaltamos a consciência da incompletude do ser humano, pois toda prática educativa implica na existência de sujeitos, aquele que ensina e aprende, e aquele que em situação de aprendiz, ensina também (FREIRE, 1992 p.20).

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam... Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Neste sentido, alguns momentos de desequilíbrio podem surgir na prática docente, pois nem todos educadores conseguem perceber esta cumplicidade ou até mesmo não acreditam nesta dualidade. O fato de manter-se em constante formação requer ainda um ato político reivindicando seu direito e espaço para atuação e

qualificação colocando o aluno como foco central de todo nosso processo educativo. A garantia deste tempo e espaço é salientada por Freire (1992) quando o autor lembra que para alcançarmos a democratização do ensino à escola não pode ser autoritária hoje para ser democrática amanhã. O autor destaca ainda que a escola é um espaço possível para ocorrer educação.

A partir desta realidade nos questionamos o que os professores e gestores estão fazendo para criarem esta cultura de formação, ou seja, da valorização do nosso aluno e seu processo educativo.

Ainda na formação continuada precisamos entender que não basta o treinamento técnico e atualizado de teorias e saberes, devemos ir além, ou seja, partirmos de uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, pois a prática docente crítica implica no pensar coerente e certo envolvendo um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e pensar sobre o fazer. Na formação continuada dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre sua própria prática entendida como o movimento de alternância, ou seja, realizar uma ação, refletir sobre ela e voltar a agir novamente.

Como alerta no trabalho docente, Freire (2001) procura dar atenção ao profissional onde o autor ressalta as condições de trabalho muitas vezes desfavoráveis tanto para o educador como para o educando; seu plano de carreira e remuneração ou as inúmeras barreiras enfrentadas, porém devemos ter “esperança” representada na forma de ações colaborativas a fim de desconstruir ideias conservadoras e de cunho ideológico em favor da minoria.

Para Freire (2001) o professor que não se atualiza, não estuda ou busca diferentes alternativas em sua prática pedagógica não exerce sua função de educador com competência não tendo força moral para coordenar as atividades sob sua responsabilidade.

Encontramos em Freire que

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso, é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (Freire, 2001, p. 42-43)

Para que esta formação ocorra o docente deve procurar construir sua práxis buscando, constantemente, se formar e se informar com relação a sua atuação conferindo o embasamento e suporte para que possamos afirmar que a formação continuada é necessária na atuação docente.

2.4 Compreendendo as concepções de formação continuada dos docentes

As discussões sobre a formação continuada emergem focando pontos de destaque que envolvem conhecer as concepções dos docentes e dos gestores bem como os modelos utilizados para que a mesma aconteça. Para Dubar (1997) a melhor forma de conhecer as concepções dos docentes sobre formação continuada é compreender a maneira como eles se identificam nos seus espaços de trabalho.

O contexto educacional atual está relacionado a um modelo onde o professor, mediador do conhecimento, deve constantemente rever seu fazer pedagógico buscando criar situações que facilitem a aprendizagem. Mas, como o docente universitário vê e busca esta (trans)formação na sua carreira? O docente universitário visualiza a formação pedagógica continuada como algo inerente e indissociável da sua prática como formador? Para o docente universitário a formação deve ser realizada apenas na sua especialidade?

Em uma pesquisa com professores da Universidade Federal do Espírito Santo foi encontrado que os docentes apresentam a concepção de que a formação continuada no ensino superior está ligada ao desenvolvimento profissional do professor (ROSEMBERG, 2000) como a participação em cursos de mestrado e doutorado. Não houve, segundo o autor, uma clara relação entre formação continuada como uma prática para a melhoria do atuar em sala de aula. Já em estudos apresentados por Isaia; Bolzan e Giordani (2007, p.10) a Pós-Graduação “strictu sensu”

[...] representa, sem dúvida, um novo movimento transformativo na construção da carreira docente [...] Salientamos, ainda, que os docentes creditam aos Cursos de Pós-Graduação estrito sensu a expansão de seus horizontes conceituais e a possibilidade de formarem-se como pesquisadores e como docentes na educação superior, o que lhes dá maior maturidade como professores.

Além das possibilidades apresentadas anteriormente pelas autoras, Imbernón (2010a, p.51) reafirma que devemos abandonar conceitos ultrapassados de formação continuada restritos unicamente à atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, parte então,

[...] do conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

Nas publicações de Pretto e Riccio (2010) observou-se que a educação/formação continuada não tratava de temas relevantes como concepções de currículo, metodologias, abordagens pedagógicas ou formas de aprendizagem adequada à atualidade.

Na pesquisa de Da Luz e Balzan (2012), realizada com IES em Santa Catarina, encontrou-se que praticamente todas as IES faziam referência no seu plano pedagógico à “formação continuada” para os docentes, porém não havia um programa específico e atuante de formação continuada. Assim, há o predomínio do discurso “politicamente” correto em detrimento de ações reais e frutíferas.

Maciel (2009, p.63) diz que “a formação do professor de ensino superior carece de uma pedagogia específica, levando-me a supor que a qualificação via cursos de pós-graduação não encaminha a problemática da docência universitária para vias de transformação”.

O trabalho de Castanho (2002) mostrou que os docentes atuantes na área da saúde acreditam ser significativo e interessante quando a IES oportuniza cursos de formação continuada na área da educação, como por exemplo, a possibilidade de realizar mestrado na área.

O professor, independente do seu nível de atuação, deve assumir a condição de um formador de indivíduos que irão atuar na sociedade, ou seja, a responsabilidade de formação deveria ser o elemento motivador para que este profissional repensasse sua prática educativa. Assim, precisa reconhecer-se como um ser, digamos global, que não deixa de lado o seu atuar pedagógico. Para Kramer e Souza (1996) a identidade do professor não é um dado adquirido, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Desta forma “ensinar a aprender uma profissão exige competências, habilidades e atitudes diferenciadas daquelas que o profissional desenvolveu em seu perfil profissiográfico inicial e que lhe credenciou a ensinar essa profissão” (MACIEL, 2009, p.65).

Encontra-se em Saviani (2007, p.56) que “a formação continuada não pode estar restrita à resolução de problemas em sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade docente”. Porém, as propostas de formação continuada, quando ocorrem, são frequentemente concretizadas por meio de cursos, conferências, seminários e outras situações pontuais em que os docentes desempenham o papel de ouvintes, nas quais se desconhece que eles têm muito a contribuir e não somente aprender (NETO et al., 2007; FREITAS, 2002).

Para Novello (2005) o acúmulo de informações recebidas em cursos, seminários, encontros e outros, não tem sido eficaz em levar o sujeito a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Então, torna-se necessário conhecer os anseios dos docentes e assim, criar condições para que a formação continuada ocorra de forma constante por meio de trocas de experiências entre colegas da mesma área e de áreas diferentes. Esta condição também é apresentada por Bolzan (2002) quando afirma que o pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino vão além das concepções pessoais transformando-se em um conhecimento pedagógico compartilhado a partir de uma cultura colaborativa.

Desse modo, é possível perceber que os modelos de formação utilizados não são capazes de modificar, (re)dimensionar a ação pedagógica do docente. As concepções apresentadas pelos professores mostram o distanciamento existente entre a necessidade de se formar constantemente no seu atuar com a efetiva busca para essa formação.

Conhecer como o professor faz sua formação e o que espera das IES é a melhor forma de compreendermos se ações de formação continuada são realizadas e qual o papel que elas exercem na resignificação do atuar do docente.

Para Imbernón (2010a) a formação continuada ou permanente como assim especificamente denomina, apresenta cinco grandes linhas ou eixos de atuação. Primeiro existe a necessidade da reflexão prático-teórica sobre a própria prática educativa do professor baseada na análise, compreensão, interpretação e intervenção na realidade; em segundo plano aborda a troca de experiências entre

pares a fim de tornar viável a atualização em campos de atuação distintos, porém relacionados a educação aumentando desta forma a comunicação entre os professores.

Outro ponto salientado pelo autor diz respeito à construção coletiva de um projeto de trabalho que possa ser considerado como autêntico em sua realidade. O quarto eixo envolve a formação continuada como uma prática que negue as práticas profissionais hierarquizadas, o sexismo, a proletarização e o individualismo. Por último, fala sobre o desenvolvimento profissional não apenas restrito a figura do docente, mas também das instituições educativas mediante um trabalho em conjunto, possibilitando a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

As mudanças apresentadas pelo professor no decorrer da sua trajetória profissional devem ser marcadas pela busca de metodologias e conhecimentos que sejam capazes de ser significativos no processo de ensino/aprendizagem. Não basta ao docente universitário ser detentor de conhecimentos específicos. Este formador tem que possuir a capacidade de modificar a ação do aluno fazendo com que ele se aproprie de forma significativa do conhecimento.

Percebe-se que a “monotonia” no atuar é um dos principais obstáculos para que a educação seja atrativa e incentive o aluno a buscar no espaço da sala de aula e no professor a capacidade de se apropriar do conhecimento.

2.5 O Desenvolvimento Profissional Docente

Entendemos desenvolvimento profissional como um processo onde são levadas em consideração as atividades profissionais do docente e seus anseios, dúvidas pessoais e profissionais.

Formação continuada e desenvolvimento profissional são processos diferentes porque acreditamos que a formação continuada faz a ligação da teoria com a prática sendo que, na maioria das vezes, é estruturada na forma de cursos e programas de pós-graduação, enquanto o processo de formação continuada é parte integrante do desenvolvimento profissional (PONTE, 1996).

O docente é o sujeito atuante no seu desenvolvimento profissional porque busca de maneira individual encontrar respostas para as dúvidas suscitadas no transcorrer da sua jornada de trabalho.

Encontramos em Lichtenecker (2010, p. 135):

Os estudos realizados sobre a formação do professor estão interligados ao fato de como o seu desenvolvimento profissional vai se construindo, pois é amplamente reconhecido que a formação inicial é insuficiente para proporcionar todos os elementos necessários a uma prática consistente. Podemos dizer, inclusive, que o conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente nos debates sobre a formação dos docentes nos diversos níveis de ensino.

O desenvolvimento profissional também é tema dos estudos do professor Carlos Marcelo onde sua visão está organizada em um mapa conceitual (apêndice E) elaborado na Disciplina Processos Formativo, Docência e Inovação no Ensino Superior - LP1 do programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFSM.

2.5.1 Conceitos sobre desenvolvimento profissional

O conceito de desenvolvimento profissional surgiu devido à necessidade de identificação e conhecimento sobre como ocorre a formação ao longo da vida. A palavra desenvolvimento pressupõe uma evolução e continuidade que leva o professor a aprofundar os seus conhecimentos ao longo da sua carreira profissional (GARCÍA, 1999). Para Fullan e Hargreaves (2000, p.5),

O desenvolvimento profissional significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em atos os seus próprios objetivos [...] O desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas; evitar o modismo na implementação de novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus objetivos em conjunto, durante todo o tempo.

Encontramos em Ponte (1994, p. 10), que

o desenvolvimento profissional é assim uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental.

Para Erault apud Santos (2008), desenvolvimento profissional é o processo de crescimento profissional no qual o professor, gradualmente, adquire confiança, ganha novas perspectivas, aumenta os seus conhecimentos, descobre novos métodos e adquire novos papéis. Mizukami (1996) nos diz que o desenvolvimento profissional é o resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional.

Day (2001, p.18) complementa dizendo que desenvolvimento profissional inclui

[...] a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas.

Vivemos em uma sociedade que está em constante evolução nos âmbitos sociais e educacionais cabendo ao docente apresentar o interesse em vivenciar e aprender com estas mudanças, pois a ele é dado o papel de levar aos alunos as transformações pelas quais a sociedade onde atua está passando. De forma semelhante Isaía expõe suas ideias no mapa conceitual (apêndice F) elaborado também na Disciplina Processos Formativos, Docência e Inovação no Ensino Superior.

Pesquisa de Mevarech (1995) encontrou que os professores que implementam estratégias inovadoras e verificam alterações positivas nas aprendizagens dos seus alunos mudam as atitudes, crenças e compreensões. Neste estudo, o autor usou um modelo denominado *IMPROVE* (melhorar), formado por sete fases – Introdução de um novo material, questionamento Metacognitivo, Prática, Revisto, Obtenção, Verificação e Enriquecimento – os alunos envolvidos melhoraram a suas competências para resolver problemas e para usarem a linguagem matemática. Paralelamente, estas alterações promoveram mudanças nas concepções dos professores, incentivando o seu desenvolvimento profissional.

Não podemos imaginar que compreender o desenvolvimento profissional é algo simples. Este processo envolve diferentes questões que levam às mudanças

conceituais, metodológicas e atitudinais estando relacionado a fatores culturais e temporais (DAY, 2001).

Loucks-Horsley *et al.* (2003) apontam cinco fatores necessários para que ocorra o desenvolvimento profissional:

1. Criar um elevado nível de conflito cognitivo para fazer o balanço entre as concepções dos professores, as suas práticas e a nova informação ou experiências sobre os seus alunos, os conteúdos e aprendizagens.

2. Dar tempo suficiente e suporte para os professores pensarem nas novas experiências. Os professores necessitam de oportunidades para discutirem, testarem, lerem sobre o assunto e darem sentido às novas aprendizagens.

3. Levar os professores a investigar sobre a sua própria prática e a desenvolver atividades de investigação na sala de aula. Os professores constroem atividades e as implementam com grupos de alunos, recolhendo dados.

4. Envolver os professores no desenvolvimento de novas práticas, de acordo com a sua nova compreensão do que é o ensino e a aprendizagem. É necessário que, durante o processo de mudança, respondam a questões como: “Agora que adquiri uma nova compreensão do que é o ensino e a aprendizagem, o que vou fazer de diferente na sala de aula?” e “O que posso fazer para os meus alunos também adquirirem uma nova compreensão?”.

5. Motivar os professores para continuarem a melhorar as suas práticas, identificarem novas questões e problemas sobre o ensino e a aprendizagem, investigarem de forma a resolver os problemas que identificaram e alterarem novamente as suas práticas.

Podemos classificar, também, o desenvolvimento profissional em cinco modelos referentes ao tipo de estudo. Esta classificação foi realizada por Calderhead e Shorrock (1997):

1. O modelo de enculturação ou socialização na cultura profissional, que valoriza os processos de socialização;

2. O modelo técnico, do conhecimento ou das competências, que foca o conhecimento e as competências que os professores adquirem e que contribuem para a sua prática;

3. O modelo de ensino como um empreendimento moral, que valoriza a importância dos valores na educação;

4. O modelo que enfatiza a relação entre o pessoal e o profissional no trabalho dos professores;

5. O modelo da reflexão prática.

Loucks-Horsley (2003), ao considerarem o percurso profissional do professor levando em consideração o local onde trabalha e questões pessoais do professor, apresentam cinco modalidades de desenvolvimento profissional:

1. Desenvolvimento profissional autônomo: o desenvolvimento ocorre de forma individual, ou seja, o professor busca ressignificar sua ação a partir das experiências no seu atuar.

2. Desenvolvimento profissional baseado na reflexão e supervisão: neste modelo o professor reflete sobre sua prática e aumenta seu arsenal cognitivo. A supervisão é uma estratégia para o desenvolvimento profissional baseada nos dados da análise da própria ação como um elemento de reflexão, com a intervenção do professor e de um supervisor.

3. Desenvolvimento profissional a partir do desenvolvimento curricular e organizacional: o professor melhora sua prática no momento que participa de ações, como projetos, no ambiente de trabalho. Desta forma, consegue visualizar sua prática e desenvolver-se profissionalmente.

4. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação: modelo onde o professor participa de cursos de formação ministrados por pessoas especializadas em uma determinada área. Neste modelo, normalmente, o docente pode ser definido como o espectador do processo e deve aprender o que está sendo ensinado e, posteriormente, utilizar estes novos conhecimentos na sua ação.

5. Desenvolvimento profissional através da investigação: o professor vai além de contemplar sua prática e ser um sujeito ouvinte em relação ao processo educacional. Neste modelo, o professor se torna um pesquisador sobre a ação docente. Este modelo pode ocorrer através de parcerias com IES ou durante a formação continuada do docente.

A criação de mecanismos de apoio ao desenvolvimento profissional, ao longo da carreira, não é apenas desejável, mas absolutamente necessário (DAY, 2001). Neste quadro, é importante envolver os professores num processo de reflexão e em projetos de investigação colaborativos (PONTE, 1994).

Neste movimento de construção do professor em seu espaço de trabalho surgem como forma de amparo e orientação o que Maciel, (apêndice G) chama de

Processos Formativos envolvendo o professor no ensino superior e os caminhos e práticas exigidas.

Para Garcia (1999) o desenvolvimento profissional pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual e organizacional, e seja orientada para a mudança.

No entanto, para Day (2001, p.203)

O conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional (...) não exclui a formação contínua, na forma de cursos, mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem.

Portanto reconhecer que o desenvolvimento profissional é algo maior do que a formação continuada nos auxilia a perceber as diferenças entre ambos e compreender as trajetórias dos docentes.

2.5.2 Uma nova formação permanente do professor para um novo desenvolvimento profissional coletivo na visão de Imbernón¹

Ao falarmos em formação de professores corremos o risco de acreditar que a mesma esteja relacionada, somente, ao desenvolvimento profissional *, ou seja, o aprendizado das novidades científicas e de regras ou técnicas facilitadoras do ensino. Na realidade, devemos enxergar o professor como um ser muito complexo que está interligado a diferentes reações e ações que permeiam a sua atividade profissional. Não podemos e nem devemos esquecer que o professor tem uma vida extrauniversitária que interfere, sim, na sua atividade pedagógica.

A profissionalização docente está ligada a fatores como salário, demanda no mercado de trabalho, ascensão profissional, relações no trabalho, hierarquias, possibilidade de crescimento no plano de carreira e, claro, a formação permanente.

É preciso que enxerguemos o desenvolvimento profissional como um somatório de ações que possibilitem o crescimento do professor e aqueles que impedem o seu avanço. Assim, analisar estes fatores e trabalhar com eles é

¹ * É importante salientar que a investigação esteve relacionada aos cursos de Educação Física e não às Instituições na sua totalidade.

importante para que o desenvolvimento profissional seja compreendido e possa ocorrer com o objetivo de melhorar a ação educativa, tanto à nível individual (o professor) e coletivo (colegas e instituição).

A formação continuada é essencial, mas não pode ser vista como a única forma de desenvolvimento profissional, pois esta formação só é significativa quando contribui para a melhor ação do professor e o coletivo no ambiente de trabalho.

Esta nova visão do desenvolvimento profissional deve iniciar com a reconceituação do que é formação, porque desta forma serão analisados diversos fatores que envolvem o professor e a instituição, ou seja, deve-se compreender o coletivo. A busca pelo desenvolvimento profissional deve buscar a formação de professores e instituições que busquem levar à formação de indivíduos críticos e atuantes no espaço onde estão.

Os professores têm direito e devem buscar, sempre, a formação continuada neste novo modelo proposto que deve priorizar: a reflexão sobre a teoria e a prática de ensino, a troca de experiências entre os pares e o desenvolvimento profissional do centro educativo. Devemos lembrar que a formação profissional não está restrita à formação técnica, assim a formação não acaba com o fim de um curso de licenciatura, por exemplo, na realidade a formação não apresenta término.

Devemos abandonar a visão de que formação é sinônimo de conhecimento científico e pensar na formação como uma forma de descobrir ações pedagógicas que auxiliarão na sua prática de ensino. As instituições precisam compreender que um professor exilado não tem o mesmo êxito daqueles que trabalham em comunhão, trocam experiências, angustias e ações dentro da instituição. Assim, é preciso que os ambientes de trabalho proporcionem tempo e espaço para estes encontros, pois a ação de um professor gera novas ações nos seus educandos.

Para que o processo educacional dê certo precisamos utilizar os componentes relacionados à contextualização, compreender o contexto histórico e social do local onde trabalhamos e as características dos alunos inseridos naquela instituição, só assim poderemos utilizar práticas pedagógicas que motivem e promovam a aprendizagem.

Precisamos buscar uma visão mais complexa da educação em detrimento de um ensino estagnado, monopolizado por alguns professores e gerenciadores que não acreditam na contextualização e na troca de experiências. Os professores precisam acreditar que a universidade é também o local de sua autotransformação.

Mas, por que, muitas vezes ações deste tipo não dão certo? Podemos citar a falta de formação inicial dos professores, o não seguimento de ações educativas, o predomínio de improvisações ao invés de ações sistemáticas e planejadas, sobrecarga de trabalho e desvalorização salarial que levam o professor a aumentar sua jornada de trabalho e desmistificar a questão de que a formação profissional visa, somente, ao aumento salarial.

Desta forma, não nos surpreende que professores e instituições se sintam desorientados em relação a esta nova visão de formação. É necessário que este modelo seja visto como uma forma de integração no ambiente universitário que busca a melhoria na formação dos nossos alunos, futuros educadores e/ ou atuantes na sociedade.

Os debates devem estar ligados à busca na melhoria do ensino e na formação dos professores, os profissionais com a imensa responsabilidade de formar cidadãos críticos, atuantes e capazes de distinguir ações éticas ou não que ocorrem no mundo. Professores e instituições precisam aproximar a teoria da prática e realizar suas próprias ações ao invés de esperar que terceiros discutam a situação (sem estar vivendo a mesma) e criem cartilhas que ensinem, de forma mágica, a melhor forma de promover o ensino-aprendizagem.

Muitos caminhos precisam ser trilhados, vários gestores devem rever suas ações, mas, principalmente, os professores devem reivindicar espaço e apoio para discutir e realizar sua formação. Assim, a mudança precisa começar pelo professorado, categoria com imensas responsabilidades sociais.

2.6 Ciclos de vida profissional

A trajetória docente é marcada por inúmeras mudanças nas concepções do educador e na sua prática pedagógica. Estas variações estão relacionadas, basicamente, ao tempo de atuação na carreira docente e aos sentimentos expressos pelo professor. Estudos que buscam compreender a trajetória profissional dos docentes são encontrados a partir dos anos 1980 (JESUS; SANTOS, 2004).

Autoras como Isaia; Bolzan e Giordani (2007) alertam para necessidade de vincularmos os ciclos de vida profissional (apêndice H) mais especificamente aos professores (docentes) que atuam no ensino superior onde entendem que o

movimento construtivo leva em consideração o tempo de experiência dos docentes no ensino superior, classificando em quatro momentos: *preparação à carreira docente*; anos iniciais com a *entrada efetiva no magistério superior (0-5)*, anos intermediários e *marca da pós-graduação na docência do ensino superior (6-15)* e anos finais (de 16 anos em diante) com a *consciência da docência*. Para cada momento foram apresentadas características específicas. A primeira fase é marcada, segundo as autoras, por

[...] experiências no ensino médio, monitorias e estágios de residência médica, curso de pós-graduação lato e stricto sensu, atuação como professor substituto e influências familiares denotando que a trajetória profissional docente vai se constituindo a partir de experiências prévias que podem direcionar futuramente o sujeito para carreira docente (ISAIA; BOLZAN e GIORDANI, 2007, p.7)

A segunda fase ou indicador (0 a 5 anos) está relacionado ao efetivar-se professor, quando existe a possibilidade de um concurso e a docência se materializa de uma forma quase inesperada. Ressaltam as autoras que este indicador é marcado por características como solidão pedagógica, insegurança frente a seus alunos ou à(s) própria(s) disciplina(s) que ministram, a concentração e valorização no conteúdo específico e, por fim, citam a inadequação à docência. Chegando ao terceiro indicador, de 6 a 15 anos de experiência no ensino superior, temos a forte relação e significado do ciclo de vida profissional atribuído ao mestrado e doutorado para a maturidade intelectual e segurança diante aos desafios da docência no ensino superior.

Os anos finais são marcados pelo quarto indicador no qual os professores são caracterizados por voltar-se para o “exterior” de suas próprias atividades, se preocupando mais com seus alunos e com a qualidade de sua formação que segundo Isaia; Bolzan e Giordani (2007) ocorre o “amadurecimento profissional e a consciência de que a docência é um processo construído ao longo da carreira [...]” (p.11)

Portanto, conhecer os ciclos de vidas dos professores faz com que possamos compreender em que determinada fase o gosto pela docência é perdido. Também nos possibilita elaborar estratégias que busquem auxiliar o professor a compreender e realizar sua formação continuada.

Já para Riegel (1979 apud Isaia 2000) ao nos referirmos aos professores, a trajetória profissional é contemplada em termos de *carreira acadêmica* podendo ser descrita através de cinco níveis, com especial destaque para:

. *Nível I:* estende-se dos 20 aos 25 anos e corresponde ao período de tempo em que as bases da carreira acadêmica são assentadas, envolvendo os anos de formação universitária e aquelas que circundam após a sua conclusão. Ainda segundo o autor, este nível é decisivo porque, ao longo de seu percurso, é que se constroem a imagem filosófico-científica de uma nova geração de acadêmicos, dando origem a uma *orientação paradigmática* inicial. Esta etapa é alcançada pelos futuros professores sem que estes tenham passado por um processo de estudo mais consistente, embasado na reflexão e no questionamento. Mesmo assim, segundo o autor apesar de seu caráter relativamente superficial, servirá de base para uma nova orientação sobre um paradigma educacional envolvendo ações futuras mais conscientes e ao mesmo tempo consistentes em termos de elaboração pessoal;

. *Nível II:* compreende dos 25 aos 35 anos, período em que os professores, por estarem iniciando sua carreira agora profissional, muitas vezes precisam dedicar-se a atividades de pesquisa e de ensino, cuja temática muitas vezes não vão ao encontro de seus ideais e concepções. Entretanto, neste período é por meio do ensino, da pesquisa e da apresentação de suas construções é que eles tentarão expor suas próprias ideias em confrontação com as preexistentes. Porém, para Riegel, é neste nível, que normalmente, os docentes ainda não propõem muitas inovações, mas a pressupõem, sendo, portanto mais conservadores de uma orientação paradigmática do que idealizadores;

. *Nível III:* envolve dos 30 aos 35 anos, correspondendo ao período em que os docentes provavelmente já possuem estabilização na carreira, atuando como professores efetivos e podendo dedicar-se ao estudo de temas que possuem maior aderência com sua área de especialização. Entretanto, lembra o autor que apesar de publicarem inúmeros trabalhos, nem sempre recebem a valorização que esperavam do meio acadêmico. Em termos de pesquisa, adquirem maior autonomia, podendo receber incentivos econômico e ao mesmo tempo podem apoiar-se em grupos de trabalho coletivos incluindo alunos de graduação e pós-graduação. Esses anos podem ser considerados segundo Riegel, os mais efetivos da carreira, durante

os quais o professor tem a oportunidade discutir e defender sua própria orientação paradigmática;

. *Nível IV*: alonga-se dos 35 aos 50 anos, englobando os anos em que os professores estão firmemente estabelecidos em sua carreira, coordenam seus próprios laboratórios e desenvolvem temas de sua criação orientados pelo caráter científico. Participam de conferências em seminários avançados e lecionando em turmas de graduação;

. *Nível V*: vai dos 50 aos 65 anos, correspondendo a um provável final da carreira. É o período em que o professor passa a assumir cargos administrativos em detrimento as ações de pesquisa e de ensino. Pouco interage com seus pares e estudantes passando a ocupar cargos de chefia, entretanto em termos de produção, dedica-se à elaboração de temas especializados. Para Riegel seu *status* continua inalterado até sua aposentadoria e considera que o docente como profissional não é tão afetado quanto a outras carreiras, pois ele pode continuar atuando e produzindo em sua área com excelência. Entretanto, não se pode esquecer que este profissional, mesmo continuando engajado no trabalho que desenvolveu ao longo de sua carreira, é afetado positivamente ou negativamente pelas fases próprias à velhice.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Os estudos de Krug (2001) indicam que a escolha metodológica ajuda na compreensão não só do produto da investigação, mas também do processo.

Para o desenvolvimento deste estudo foi escolhida a pesquisa do tipo qualitativa que, de acordo com Richardson (1999, p.135), “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Da mesma forma Triviños (2008) reafirma que a pesquisa qualitativa parte de um processo onde não são admitidas visões isoladas, parceladas e estanques, ou seja, ela se dá em uma dinâmica que permite uma retroalimentação, reformulando-se constantemente a partir das ideias do próprio sujeito da pesquisa, a fim de explorar com mais propriedade determinados assuntos que se relacionam com a questão problematizadora do estudo.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem cinco características na abordagem qualitativa. Primeiro, que em tal investigação a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; em segundo, a investigação qualitativa é descritiva, pois os pesquisadores qualitativos tentam analisar os dados em toda a sua riqueza; terceiro, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A quarta característica está no investigador construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes; a quinta e última característica refere-se ao “significado”, isto é, o investigador qualitativo questiona os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles “experimentam, como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”.

Portanto, quando nos preocupamos com significados, estamos buscando fundamentos teóricos para explicá-los. Também é importante, na pesquisa qualitativa, a obtenção de dados descritivos, onde se possa retratar, mostrar, evidenciar a situação em que se encontram os participantes da pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

As pesquisas descritivas, comumente utilizadas no campo educacional, caracterizam-se frequentemente como estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. Para Triviños (2008) os estudos descritivos pretendem descrever “com exatidão” os fatos ou fenômenos relacionados a uma realidade. Lembra ainda, que este tipo de investigação não está restrita apenas a coleta, ordenação ou classificação dos dados, mas também e fundamentalmente às possíveis correlações que supostamente possam existir nas variáveis estudadas vinculadas ao tema central do estudo.

O processo descritivo visa, portanto, a identificação, o registro e observação das características, dos fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo que, a partir de um entendimento após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações e efeitos ao tema investigado.

Para Thomas et. al. (2007) o estudo descritivo é um tipo de pesquisa que tem por premissa buscar a resolução de problemas melhorando as práticas por meio da observação, análise e descrições, podendo utilizar como meio entrevistas com peritos para a padronização de técnicas e validação de conteúdo. Procura ainda, conhecer e entender as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos que ocorrem na sociedade. Caracteriza-se pela seleção de amostras aleatórias de grandes ou pequenas populações sujeitas à pesquisa.

3.2 Participantes da pesquisa

Levando em consideração os objetivos propostos na investigação, elaboraram-se critérios para seleção dos participantes da pesquisa baseado em Goetz e Lecompte (1988). A amostra escolhida vai ao encontro da proposta da pesquisa do tipo qualitativa que presa por uma pequena e intencional amostragem. Sendo assim, criaram-se os critérios de seleção:

a) os participantes deveriam ser professores graduados em Educação Física que atuam nos cursos de graduação em Educação Física em duas Instituições de Ensino Superior localizados na cidade de Santa Maria- RS. Para o desenvolvimento

desta pesquisa utilizamos o gênero masculino para fazer referência aos participantes, visto que não há necessidade de especificação dos sexos nesta investigação.

b) docentes com titulação de mestrado e doutorado;

c) os professores representantes da instituição privada deveriam fazer parte do quadro docente há pelo menos três anos. Já os professores da instituição pública deveriam ser concursados e que já tivessem cumprido o período de estágio probatório;

d) contemplados os requisitos anteriores os docentes foram convidados a participar da pesquisa na qual participaram aqueles que aceitaram o convite disponibilizando-se a realizar a entrevista;

e) para serem incluídos na pesquisa os sujeitos leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.2.1 O Contexto das Instituições que fizeram parte da investigação

A **Instituição Pública** - A geograficamente está localizada no Campus da Universidade Federal de Santa Maria onde iniciou suas atividades em 1970, tendo como fundador o Profº. Coronel Milo Darci Aita. Atualmente oferece os cursos de graduação em Educação Física nas habilitações de Bacharelado e Licenciatura; Pós-Graduação *Latu Sensu* com três Especializações: Educação Física Escolar; Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde; e Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura. Reabriu no ano de 2012 o Curso *Stricto Sensu* em nível de Mestrado em Educação Física com duas linhas de pesquisa: Aspectos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física; e Aspectos Biológicos e Comportamentais da Educação Física.

Estruturalmente, o Curso de Educação Física esta dividido em três departamentos que seguem: Departamento de Desportos Individuais; Departamento de Desportos Coletivos e o Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas com respectivamente dez, oito e dez docentes em seu quadro efetivo (vinte e cinco doutores e três mestres), todos com dedicação exclusiva, ou seja, com carga horária de 40 horas semanais. Possui dez laboratórios de pesquisa nas áreas de

biomecânica, fisiologia do exercício, cineantropometria, mídia e marketing, pedagogia, aprendizagem motora e desenvolvimento humano, nos quais são desenvolvidas pesquisas tanto na graduação como pós-graduação; Núcleos de Práticas Multidisciplinares, Programas e Projetos vinculados à própria UFSM ou outros órgãos de fomento como Capes, CNPQ, entre outros.

A **Instituição Privada – B** é uma instituição de caráter confessional. Foi criada no ano de 1982, porém o Curso de Educação Física – Bacharelado teve início somente em 2004 desenvolvendo suas atividades com turmas no turno da manhã e noite. Especificamente o Curso de Educação Física é organizado a partir de sua Coordenação de Curso tendo em seu quadro docente nove professores graduados em Educação Física (sendo um doutor, seis mestres e dois especialistas) que desenvolvem prioritariamente suas atividades docentes ao ministrarem aulas para alunos da graduação. O vínculo empregatício dos docentes está representado por dois docentes com Tempo Integral – TI (40 horas semanais), quatro em regime de Tempo Parcial – TP (30 horas semanais) e três docentes horistas. Possui um Laboratório de Fisiologia, dois Grupos de Estudos e quatro Projetos de Extensão.

Ao apresentar as características das Instituições de Ensino **A** e **B** e seus contextos educacionais temos inseridos os sujeitos do estudo, no qual desempenham suas atividades profissionais nos Cursos de Educação Física - Bacharelado foco principal desta pesquisa.

Neste sentido, percebemos que as duas instituições de ensino possuem enfoques semelhantes ao direcionar a formação de profissionais capacitados para atuarem no ensino e orientação de atividades físicas (Instituições A e B) e na pesquisa (Instituição A) voltados à saúde, ao desporto e atividades de rendimento com uma perspectiva crítica e ética sobre a realidade em que estão inseridos fundamentalmente a que se refere à Educação Física. O perfil dos egressos dos cursos de Educação Física-Bacharelado tanto da Instituição A como da Instituição B propõe habilitação para atuarem em academias de ginástica, clubes, orientação de exercícios físicos para diferentes populações, recreação, avaliação e diagnóstico da aptidão física, treinamento de equipes esportivas, planejamento e organização de eventos com caráter esportivo, bem como atuarem em consultorias relacionadas aos esportes e à saúde.

3.3 Etapas de desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa teve como procedimento inicial o seguinte cronograma:

a) contato por meio eletrônico para o agendamento das entrevistas de acordo com a disponibilidade de horários dos sujeitos, os quais poderiam escolher o local de sua preferência para a realização da mesma;

b) preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A);

c) preenchimento de um questionário (Apêndice C) para o levantamento de dados biográficos como sexo, idade, formação acadêmica, tempo de docência, instituição a que faz parte, áreas de pesquisa e disciplinas ministradas;

d) desenvolvimento de entrevista semiestruturada (Apêndice D), gravada em áudio, evitando que detalhes de suas falas não fossem perdidos, na qual o entrevistado respondeu perguntas do tipo aberta, falando sobre sua formação de maneira ampla desde a graduação até a titulação atual. De posse da gravação e após a transcrição de cada uma das entrevistas e antes da sua análise, os participantes tiveram como redimensionar seu posicionamento frente ao tema por meio da leitura e se necessário alteração da mesma. Somente após o retorno das entrevistas lidas e assinadas pelos sujeitos se deu início ao processo de análise e interpretação de todas as informações coletadas; e,

e) Por fim, a análise dos conteúdos das entrevistas semiestruturadas.

Para Triviños (2008, p.138) todas estas técnicas para a coleta de dados exigem o que não ocorre na pesquisa quantitativa: atenção especial do observador (pesquisador) ao informante (amostra) e análise mais detalhada das informações.

3.4 Coleta e análise das informações

3.4.1 Entrevista

A técnica utilizada na pesquisa envolveu a entrevista semiestruturada, que foi gravada, organizada previamente a partir de uma série de questionamentos, porém valorizando a iniciativa e interesse do entrevistado em relatar assuntos que sejam

significativos para si mesmo no desenvolvimento do tema central do estudo². Triviños (2008), ao abordar os questionamentos da entrevista semiestruturada, lembra que os mesmos devem estar apoiados em teorias e hipóteses que interessem à pesquisa, oferecendo possibilidades de múltiplas interrogações, resultado de novas ideias que irão surgindo a partir das respostas do informante.

As questões envolveram questionamentos sobre a concepção de formação continuada, estratégias de ação e possíveis repercussões na prática docente. Conforme Marconi (2007) este tipo de entrevista proporciona ao entrevistador, informações necessárias e relevantes no alcance dos objetivos do estudo.

No ambiente científico percebe-se que a entrevista surge como uma excelente ferramenta nas pesquisas de campo, possibilitando que as informações sejam contempladas quantitativa e qualitativamente, proporcionando um aprofundamento subjetivo acerca do estudo (PÁDUA, 2004).

Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista é uma das principais técnicas de pesquisa utilizadas nas Ciências Sociais. Desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. Em geral, a duração da entrevista é flexível e depende das circunstâncias que rodeiam o informante e o teor do assunto em estudo. Além disso, a entrevista é importante porque permite correções e esclarecimentos, captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Para as mesmas autoras, em uma entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Quando existe um ambiente de aceitação mútua, os assuntos pertinentes à entrevista ocorrem naturalmente, sem constrangimentos entre entrevistado e entrevistador, ocasionando, assim, um clima de estímulo e reciprocidade. As informações fluem de maneira notável e elucidativa.

Portanto, a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

² * Os docentes tiveram oportunidade de alterar suas respostas antes da análise das mesmas, mas mantiveram-nas mesmo que estas não fossem representativas à pergunta.

Como nos coloca novamente Triviños (2008, p. 146):

Podemos entender a entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seus pensamentos e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Nesse contexto, a entrevista semiestruturada é conduzida com base em questões abertas que definem a área a ser explorada, pelo menos inicialmente e a partir da qual o entrevistador pode divergir a fim de prosseguir com uma ideia ou respostas em maiores detalhes.

3.5 Interpretação das informações

3.5.1 Análise de conteúdo

De acordo com Marconi (2007) a análise dos resultados representa a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação. A importância dos dados está não em si mesmo, mas em proporcionarem respostas significativas às investigações.

Triviños (2008, p.160) apresenta a ideia de Bardin sobre a análise de conteúdo que é,

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

Seguindo ainda Bardin (1977), os estudos associados a esta forma de investigação demonstram de forma detalhada os conceitos e fundamentos da análise de conteúdo. Sua aplicação envolve basicamente três etapas principais, das quais o pesquisador não deve distanciar-se: 1ª) A *pré-análise* - que trata do esquema de trabalho ou organização e envolve os primeiros contatos com os documentos de análise (entrevistas), a formulação de objetivos, a definição dos

procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A *exploração do material* – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente planejadas, ou seja, leitura de documentos e transcrições, categorização, entre outros; e, 3ª) O *tratamento dos resultados* – onde os dados sofrem um arranjo, tornando-os significativos especificamente a cada pesquisa, sendo que a interpretação deve ir além dos conteúdos registrado nos documentos, buscando descobrir o que está por trás de cada informação coletada.

Sendo assim, a análise das informações foi realizada durante todo o processo de pesquisa, colocando ênfase no conteúdo das mensagens de cada um dos sujeitos participantes do estudo, porém as mesmas se mostraram mais concretas com a finalização da coleta dos dados.

3.6 Questões éticas do estudo

Referindo-se aos cuidados éticos dessa pesquisa, foi assinado um termo de confidencialidade (apêndice B), bem como carta de autorização para desenvolvimento do estudo tanto da instituição pública como da privada ressaltando que a mesma está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, com uma investigação que pretende contribuir cientificamente com a Linha de Pesquisa Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional – LP1, visto que sua temática permeia a formação continuada de professores de Educação Física que atuam no Ensino Superior.

As respectivas entrevistas realizadas no estudo serão guardadas por cinco anos a contar da publicação dos resultados sendo após, destruídas. Destaca-se também, que os sujeitos podem deixar de participar do estudo a qualquer momento, se assim o desejarem, sem que disso advenha algum prejuízo, não havendo dano moral ou risco a estes.

Todas as informações provenientes nesta investigação foram utilizadas única e exclusivamente com caráter científico, preservando o anonimato dos indivíduos envolvidos, sendo acessado somente pelo autor, orientador e co-orientadora da pesquisa. Também é de conhecimento de todas as partes que se pretende divulgar os resultados encontrados nesse estudo em periódicos e eventos da Área da Educação.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Os participantes do estudo: conhecendo suas trajetórias de formação

Tomamos como ponto de partida dos nossos achados, o reconhecimento dos participantes do estudo, pois se faz necessário compreender como foi desenvolvida a carreira profissional destes docentes ao longo dos anos atrelados a seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, serão apresentados os seis docentes* que atuam no ensino superior nas instituições pública e privada e, especificamente no curso de educação física, com os quais foram desenvolvidas as entrevistas, bem como a reedição das mesmas por parte dos próprios entrevistados.

Partimos, então, para caracterização dos envolvidos sendo importante salientar quem são esses docentes, onde os denominamos a partir de agora da seguinte forma:

Professor A1: sexo masculino, 55 anos de idade, sendo graduado em Educação Física pela UNICRUZ no ano de 1979, concluiu sua especialização em Educação Física Escolar no ano de 1991 pela FASEF Dom Bosco da cidade de Santa Rosa- RS. Mestre em Educação nas Ciências a partir de 1997 pela UNIJUÍ/Ijuí- RS. Possui título de Doutor desde 2007 em Educação pela UNISINOS/ São Leopoldo- RS. Atua no ensino superior a 24 anos pertencendo atualmente a uma instituição pública federal de ensino na cidade de Santa Maria junto ao Departamento de Desportos Individuais - DDI. Tem carga horária de 40 horas semanais divididas em 16 horas na modalidade ensino envolvendo cinco diferentes disciplinas, 10 horas destinadas à pesquisa e 14 horas em projetos de extensão.

Professor A2: sexo feminino, 46 anos de idade possuindo graduação em Comunicação Social Jornalismo pela UNISINOS em 1989 e Educação Física também pela mesma instituição no ano de 1992. Especialista em Teoria do Jornalismo e Comunicação desde 1993 pela PUC/RS. Concluiu seu mestrado no ano de 1996 em Ciência do Movimento Humano pela UFSM e doutorado pela mesma instituição em 2000. Atua no ensino superior há 20 anos e hoje faz parte do quadro docente da rede pública de ensino superior pertencendo mais

especificamente ao Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas - DMTD. Possui jornada de 40 horas semanais destas 20 horas destinadas ao ensino distribuídas nas quatro disciplinas que ministra, somadas às 10 horas para pesquisa e extensão cada uma.

Professor A3: sexo feminino, 39 anos de idade, graduada em Educação Física em 1995, possui especialização desde 1996, concluiu o mestrado em 2000 e doutorou-se em 2003 sendo todas titulações pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Tem experiência no ensino superior atuando há 13 anos no ensino público federal fazendo parte do Departamento de Desportos Coletivos - DDC. Da jornada de 40 horas semanais, 15 são destinadas as três disciplinas de atuação, 10 horas são destinadas a grupos de pesquisa e a extensão representa 15 horas da sua carga horária total.

Professor B1: sexo masculino, 64 anos de idade, graduado em Educação Física pela UFSM em 1974 e Psicologia pela ULBRA/SM no ano de 2011. Possui especialização desde 1975 em Técnica Desportiva – Handebol e Basquete. Especialização em Técnica Desportiva – Voleibol em 1983 pela UFSM. Concluiu o mestrado também pela mesma Instituição em Ciência do Movimento Humano em 2002. Especialista em Terapia Cognitiva Comportamental- WP a partir do ano de 2012. Atua no ensino superior a 13 anos fazendo parte atualmente do quadro docente de uma instituição privada de ensino com carga horária de 12 horas semanais distribuídas nas três disciplinas que ministra.

Professor B2: sexo masculino, 59 anos de idade, graduado em Educação Física pela UFSM em 1979. Concluiu especialização também pela mesma instituição em Esportes Coletivos no ano de 1981. Mestre em Ciência do Movimento Humano também pela UFSM em 2002 e em 2006 concluiu o curso de Especialização em Educação de Surdos pela UNISC. Tem experiência no ensino superior a 10 anos onde atualmente trabalha em uma instituição privada de ensino com carga horária de 28 horas semanais. É responsável em ministrar na referida instituição 10 disciplinas distribuídas em semestres conforme matriz proposta pelo curso.

Professor B3: sexo masculino, 52 anos de idade, graduado em Educação Física pela UFSM em 1981. Especialista em Educação Física desde 1990, mestre em Ciência do Movimento Humano desde 1998 e concluiu o doutorado em 2003 todas as titulações pela UFSM. Faz parte do quadro docente do curso de Educação Física de uma instituição privada há 10 anos com carga horária semanal de 23 horas, destas 19 horas para o ensino de cinco disciplinas curriculares e quatro horas em projetos de extensão orientando acadêmicos do próprio curso de educação física. O Quadro 1 apresenta a síntese dos sujeitos do estudo que segue:

Instituição	Professores	Formação	Tempo de Serviço
A	A1	Educação Física – Licenciatura Plena Especialização Educação Física Escolar Mestrado em Educação Doutorado em Educação	24
	A2	Educação Física – Licenciatura Plena e Comunicação Social Especialização Jornalismo e Comunicação Mestrado e Doutorado em Ciência do Movimento Humano	20
	A3	Educação Física – Licenciatura Plena Especialização em Aprendizagem Motora Mestrado e Doutorado em Ciência do Movimento Humano	13
B	B1	Educação Física – Licenciatura Plena e Psicologia Especialização em Esportes Coletivos - Terapia Cognitivo Comportamental Mestrado Ciência do Movimento Humano	13
	B2	Educação Física – Licenciatura Plena Especialização em Esportes Coletivos – Educação de Surdos Mestrado Ciência do Movimento Humano	10
	B3	Educação Física – Licenciatura Plena Especialização em Pedagogia Esportiva Mestrado e Doutorado em Ciência do Movimento Humano	10

Fonte: dados da pesquisa

Ao referimos ao tempo de atuação dos professores no ensino superior destacamos os achados de Isaia; Bolzan e Giordani (2007) sobre os ciclos de vida profissional docente indicando que dois professores (A1 e A2) encontram-se na **fase final** de sua carreira profissional enquanto que quatro docentes (A3, B1, B2 e B3) encontram-se temporalmente nos **anos intermediários** de sua carreira profissional.

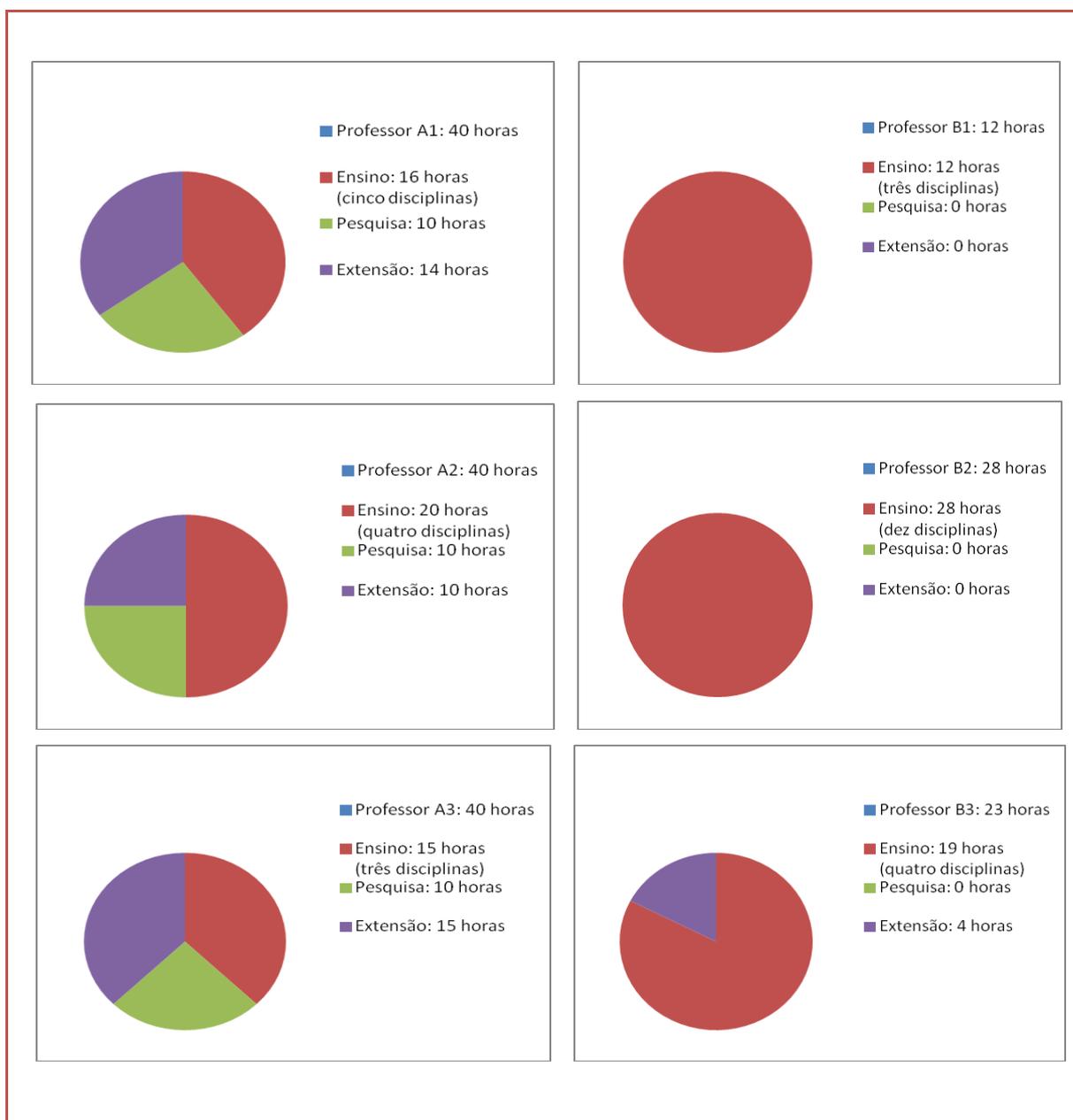
Referindo-se a esta temática Veiga (2005, p.) ressalta que

[...] docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Não se trata de pensar na extensão como diluição de ações - para uso externo - daquilo que a universidade produz de bom. O conhecimento científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão [...]

A mesma autora ainda lembra as ações de apoio à política nacional de graduação que entre as linhas programáticas vale destacar a direcionada à formação de docentes universitários tanto em programas *stricto sensu* quanto nos de formação pedagógica para a docência, tendo como foco da formação o princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O quadro 2 procura elucidar a ocupação dos participantes do estudo nas suas carreiras profissionais, caracterizando uma diferença significativa entre as instituições de caráter público, onde além do ensino há a preocupação e o incentivo aos professores para a pesquisa e a extensão, formas estas de aprendizagem, crescimento e troca de saberes. Neste sentido percebemos que os três professores A1, A2 e A3 procuram desenvolver seu trabalho docente nas dimensões do ensino, da pesquisa e extensão na instituição a que pertencem. Possuem um regime de trabalho com dedicação exclusiva nas atividades que desenvolvem junto a seus departamentos. Já na instituição privada percebemos um traço muito forte na valorização do ensino, visto que segundo as diretrizes do próprio MEC as faculdades isoladas não são obrigadas a desenvolverem a pesquisa, característica esta percebida na atuação profissional dos três professores da Instituição B. Notamos, pois, que apenas o professor B3 representante da instituição privada destina parte de sua carga horária a atividades além do ensino, ou seja, possui ações em projetos

de extensão junto a seus alunos. O Quadro 2 apresenta a Ocupação dos professores em sua jornada de trabalho.



Fonte: dados da pesquisa

4.2 Apresentação e Reflexões sobre a Investigação

No final da década de noventa, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários a discussão sobre a urgência de formação continuada como um fator de melhoria para o trabalho, a ideia da atualização

constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho (GATTI, 2008). Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. As questões educacionais ganharam destaque em virtude das mudanças sociais às quais vivemos temporalmente e que relacionam dialeticamente com a ação docente.

Em Guimarães (2005. p.79) encontramos

A formação continuada é uma exigência para toda atuação do homem, uma vez que a realidade se transforma constantemente. Essa afirmação é tão ou mais verdadeira ainda em se tratando do trabalho educativo, especificamente escolar. Isso porque o professor atua num contexto que envolve muitos sujeitos, muitas motivações, o que desencadeia situações singulares, às vezes desconhecidas e imprevisíveis.

Para autores como Gatti (1995) formação continuada pode ser definida como um conjunto de diferentes atividades desenvolvidas, prioritariamente, pelos professores em exercício que possuem em sua essência o caráter formativo em constante movimento. Essas ações devem ocorrer, segundo a autora, em certos momentos de maneira individualizada, mas principalmente em grupos com construções coletivas, visando tanto ao desenvolvimento de cada um, ou seja, o pessoal como ao profissional. Esta preparação estaria voltada, portanto, para a realização de suas atuais tarefas como docente ou ainda aos novos desafios que sobrecam à educação atualmente.

Em uma definição mais ampla encontramos formação continuada como sendo

qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 1995, p.14).

Discutir os pressupostos da formação do professor é buscar conhecer e compreender concepções e metodologias utilizadas para que a formação do docente leve à reflexão sobre sua prática e a incessante busca de melhoria em relação às alternativas que asseguram a total formação do educando.

Assim, no seu processo de formação, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional. Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive (ALMEIDA, 2005).

A identificação da formação continuada entre os docentes de Educação Física é um fator de relevância, pois esta formação irá repercutir na práxis destes professores e, também, na forma como os mesmos irão desenvolver seu trabalho junto aos discentes.

4.2.1 A formação continuada na percepção dos professores

Com relação à **questão A** que apresentava como questionamento a concepção de “*Formação Continuada*” os três professores da instituição B - privada apresentaram uma visão mais tradicional, citando a realização de cursos, seminários e palestras como fatores importantes para a formação continuada do docente (CANDAU, 1999). Já os professores da instituição A - pública salientaram a necessidade de diálogo entre os pares, pesquisa e reflexão sobre a própria prática. Este modelo de formação pode ser considerado mais progressista, pois envolve, além das formas usuais e unilaterais de formação, a dialogicidade dentro da instituição e a importância da pesquisa aliando a teoria e prática. Podemos presumir que esta diferença ocorre devido às características das instituições porque a instituição A está envolvida com a pesquisa como fator importante para a formação do docente e discente enquanto a instituição B, por apresentar professores horistas e sem uma obrigatoriedade legal em desenvolver pesquisa, tem seu foco mais relacionado à aula propriamente dita sendo que a pesquisa neste momento não se torna prioritária. Esta relação também pode ser percebida ao observarmos a ocupação dos entrevistados em sua jornada de trabalho onde os professores da IES pública possuem um número de disciplinas em média menor comparado ao envolvimento dos professores da IES privada que focam prioritariamente sua atuação profissional ao ministrarem diferentes disciplinas no currículo de educação física.

Algumas falas transcritas explicitam estas ideias:

Professor A1- *“Eu utilizo bastante a formação continuada como espaço de desenvolvimento e de reflexão permanente sobre a própria prática; [...] eu estou dentro do meu processo de formação continuada discutindo com meus alunos e buscando entender as dificuldades que eles estão enfrentando na formação inicial”*. O professor A1 mostra a preocupação com sua práxis, pois entende que sua atuação irá refletir na formação dos seus alunos.

Corroborando a ideia deste professor, para Nóvoa (2007) “é necessário criarmos a ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação aliada às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores”.

Professor B1- *“Eu entendo que formação continuada seria a aquisição de conhecimentos através de cursos, de encontros, de seminários”*. Isto induz a acreditarmos que este professor não considera que possa haver formação continuada durante a sua atuação docente, na troca de informações com seus pares e seus alunos.

Os professores A2 e B2 ainda citam a relação entre o desenvolvimento pessoal e profissional, pois não há como separar estas duas esferas formadoras de um professor. Aquele professor que busca sua formação apenas por obrigação ou por almejar benefícios financeiros não apresentará a mesma concepção daquele professor que, além dos fatores citados, vê na formação continuada um espaço para seu desenvolvimento pessoal porque somos únicos e não dissociados em profissional e pessoa.

Na fala do professor B2 encontramos um fator de extrema importância conceituado por Freire (1998) como a incompletude do ser humano. É necessário que o professor reconheça que a sua formação é um *continuum* e não um processo estanque que inicia e termina na graduação. Na realidade, para este professor, nossa formação tem início desde o momento que começamos a ter noção das nossas atividades e escolhas, da reflexão que realizamos sobre a prática dos nossos professores, da trajetória dentro da universidade e, principalmente, das situações vivenciadas no momento de aliar a teoria e a prática, ou seja, na atuação como profissionais.

Esta diferença nos remete a questões cruciais no processo educativo: professores formadores de profissionais de Educação Física apresentam diferentes conceitos com relação à formação continuada, então os alunos das duas instituições apresentarão formações diferenciadas. Assim, alguns estarão em vantagem com relação aos outros?

A necessidade de formação continuada está relacionada de forma estreita com as mudanças sociais, tecnológicas, científicas, políticas e educacionais na sociedade não devendo o docente ficar alheio a estas mudanças que, na maioria das vezes, não são discutidas em eventos. Segundo Shigunov Neto e Maciel (2009), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada. Para Chimentão (2009, p.2)

mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais

Encontramos no artigo 43, parágrafo III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDB 9394\96) que a educação superior deve incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Em Araújo (2004) encontramos que “se é verdade que na formação do professor há a necessidade de se contemplar a pesquisa e entendemos que é assim que deverá ser então temos que investigar que condições o professor tem para realizar a pesquisa”.

Para Gatti (1992) o docente universitário deve preparar-se para um trabalho formativo, que implique envolver atividades de pesquisa e de experimentação em espírito de parceria com os professores, aprendendo a reconhecer e valorizar as competências recíprocas e a partilhar a definição de objetivos de formação continuada. Isto implica uma mudança profunda na cultura profissional acadêmica e no exercício de suas funções. A visão da autora se relaciona com a formação

progressista porque sai do ambiente informal de cursos e seminários e salienta as ações institucionalizadas.

4.2.2 O Desenvolvimento profissional como tema de discussão

A **pergunta B** se relacionava à existência, ou não, de diálogo sobre o desenvolvimento profissional dos docentes nas suas Instituições de Ensino Superior. As respostas podem ser divididas em três categorias: sim, não ou parcialmente, não havendo unanimidade dentro das instituições.

Para Carneiro (1998, p.125) a universidade moderna desempenha quatro funções principais:

1. Formar profissionais;
2. Oferecer educação em nível avançado;
3. Realizar estudos, pesquisa e investigação científica;
4. Funcionar como instituição social.

Neste momento destacamos os itens 2 e 3 por serem pilares relacionados à formação continuada dos docentes. De acordo com Garrido e Anastasiou (2005) na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Dos entrevistados, apenas um respondeu que sim (B2), dois afirmaram que não há espaço para discussão (A2 e B1) e três responderam que parcialmente, ou seja, ocorre entre grupos específicos e não no departamento como um todo (A1, A3 e B3). Os professores A1 e A3 apontam que esta discussão é dificultada pelas diferenças de projetos entre os professores o que leva a existência de reuniões de cunho administrativo e não pedagógico.

Os professores A2 e B1 colocam que não há esta discussão e apresentam razões semelhantes, como a realização de reuniões de cunho burocrático que visam resolver problemas institucionais não relacionados à prática pedagógica do docente.

Já o professor B2 afirma que esta discussão existe entre os pares, ou seja, no convívio diário e conversas informais, mas não há uma discussão direcionada pela instituição. O professor A1 ressalta que a especialização extrema dos docentes criou um ambiente de pouco diálogo profissional, pois os interesses não são comuns e há dificuldade em encontrar espaço para discussões.

A fala do professor B3 referenda tais ideias: “[...] *a forma de discutir a formação continuada está mais relacionada com o cumprimento de determinações da direção*”.

Complementando esta fala, B1 ainda diz que “*é pouco tempo de discussão (nas reuniões) que se resumem mais em coisas que já passaram ou planejamento de seminários acadêmicos*”.

Gatti (1992) faz um chamamento continuado às universidades para que contribuam à formação dos professores sob diferentes condições, seja reestruturando as licenciaturas, seja especialmente no que diz respeito a sua atuação na formação continuada dos docentes. Em outro momento a autora ainda coloca

O pressuposto para isto é que as universidades detêm capacitação nas áreas das disciplinas e das pesquisas educacionais, bem como nos campos teóricos do conhecimento e, também, por serem as instituições às quais legalmente a função de formação é atribuída (GATTI, 1992, p. 30).

Neste mesmo contexto encontramos em Rosemberg (2000, p.96) reflexões que corroboram com os achados que exploramos

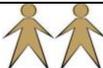
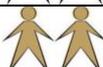
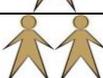
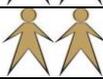
[...] no mundo real e concreto da Universidade, as questões políticas, econômicas, sociais, institucionais, profissionais e pessoais tendem a dificultar a ocorrência dessa formação continuada fazendo com que o processo não ocorra no nível de qualidade esperado pelos alunos, nem tampouco no da satisfação pessoal e profissional dos professores. Essa afirmativa decorre dos vários fatores de ordem pessoal, profissional, institucional, política e econômicos destacados como dificultadores da ocorrência sistemática e efetiva do processo de formação continuada.

Resultados semelhantes aos aqui apresentados foram encontrados pela autora em seu estudo com professores universitários da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES no ano de 2002. Para estes professores os fatores que dificultam a formação continuada dentro das IES são:

1. A política salarial que, em virtude dos altos custos de material e viagens, tem dificultado a formação continuada;
2. As políticas de contenção de despesas no que se referem às verbas destinadas a esse fim (item semelhante ao apontado pelos docentes da IES B);
3. Carga horária excessiva frente ao aluno;
4. Reuniões basicamente de cunho administrativo.

4.2.3 Somando esforços para a formação continuada

A participação em programas e atividades de formação continuada foi o tema da **pergunta C**. Neste momento nos deparamos com diferentes visões que se relacionam com o que os professores conceituavam como formação continuada (pergunta A). As opiniões encontradas para este questionamento estão apresentadas no Quadro 3 com referência a participação em atividades de formação continuada.

Atividade	Número de professores
Projeto PIBID	
Grupos de estudo	
Cursos, seminários, jornadas.	
Pesquisa	
Outra graduação	
Cotidiano	
Relação professor – aluno	
Especialização	
Convênios com outras IES	
Discussões do plano pedagógico	
Nenhuma	

Fonte: dados da pesquisa

O quadro mostra que não houve unanimidade em nenhuma das respostas, sendo que **a pesquisa** foi apontado por apenas um professor. Estes resultados mostram que existe dificuldade ou desconhecimento com relação ao que é formação continuada, pois podemos inferir que estes professores, no momento que estão na sua prática educativa, estabelecem relação de diálogo com seus alunos, participam como orientadores de trabalhos que são enviados para eventos e mantêm relações de trocas de informações com seus pares dentro da instituição ou com outras.

O professor A1 é enfático ao responder sobre suas atividades de formação continuada: *“eu tenho um projeto chamado PIBID [...] e trabalho semanalmente com 24 alunos bolsistas e seis professores [...] esta forma de formação tem mostrado muitas questões que são discutidas com três diferentes tipos de pessoas: professores universitários, graduandos e professores da educação básica. Este triângulo está apresentando bons resultados”*.

O professor A3 possui um grupo de estudo dentro do curso de educação física e está buscando parcerias para estender este projeto aos professores da educação básica, pois na visão deste professor não existe formação continuada se a mesma não estiver ligada à universidade.

Já o professor B1 encontrou na realização de uma nova graduação a melhor forma de continuar sua formação. Estudando psicologia e, se especializando na área, percebeu que seu conhecimento na educação física ficou mais amplo devido às relações que desenvolveu com novos conhecimentos adquiridos para as duas áreas.

Com relação ao professor B3 encontramos grande desmotivação em continuar sua formação, esta constatação pode ser retirada da sua fala: *“eu tenho pouco tempo, não sou exigido, não tenho interesse e praticamente não tenho participado”*. Observamos este relato como um fato preocupante porque este professor está formando futuros profissionais que irão disputar o mercado de trabalho com pessoas que foram formadas por professores que buscam sua formação de forma constante.

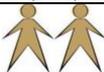
A LDB (BRASIL, LDB 9394\96) coloca em seu artigo 62A que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”.

4.2.4 Construindo possibilidades e alternativas de formação

Os modelos de formação continuada que deveriam ser desenvolvidos nas instituições de ensino foi o que a **pergunta D** questionava.

Da mesma forma que a questão C, nesta também não ocorreu unanimidade nas respostas e estas apresentaram baixa frequência. Este resultado pode estar relacionado às diferentes concepções de formação continuada apresentadas pelos professores (discutidas na questão A).

Assim, encontramos diferentes respostas apresentadas no Quadro 4 que procurou elucidar as possibilidades e alternativas (modelos) de formação segundo os seis participantes.

Modelo	Número de professores
Grupo de estudo	
Continuidade de projetos	
Palestras, mesa redonda, cursos	
Atividades aliando teoria e prática	
Interação entre os pares	
Pesquisa	
Projeto coletivo	
Programas de formação coletivos	

Fonte: dados da pesquisa

Algumas falas exemplificam os resultados:

Professor A1: “[...] para mim está claro, formação continuada é grupo de estudo”.

Professor A2: “ é dar sequência a um projeto, aprofundar temas, conteúdos trabalhados e que são objeto de atuação das pessoas envolvidas”.

Professor A3: “todo curso deveria ter um programa, um departamento que envolvesse formação continuada”.

Professor B2: “interagir com os pares, com seus alunos”.

Professor B3: “promovendo ações que relacionem a teoria com a prática”.

Destacamos duas das respostas: grupo de estudo e a participação em palestras, mesa redonda e cursos, citadas por dois professores. Esta visão vai ao encontro da questão A, quando os professores da instituição A apresentam uma visão mais progressista de formação continuada, ou seja, vislumbram a formação continuada que ocorre no cotidiano e nas relações extracursos, seminários. Assim, este profissional utiliza estratégias da sua atuação diária para [re]significar sua prática e visualiza a formação do seu aluno como algo importante.

Estes profissionais ressaltam a necessidade de reflexão sobre sua prática e formação, a necessidade de incentivar a pesquisa entre os alunos, a preocupação com a plena formação do estudante. Para estes professores a prática diária é importante instrumento de formação.

Encontramos em Gatti (1992, p. 28)

É preciso diversificar a formação sim, para aumentar as oportunidades de participação e os leques de opções teórico-práticas. Sindicatos de professores, associações de profissionais da educação, centros independentes ou públicos destinados às questões educacionais, entidades de diversas naturezas poderiam assumir um papel importante no aumento das oportunidades formativas.

Os professores da instituição B são horistas e procuram, de forma autônoma, a participação em eventos, nos quais estão expostos a visões diferentes da sua prática. A docência ligada à pesquisa não é algo cotidiano porque não recebem apoio financeiro para esta forma de ensino. Porém, encontramos no artigo 207 da Constituição de 1988 que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Logo, reconhecer os processos de formação continuada e as mudanças que os mesmos trazem à nossa prática como docente é uma forma de visualizarmos se estas ações estão interferindo ou não de forma positiva nas nossas reflexões e avaliações do atuar docente. Muitas vezes, nos deparamos com situações rotineiras, como grupos de estudo ou orientações, e não percebemos que estas ações auxiliam na [re]significação das metodologias utilizadas em sala de aula.

Veiga (2005) apresenta experiências de formação docente envolvendo diferentes ações protagonizadas por também diferentes segmentos, que seguem:

a) No âmbito institucional:

Formação paralela à prática docente universitária que será exercida pelo acompanhamento do professor desde o início de seu ingresso na instituição de ensino superior por meio de: atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas, objetivando incentivar o desenvolvimento profissional; estímulo ao trabalho coletivo, trabalho em equipe, estimulando grupos inovadores; fomento às experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais; estágios orientados.

Institucionalização de um Núcleo de Pesquisa e Apoio Pedagógico ou Unidade Pedagógica, nos quais trabalham graduados em Ciências da Educação atuando como assessores pedagógicos que realizam um trabalho conjunto com o docente, acompanhado de sugestões, contribuições e oferta de modalidades formativas presenciais e a distância.

Criação e fortalecimento de disciplina específica nos cursos de pós-graduação *latu e stricto sensu*, tais como Metodologia de Ensino Superior, Organização do Trabalho Pedagógico, Docência Universitária. Organização de palestras e conferências com especialistas convidados a partir do levantamento de necessidades.

b) No âmbito do MEC/SESU/CAPES/CNPq:

Criação de Programa de Inovação Pedagógica (PID) e Pró-docência universitária a fim de estimular experiências voltadas para o ensino de qualidade. - Institucionalização de linha de fomento e financiamento para o desenvolvimento de projetos de pesquisas sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional do professor universitário e de inovações pedagógicas, por parte do CNPq, CAPES, Fundações de amparo à pesquisa, entre outros.

Assim, podemos perceber que a construção de uma formação de professores que esteja comprometida com a educação, envolve esferas tanto no cumprimento das leis, nas ações administrativas de chefias como na própria atuação e postura do professor em procurar as melhores alternativas e soluções na sua (trans)formação individual e/ou coletiva, com consequências diretas na sua atuação docente.

4.2.5 A formação continuada e a práxis

Neste intuito, por meio da **questão E** buscou-se reconhecer como a formação continuada auxilia os professores na sua prática. A maior parte dos professores, independente da instituição de origem, apontou alguns itens em comum:

1) A formação continuada permite que conheçamos diferentes metodologias e, com isso, consigamos aliar o estudo da teoria com a prática propriamente dita. Esta visão favorece uma visão diferencial com relação aos currículos institucionais onde podemos pensar e criar um projeto pedagógico que visa à formação de um determinado profissional. O uso das mídias e das tecnologias são fatores em evidente expansão que não podem ser excluídos da nossa atuação.

Para elucidar este tópico lembramos a fala do professor A3 onde o mesmo afirma: “[...] *na minha opinião a formação continuada não funciona ainda porque está tudo muito na teoria, falta muita prática para os nossos professores do ensino superior, está ficando muito acadêmico o negócio. É mestrado, é doutorado e a prática mesmo não se vê. Eu por acaso sei que uma professora que dá aula no ensino superior de natação, sendo que ela particularmente não sabe nadar [...]*”

Semelhante pensa o professor A1 no qual relata: “[...] *os próprios programas de especialização latu sensu ou stricto sensu da Universidade, que é uma perspectiva de formação continuada estão muito distantes do professor em seu campo profissional [...]*”. Complementa o professor B3 quando diz: “[...] *é pegar a realidade e estruturar todos esses conteúdos em cima da educação prática. Para mim, se não houver essa relação, não tem porque mostrar erudição. Um curso de educação continuada para ser bom, o que é necessário é ir nas realidades e a partir dessa realidade montar o curso [...]*”

2) Permite utilizar a evolução e descobertas das ciências em prol da melhoria dos cursos de educação física. É necessário ressaltar que o profissional de educação física não está apenas relacionado com o treinamento de esportes, mas ele precisa conceber uma visão de mundo diferencial onde possa compreender e relacionar diferentes estudos e situações para chegar a um resultado comum.

A esta questão destacamos o que expressou o professor B2: “[...] *o professor de educação física não é um sujeito que faz os alunos suarem, ele é um sujeito que deve ter uma visão generalista do mundo, ele não pode ter somente especialidades,*

ele deve ter um conhecimento diferenciado do mundo no contexto de formação de professores [...]”.

3) Contempla a interação entre diferentes IES, de modo que pode-se entrar em contato com descobertas, experiências, metodologias, opiniões e pessoas que enriquecem e, algumas vezes, transformam nossa forma de atuação como docente.

Esta tentativa de formação pode ser percebida na fala do professor A2 quando o mesmo argumenta que: *“[...] como profissional procuro me vincular a cursos e atividades na IES ou em outras instituições de ensino superior que ofertam programas de meu interesse [...]”*

4) Deveria não permitir a criação de hierarquias entre diferentes profissionais. A formação deveria ocorrer dentro dos departamentos para a realização de um projeto em comum que visasse a melhoria no ensino. Também seria interessante a realização de encontros entre professores da educação básica com professores universitários para a troca de experiências. Notamos que há certo distanciamento estes dois grupos, mas com realidades diferentes podemos enriquecer nossa visão de ensino e melhorar a prática em todos os níveis de escolaridade.

O professor A3 ressalta esta questão: *“[...] esses dois docentes deveriam deixar as vaidades de lado e um procurar aprender com o outro. Docentes que vem procurar a formação continuada se constroem porque consideram que o professor de ensino superior tenta demonstrar um conhecimento superior por ele trabalhar com formação de adultos [...]”.*

5) Através da valorização do profissional, remunerando o mesmo para que possa realizar encontros, grupos de estudo, congressos, pós-graduação. Os docentes devem ter condições para a realização da sua formação. Quando a instituição não promove esta formação ela precisa abrir espaço para que o docente a faça em outra instituição, este espaço se refere à diminuição da carga horária frente ao aluno, disponibilidade de verbas para custear gastos com viagens, inscrições e incentivar a pesquisa e orientação.

A este ponto podemos destacar algumas falas dos professores.

Professor A2: “[...] deixo de fazer atividades para melhorar minha prática pedagógica em função da falta de recursos financeiros porque nem todos programas de formação continuada têm incentivos financeiros [...]”

Professor B1: “[...] a faculdade poderia formar grupos de estudo com os profissionais fora de seu horário de trabalho, remunerando os profissionais em cima disto para que também pudéssemos nos atualizar [...]”.

Encontramos na LDB (BRASIL, 1996) no artigo 67, inciso II que a formação continuada é uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado. Este cumprimento da lei é observado na IES A, porém na B, por ser uma instituição particular não há obrigatoriedade de remuneração para a formação continuada do docente.

Observamos nas respostas da questão E certa homogeneidade que não foi encontrada nas outras respostas. Este fato pode ser relacionado com as expectativas que os professores têm com relação à sua formação continuada, ou seja, independente da IES de origem eles buscam ou desejam criar relações de pesquisa, contatos com outras instituições e se inserir e inserir o aluno na realidade, no mundo do trabalho.

4.2.6 O fomento na formação continuada: incentivar além de cobrar

Para visualizarmos as políticas de formação continuada presentes nas duas IES tomamos como tema central da **questão F** se as IES incentivam seus docentes com relação à formação continuada. Neste ponto, novamente encontramos duas respostas diferentes: sim, para três professores (dois da IES A e um da IES B); não responderam três professores, sendo dois da IES B e um da IES A. A partir das falas dos professores procuraremos entender o porquê desta diferença.

Os professores da IES A que responderam sim colocaram que o departamento ao qual pertencem disponibiliza verbas para a participação de eventos, bolsas de estudo para a pós-graduação e libera os docentes para curso de pós-graduação (atualmente a maioria dos docentes sai para o pós-doutorado). Segundo estes professores o departamento incentiva a qualificação dos professores.

Em contrapartida o professor da IES A que respondeu não justifica sua resposta dizendo “*não, pelo menos para mim nunca chegou. A formação continuada que estou montando com as escolas da rede básica, estou fazendo na cara e coragem, sem auxílio do departamento*”.

Neste sentido cabe destacar as metas apresentadas pelo Plano Nacional de Educação – PNG para a formação de docentes universitários que na perspectiva da melhoria da graduação, o Plano propõe metas e parâmetros para a formação de professores universitários, na qual para lecionar no Ensino Superior é preciso, no mínimo pós-graduação em nível de especialização. Em destaque temos

[...] as agências de fomento à pós-graduação 'stricto sensu', além dos critérios vigentes para a formação do pesquisador, ampliarão os programas para capacitação e formação, igualmente 'stricto sensu', dos docentes da graduação. - Considerando as necessidades relacionadas à expansão da oferta de vagas no horizonte de dez anos, as instâncias responsáveis pelas IES ampliarão a oferta de programas de pós-graduação 'stricto sensu' no país, dentro dos seguintes parâmetros: a) ampliar a oferta de vagas nesse nível, nas IES públicas, de modo que todas se tornem pólos de formação 'stricto sensu' de docentes, inclusive por meio de criação de novos cursos; b) estimular também a ampliação de vagas na pós-graduação 'stricto sensu', nas universidades privadas e IES de qualidade, inclusive com abertura de novos cursos; c) aumentar o total de docentes titulados no país em taxa superior à obtida na expansão das vagas de graduação. - Instituir em todas as IES programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino. - Os programas de pós-graduação devem oferecer a seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento. (FORGRAD, 2004, p. 82-83).

Com relação aos professores da IES B tivemos respostas contrárias ao da A: dois responderam que não e um respondeu que sim. O professor B1 respondeu que, pelo contrário, foi prejudicado quando decidiu realizar outra graduação e especialização. Segundo ele não houve auxílio pela instituição consoante aos horários disponíveis para as aulas da especialização na qual diz: “*as dificuldades são muito grandes, [...] saí prejudicado no curso de especialização, tive que matar algumas aulas do curso em virtude de ter que ministrar aulas na faculdade*”. A condição apresentada a este professor contradiz as orientações da Política Nacional de Graduação no que se refere ao corpo docente das IES, a qual explicita que “[...] o exercício do magistério da Educação Superior deve ser desempenhado por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros” (FORGRAD, 2004, p.242). O

documento salienta ainda que a titulação deve ser considerada condição necessária - mas não suficiente - para o desempenho adequado da docência.

Veiga (2005, p. 27) ao compartilhar destas ideias ainda ressalta a condição de que

[...] o professor, além de ser portador de diploma que lhe confere um conhecimento no âmbito de um campo científico, tem que dominar conhecimentos pedagógicos. É preciso que as instituições de ensino superior, além de apoiarem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho. O *locus* adequado para o desenvolvimento desses programas de formação docente - tanto para a educação básica quanto superior - é na Faculdade de Educação. Fora desse espaço os programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários tendem a desaparecer por falta de continuidade, pela dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, científico e pedagógico, educação e trabalho, graduação e pós-graduação. A permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo.

O professor B3 coloca que *“oficialmente não, não me sinto uma pessoa incentivada, apenas cobrada pela instituição”*.

O professor B2 respondeu que sim, na fala encontramos que *“a instituição oferece cursos de especialização para os alunos egressos e, para os professores, não auxilia com verbas, mas proporciona horários especiais para que o docente possa se qualificar”*.

Encontramos contradição nas falas dos professores B1 e B2, pois os mesmos justificam suas respostas com o mesmo argumento em situações diferentes. Em outra parte da entrevista o professor B1 explica que o quadro de horários da instituição é organizado pela mantenedora em São Paulo - UESP com um semestre de antecedência, assim eventuais problemas com o horário e a disponibilidade do professor são mais difíceis de serem solucionados.

Esta descentralização da IES pode se tornar, ou é, um fator que dificulta a formação continuada dos professores porque estes precisam da autorização/liberação da “chefia” de outros estados que não estão vivenciando a realidade da instituição, ao contrário da instituição A que apresenta um departamento local que conhece as necessidades dos professores e do curso tomando, assim, decisões relacionadas à sua instituição.

Para Gatti (1995) as universidades devem estar preparadas para “desempenhar o papel que corresponde as suas características, o de realizar

pesquisas educacionais e didáticas, estudar modelos alternativos de formação e formação continuada e preocupar-se com a formação dos formadores”.

Concordando com o autor citado acima, Nóvoa (2007, p.117) coloca

[...] pela minha parte, advogo um sistema semelhante para a formação dos professores: estudo aprofundado dos casos, análise coletiva das práticas pedagógicas, obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos, compromisso social e vontade de mudança.

Schulman (apud Nóvoa, 2007) coloca que uma instituição precisa atuar de forma conjunta, discutir os problemas e encontrar as soluções por meio da participação dos diferentes envolvidos no processo. Ele coloca que a instituição educacional deveria funcionar como um hospital: os diferentes segmentos se organizam em torno de um ponto em comum e não focalizando pontos isolados do processo.

4.2.7 Valorização Docente e os espaços de formação nas IES

A **pergunta G** questiona como os programas de formação continuada podem ganhar espaço dentro das IES. Encontramos respostas semelhantes independente da IES de origem, as quais foram possíveis distinguir três elementos ao envolver a formação continuada bem como sua consequência:

1. Equilíbrio entre carga horária e disponibilidade para a realização da formação continuada: os professores responderam sobre a necessidade de uma mudança na matriz curricular e plano pedagógico dos cursos. O novo modelo proposto dividiria a carga horária do professor entre atividade com aluno, atividade de pesquisa e grupos de estudo, assim o docente exerceria suas diferentes funções (ensino-pesquisa) e, ao mesmo tempo, participaria de momentos para refletir e repensar sua prática.

Destacamos a fala do professor A2 onde o mesmo diz: “[...] a grande dificuldade está no excesso de atividades que os docentes têm hoje. São muitas aulas, projetos de extensão, orientações na graduação e pós-graduação. É necessário que contabilizem a carga horária dos professores [...]”.

O professor B2 ainda complementa que: “[...] aspecto que eu acho fundamental é a questão que hoje não está somente vinculado às universidades, pois dependendo da seriedade das faculdades isoladas que é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

2. Valorização do professor-pesquisador: esta categoria complementa a categoria anterior, a diferença é que os professores devem ser valorizados financeiramente pela sua formação, ser incentivado a participar da pesquisa associada ao ensino, ir a eventos e publicar seus trabalhos.

O professor A2 fala que: “[...] dificilmente um professor pesquisador vai se vincular a atividades que não lhe rendam pontos no curriculum Lattes, em função das exigências [...] e também para a progressão na carreira docente”.

3. Relevância da formação continuada: os professores devem compreender que a formação continuada é necessária e deve ser realizada em diferentes momentos e de diferentes formas: seminários, grupos de estudo, pós-graduação, discussões com os pares, discussões com os alunos, troca de ideias com outras instituições. A partir do momento que o professor conseguir visualizar que estas atividades fazem com que ele repense sua prática e se torne reflexivo frente às situações de ensino, ele passará a exigir espaço dentro da instituição para que a formação continuada ocorra de forma sistemática.

O professor B3 ressalta em sua fala esta característica quando menciona: “[...] para se ganhar espaço hoje, é necessário mostrar a necessidade [...] então esses espaços são conquistados com uma coisa que se chama relevância, tem que ter significado e relevância [...] o investimento e capacitação para mim não é só financeira, ela vai muito além do dinheiro”.

Ressalta o professor A1: “[...] discutir sobre o projeto pedagógico do próprio curso em si, [...] para que o professor faça seu planejamento, seus planos de ensino vinculando ao projeto maior do curso, que os professores possam discutir suas disciplinas, ementas, processos de avaliação [...]”.

As necessidades apontadas pelos professores vão ao encontro das diretrizes apontadas pela LDB (BRASIL, 1996). Assim, encontramos em Almeida (2005) onde

[...] nós, professores, necessitamos de uma formação que nos assegure um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente. Ou seja, que nos prepare para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de formar os alunos para a compreensão e a transformação positiva e crítica da sociedade em que vivem.

Estamos, então, falando de uma formação que articule a pessoa que somos, os nossos saberes e o nosso trabalho. O exercício da docência não pode se resumir à obrigação de darmos vida ao que outros (mesmo que sejam especialistas) elaboram para sustentar o que fazemos. É preciso que tomemos em nossas mãos as decisões que embasam os encaminhamentos de nossas ações.

Almeida (2005) nos diz que uma formação continuada deve ter a prática educativa e o ensinar como objeto de análise assegurando aos professores os elementos essenciais para que possam compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos e que ajude a desenvolver o processo de pesquisa.

Nesta mesma linha, André (1999, p. 63) discute sobre a formação continuada nas IES

[...] as resistências nesse âmbito são muito grandes e talvez mais difíceis de serem superadas do que as dos docentes da educação básica. A nossa tradição universitária é a do trabalho isolado do catedrático com seus alunos. Os Departamentos, que poderiam ser núcleos de atuação e produção coletiva, se desenvolveram e se fortaleceram nas suas funções burocráticas e administrativas, e foram perdendo, ao longo do tempo, seu potencial de aglutinar as competências e as diferenças. Como fazer para recuperar esse espaço, vocês me perguntam? E eu continuo indagando: O que é preciso fazer para romper as resistências? Acho que se poderia pensar na reconstrução da universidade, pensar numa nova forma de ser e de atuar, pensar no papel formador das IES e quem sabe então se conseguisse reunir uns poucos que ainda acreditam na força do coletivo e a partir daí iniciar algumas ações. Talvez esse seja um caminho.

Neste contexto, o papel das IES está sendo delegado aos próprios docentes que precisam buscar, por conta, auxílio financeiro e horários para sua formação continuada, pois na IES onde executam seu trabalho esse espaço não é oferecido.

4.2.8 Dos processos formativos à formação de novos professores

O questionamento final de nosso estudo, **questão H**, interroga o professor sobre a forma como sua formação continuada contemplou sua carreira docente. Os professores apresentaram respostas bem diferenciadas que serão relatadas abaixo:

Professor A1: *“parcialmente, pois o ensino está muito fragmentado, muito especialista, não havendo uma preocupação em um ensino mais contextualizado”*.

Professor A2: *“Não. Este professor não justificou sua resposta”*.

Professor A3: *“Não, ocorreu a formação de um curso de bacharelado aqui no departamento, mas na realidade pouca coisa mudou”*.

Professor B1: *“Sim, procurei fazer um novo curso e uma nova especialização [...] o que contribuiu positivamente em todas as minhas disciplinas [...] pela busca de novos conhecimentos [...] depois desta oportunidade percebo que ganhei mais espaço dentro da instituição”*.

Professor B2: *“Sem dúvida, minha formação continuada não está relacionada apenas com minha função de professor de educação física, mas aliada e interligada às diferentes situações educacionais e sociais às quais venho passando durante minha trajetória”*.

Professor B3: *“Eu tenho uma bronca em cima disso aí.[...] como é que nós estamos formando os bachareis de educação física?A gente trabalha, faz o melhor possível, mas ainda há uma lacuna a ser preenchida”*.

Percebemos que, mesmo os professores afirmando que realizam algum tipo de formação continuada, para eles estas ações estão sendo pouco eficientes como forma de auxiliar na sua prática. As respostas mostram que existe o desejo de mudança nos padrões de ensino e no funcionamento institucional onde as IES deveriam abrir espaços para discussões pedagógicas, ao invés de apenas administrativas e, mesmo que haja uma grande especialização docente, reuni-los em busca de um projeto comum de ação que leve a melhoria na formação dos discentes, futuros profissionais.

Fusari e Franco (2005) apontam que as mudanças benéficas ao processo ensino-aprendizagem tendem a ocorrer quando o processo formativo acontece no próprio local de trabalho. Neste caso, as IES devem ser o espaço formador para os docentes que buscam práticas formativas que os auxiliem na reflexão sobre seu atuar docente.

Seguindo esta visão, Rosemberg (2000, p. 76) escreveu

[...] que as instituições são produtos das ações humanas, podemos afirmar que tanto a integração das universidades com a sociedade quanto o nível de inovação que delas esperamos, o qual deve caracterizá-las como instituições que estão sempre à frente do seu tempo, dependem sobremaneira da atuação de um dos seus segmentos mais importantes – os

professores universitários. Esses, por sua vez, apoiados em políticas educacionais pertinentes, devem estar se apropriando permanentemente do conhecimento Sabendo-se produzido com vistas à objetivação desse mesmo conhecimento, mediante as funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, em consonância com as exigências sociais do hoje e do amanhã.

A formação continuada deve ser um arcabouço para a reflexão da prática e do conhecimento. Participar de cursos, grandes eventos e reuniões administrativas não são fatores suficientes para que o professor considere sua formação continuada como um fator positivo na sua atuação.

Para que a formação continuada se torne eficiente deve-se evitar

[...] treinamentos massificados, mas questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e educação continuada. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos de capacitação. A construção de proposta pedagógica com autonomia e criatividade enseja nos docentes envolvimento, competência e busca de qualidade (BEHRENS, 1996, p. 229).

O processo de formação continuada deve ser prazeroso e eficiente para o professor fazendo com que, nele, desperte o desejo de participar destes momentos de formação de forma voluntária e não apenas como uma tarefa burocrática a ser executada.

5 APONTAMENTOS FINAIS

A ação docente está inserida em um contexto social que agrega diversas situações profissionais e pessoais desde a experiência escolar, passando pela formação inicial e um eterno *continuum* ligado à formação continuada.

A reflexão sobre a docência nos seus diferentes aspectos nos leva à busca pela compreensão sobre a formação destes docentes e a existência, ou não, de uma formação continuada em busca de melhorias na sua práxis educativa.

A docência universitária é revestida por um status social diferente do ensino básico porque a sociedade considera as IES como centros detentores e produtores de conhecimento onde estão sendo pesquisadas as soluções para os problemas que nos acometem.

Assim, esperamos que os docentes estejam em constante busca pelo aprimoramento pedagógico e de conhecimento em virtude de serem os responsáveis pela formação de sujeitos que irão atuar na sociedade refletindo, questionando e, quem sabe, transformando o local onde exercem sua profissão.

Mas, será esta a realidade encontrada entre os docentes? As IES cumprem seu papel de promover ações para formar continuamente seus professores? Como os docentes visualizam a relação entre formação continuada, IES e prática educativa?

As inquietações suscitadas por estas perguntas não podem ficar apenas no papel, ou seja, precisam ser respondidas para que possamos conhecer, de forma verdadeira, a situação da formação continuada no interior das IES.

A partir da década de 90 ocorreu aumento de pesquisas em relação à educação movimento este decorrente da necessidade de compreensão e conhecimento sobre o que ocorre no processo de ensino-aprendizagem dentro das instituições de ensino e, também, em relação à formação docente e sua relação com os alunos, sujeito da sua ação. Dentro deste processo a formação de professores é um dos eixos que surge com o objetivo de pesquisar temas inquietantes com relação à formação continuada, neste caso, de docentes universitários (TARDIF, 2005).

Em busca de algumas respostas surgiu a proposta desta pesquisa por meio da qual resolvemos verificar diferentes questões relacionadas à formação

continuada de docentes de Educação Física em IES na cidade de Santa Maria e, assim, tentar compreender como ocorre este processo de formação.

Os dados mostraram que os docentes em questão apresentam diferentes concepções relativas ao conceito de formação continuada o que pode estar relacionado à IES de origem destes professores. Percebemos que os professores oriundos da IES A (instituição federal pública) apresentavam concepções mais inovadoras com relação à formação continuada citando a necessidade de pesquisa, grupos de estudo e interação/ diálogo entre colegas e alunos. Em contraponto, os professores da IES B (instituição confessional privada) apresentaram de forma clara, nas suas respostas, que a sua IES não incentiva a pesquisa e a formação continuada dos seus professores.

Porém, é interessante frisar que ensino-pesquisa-extensão formam um tripé que deveria fazer parte dos programas das IES, pois a graduação é um espaço no qual o aluno é inserido neste mundo diferencial e aprende, com auxílio de seus docentes, a visualizar a sua profissão de uma forma inovadora, interessante. Em consequência, torna-se necessário que as IES que ora fizeram parte de nosso estudo revisem e renovem suas estratégias de formação continuada a seus professores, para que seus egressos possam apresentar níveis potenciais e conhecimentos semelhantes aos dos alunos oriundos de outras IES.

Os docentes, independente da IES de origem (pública ou privada), apresentaram respostas semelhantes com relação à existência de espaço para formação continuada dentro da instituição. Segundo os participantes das instituições A e B não existe um programa definido, organizado para a formação continuada dos docentes, pois as reuniões são realizadas para a discussão de problemas administrativos em detrimento de uma política institucional que propicie espaços nos quais os docentes pudessem trocar experiências e conhecimentos, conhecer os problemas pedagógicos existentes, refletir e [re]significar sua ação, levando em consideração as necessidades de mudanças que levem a melhor formação do educando.

Vivemos em um momento no qual a capacidade do docente é avaliada, apenas, de forma quantitativa através da verificação do número de artigos publicados na sua área de especialização. Então, há espaço e incentivo para que o docente busque mudar sua prática pedagógica? Qual é a motivação para que isto ocorra? É consenso que as especialidades trouxeram ganhos inimagináveis à

sociedade, mas onde fica o papel principal do docente: o ensinar, ou melhor, ser um facilitador para a aprendizagem e formação de sujeitos? Então, as IES não estão cumprindo seu papel de promoção de atividades e/ou momentos de reflexão pedagógicos.

A construção conjunta, a troca de experiências, as novidades metodológicas e o diálogo são fatores inerentes às instituições que primam pela qualidade, pois o individualismo divide os indivíduos e não proporciona uma visão mais ampla, ou seja, aquele olhar que busca a melhoria coletiva do seu local de trabalho, ou melhor, a valorização da instituição, dos docentes e dos alunos que estão formando sua própria prática.

Em outro momento da pesquisa os docentes apontaram como deveria ocorrer a formação continuada no interior das IES. Novamente, obtivemos respostas semelhantes independente da IES de origem, pois mesmo oriundos de realidade diferentes os docentes acabam apresentando os mesmos anseios e necessidades frente à sua prática pedagógica e refletem suas inquietações a partir de práticas isoladas que levam a tentativas de renovação na sua ação. Grupos de estudo, reuniões pedagógicas, diálogo com outras IES e troca de experiências com professores da educação básica foram alguns dos pontos apresentados pelos professores. Vemos que o modelo tradicional de formação continuada que exaltava congressos, seminários e cursos está perdendo espaço frente às necessidades particulares de cada professor.

Cabe neste momento uma citação de Veiga (2005, p.8)

Sem querer concluir, mas apresentando algumas considerações em relação à docência e à formação de professores universitários, posso afirmar que, graças ao empenho de muitos educadores, acredito ser possível transformar e construir uma educação superior baseada no equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanística.

Podemos entender este fato lembrando Freire (2001) quando coloca que o modelo unilateral de educação- ensino é falho. Para que mudanças aconteçam a [re]significação de nossa atuação necessita de dialogicidade, de troca entre os pares para que possamos compreender o que está acontecendo e, com base em experiências diferenciais, modificar nosso olhar frente ao processo educativo.

Então, é necessário que as IES reconheçam suas falhas e ao ouvir seus docentes promovam mudanças que levem em consideração a formação continuada

de cunho pedagógico para que a lei seja cumprida e o coletivo ganhe, de forma positiva, uma estrutura educacional que preza pela interação professor-professor, professor-direção e professor-aluno.

Outro ponto em destaque é a questão de que a formação continuada não reflète de forma positiva, ou melhor, não altera de forma significativa a atuação deste docente. Como este fato pode acontecer? A formação continuada não deveria ser um momento de mudança?

Assim, percebemos o quão importante se torna a pesquisa e discussão sobre a formação continuada dos docentes e sua atuação nas IES, pois o olhar externo, da sociedade em geral, vislumbra as IES e seus docentes como uma parte da comunidade onde as relações são perfeitas e as alternativas para a melhoria do processo educativo são postas em relevância a todo o momento.

Logo, é possível referir que esta pesquisa nos proporcionou uma visão mais realista sobre as condições da formação continuada destes docentes universitários. Esperamos que a leitura desta dissertação possa levar os docentes de Educação Física do Ensino Superior a refletirem sobre sua atuação no ensino e pensarem em estratégias que favoreça, no todo ou de forma individual, a formação continuada como um instrumento integrante das IES.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, M.I. de . **Formação contínua de professores**. Ministério da Educação: TV Escola, boletim 13, ago., 2005.

ALMEIDA, M.I. de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: UNESP, 2006. p.61-72.

ANASTASIOU, L. das G.C.; ALVES, L. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.

ANASTASIOU. L. das G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar do professor**. v. 8, n.1. 2005.

ANDRÉ, M. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas. Ano 20. n. 68. p. 61-69, 1999.

ANTUNES, H.S. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**, 2001. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ARANTES, A.C. A cultura, a educação e a Educação Física na Grécia. In: JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS, IV, 2005, Maringá. **Anais**, UEM: Maringá, 2005.

ARAÚJO, H. M.L. **Pesquisa, Formação e Prática Docente**. In VI Colóquio Nacional da Afirse. Teresina: Piauí, Nov/2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal. Porto Editora Ltda, 1994.

BOLZAN, D.P.V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P.; GIORDANI, E. D. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 2007.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano nacional de Educação- PNE**. Brasília: MEC, 2001.

CALDERHEAD, J. SHORROCK, S.B. **Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers**. Falmer Press (London and Washington, D.C.), 1997.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 3ª ed, 1999.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M. de M., MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139–165.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: Leitura crítica – compreensiva: Artigo a Artigo**. Ed. Vozes, Petrópolis/RJ, 1998.

CARREIRO DA COSTA, F.A.A. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, F.A.A. et al. **Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996. p.9-36.

CASTANHO, M.E. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. **Revista Comunicação, Saúde, Educação**, v.6, n.10, p.51-62, 2002.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In **4º. CONPEF**. 7 a 10 de julho de 2009.

CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

CRISTINO, A.P. da R. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)**, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2007.

DA LUZ, S.P.; BALZAN, N.C. Programa de formação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.17, n.1, p.11-41, mar., 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora, 2001.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidade profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p.38-45.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L.C. de . Em direção a uma política para a formação de professores. **Em aberto**. Brasília, n.54, abr./jun., 2002.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. de P.. **A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola**. Salto para o futuro. Boletim 2005, 01 a 05 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/fcp/tetxt2.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, 2000.

GARCÍA, C.M. Desenvolvimento profissional dos Professores. In: GARCÍA, C.M. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999. p.133–258.

GARRIDO, S. e ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, maio./ 1992. p.70-74.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção formação de Professores)

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

GIMENEZ, T. N. Trajetórias na formação dos professores de línguas. Londrina: Eduel, 2002.

GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. **Etnografía y diseño cualitativo em investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GUIMARÃES, S. V. **Saberes profissionais** – ponto de partida para a formação contínua de professores. Rio de Janeiro, 2005

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. v.14. São Paulo: Cortez, 2010a.

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

ISAIA, S. M. de A; BOLZAN, D. P. V.; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, MG: 2007. p. 1-14

ISAIA. S.M. de A.; BOLZAN, D.P.V. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**, São Leopoldo, v.1, n.1. (IV Congresso Internacional de Educação), UNISINOS, 2005.

ISAIA. S.M. de A . **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação** / Marília Costa Morosini(Org.). Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000

JESUS, S.N.; SANTOS, J.C.V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, Porto Alegre, n.1, p.39-58, jan./abr., 2004.

KRAMER, S. e SOUZA, S.J. (Org.). **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em Educação**. São Paulo: Ática, 1996.

KRUG, H.N. Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física, 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

KRUG, H.N. A construção do conhecimento prático do professor de Educação Física, 2001. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

LEITE, D.B.C. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, M. (Org.). **O professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

LIBÂNIO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LICHTENECKER, M. S. **Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente**. 2010. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2010.

LOUCKS-HORSLEY, S., et al. **Designing professional development for teachers of science and mathematics (2nd ed.)**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.

LÜDKE, M.e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, A.M. da R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S.M. de A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M. da R. **Pedagogia Universitária**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MEVARECH, Z. R. Metacognition, general ability, and understading in young children. **Early Education and Developmente**. 1995, 6. 155-168.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A.M.M.R. Mizukami, M.G.N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFScar, 1996.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1998.

MOSQUERA, J.J.M.; STOBÄUS, C.D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior- sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NETO, J.M.; JACOBUCCI, D.F.C.; JACOBUCCI, G.B. Para onde vão os modelos de formação continuada de professores no campo da educação em ciências? **Horizontes**, v.25, n.1, p.73-85, jan./jun., 2007.

NOVELLO, J.C.L. Formação contínua de professores: relato de experiência. In: ENCONTRO ÍBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO DE SUA ESCOLA, IV, 2005. **Anais**, 2005.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.14-43.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2001.

PÁDUA, E.M.M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

PONTE, J. P. Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In **Investigar e formar em educação**: Atas do IV Congresso da SPCE (PP.59-72). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1996.

PONTE, J.P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em Revista**, 1994.

PRETTO, N. de L.; RICCIO, N.C.R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Revista Educar**, Curitiba, n.37, p.153-169, mai./ago., 2010.

FORGRAD, Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo idéias**. 3ª ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

RICHARDSON, R.J. (Org.). **Pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSEMBERG, D.S. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Anais**, Caxambu, 2000. p.55-67.

RUBIO, K. Do olimpo ao pós olimpismo: elementos para uma reflexão sobre o esporte atual. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.16, n.2, p.130-43, jul./dez., 2002.

SANTOS, L. Mudanças na prática docente: um desafio da formação continuada de professores polivalentes para ensinar matemática. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC. São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. A Importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – ISSN 1984-5294 Vol. 1, n. 1, p.04-23, Maio/2009.

STRECK, L. L.. **O que é isto** - decido conforme minha consciência? 2.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

TARDIF, M. O saber dos professores em sua formação. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.225–325.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K., SILVERMAN, S.J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, I.P.A **Docência Universitária na Educação Superior**. VI Simpósio INEP. Brasília. 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do projeto: Formação Continuada: identificação das estratégias utilizadas pelos professores de Educação Física que atuam no Ensino Superior

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Autor: Mestrando Haury Temp

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (UFSM/MEN/CE).

Telefone para contato: (55) 9948 3736

Endereço: Cidade Universitária - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria

Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo compreender a formação de professores de Educação Física que atuam no Ensino Superior, tendo como enfoque a formação continuada de professores de educação física, bem como a compreensão e concepções acerca do tema. Para tanto, estando você na condição de colaborador(a), participará de entrevistas semi-estruturadas, as quais serão gravadas com sua autorização, para que não se percam detalhes das suas falas enquanto participante do estudo.

Depois de realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue a você colaborador(a) para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerar necessário.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador e pelo autor e estando sob responsabilidade dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Enquanto colaborador(a), você será livre para deixar de participar do estudo a qualquer momento, se assim o desejar, sem que disso advenha algum prejuízo. A pesquisa está elaborada para amenizar a ocorrência de danos morais ou quaisquer

riscos, como ainda, constrangimentos ou desconfortos decorrentes das questões presentes nas entrevista semi-estruturada fundamentada nos preceitos éticos da Universidade Federal de Santa Maria. Também não acarretará custos ou despesas a você colaborador(a). Os possíveis benefícios para os(a) professores(a) de Educação Física atuantes no Ensino Superior nas IES de Santa Maria, e participantes por vontade própria da pesquisa, estão no valor formativo/autoformativo da realização das entrevistas, nas quais o sujeito, ao responder as questões, refletirá sobre suas práticas docentes e sua trajetória profissional, podendo assim atribuir novos sentidos e significados a partir destas experiências. Os resultados encontrados neste estudo poderão ser publicados em revistas indexadas na Área da Educação e/ou divulgados em eventos que envolvam as questões problematizadas na investigação.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (55) 9948 3736, a qualquer momento.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do(a) participante

nº. de identidade

Declaramos, abaixo assinados, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Autor

Santa Maria, ____ de _____ de 2013.

Apêndice B – Termo de Confidencialidade

Título do Projeto: Formação Continuada: identificação das estratégias utilizadas pelos professores de Educação Física que atuam no Ensino Superior

Pesquisador responsável: Profº. Hugo Norberto Krug

Autor: Haury Temp

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 99483736

O autor, orientador e co-orientadora desta pesquisa se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio e transcrição das entrevistas. Além disso, salientam que as informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente serão divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3282 A, por um período de cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria,de novembro de 2012.

.....

Hugo Norberto Krug – CI 8005150357

.....

Dóris Pires Vargas Bolzan – CI 00000000

.....

Haury Temp – CI 1038390141

Apêndice C – Questionário Biográfico**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO BIOGRÁFICO**

Nome: _____ Idade: _____

Instituição/Departamento: _____

Sexo: () F () M

Tempo de atuação no Ensino Superior: _____

Possui cursos de Pós-Graduação? Qual(is), instituição formadora e ano de conclusão:

Em quais disciplinas você atua como docente na Educação Física (Ensino Superior):

Carga horária total de trabalho: _____ horas Ensino: _____ horas

Pesquisa: _____ horas

Extensão: _____ horas

APÊNDICE D – Entrevista Semiestruturada

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES

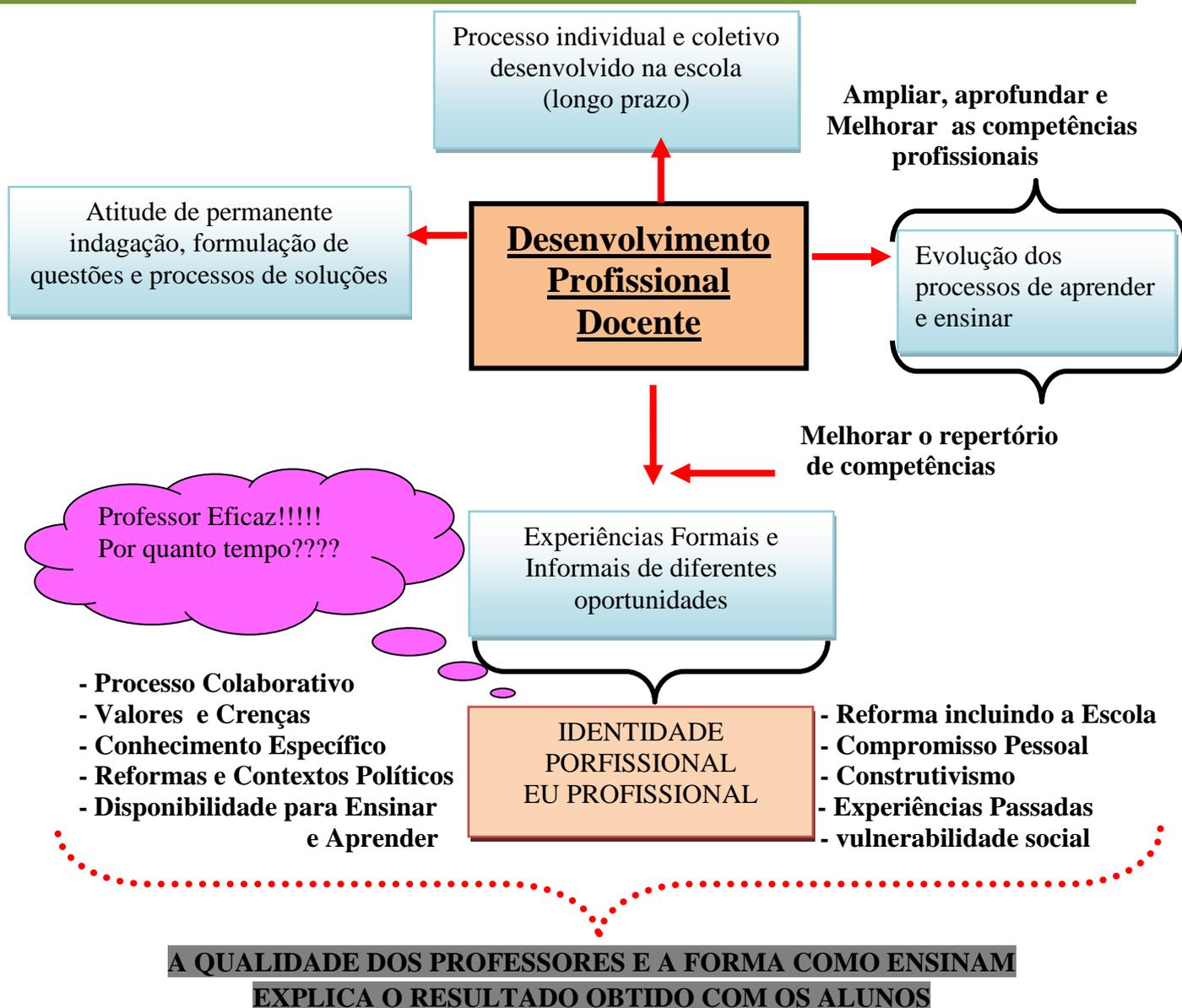
Questionamentos

- a) O que você entende por formação continuada/desenvolvimento profissional?
- b) O Desenvolvimento Profissional é tema de discussão entre os pares no curso de educação física em que você atua?
- c) Você tem participado de programas e atividades de formação continuada? Com que frequência? Quais?
- d) Na sua concepção como devem ser constituídos os programas de formação continuada no ensino superior?
- e) Para você como os programas de formação continuada podem auxiliar o docente na sua prática pedagógica?
- f) Existe incentivo para a formação continuada em sua instituição de ensino? Quais?
- g) Na sua visão de que forma os programas e atividades de formação podem ganhar mais espaço e valorização para os docentes nos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação?
- h) Os processos formativos vivenciados por você tem contemplado sua atuação como docente na formação de bachareis em educação física?

APÊNDICE E – Mapa Conceitual sobre Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro segundo Carlos Marcelo (material elaborado na disciplina de Processos Formativos, Docência e Inovação no Ensino Superior)

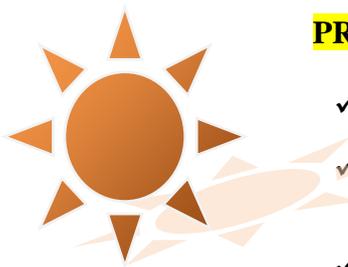
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: passado e futuro

MARCELO, Carlos (2009)



TORNAR-SE PROFESSOR

- ✓ da formação Inicial à Continuada
- ✓ Os professores em diferentes etapas De formação
- ✓ Inovação X Eficiência

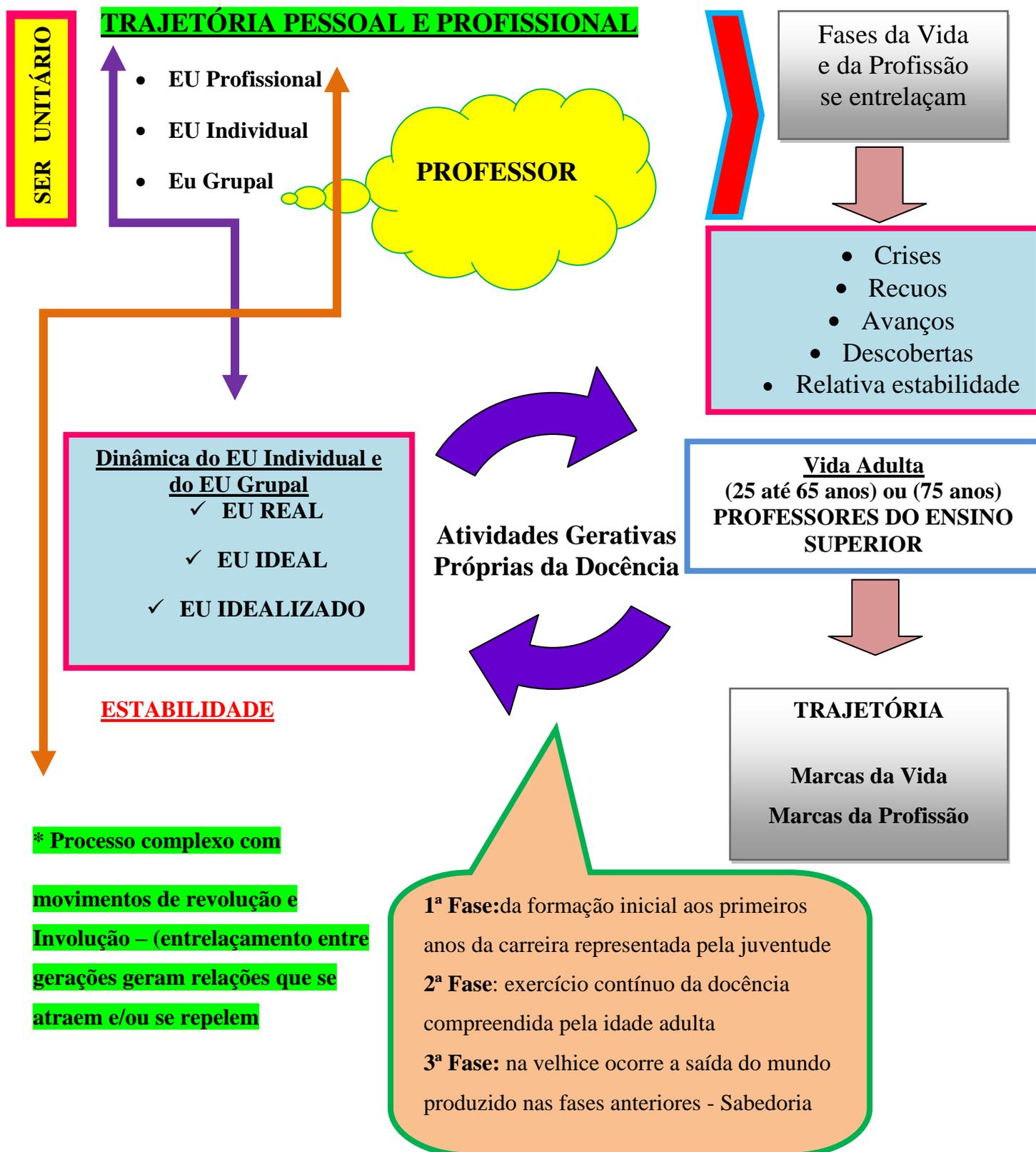


PROCESSO DE MUDANÇAS NOS DOCENTES

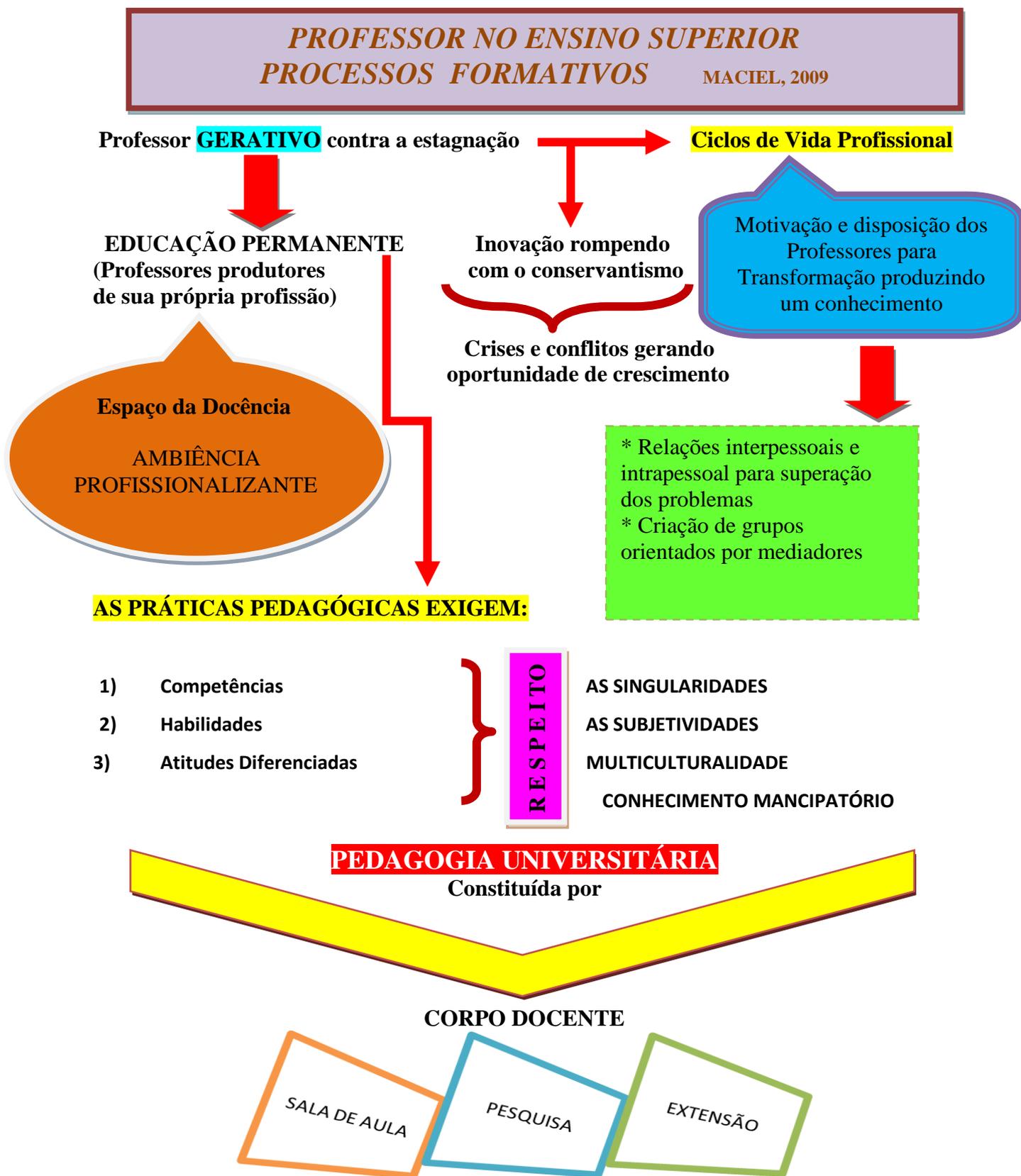
- ✓ Nas práticas do dia-a-dia
- ✓ Aperfeiçoamento na aprendizagem dos alunos
- ✓ Reflexões acerca das crenças e atitudes dos professores

APÊNDICE F – Mapa Conceitual sobre o Professor no Ensino Superior: trajetória pessoal e profissional segundo Isaia (material elaborado na disciplina de Processos Formativos, Docência e Inovação no Ensino Superior)

PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR
TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL ISAÍIA, 2009



APÊNDICE G – Mapa Conceitual sobre Processos Formativos do Professor no Ensino Superior segundo Maciel (material elaborado na disciplina de Processos Formativos, Docência e Inovação no Ensino Superior)



APÊNDICE H – Mapa Conceitual sobre os Ciclos de Vida Profissional segundo Isaia e Bolzan (material elaborado na Disciplina Professor e seu Desenvolvimento Profissional)

