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

Haury Temp

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha –RS)

Dóris Pires Vargas Bolzan

(Universidade Federal de Santa Maria- RS)

Hugo Norberto Krug

(Universidade Federal de Santa Maria –RS)

Resumo: Este estudo objetivou identificar as estratégias e concepções sobre formação continuada de docentes de Educação Física de duas Instituições de Ensino Superior (IES), uma pública e outra privada, na cidade de Santa Maria-RS. Caracterizamos a metodologia como qualitativa do tipo descritiva. As informações foram obtidas por meio de uma entrevista semiestruturada e as interpretações das respostas deram-se por meio da análise de conteúdo. Participaram seis professores que atuam no ensino superior, em curso de Educação Física, sendo três de cada IES, uma pública e outra privada. 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 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. Dessa 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.

*CONTINUING EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: A STUDY WITH
TEACHERS THAT WORK IN PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATE
PROGRAMS*

Abstract: This study aimed to identify the strategies and concepts related to the continuing education of physical education teachers in two higher education institutions (HEIs) – a public university and a private one – in the city of Santa Maria, in the State of Rio Grande do Sul. To do so, we chose a qualitative and descriptive methodology. The information was obtained from a semi-structured interview, and the answers were interpreted by analyzing their content. Six higher education teachers (three from each HEI) participated. They work in Physical Education undergraduate programs. The results showed that there are clear differences between the HEIs when it comes to the participating teachers' conception of continuing education, the HEIs' support for such education, and the teachers' working hours, which include teaching, research and the third mission in the public HEI, while teaching prevails in the private HEI. The points in common were found with regard to the teachers' expectations about what model of continuing education should be developed and to the fact that it reflected small changes in their careers. Thus, investigations about this process are extremely important because they expose the reality of continuing education in HEIs and ask for reflection and action concerning the theme.

Keywords: Continuing Education. Physical Education. Higher Education.

Considerações Introdutórias

A preocupação com a educação permeia a história da humanidade desde a antiguidade. Antigos filósofos como Platão, Sócrates e Aristóteles compreendiam a educação como uma característica que diferenciava os homens. A Educação Física, por sua vez, cultivava o corpo vivo, considerado como um ato de formação, comparado à escultura, à educação. A atividade esportiva, a música e as letras eram consideradas os três pilares de formação da criança (RUBIO, 2002).

Atualmente nos deparamos com uma variedade de pesquisas que mostram estatísticas sobre a qualidade da educação e práticas que facilitam a consolidação da aprendizagem. Há um crescente número de Instituição de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, com estudo presencial ou a distância, porém esse

aumento não apresenta relação com a melhoria na qualidade do ensino e a formação de profissionais. Dessa forma, esse fato é preocupante porque mostra que a sociedade recebe profissionais com formação inadequada tanto inicial quanto continuada.

Entendemos por formação continuada como a continuidade da formação inicial, qualificando e atualizando a atividade profissional (CRISTINO, 2007). Conseqüentemente, a formação continuada dos docentes é tema de diferentes estudos que buscam compreendê-la e conhecer a realidade dos professores.

Observamos nas IES que a maioria dos docentes não possui formação pedagógica adequada para a prática do ensino, sendo necessário que esses profissionais procurem auxílio, por meio da formação continuada, para tornar suas aulas mais motivadoras e próximas à realidade vigente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Assim, espera-se que os docentes evitem aulas monótonas e cansativas que não proporcionam trocas de saberes e nem promovam o aprendizado necessário para o enfrentamento das exigências da sociedade atual.

Desta forma, a aprendizagem docente implica formação continuada, pois tê-la como princípio norteador do processo formativo, segundo Anastasiou e Alves (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.

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. Nesse 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 professores com a capacidade de desempenhar sua profissão de forma competente na própria evolução das relações sociais.

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 desse ensino. Para Leite (2001) esta reflexão consiste na inserção constante na teoria para entender a prática e a relação entre esses fatores. Assim, os processos de formação continuada devem proporcionar à volta aos estudos sobre teorias e novas práticas pedagógicas, ou seja, inovações (DEMO, 2002). Já Cristino (2007) diz que a preocupação com a formação continuada é uma alternativa para administrar a efervescência das diversidades e desigualdades sociais.

Para Freire (1998), é preciso reconhecer que o papel do professor ultrapassou o modelo bancário de ensino. Em tempos recentes, o professor precisa constantemente buscar o seu aprimoramento teórico-prático para cumprir o seu papel de elo 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). Já Krug (2004) diz que, mediante a ação e reflexão, o professor põe em movimento um processo constante de recriação de si próprio e de sua prática.

Desta forma, fundamentados nestas premissas anteriormente citadas, surgiu a questão problemática norteadora do estudo: como os professores universitários, que trabalham nos cursos de Educação Física, realizam seu processo de formação continuada? Assim, o objetivo geral foi identificar as estratégias e concepções sobre formação continuada de docentes de Educação Física de duas Instituições de Ensino Superior (IES), uma pública e outra privada, na cidade de Santa Maria-RS.

Justificamos o estudo pela necessidade de conhecer e refletir sobre a atividade de professores de Educação Física atuantes nas IES em relação à formação continuada relacionada à busca por conhecimentos que levem a melhoria da docência.

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento do estudo, foi escolhida a pesquisa do tipo qualitativa descritiva que, segundo 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”. A descrição visa à identificação, o registro e observação das características, dos fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo; a partir de um entendimento após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações e efeitos relativos ao tema investigado.

Assim, como ponto de partida do estudo, considera-se importante o reconhecimento de seus participantes, pois se faz necessário compreender como foi desenvolvida a carreira profissional destes docentes ao longo dos anos atrelados a seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, foram apresentados os seis docentes que atuam no ensino superior nas IES pública e privada e, especificamente no curso de Educação Física, com os quais foram realizadas entrevistas. Dessa forma, a caracterização dos docentes consta no quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos docentes participantes da pesquisa.

IES	Professor	Formação	Anos de Serviço
A	A1	Licenciatura em Educação Física; Especialização em Educação Física Escolar; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação.	24
	A2	Licenciatura em Educação Física; Graduação em Comunicação Social; Especialização em Jornalismo e Comunicação; Mestrado e Doutorado em Ciência do Movimento Humano.	20
	A3	Licenciatura em Educação Física; Especialização em Aprendizagem Motora; Mestrado e Doutorado em Ciência do Movimento Humano.	13
B	B1	Licenciatura em Educação Física; Graduação em Psicologia; Especialização em Esportes Coletivos; Mestrado em Ciência do Movimento Humano.	13
	B2	Licenciatura em Educação Física; Especialização em Esportes Coletivos; Especialização em Educação de Surdos; Mestrado em Ciência do Movimento Humano.	10
	B3	Licenciatura em Educação Física; Especialização em Pedagogia Esportiva; Mestrado e Doutorado em Ciência do Movimento Humano.	10

Fonte: Dados da pesquisa

Contexto das IES que compuseram o estudo

A IES A (pública), geograficamente, situa-se no Campus da Universidade Federal de Santa Maria, onde iniciou suas ações em 1970, tendo como fundador o Coronel Milo Darci Aita. Atualmente oferece os cursos de graduação em Educação Física nas habilitações de Bacharelado e Licenciatura; Pós-Graduação *lato sensu* com três Especializações: Educação Física Escolar; Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde; e Pesquisa em Movimento Humano, Sociedade e Cultura. Em 2012 iniciou o Curso *stricto sensu* em nível de Mestrado em Educação Física.

Estruturalmente, o curso de Educação Física está dividido em três departamentos: Departamento de Desportos Individuais (DDI); Departamento de Desportos Coletivos (DDC) e o Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD) 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 IES B (privada) 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.

A técnica de coleta de dados utilizada neste estudo envolveu a entrevista semiestruturada, que foi gravada, sendo organizada previamente a partir de uma série de perguntas, porém valorizando a iniciativa e o interesse dos entrevistados em relatar assuntos que significativos para eles no desenvolvimento do tema estudado. As questões envolveram a concepção de formação continuada, estratégias de ação e possíveis repercussões na prática docente. Conforme Marconi e Lakatos (2007), esse tipo de entrevista proporciona ao entrevistador, informações necessárias e relevantes no alcance dos objetivos do estudo. A análise das informações obtidas foi realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados e as discussões foram apresentados, tendo como orientação as questões que compuseram a entrevista.

Com relação à *questão A*, que abordou como questionamento ‘*a concepção de formação continuada*’ constatamos que os três professores da IES 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 IES A (pública) salientaram a necessidade de diálogo entre os pares, pesquisa e reflexão sobre a própria prática. Esse modelo de formação pode ser considerado mais progressista, pois há dialogicidade dentro da instituição e é dada importância à pesquisa aliando assim, teoria e prática. Sobre esse fato podemos inferir que esta diferença ocorre devido às características das instituições porque a IES A (pública) está envolvida com a pesquisa como fator importante para a formação docente e discente, enquanto a IES B (privada), por haver professores horistas e sem uma obrigatoriedade legal em desenvolver pesquisa, tem seu foco mais relacionado ao ensino propriamente. Essa relação também pode ser percebida ao observarmos a ocupação dos entrevistados em sua jornada de trabalho, sendo que os professores da IES A (pública) possuem um número de disciplinas em média menor, comparado ao envolvimento dos professores da IES B (privada) que focam prioritariamente sua atuação profissional ao ministrarem diferentes disciplinas no currículo de Educação Física.

Algumas falas transcritas explicitam estas ideias:

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 (Professor A1).

Esse professor mostra a preocupação com sua práxis, pois entende que sua atuação irá refletir na formação dos seus alunos. Assim, corroborando com o pensamento desse professor, citamos Nóvoa (2007) que diz que é necessário criarmos a ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na pesquisa 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.

A declaração do Professor B1, “Eu entendo que formação continuada seria a aquisição de conhecimentos através de cursos, de encontros, de seminários”, induz a acreditarmos que esse professor não considera que possa haver formação continuada durante a sua atuação docente, nas trocas de informações com seus pares e seus alunos.

Já os professores A2 e B2, em seus depoimentos, declaram uma relação entre o desenvolvimento pessoal e profissional, pois não há como separar essas 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 vê na formação continuada um espaço para seu desenvolvimento pessoal.

É pertinente destacar que, no depoimento do professor B2, notamos um fator muito importante denominado 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. Assim, para o professor, a 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 IES e, principalmente, das situações vivenciadas no momento de aliar a teoria e a prática, ou seja, na atuação como docentes.

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 IES apresentarão formações diferenciadas? Assim, alguns estarão em vantagem com relação aos outros?

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2009), para que as mudanças que ocorrem na sociedade possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino que valorize a pesquisa como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que se preocupe com a formação continuada.

Encontramos no artigo 43, parágrafo III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.9394 (BRASIL, 1996) 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. Já em Araújo (2011) 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”.

A questão B se relacionou à ‘*existência, ou não, de diálogo sobre o desenvolvimento profissional dos docentes nas suas IES*’. As respostas podem ser divididas em três categorias: sim, não ou parcialmente. Não encontramos unanimidade dentro das instituições estudadas.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), na maioria das IES, 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 (Professor B2); dois afirmaram que não há espaço para discussão (Professores A2 e B1) e três responderam que parcialmente, ou seja, ocorre entre grupos específicos e não no departamento como um todo (Professores A1, A3 e B3). Os professores A1 e A3 dizem que esta discussão é dificultada pelas diferenças de projetos entre os

docentes, o que leva à existência de reuniões de cunho administrativo e não pedagógico.

Os professores A2 e B1 colocam que não há esta discussão e apresentaram 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 essa fala, o professor 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 às universidades para que contribuam à formação dos professores sob diferentes condições, seja reestruturando as licenciaturas, seja relativo a sua atuação na formação continuada dos docentes.

Resultados semelhantes aos aqui apresentados foram encontrados por Rosemberg (2002) em seu estudo com professores universitários da Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2002. Para esses 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 refere às verbas destinadas a esse fim (item semelhante ao apontado pelos docentes da IES B); 3) carga horária excessiva; e, 4) reuniões basicamente de cunho administrativo.

A *‘participação em programas e atividades de formação continuada’* foi o tema da *questão C*. Nesse momento nos deparamos com diferentes visões que se relacionam com o que os professores conceituavam como formação continuada (*questão A*). As opiniões encontradas estão apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 - Participação em atividades de formação continuada

Atividade de formação continuada	Nº de professores
Projeto PIBID, grupos de estudo, especialização, relação professor-aluno	2
Cursos, seminários, jornadas.	3
Pesquisa, outra graduação, cotidiano, discussões do plano pedagógico, nenhuma, convênios com outras IES	1

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 2 mostra-nos que não houve unanimidade em nenhuma das respostas, sendo que a pesquisa foi apontada por apenas um professor. Esses resultados mostram que existe dificuldade ou desconhecimento com relação ao que é formação continuada, pois podemos inferir que esses 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 IES 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 6 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. Esse triângulo está apresentando bons resultados”.

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

Já o professor B1 encontrou na realização de uma nova graduação uma forma de continuar a sua formação. Estudando Psicologia, percebeu que seu conhecimento na Educação Física ficou mais amplo devido às relações que estabeleceu com novos conhecimentos adquiridos para as duas áreas.

Com relação ao professor B3, encontramos grande desmotivação em continuar sua formação. Essa constatação pode ser notada na fala: “eu tenho pouco tempo, não sou exigido, não tenho interesse e praticamente não tenho participado”. Assim,

consideramos esse relato um fato preocupante porque esse 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, 1996), em seu artigo 62, afirma 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”.

A questão D buscou conhecer os ‘*modelos de formação continuada que deveriam ser desenvolvidos nas instituições de ensino*’. Da mesma forma que a questão C, nesta também não ocorreu unanimidade nas respostas e essas apresentaram baixa frequência. Esse resultado pode estar relacionado às diferentes concepções de formação continuada apresentadas pelos professores (discutidas na questão A).

Assim, encontramos diferentes respostas apresentadas no quadro 3 que procurou elucidar as possibilidades e alternativas (modelos) de formação.

Quadro 3 – Os modelos de formação continuada.

Modelo	Nº de professores
Grupo de estudo; palestra, mesa redonda, cursos.	2
Continuidade de projetos; atividades aliando teoria e prática; interação entre os pares; pesquisa; projeto coletivo; programas de formação coletivos.	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Algumas falas exemplificam os resultados: a) “[...] para mim a formação continuada é grupo de estudo” (Professor A1); b) “É dar sequência a um projeto, aprofundar temas, conteúdos trabalhados e que são objeto de atuação das pessoas envolvidas” (Professor A2); c) “Todo curso deveria ter um programa, um departamento que envolvesse formação continuada” (Professor A3); d) “Interagir com os pares, com seus alunos) (Professor B2); e) Promovendo ações que relacionem a teoria com a prática” (Professor B3).

Destacamos duas das respostas: grupo de estudo e a participação em palestras, mesa redonda e cursos, citadas por dois professores. Essa visão vai ao encontro da questão A, quando os professores da IES A (pública) 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.

Os professores da IES B (privada) são horistas e procuram, de forma autônoma, a participação em eventos, os quais estão expostos a visões diferentes da sua prática. A docência ligada à pesquisa não é algo cotidiano porque não recebem apoio financeiro para essa atividade. Porém, encontramos no artigo 207 da Constituição de 1988 (BRASIL, 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 essas ações auxiliam na [re]significação das metodologias utilizadas em sala de aula.

Veiga (2007) 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 IES 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; 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 ao 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 da 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.

Neste intuito, por meio da questão E, buscamos 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 em relação à formação continuada:

1) *permite que conheçamos diferentes metodologias* e, com isso, consigamos aliar o estudo da teoria com a prática propriamente dita. Essa 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 que 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 [...]”

De modo semelhante pensa o professor A1 que relata: “[...] os próprios programas de especialização lato 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 em que possa compreender e relacionar diferentes estudos e situações para chegar a um resultado comum.*

Sobre esta questão, destacamos o que disse o professor B2: “[...] o professor de Educação Física não é um sujeito que faz os alunos suarem; é um sujeito que deve ter uma visão generalista do mundo, não pode ter somente especialidades, deve ter um conhecimento diferenciado do mundo no contexto de formação de professores”.

3) *contempla a interação entre diferentes IES, de modo que podemos 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 IES que ofertam programas de meu interesse [...]”.

4) *deveria não permitir a criação de hierarquias entre diferentes profissionais e 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 esses 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 vêm procurar a formação continuada se constroem porque consideram que o professor universitário tenta demonstrar um conhecimento superior por ele trabalhar com formação de adultos [...]”.

5) *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 essa formação, ela precisa abrir espaço para que o docente a faça em outra instituição; esse espaço se refere à diminuição da carga horária no ensino, disponibilidade de verbas para custear gastos com viagens, inscrições e incentivar a pesquisa e orientação. A respeito deste ponto podemos destacar algumas falas dos professores.

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

[...] 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 [...] (Professor B1).

Observamos, nas respostas da questão E, certa homogeneidade não encontrada nas outras respostas. Esse fato pode ter relação 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 IES e inserir-se e inserir o aluno na realidade, no mundo do trabalho.

Para observarmos 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’. Nesse 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, procuramos entender o porquê desta diferença.

Os professores (dois) da IES A (pública) que responderam sim afirmaram 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 esses professores, o departamento incentiva a qualificação dos docentes.

Neste sentido, cabe destacar as metas apresentadas pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) para a formação de docentes universitários; na perspectiva da melhoria da graduação, o Plano propõe metas e parâmetros para a formação de professores universitários, determinando que, para lecionar no ensino superior, é preciso, no mínimo ter 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 aos 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 (privada), tivemos respostas contrárias às da instituição A: dois responderam que não e um que sim. O professor B1 respondeu que, pelo contrário, foi prejudicado quando decidiu realizar outra graduação e especialização. Segundo ele, não houve auxílio por parte da instituição, consoante aos horários disponíveis para as aulas da especialização, afirmando: “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 esse 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 (2007, p.27) ao compartilhar destas ideias 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”. Já o professor B2 respondeu que sim, ao dizer que “a IES oferece cursos de especialização para os alunos egressos e, para os professores, não auxilia com verbas, mas proporciona horários especiais para que este 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 - UMESP 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 às atividades dos professores.

Para Gatti (1992), 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.

Schulman (*apud* NÓVOA, 2007) afirma que uma instituição precisa atuar de forma conjunta, discutir os problemas e encontrar as soluções por meio da participação dos diferentes agentes 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.

A questão G perguntou '*como os programas de formação continuada podem ganhar espaço dentro das IES*'. Encontramos respostas semelhantes, independente da IES de origem, e foi possível distinguir três categorias que envolvem 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 em que o mesmo comenta: “[...] 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 diz que: “[...] aspecto que 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- extensão”.

2) *Valorização do professor-pesquisador* - essa categoria complementa a categoria anterior; a diferença é que os professores devem ser valorizados financeiramente pela sua formação, serem incentivados 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 currículo 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 formas: seminários, grupos de estudo, pós-graduação, discussões com os pares e 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, vemos em Almeida (2005, p.5) que,

[...] 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 vivemos. 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) coloca 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 de pensamento, André (1999, p.63) discute sobre a formação continuada nas IES manifestando que,

[...] as resistências nesse âmbito são 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.

A pergunta final do estudo, questão H, interrogou o professor sobre *a forma como sua formação continuada contemplou sua carreira docente*. Os professores apresentaram respostas diferenciadas que foram relatadas a seguir.

Parcialmente, pois o ensino está muito fragmentado, muito especialista, não havendo uma preocupação em um ensino mais contextualizado (Professor A1).

Não, ocorreu a formação de um curso de bacharelado aqui no departamento, mas na realidade pouca coisa mudou (Professor A3).

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 B1).

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 B2).

Eu tenho uma bronca em cima disso aí. [...] como é que nós estamos formando os bacharéis de Educação Física? A gente trabalha, faz o melhor possível, mas ainda há uma lacuna a ser preenchida (Professor B3).

Notamos que, mesmo os professores afirmando que fazem algum tipo de formação continuada, estas ações para eles estão sendo pouco eficientes como forma de auxiliar a sua prática. As respostas mostram que existe o desejo de mudança nos padrões de ensino e no funcionamento institucional e 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 à melhoria na formação dos discentes.

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

Entendemos que 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. E, nesse sentido, para que a formação continuada se torne eficiente devemos evitar

[...] treinamentos massificados, mas realizar 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).

Assim, inferimos que 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.

Considerações transitórias

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 leva-nos à busca pela compreensão sobre a formação dos docentes estudados 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 real, a situação da formação continuada no interior das IES.

A análise dos dados deste estudo mostrou que os docentes em questão apresentaram diferentes concepções relativas ao conceito de formação continuada, o que pode estar relacionado às IES de origem dos mesmos. Percebemos que os professores oriundos da IES A (instituição federal pública) apresentaram 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 IES 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, considerando as necessidades de mudanças que levem à 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 propicia 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 alunos que constituem 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 tendo 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 exalta congressos, seminários e cursos, está cedendo espaço frente às necessidades particulares do professor.

É necessário que as IES reconheçam suas falhas e, ao ouvir seus docentes, promovam mudanças que considerem 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 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 a 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.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M.I. de. *Formação contínua de professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- ANASTASIOU, L. das G.C.; ALVES, L. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- ANDRÉ, M. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade, Campinas*, a.20, n.68, p.61-69, 1999.
- ARAÚJO, H.M.L. *Pesquisa, formação e prática docente*. In: Colóquio Nacional da AFIRSE, VI, 2011, Teresina. Anais, Teresina, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, M.A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 1996.
- 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*. Brasília: MEC, 2001.
- CANDAU, V.M.F. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1999.

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, Santa Maria, 2007.

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

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. Resgatando espaços e construindo ideias. 3. ed. ampl. Uberlândia: EdUFU, 2004.

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

FUSARI, J.C.; FRANCO, A. de P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. *Boletim Salto Para o Futuro*, São Paulo, ago., 2005.

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

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

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.

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

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: *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.

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

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, 2002.

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.

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*, v.1, n.1, p.04-23, mai., 2009.

VEIGA, I.P.A. Docência universitária na educação superior. In: *Simpósio INEP*, VI.,2007, Brasília. Anais, Brasília: INEP, 2007.

Sobre os autores:

Haury Temp é Licenciado em Educação Física (UFSM); Especialista em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Mestre em Educação (UFSM); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus São Vicente do Sul (RS).

Dóris Pires Vargas Bolzan é Doutora em Educação (UFRGS); Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFSM.

Hugo Norberto Krug é Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM), Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM), Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFSM, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) da UFSM.

Recebido em: 22/3/2015

Aceito para publicação em: 10/11/2015