



Revista Brasileira de
CIÊNCIAS DO ESPORTE

www.rbceonline.org.br



ARTIGO ORIGINAL

Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica



Janaína da Silva Ferreira^a, José Henrique dos Santos^{b,*} e Bruno de Oliveira Costa^a

^a Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^b Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, Brasil

Recebido em 23 de dezembro de 2012; aceito em 10 de janeiro de 2014

Disponível na Internet em 4 de junho de 2015

PALAVRAS-CHAVE

Educação Física;
Formação
continuada;
Modelos de formação;
Modalidades
de formação

Resumo A formação continuada promove o desenvolvimento profissional do professor e influencia a sua prática pedagógica. O objetivo deste estudo foi descrever as modalidades de formação continuada frequentadas por professores de educação física iniciantes (n = 34) e experientes (n = 36) e identificar, na perspectiva dos docentes, aquelas que mais contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. O estudo se caracteriza como descritivo. A coleta de dados foi feita por meio de questionário. A análise estatística foi descritiva. Foi maior a frequência em modalidades eventuais e de curta duração baseadas prioritariamente na transmissão de conhecimentos e foram privilegiadas em maior grau as prerrogativas normativas dos sistemas de ensino de padronizar programas e metodologias de ensino.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Todos os direitos reservados.

KEYWORDS

Physical education;
Continuing
education;
Training models;
Teacher training

Profile of Physical Education teachers' continuous formation: models, modalities and contributions for pedagogic practice

Abstract Continuing education promotes teachers professional development and influence their professional practice. The aim of this study was to describe the actions of continuing education attended by beginners (n = 34) and experienced (n = 36) physical education teachers and analyze their perceptions of the most valuable formations for professional development. The study was descriptive. Instrument for data collection was questionnaire. Statistical analysis was

* Autor para correspondência.

E-mail: henriquejoe@hotmail.com (J. Henrique dos Santos).

PALABRAS CLAVE

Educación física;
Educación continua;
Modelos de
formación;
Modalidades
de formación

descriptive. Continuing education events were occasional and short-lived, based on the transmission of knowledge that rarely provide teachers adequate Continuing education conditions to build an innovative and contextual praxis.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. All rights reserved.

Perfil de formación continua del profesorado en Educación Física: modelos, modalidades y contribuciones a la práctica pedagógica

Resumen La educación continua promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye en su práctica. El objetivo de esta investigación fue describir el perfil de formación continua de los profesores de educación física principiantes ($n = 34$) y experimentados ($n = 36$) e identificar sus percepciones sobre las acciones de formación que más contribuyeron a su práctica profesional. La investigación fue de tipo descriptiva. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario. El análisis estadístico fue descriptivo. Las formaciones más frecuentadas por los profesores fueron eventos ocasionales y de corta duración basadas en transmisión de conocimientos que no ofrecen las condiciones adecuadas de capacitación para la construcción de una praxis innovadora y contextualizada.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Todos los derechos reservados.

Introdução

A constatação de uma sociedade em constante evolução tecnológica fez da escola o principal espaço para o desenvolvimento e a democratização de novos conhecimentos e de novas competências profissionais e de formação do cidadão crítico e autônomo no contexto social, cultural e político (Fundação Carlos Chagas, 2011). A formação continuada apresenta-se nesse contexto como uma das opções viáveis e fundamentais para o aprimoramento da formação docente e do sistema educativo (Neves, 1994). A competência necessária aos professores começa a ser desenvolvida antes mesmo da formação inicial, no período de socialização antecipatória, em que são formuladas crenças sobre a profissão baseadas em representações disseminadas pelo senso comum (Carvalho, 1996) que têm continuidade ao longo da trajetória profissional por meio da formação inicial e continuada (Azevedo et al., 2010). Logo, a formação continuada se torna um processo essencial na busca pelo desenvolvimento profissional do docente, pois por sua via o professor tem a oportunidade de vivenciar processos de investigação, reflexão e contato com concepções inovadoras de ensino e aprendizagem (Chimentão, 2009).

As modalidades de formação são regidas por conceitos, objetivos e finalidades que, contingenciadas por fatores acadêmicos, sociais, políticos, financeiros e de ordem pessoal, refletem visões de mundo, da educação em geral, do processo educativo e, conseqüentemente, expectativas acerca do ser professor e da função docente. A investigação sobre as condições e a natureza das políticas de formação continuada permite depreender como se efetivam e em que medida são compatíveis tanto com a realidade dos sujeitos

e sua relação com o ambiente sócio-organizacional escolar quanto com as necessidades de desenvolvimento profissional (Galindo e Inforsato, 2008).

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi descrever as modalidades de formação continuada frequentadas por professores de educação física iniciantes e experientes nas áreas técnico-biológica e pedagógica, além de identificar, na perspectiva desses professores, as modalidades formativas que mais contribuíram para sua prática profissional.

Formação continuada: aspectos históricos, políticos e socioeconômicos

Os modelos e as modalidades de formação continuada se originam e constituem a partir de pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos, determinantes de diferentes concepções de formação do educador (Altenfelder, 2005), bem como em função de interesses políticos e econômicos dominantes que levam os professores a atender a expectativas de entidades e organismos oficiais externos à escola (Fusari, 1988). Atestando essa assertiva, a concepção tradicional prevalente entre 1950/70, influenciada pela abertura do mercado nacional ao capital estrangeiro e pelo fator político incrementado com golpe militar de 1964, se baseava numa concepção eminentemente reprodutora, em que importava a transmissão de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades específicas e, conseqüentemente, mudanças de atitudes dos professores (Fusari, 1988).

Ainda na década de 1960, o movimento escolanovista enfatizava uma formação voltada para o domínio de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, assim como privilegiavam o domínio afetivo-psicológico por meio da valorização

das relações humanas na escola, secundarizavam o papel do professor e dos conteúdos disciplinares e induziam práticas pedagógicas espontaneístas, quando não baseadas no modelo tradicional (Fusari, 1988; Altenfelder, 2005).

O processo de industrialização alicerçou a tendência tecnicista de formação a partir dos anos 1970. Os processos de formação continuada visavam à preparação do professor para uma escola produtiva, capaz de formar pessoas para o mercado de trabalho. No fim da década de 1970, com os sinais de abertura política, a tendência crítico-reprodutivista representou um avanço na compreensão da relação de dependência entre educação e sociedade capitalista, incidindo na denúncia do papel ideológico da escola que legitimava e reforçava as desigualdades sociais (Fusari, 1988). Mas, face ao caráter quase exclusivamente denunciante, desconsiderou o fazer pedagógico e limitou as possibilidades de transformação promovidas pela escola, na medida em que considerava que essa reproduzia o sistema vigente (Altenfelder, 2005).

Foi importante o papel das investigações sobre a dialética para a evolução da tendência crítica que avultou nos anos 1980, empenhada em superar a influência liberal e crítico-reprodutivista a partir da compreensão da escola como ambiente propício às transformações sociais. Os seus efeitos nas políticas de formação continuada são evidentes ao valorizar o conhecimento dos conteúdos de forma crítica, contextualizado à realidade da escola e do aprendiz, concebendo o professor como mediador entre o saber construído em um espaço-tempo histórico, político e social e o aluno.

Nos anos 1990 avultam os debates em favor de uma formação continuada de professores “[...] concentrada no trabalho docente, nas relações que se estabelecem dentro da escola e na importância da vinculação entre a formação docente e as práticas escolares como o currículo, a didática, a avaliação e a gestão de sala [...]” (Altenfelder, 2005, p. 52). Conforme Moreira (2006), a formação continuada contemporânea deve proporcionar a associação de saberes entre os professores por meio da interação e colaboração e uma abertura para a aprendizagem com outros. Uma maneira de promover essa troca de saberes seria a união dos professores dentro da escola que formariam ciclos de análise, compreensão e reflexão sobre a prática e considerariam o contexto no qual atuam (Paim et al., 2008).

Os modelos e as modalidades contemporâneos de formação refletem traços desse contexto evolutivo. As pesquisas feitas nas últimas duas décadas têm contribuído para os avanços dos princípios que regem a formação continuada de professores (Nóvoa, 1991; Demailly, 1992; Campello et al., 2000; Garcia, 2002; Mendes Sobrinho, 2006; Damiani, 2008; Galindo e Inforsato, 2008; Fundação Carlos Chagas, 2011) e fundamentam a análise das propostas de formação continuada observada no contexto dos diferentes sistemas de ensino e escolas brasileiros. No entanto, muitas vezes não se discriminam os termos “modelos” e “modalidades” de formação, fato motivador da iniciativa de ensaiar uma sistematização terminológica e metodológica desses termos, de modo a diferenciá-los em sintonia com as diversas propostas e perspectivas existentes no campo da formação continuada.

Modelos de formação continuada: conceitos e representações

O termo modelo remete a uma representação abstrata de um fenômeno, cujas características e evolução se deseja descrever, prever ou explicar (Duarte, 2004). Assim, um modelo de formação reúne um conjunto de ações mediadas por relações de poder, culturas, crenças e valores estabelecidos entre as instituições/redes/sistemas de ensino e os sujeitos envolvidos no processo formativo e apresenta características implícitas, objetivos particulares e maneiras peculiares de condução das práticas formativas.

Na concepção de Brzezinski e Garrido (2001, p. 90), um “modelo de formação deve ser tomado como referência epistemológica e deve respeitar a especificidade dos processos formativos e das instituições formadoras”.

Mendes Sobrinho (2006) apresenta duas perspectivas distintas de formação continuada na atualidade: a clássica, caracterizada por um ensino diretivo regido pela lógica da racionalidade técnica, i.e, pela transferência de conhecimentos sem a preocupação com a experiência e os saberes construídos pelos professores e suas principais necessidades de formação; e a perspectiva crítico-reflexiva, comprometida com proporcionar ao professor uma formação que promova a reflexão sobre sua prática, a resolução dos problemas a partir de sua realidade e o desenvolvimento com base em processos colaborativos, o que Damiani (2008) considera com grande potencial para transformar o ensino em uma prática significativa e contextualizada.

Embora nem sempre os modelos de formação se apresentem na forma pura, Demailly (1992) e Nóvoa (1991) argumentam que a sua configuração é esclarecedora enquanto elementos teóricos de análise. Demailly (1992) classifica os modelos de formação em quatro categorias: universitário, escolar, contratual e interativo-reflexivo.

O modelo universitário se caracteriza pela relação recíproca entre formador e formando, em que as competências pessoais e profissionais do formador são consideradas importantes para o formando.

No modelo escolar as formações são organizadas e estruturadas por instâncias de poder exteriores aos docentes e à escola (Demailly, 1992). A formação acontece por meio da transferência de conhecimentos, resulta, em grande parte, na atenção aos objetivos da instituição e restringe as expectativas dos professores.

O modelo contratual é caracterizado pela relação estabelecida entre formador e formando mediante contrato entre ambos ou em conjunto com outras parcerias. O modelo se concretiza por meio de diversas modalidades oferecidas conforme negociação feita entre as partes.

O modelo interativo-reflexivo acontece em regime de aprendizagem mútua entre os profissionais. O intuito é resolver problemas ligados não só à prática, mas também ao contexto escolar. O formador funciona como um mediador no processo de reflexão e resolução dos problemas.

Considerando a importância do tipo de aprendizagem desenvolvida no processo formativo, Garcia (2002) caracteriza quatro modelos de aprendizagem na formação continuada: (a) “aprender de outros”, como nos cursos, que se concretiza com a aplicação de conteúdos elaborados por especialistas no campo do conhecimento disciplinar.

Embora os cursos sejam feitos em reuniões grupais, a aprendizagem é sempre individual; (b) “aprender com os outros”, baseado no princípio de aprendizagem grupal, com perfil colaborativo. Esse tipo de aprendizagem nem sempre é presencial, pois o processo firma-se na realização de metas e de objetivos de aprendizagem comuns a um determinado grupo; (c) “aprender sozinho”, como a autoformação, em que é fundamental o aprendizado mediante processos abertos que possibilitam ao profissional determinar suas próprias metas e valorizam a experiência como fator essencial para o desenvolvimento da reflexão e aprendizagem; e (d) “aprendizagem informal”, que ocorre pela busca ocasional de informações e de experiências entre pares. É considerado um modelo que gera processos de aprendizagem importantes para o desenvolvimento profissional.

Modalidades e práticas de formação continuada

As modalidades de formação se constituem em vetores de implantação dos modelos formativos, que mediam as suas concepções estruturantes (epistemológicas, ideológicas, históricas, culturais, sociais e econômicas) e a natureza e as consequências/finalidades formativas para os professores e órgãos gestores da educação formal.

A tentativa de sistematização das modalidades de formação é uma tarefa complexa, na medida em que a forma como são desenvolvidas, o contexto em que ocorrem e a sua objetivação são determinantes das suas finalidades. À luz do relatório da [Fundação Carlos Chagas \(2011\)](#), observa-se uma deturpação conceitual na efetivação das modalidades de formação pelos sistemas/entidades de educação. Entretanto, em um exercício cognoscitivo no sentido de sistematizar as modalidades de formação continuada mais evidentes no contexto nacional, considerando a sua natureza epistemológica e o modo de socialização do conhecimento, seria possível classificá-las nas perspectivas clássica individualizante, clássica coletiva, crítica individualizante e crítica coletiva ([fig. 1](#)). Essa sistematização propõe fazer transparecer a natureza da mediação no processo ensino-aprendizagem e as inter-relações determinantes das estratégias de socialização do conhecimento.

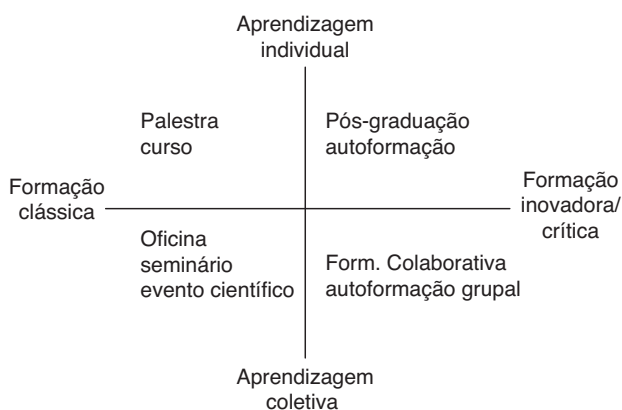


Figura 1 Sistematização das modalidades de formação continuada.

Numa perspectiva clássica individualizante as palestras e os cursos preservam o caráter clássico, pois são instrumentais, prontos e preparados por especialistas responsáveis pela seleção e pelo desenvolvimento do conteúdo, visam ao aprimoramento de saberes e práticas docentes ([Fundação Carlos Chagas, 2011](#)) e consideram pouco ou nada os conhecimentos teóricos e tácitos que os professores trazem de sua experiência. São comumente adotados pelos órgãos gestores de educação pelo seu baixo investimento ([Galindo e Inforsato, 2008](#)) e quando se faz necessário divulgar mudanças pedagógicas ou implantar novos programas ou políticas entendidos primordiais para o desenvolvimento nas escolas ([Libâneo, 1998; Fusari, 1988](#)).

As oficinas e os seminários se configuram como modalidades de formação clássica coletiva, na medida em que são veiculados por organismos gestores de educação, se apresentam breves e circunstanciais e se desenvolvem com a figura de um mediador, especialista na área, encarregado de encaminhar discussões ou possibilidades de resolução de problemas enfrentados pelos professores. Incluem-se na perspectiva de aprendizagem coletiva por apresentar a possibilidade de interação entre pares e compartilhamento de experiências e conhecimentos. O fator que as diferencia é o caráter prático das oficinas e o teórico dos seminários.

Ainda que classicamente acadêmicos, pois remetem à ideia de autoridade de especialistas sobre o conhecimento, os eventos científicos reúnem cientistas/pesquisadores, estudantes e grupos interessados em compartilhar e obter conhecimentos em uma determinada área, permitem a troca de experiências, a atualização sobre a evolução do conhecimento em áreas do saber, a sistematização e divulgação de conhecimentos, bem como o planejamento de futuros projetos de pesquisa.

A pós-graduação compreende a formação em nível de *lato sensu* e *stricto sensu*. Os cursos de especialização são oferecidos com carga horária mínima de 360 horas e exige-se a apresentação de uma monografia ou trabalho de conclusão ([Silva, 2005](#)). A proliferação dos cursos *lato sensu* a partir da década passada ([Gatti, 2008](#)), a sua mercantilização ([Silva, 2005; Moraes, 2013](#)) e a sua precarização geram calorosos debates acadêmico-ideológicos. Ainda assim, se constituem nas maiores oportunidades de formação pós-graduada aos professores se comparados aos cursos *stricto sensu*, que representam perspectivas de introdução em uma formação vinculada ao universo da investigação, produção e contextualização do conhecimento. Nos cursos *stricto sensu* são exigidas dissertações ou teses com maior rigor conceitual e metodológico. Esses cursos são de caráter avançado e inserem o profissional no processo de pesquisa, conduzem ao desenvolvimento de capacidades reflexivas e interpretativas no mais alto nível; ao incremento da autonomia para a feitura de investigações; ao domínio de métodos e técnicas de pesquisa, bem como à autonomia na produção do conhecimento, competências apontadas pela literatura como fundamentais e desejáveis aos professores. Ainda que de natureza clássica enquanto modelo universitário, a relação estabelecida entre formador e formando ocorre mediante processo de orientação (mediação), a qual estimula o formando à investigação sistemática e o leva a contextualizar e reconceitualizar os conhecimentos inerentes à prática profissional.

As modalidades de autoformação apresentam em comum a perspectiva crítica/inovadora, pois os professores buscam contemplar as suas necessidades pessoais e conjugar os novos conhecimentos àqueles construídos a partir das experiências profissionais (Garcia, 2002). Quanto à natureza de socialização do conhecimento, os processos de autoformação podem ser individuais ou coletivos e derivam de modelos individuais e grupais (Pacheco e Flores, 1999); no primeiro o professor diligencia a própria aprendizagem e no segundo a formação integra um grupo de professores com ou sem a mediação de um interlocutor. Independentemente do formato, esse tipo de formação coloca o professor como elemento central e sua formação e suas experiências são considerados essenciais ao desenvolvimento da reflexão e aprendizagem (Ferreira, 2012).

Com caráter essencialmente coletivo e inovador, as práticas de formação colaborativas se apresentam como modalidades emergentes, se constituem em objeto de investigação mais intensiva há pouco mais de uma década. Esse tipo de formação se identifica com as perspectivas críticas e reflexivas que valorizam projetos de formação mais contextualizados com a prática e a realidade em que os professores atuam. Como afirma Damiani (2008), os modelos teóricos de Vygotsky e Bakhtin têm embasado substantivamente os estudos sobre a aprendizagem em ambientes colaborativos, baseados no princípio da mediação social e cultural como potencializadoras de aprendizagens. São diversas as metodologias adotadas nas experiências sobre essa modalidade de formação, que envolve tanto atividades no interior das escolas quanto grupos independentes de professores, com ou sem a mediação de coordenadores ou especialistas; mas, em síntese, destinam-se a promover aprendizagens baseadas na interação social entre pares, sustentadas pelo diálogo entre a teoria e a prática articuladas com a busca da solução dos problemas oriundos de um contexto que lhes é comum, condição essa fundamental para a construção de uma ação pedagógica crítica e reflexiva (Longarezi et al., 2007; Damiani, 2008).

Face à importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional, esta investigação analisou e descreveu as modalidades de formação continuada frequentadas por professores de educação física do ensino básico e sua percepção sobre aquelas que mais contribuíram para a sua prática profissional.

Material e métodos

A pesquisa é quantitativa, pois propõe caracterizar o contexto da formação continuada dos professores de educação física por meio de instrumento padronizado de coleta de dados e procedimentos de exame e análise do fenômeno mediante o tratamento matemático de dados numéricos (Thomas et al., 2007). Apresenta caráter descritivo, porquanto visa a obter informações e caracterizar o perfil de formação continuada dos grupos investigados e sua percepção de valor para a prática profissional (Flegner e Dias, 1995; Gil, 1987). A amostra se caracteriza como não probabilística, do tipo conveniente (Carmo e Ferreira, 1998), na medida em que a investigação decorreu a partir do voluntariado de 70 professores(as) oriundos de duas dentre 13 regionais administrativas e pedagógicas do sistema

público estadual do Rio de Janeiro. Essas duas condições foram caracterizadoras do critério de inclusão. O critério de exclusão para os iniciantes foi ter mais de três anos de docência, inclusive experiências anteriores à vinculação ao sistema público de ensino, enquanto para os experientes ter menos de 10 anos e mais de 30 anos de experiência na docência. O grupo experiente foi composto por 36 professores com a média de $13,3 \pm 7$ anos de experiência no ensino e $38,1 \pm 8,2$ anos de idade. O grupo de professores iniciantes foi composto por 34 professores, com média de $1,2 \pm 0,8$ ano de experiência no ensino e $24,4 \pm 3,3$ anos de idade. O critério de seleção dos professores foi baseado na proposta de Berliner (1994) ao distinguir experientes e iniciantes em vista de suas características em distintos momentos da carreira profissional.

O instrumento usado foi uma adaptação do questionário Inventário de Necessidades e Caracterização da Formação (Ferro, 2008), que consta de três partes: a primeira com dados demográficos da amostra; a segunda com questões relativas ao tipo e número de formações feitas pelos professores nos últimos três anos nas áreas técnico-biológica (desportos, fisiologia do exercício, treinamento desportivo, fitness) e pedagógica (pedagogia, didática e temas educacionais); e a terceira de questionamento ao professor sobre as modalidades que mais contribuíram para a melhoria da prática profissional. Os questionários foram aplicados *in loco* nas escolas, acompanhado de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que os professores manifestaram a concordância em participar da pesquisa. A pesquisa transcorreu em conformidade com os procedimentos aprovados pelo comitê de ética na pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mediante o parecer N° 243, constante do processo protocolado com o número 23083004981.

Os dados foram tratados mediante a estatística descritiva e comportam medidas de tendência central, dispersão e frequência relativa e absoluta.

Resultados e discussão

Na área técnico-biológica verificou-se que um terço dos professores experientes não participou de formação e metade frequentou três ou mais formações no triênio que antecedeu à pesquisa. Quanto aos iniciantes, verificou-se menor abstenção (17,6%) e prevaleceu a participação em um a dois (38,2%) e cinco ou mais (32,4%) eventos no mesmo período (tabela 1).

Em ambos os grupos de professores constatou-se maior frequência de participação em formação na área pedagógica, como era esperado, tendo em vista lecionarem em sua totalidade no ensino básico. A frequência a três a quatro ou cinco ou mais eventos denota a média de participação em um ou mais eventos por ano. Nessas faixas se verifica o percentual de 58,3% entre os professores experientes e 50% entre os iniciantes.

Os professores iniciantes se preocuparam com a atualização de conhecimentos técnico-biológicos, haja vista que a maioria absoluta (82,4%) frequentou, no mínimo, uma formação nos três anos que antecederam a pesquisa. A expressão de participação dos professores experientes em eventos técnico-biológicos (66,7%) pode resultar do sentimento de que a formação nesses conteúdos, além

Tabela 1 Participação em formação continuada nas áreas técnico-biológica e pedagógica

Professor	Frequência de participação ^a	Área técnico-biológica		Área pedagógica	
		F	%	F	%
Experientes	Nenhuma	12	33,3	6	16,7
	1 a 2	6	16,7	9	25,0
	3 a 4	6	16,7	8	22,2
	5 ou mais	12	33,3	13	36,1
Iniciantes	Nenhuma	6	17,6	4	11,8
	1 a 2	13	38,2	13	38,2
	3 a 4	4	11,8	9	26,5
	5 ou mais	11	32,4	8	23,5

F, frequência absoluta; %, frequência relativa.

^a Últimos 3 anos.

da maneira circunstancial e vertical como é oferecida, nem sempre atende às suas demandas no ambiente escolar (Galindo e Inforsato, 2008; Fundação Carlos Chagas, 2011). Quanto aos iniciantes, é plausível supor que a busca pela formação continuada nessa área pode se dever: (a) à manutenção da cultura formativa advinda do contexto de formação inicial; e (b) à necessidade de aquisição de conhecimentos e competências que lhes permitam uma intervenção mais eficaz também em ambientes não escolares, pois ainda buscam espaços de atuação profissional e estabilidade financeira.

Os professores experientes apresentam maior participação em eventos de formação na área pedagógica do que na área técnico-biológica. Isso é coerente na medida em que esses professores buscam formação que se coaduna com o ambiente escolar onde atuam majoritariamente.

Apenas um terço dos professores experientes e iniciantes apresentou registros aproximados dos resultados encontrados por Ferro (2008), no qual se constatou uma média ligeiramente superior a um evento por ano entre os professores investigados. Possivelmente, a política de formação continuada associada à promoção na carreira, característica do contexto português, seja o elemento distintivo dos resultados, pois, no contexto brasileiro, a grande maioria dos sistemas estaduais e municipais de ensino não tem planos de carreira docente, bem como, na sua evidência, a formação continuada não se articula com políticas de promoção na carreira, exceto a formação pós-graduada em níveis *lato* e *stricto sensu*. Em Portugal, o Decreto-Lei nº 15, de 19/01/2007, já considerava a formação continuada um direito e dever do professor em prol de seu desenvolvimento profissional, o que se manteve mais recentemente na legislação atual, Decreto-Lei nº 41, de 21/02/2012. Esse tipo de formação é articulado com a promoção na carreira, com efeitos remuneratórios, mediante a participação com aproveitamento em 25 horas anuais em média (Portugal, 2007) e de 25 a 50 horas anuais (Portugal, 2012) em modalidades de formação reguladas nos instrumentos legais e feitas em instituições acreditadas pelo Ministério de Educação daquele país.

A tabela 2 ilustra o perfil de participação dos professores nas modalidades de formação continuada de cunho técnico-biológico e pedagógico. As modalidades na área

técnico-biológica mais frequentadas pelos iniciantes foram palestras (61,8%), congressos e oficinas (52,9% em ambas) e seminários (35,3%); enquanto entre os experientes foram palestras (44,4%), congressos (30,6%) e cursos de atualização (22,2%).

Na área pedagógica as modalidades mais frequentadas pelos iniciantes foram palestras (52,9%), congressos (38,2%) e oficinas (32,4%); enquanto entre os experientes foram palestras (58,3%), oficinas, seminários (38,9% em ambas) e especialização (30,6%).

Em relação às modalidades de formação de maior duração, atualizações (até 40 horas), especialização e mestrado, foram frequentadas majoritariamente pelos professores experientes, o que ratifica a sua maior preocupação em se qualificar por meio de ações formativas mais consistentes, conquanto ainda se mostre baixa a proporção. Merece destaque a frequência aos congressos, que, na área pedagógica, alcança mais de um terço dos iniciantes e um quarto dos experientes. Notou-se, ainda, a baixa participação em cursos *stricto sensu* (e nenhuma no doutorado) em ambas as classes de professores, o que denota as dificuldades de acesso em função da falta de apoio institucional, além das possibilidades de acesso a esses níveis de formação ainda serem muito restritas aos professores do ensino básico em nosso país. Essas restrições tendem a ser minoradas com as políticas públicas de oferta de mestrados profissionais, crescente na atualidade.

Em síntese, a maioria dos professores frequentou ações de formação curtas, momentâneas e eventuais, com baixo grau de aprofundamento, devido, em muito, à natureza das oportunidades que lhes são proporcionadas pelos sistemas de ensino. Além disso, independentemente das áreas de conhecimento investigadas, os eventos que aparecem com maior frequência apresentam um perfil diretivo e fragmentário, em que aos professores são reservados papéis coadjuvantes no processo formativo (Ferreira, 2012). Os perfis de formação encontrados nesta pesquisa corroboram os estudos sobre a realidade da formação continuada em educação física que a afirma presidida pela lógica da racionalidade técnica e desvinculada da realidade educacional (Molina Neto, 1997). É baseada na transmissão de conhecimentos e desvaloriza as experiências vividas pelos professores.

Tabela 2 Participação dos professores em modalidades de formação continuada

Eventos	Área/Prof. Frequência ^a	Técnico-biológica				Pedagógica			
		Experiente		Iniciante		Experiente		Iniciante	
		(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Palestras	Nenhuma	20	55,6	13	38,2	15	41,7	16	47,1
	1 - 2	08	22,2	12	35,3	09	25,0	10	29,4
	3 - 6	07	19,4	05	14,7	09	25,0	02	5,9
	Mais de 6	01	2,8	04	11,8	03	8,3	06	17,6
Oficinas	Nenhuma	27	75,0	16	47,1	22	61,1	23	67,6
	1 - 2	05	13,9	13	38,2	05	13,9	04	11,8
	3 - 6	04	11,1	04	11,8	06	16,7	04	11,8
	Mais de 6	-	0,0	01	2,9	03	8,3	03	8,8
Seminários	Nenhuma	30	83,3	22	64,7	22	61,1	24	70,6
	1 - 2	02	5,6	06	17,6	06	16,7	03	8,8
	3 - 6	03	8,3	04	11,8	04	11,1	02	5,9
	Mais de 6	01	2,8	02	5,9	04	11,1	05	14,7
Congresso	Nenhuma	25	69,4	16	47,1	27	75,0	21	61,8
	1 - 2	05	13,9	14	41,2	06	16,7	12	35,3
	3 - 6	06	16,7	04	11,8	03	8,3	01	2,9
Curso de atualização	Nenhuma	28	77,8	29	85,3	26	72,2	30	88,2
	1 - 2	06	16,7	04	11,8	08	22,2	03	8,8
	3 - 6	02	5,6	01	2,9	02	5,6	01	2,9
Aperfeiçoamento	Nenhuma	34	94,4	32	94,1	32	88,9	30	88,2
	1 - 2	02	5,6	02	5,9	03	8,3	04	11,8
	3 - 6	-	0,0	-	0,0	01	2,8	00	0,0
Especialização	Nenhuma	30	83,3	32	94,1	25	69,4	31	91,2
	1 - 2	05	13,9	02	5,9	11	30,6	03	8,8
	3 - 6	01	2,8	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Mestrado	Nenhuma	34	94,4	34	100,0	32	88,9	33	97,1
	1 - 2	02	5,6	-	0,0	04	11,1	01	2,9
Doutorado	Nenhuma	36	100,0	34	100,0	36	100,0	34	100,0

F, frequência absoluta; %, frequência relativa.

^a Últimos 3 anos.

Tabela 3 Modalidades de formação valorizadas pelos professores

Professores/Áreas Modalidades	Técnico-biológica				Pedagógica			
	Experientes		Iniciantes		Experientes		Iniciantes	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Palestra	1	2,8	4	11,8	6	16,7	7	20,6
Oficinas	4	11,1	8	23,5	6	16,7	3	8,8
Seminários	1	2,8	1	2,9	1	2,8	2	5,9
Congressos	6	16,7	9	26,5	3	8,3	7	20,6
Atualização	1	2,8	1	2,9	3	8,3	1	2,9
Aperfeiçoamento	0	0,0	3	8,8	2	5,6	4	11,8
Especialização	5	13,8	1	2,9	4	11,1	2	5,9
Mestrado	3	8,3	0	0,0	3	8,3	1	2,9
Doutorado	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Não diferenciado	1	2,8	1	2,9	0	0,0	3	8,8
Outra	1	2,8	0	0,0	2	5,6	1	2,9
Não frequentou/Nenhuma	13	36,1	6	17,6	6	16,7	3	8,8
Total	36	100,0	34	100,0	36	100,0	34	100,0

F, frequência absoluta; %, frequência relativa.

Quanto às modalidades mais valorizadas pelos professores na área técnico-biológica, observou-se que entre os experientes os congressos (16,7%), os cursos de especialização *lato sensu* (13,9%) e as oficinas (11,1%) foram as que mais contribuíram para a prática profissional, enquanto para os iniciantes os congressos (26,5%), as oficinas (23,5%) e as palestras (11,8%) reforçaram a importância atribuída aos eventos esporádicos pelos últimos. O mestrado foi valorizado por todos os professores que o fizeram e verificou-se, em termos proporcionais, plena valorização (tabela 3).

Os congressos e as oficinas foram as modalidades de formação em que coincidiram as indicações de professores iniciantes e experientes como de importante contributo para a prática profissional. Destaca-se também, entre os professores experientes, a indicação dos cursos de especialização e mestrado como modalidades de relevo e geradoras de conhecimentos.

Na área pedagógica, os professores experientes atribuíram maior importância às oficinas e palestras ($F = 6$, 16,7% para ambas), seguidas de especialização *lato sensu* ($F = 4$, 11,1%), mestrado, atualizações e congressos ($F = 3$, 8,3% nas três modalidades). O resultado denota que, apesar da referência às formações de curta duração, mais uma vez verificou-se a importância conferida aos cursos de maior duração nessa classe de professores. Entre os iniciantes, as palestras e os congressos ($F = 7$, 20,6% para ambas), os cursos de aperfeiçoamento ($F = 4$, 11,8%) e as oficinas ($F = 3$, 8,8%) foram as modalidades que consideraram mais contribuir para a prática profissional.

O único professor iniciante com título de mestre também considerou essa modalidade de formação relevante para a aquisição de conhecimentos. Verificou-se a valorização de modalidades de longa duração tanto entre os iniciantes quanto entre os experientes, possivelmente pelo fato de possibilitarem tempo e conteúdo motivadores de reflexão e construção de saberes por meio da práxis e proporcionarem o desenvolvimento profissional não só pela aquisição de conhecimentos, mas pela constante possibilidade de relacionar a teoria com a prática pedagógica.

Conclusões

O intuito desta pesquisa foi traçar o perfil de participação em ações de formação continuada de professores experientes e iniciantes, além de verificar aquelas mais valorizadas para a prática profissional. Em termos absolutos, foi maior a participação dos professores iniciantes em formações na área técnico-biológica. No entanto, a frequência em formações na área pedagógica foi expressiva tanto entre os iniciantes quanto entre os experientes e representou no mínimo uma participação por ano para a metade dos professores das duas classes.

Apesar da frequência em eventos de formação ter variado nas áreas técnico-biológica e pedagógica, verifica-se majoritariamente a frequência em congressos e em modalidades esporádicas e eventuais, com baixo nível de aprofundamento, como foi o caso das palestras e dos seminários. Em relação aos congressos, apesar de seu caráter discursivo e eminentemente teórico, traz em seu bojo inovações e a oportunidade de trocas de experiências com outros pares da área. As oficinas, em geral, apareceram entre as

três modalidades mais frequentadas, ao que cabe destacar seu perfil associado ao saber-fazer prático/processual que visa a delinear procedimentos e produzir materiais voltados para o aperfeiçoamento, a transformação e a reflexão da prática pedagógica, assim como, numa atitude criativa, criar formas de intervenção na prática educativa (Ferro, 2008).

Verificou-se, em termos gerais, que os professores frequentaram em maior proporção modalidades consideradas tradicionais e de curta duração, as quais, em sua maioria, são proporcionadas pelos sistemas de ensino, ou seja, modalidades estruturadas sob o modelo escolar de formação, em que as ações formativas privilegiam as necessidades dos sistemas de ensino e são compulsórias para os professores (Demilly, 1992; Ferreira, 2012). Portanto, se por um lado serve aos sistemas para normalizar programas e metodologias, por outro distancia-se do professor ao não contemplá-lo em suas necessidades, relativamente aos problemas práticos inerentes ao contexto educativo.

As modalidades mais valorizadas pelos professores experientes configuram um conjunto de opções mais consistentes para a conceitualização da prática pedagógica. Por sua vez, os iniciantes valorizaram majoritariamente ações de formação breves e superficiais e referenciam com menor expressão os eventos mais robustos na perspectiva praxiológica.

Conquanto o perfil de formação continuada nas duas classes de professores se mostre associado aos modelos tradicionais e modalidades eventuais e de curta duração, a análise da valorização conferida pelos professores, principalmente os experientes, permite constatar que a especialização e o mestrado foram as modalidades consideradas mais significativas para a prática profissional, as quais possibilitam contextualizar conhecimentos teóricos com a prática de ensino. Embora ainda seja incipiente a participação nessas modalidades, todos os professores que as frequentaram as valorizaram entre as que mais contribuíram para a aquisição e o domínio de conhecimentos.

Quanto mais consistente, mais a formação continuada permitirá altos níveis de desenvolvimento profissional do professor. A formação pós-graduada incrementa a autonomia para a feitura de investigações e a efetiva produção do conhecimento, competências que a literatura aponta como fundamentais e desejáveis aos profissionais da educação em geral. Nesse caso, os documentos legais e normativos encontram-se mais avançados do que a prática corrente nos sistemas de ensino, pois esses fundamentos estão previstos em documentos como os PCNs e as Orientações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, mas a realidade carece de ações efetivas pelos sistemas de ensino que têm a responsabilidade de empreendê-las e incentivar a qualificação docente. Na medida em que se pretende que o professor desenvolva a responsabilidade e a autonomia para gerir o processo de desenvolvimento profissional, a formação deve partir da motivação pessoal do professor, pois a possibilidade de atenção às suas necessidades profissionais serão ampliadas. É necessário, também, que a formação continuada esteja associada à promoção na carreira com correspondentes benefícios financeiros e promoção profissional dos professores.

Sugere-se que futuros estudos desta natureza incluam as modalidades de formação continuada a distância, os projetos colaborativos e os processos informais focados no

conceito de reflexividade e reconstrução crítica da prática, pela sua importância seja no âmbito educacional seja da formação crítica e ampliada nos domínios político e social. Essas modalidades estão na vanguarda da formação e estimulam a articulação entre teoria e prática, a construção de saberes e competências por meio da constante reflexão por meio de projetos coletivos e colaborativos.

Financiamento

Pesquisa desenvolvida com auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de bolsa de demanda social no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc/UFRRJ), e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic).

Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

Agradecimentos

Às Secretarias Estadual e Municipal de Educação do Rio de Janeiro, bem como aos professores que contribuíram para a concretização desta pesquisa.

Referências

- Altenfelder AH. Desafios e tendências em formação continuada. *Constr. psicopedag* [periódicos na Internet]. 2005 [Acesso em 20 Jan 2010]; 13(10). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S1415-69542005000100004>.
- Azevedo A, Oliveira GM, Silva PPC, Nóbrega TKS, Souza Júnior M. Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão. *Movimento* 2010;16(4):245–62.
- Berliner DC. *Expertise: The wonders of exemplary performance*. In: Mangieri JN, Block CC, editors. *Creating powerful thinking in teachers and students*. Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart, and Winston; 1994. p. 161–86.
- Brzezinski I, Garrido E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Rev Bras Educ* [periódicos na Internet] 2001;18:82–100, Dez [Acesso em 25 fev 2014]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000300008&script=sci.arttext>
- Campello BS, Cendón BV, Kremer JM. *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG; 2000.
- Carmo H, Ferreira MM. *Metodologia da investigação: guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta; 1998.
- Carvalho LM. A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In: Costa FC, editor. *Formação de professores em educação física: concepções, investigação, prática*. Lisboa: FMH; 1996.
- Chimentão LK. O significado da formação continuada docente. In: 4. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar [evento na Internet]. 2009 Jul 1-4; Londrina, Brasil [Acesso em 6 Mai 2011]. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>
- Damiani MF. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educ Rev* 2008;31:213–30.
- Demailly LC. *Modelos de formação continuada e estratégias de mudança*. In: Nóvoa A, editor. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote; 1992.
- Duarte VC. *Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa*. *Cad Pesqui* 2004;34(121): 139–68.
- Ferreira J da S. Perfil de formação continuada e autoavaliação de competências docentes na educação física escolar. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar da UFRRJ; 2012.
- Ferro F. A percepção de necessidades de formação em educação física e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo sobre a importância da formação contínua como factor do desenvolvimento profissional. Lisboa. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana) - Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa; 2008.
- Flegner AJ, Dias J. *Pesquisa e metodologia: manual completo de pesquisa e redação*. Rio de Janeiro: Ministério do Exército, Centro de Capacitação Física do Exército; 1995.
- Fundação Carlos Chagas, Fundação Victor Civita. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Relatório Final: 2011 jun. São Paulo: Fundação Victor Civita; 2011.
- Fusari JC. *A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão*. São Paulo: Dissertação (Mestrado em filosofia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 1988.
- Galindo CJ, Inforsato EC. Manifestações de necessidade de formação por professores do 1º ciclo do ensino fundamental. *Dialogia* [periódico na Internet] 2008;7(1):63–76 [Acesso em 14 Jun 2011]; Disponível em: http://www.uninove.br/pdfs/publicacoes/dialogia/dialogia_v7n1/dialogia_v7n1_4d18.pdf
- Gatti BA. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev Bras de Educ* 2008;13(37): 57–70.
- García CM. *La formación inicial y permanente de los educadores*. In: *Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Universidad de Sevilla; 2002. p. 161–94.
- Gil AC. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 2ª ed. São Paulo: Atlas; 1987.
- Libâneo JC. *Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?* *Revista de Educação AEC* 1998;27(109):1–12.
- Longarezi AM, Nunes ATT, Salge EHCN, Pinheiro NCA. A unidade teoria e prática no contexto da formação de professores. *Revista profissão docente* [periódico na Internet] 2007; 7(15):15-29, jan/jul [acesso em 13 Nov 2010]. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/248/239>
- Mendes Sobrinho JAC. *A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo*. *Linguagem, educação e sociedade* 2006;11(15):72–92.
- Molina Neto V. A formação profissional em educação física e esportes. *Rev Bras Cienc Esp* 1997;19(1):34–41.
- Moraes VS. *A pós-graduação lato sensu da UFPA no contexto da mercantilização da educação superior*. Belém do Pará: Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação da UFPA; 2013.
- Moreira MJC. Projeto professor nota 10: um impacto na prática de formação continuada de professores no Distrito Federal. Brasília. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília; 2006.
- Neves LMW. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez; 1994.
- Nóvoa A, coordenador. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote; 1991.
- Pacheco JA, Flores MA. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora; 1999.

- Paim MCC, Loro AP, Tonetto GA. [Formação contínua dos professores de educação física escolar](http://www.efdeportes.com/efd119/a-formacao-continua-dos-professores-de-educacao-fisica-escolar.htm). *Revista Digital [periódico na Internet]* 2008;13(119) [Acesso em 21 Mar 2010]; Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd119/a-formacao-continua-dos-professores-de-educacao-fisica-escolar.htm>.
- Portugal. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 15, de 19 de janeiro de 2007. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o regime jurídico da formação contínua de professores [Decreto-Lei na internet]. *Diário da República*, 19 Jan 2007 [acesso em 23 Out 2012]; Série 1, (14):501-47. Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2007/01/01400/05010547.pdf>
- Portugal. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 41, de 21 de fevereiro de 2012. Altera o Estatuto da Carreira Docente [Decreto-Lei na internet]. *Diário da República*, 21 Feb 2012 [acesso em 11 Nov 2012]; Série 1, (37):829-33. Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/02/03700/0082900855.pdf>
- Silva SA. [O caminho lato sensu da precarização do trabalho docente universitário na UECE](#). Fortaleza: *Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Humanidades e Centro de Estudos Sociais Aplicados da UECE*; 2005.
- Thomas JR, Nelson JK, Silverman SJ. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2007.