

A formação continuada de professores de Educação Física da Educação Básica: concepções, desafios e perspectivas

Continuing Education for Physical Education teachers from Elementary and High Schools: conceptions, challenges and perspectives

Hugo Norberto Krug

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Marilia de Rosso Krug

Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)

Rodrigo de Rosso Krug

Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar as percepções de professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB), da rede pública de ensino de uma cidade da região central do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil), sobre as concepções, os desafios e as perspectivas da formação continuada em EF. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento de pesquisa foi um questionário. A interpretação das informações coletadas foi realizada por meio da análise de conteúdo. Participaram quarenta professores de EF da EB das referidas rede de ensino e cidade. Concluímos que, pelas concepções, desafios e perspectivas de formação continuada apontadas nas percepções dos professores de EF da EB estudados, as ações de formação continuada, não atendem plenamente as necessidades dos mesmos.

Palavras-chave: Educação Física. Educação básica. Formação Continuada.

Abstract: The aim of this study was to analyze how 40 Physical Education (PE) teachers from city-run elementary and high schools in a city from Rio Grande do Sul state's central region perceive the conceptions, challenges and perspectives related to PE continuing education. This is characterized as qualitative case-study research. The research instrument was a questionnaire, and the collected information was interpreted through content analysis. Based on such conceptions, challenges and perspectives, we conclude that the continuing education actions do not fully meet their needs.

Keywords: Physical Education. Basic Education (Elementary and High Schools). Continuing Education.

As considerações iniciais: o contexto do estudo

Segundo Bernardi; Ilha e Krug (2017, p. 133), “[o] ser humano está em constante transformação, pois é um ser inacabado. Sua formação propõe uma dualidade dinâmica e articulada entre uma função intrínseca da maturação biológica/funcional e extrínseca da aprendizagem/formação, desde a básica até a profissional”. Para Marques (2000, p. 41), no entanto, “o homem não é, por natureza, o que é ou deseja; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas”.

Bernardi; Ilha e Krug (2017, p. 133) definem a formação profissional como

[...] uma necessidade que surge conforme a exigência de profissionais com conhecimentos aprofundados em áreas específicas, que são colocadas entre parênteses para que determinada pessoa seja especializada em determinado tipo de trabalho. Para tal, são necessários outros tantos conhecimentos que a compõem para dar corpo técnico e prático para aquela profissão e/ou ofício.

Nessa direção, especificamente a respeito da formação profissional de professores, Marcelo Garcia (1999) coloca que, a formação de professores é uma área de conhecimentos e investigações, na qual se estudam propostas em que os professores adquirem conhecimentos, competências, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino em busca da qualidade educativa. Acrescenta que a formação de professores é dividida em dois momentos: a formação inicial e a formação continuada.

Relativamente sobre a formação inicial dos professores de Educação Física, Carreiro da Costa (1994, p. 27) afirma que, a mesma corresponde “ao período durante o qual o futuro professor adquire conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente”.

Flores (2012, p. 3), por sua vez, afirma que, é na “formação inicial que começamos a nos organizar e adquirir os conhecimentos específicos de nossa atuação profissional, compreendendo que esta etapa é apenas o início de uma formação permanente”. Já Silva (2000, p. 21) define formação continuada como “o conjunto de atividades que se realizam após a formação inicial, que têm como objetivo desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores, tendo em vista o seu aperfeiçoamento profissional”.

Nesse sentido, Barbosa; Ferreira e Nóbrega-Therrien (2016, p.286) apontam que

[o] cenário da formação continuada de professores tem se mostrado um campo de muitas discussões, tendo em vista as ações formativas desenvolvidas e suas implicações na melhoria da qualidade do ensino. Surgem novas nomenclaturas, que demonstram mudanças e ampliam o campo conceitual e são expressas, por exemplo, nos termos: formação em serviço, formação continuada, educação permanente, formação contínua, provenientes de cada momento histórico, designando concepções e demonstrando ideologias, objetivos e linhas de ações nesse campo, de acordo com cada tempo.

Assim, nesse contexto descrito anteriormente, segundo Temp; Bolzan e Krug (2015, p. 408), “a formação continuada dos docentes é tema de diferentes estudos que buscam compreendê-la e conhecer a realidade dos professores”.

Considerando o amplo cenário da formação profissional dos docentes, particularmente na formação continuada, focamos o interesse investigativo nos professores de Educação Física (EF) atuantes na Educação Básica (EB), mais especificamente de uma determinada rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do Rio Grande do Sul-RS (Brasil), pois, segundo Krug; Krug e Telles (2017), estudar o que pensam os professores é preocupação daqueles que se interessam por uma atuação profissional de qualidade.

Nesse sentido, constatamos que alguns autores (GÜNTHER, 2000; CRISTINO *et al.*, 2008; CRISTINO; KRUG, 2008; CRISTINO *et al.*, 2009) se preocuparam em desenvolver estudos sobre a formação continuada de professores de EF da EB, no sentido de compreendê-la e conhecer a realidade dos professores.

Assim, embasando-nos nessas premissas anteriormente citadas, formulamos a seguinte questão problemática norteadora deste estudo: quais são as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do RS (Brasil), sobre as concepções, os desafios e as perspectivas da formação continuada em EF?

A partir dessa indagação, o estudo teve como objetivo geral, analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do RS (Brasil), sobre as concepções, os desafios e as perspectivas da formação continuada em EF. Nesse sentido, para facilitar o alcance do mesmo, propomos, como objetivos: (i) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do

RS (Brasil), sobre as concepções da formação continuada em EF; (ii) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do RS (Brasil), sobre os desafios da formação continuada em EF; e, (iii) analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do RS (Brasil), sobre as perspectivas da formação continuada em EF. Justificamos a realização deste estudo, ao citarmos Cristino e Krug (2008, p. 63) que afirmam:

[é] relevante debater a respeito dos programas ou modelos de formação continuada, porque implica em dar reconhecimento às agruras da prática pedagógica. O professor precisa ser assistido nos pontos nevrálgicos desta prática. A escola, o Estado, e o próprio professor não podem assistir à [...] crescente generalização de crise no exercício da docência.

A fundamentação teórica: a base do estudo

Segundo Cristino *et al.* (2009, p. 1), “[o] profissional docente procura, cada vez mais, uma formação capaz de habilitá-lo a identificar e resolver problemas, analisar, pensar estrategicamente, tornando-o qualificado para atuar nas novas demandas da sociedade”. Os referidos autores ainda destacam que os professores enfrentam desafios no cotidiano educacional, que exigem “encaminhamentos específicos na formação continuada. Para tanto, é preciso conhecer os modelos recomendados para essa fase do desenvolvimento profissional” (CRISTINO *et al.*, 2009, p. 1).

De acordo com Demailly (1995), os modelos ou formas de transmissão formal de saberes são pensados no sentido de buscar estratégias de formação continuada e aprofundar os processos de socialização profissional, sendo eles: a) a forma universitária, que tem por finalidade a transmissão do saber e da teoria; b) a forma escolar, onde os professores têm de ensinar saberes que são definidos externamente por um programa oficial; c) a forma contratual, que estabelece uma relação contratual entre o formando e o formador, entre diferentes parceiros do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem; e, d) a forma interativa-reflexiva, que diz respeito às iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho.

Já para Nóvoa (*apud* NASCIMENTO, 1999), os modelos de formação continuada propostos por Demailly (1995) podem ser compreendidos em dois

grandes grupos: a) modelos estruturantes, que são aqueles organizados previamente a partir da racionalidade técnica e científica e, nesse grupo estão incluídas as formas universitária e escolar; b) modelos construtivistas, que são aqueles que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. Nesse grupo encontram-se as formas contratual e interativa-reflexiva.

Como afirma Demailly (1995), os modelos de formação são referenciais teóricos, nunca existindo na sua forma pura, mas são importantes para apontar caminhos para a formação docente. Entretanto, segundo Cristino *et al.* (2008, p. 2), “[a] preocupação com a compreensão sobre os modelos e programas de formação continuada reside na busca de estratégias de ação mais eficazes sobre a prática docente”. Conforme os referidos autores,

[é] importante salientar que um programa de formação continuada se desenvolve em um espaço complexo e a escolha do melhor modelo ficará condicionada à união de forças desse espaço. Isso significa que um bom modelo para um grupo pode não o ser para outro, dependendo das expectativas e desejos dos participantes (CRISTINO *et al.*, 2009, p. 5).

Os autores ainda afirmam que

[a] formação continuada precisa encaminhar-se como o ato de transformar e recriar as práticas docentes, superar a incerteza da identidade profissional, de fundamentar os referenciais da atividade e buscar o reconhecimento social do serviço realizado, vinculando-se aos atuais ideais de sociedade (CRISTINO *et al.*, 2009, p. 5).

Assim, tendo estas premissas em consideração aos docentes de EF, reiteramos a afirmação de Temp; Bolzan; Krug (2015, p. 408): “[...] a formação continuada dos docentes é tema de diferentes estudos que buscam compreendê-la e conhecer a realidade dos professores”.

Os procedimentos metodológicos: o caminho do estudo

Caracterizamos esta investigação como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Pádua (2004), a pesquisa qualitativa tem a preocupação com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações sociais que permeiam a rede de relações na sociedade. Já conforme Yin (2005, p. 20), “[...] utiliza-se o estudo de caso

em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, além de outros fenômenos relacionados”. Para Godoy (1995), o estudo de caso visa proporcionar um exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se aos professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do RS (Brasil).

Nesse sentido, a justificativa da escolha da forma de pesquisa qualitativa e estudo de caso foi devido à possibilidade de se analisar um ambiente em particular, onde se levou em conta o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial, ‘algumas percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do RS (Brasil)’.

O instrumento utilizado para coletar as informações foi um questionário com três perguntas abertas. Justificamos a escolha desse instrumento, fundamentando-nos em Triviños (1987) que diz que, mesmo sendo de emprego usual no trabalho positivista, também podemos utilizar o questionário na pesquisa qualitativa, com a vantagem, de acordo com Lüdorf (2004), de permitir atingir um grande número de pessoas quase simultaneamente e de dar liberdade para a expressão das opiniões dos declarantes. Já, segundo Sampiere; Collado e Lucio (2006), perguntas abertas são úteis quando se tem a informação sobre possíveis respostas das pessoas, ou estas são insuficientes ou, ainda, quando se deseja aprofundar-se sobre uma opinião ou motivos de um comportamento. Convém lembrar que as perguntas do questionário estavam relacionadas aos objetivos específicos deste estudo.

A interpretação das informações coletadas pelo questionário foi realizada mediante procedimentos básicos de análise de conteúdo, como a leitura flutuante, o agrupamento de respostas e a categorização (TURATO, 2003).

Participaram do estudo quarenta (40) professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do RS (Brasil). A escolha dos participantes aconteceu de forma intencional, sendo a disponibilidade dos mesmos o fator determinante para ser considerado colaborador da pesquisa. Molina Neto (2004) destaca que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade de informações disponibilizadas pelos colaboradores. Já Santos e Moretti-Pires (2012, p. 165) colocam que “[a] amostragem intencional é uma das estratégias de amostragem mais utilizadas nas pesquisas qualitativas. De acordo com essa estratégia, os participantes são pré-selecionados conforme critérios relevantes para o objeto de investigação”.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as suas identidades foram preservadas.

Enquanto ‘caracterização pessoal e profissional’ dos professores de EF da EB estudados, constatamos que: a) a ‘maioria’ (trinta) é do ‘sexo feminino’; b) o ‘conjunto dos professores (quarenta) possui de 20 a 55 anos de idade’, sendo que a ‘maioria’ (vinte e três) está na faixa etária de ‘30 a 40 anos’; c) a ‘totalidade’ (quarenta) possui ‘curso de Licenciatura em EF’, sendo que a ‘minoridade’ (vinte e sete) tem ‘curso de Pós-Graduação em EF e/ou Educação’, em nível de ‘Especialização e/ou Mestrado’; e, d) o ‘conjunto dos professores (quarenta) possui de 2 a 30 anos de tempo de serviço’, sendo que a ‘maioria’ (vinte e dois) está na faixa de ‘7 a 15 anos de docência’. Convém salientarmos que toda essa caracterização dos professores de EF da EB estudados está em consonância com o estudo de Conceição *et al.* (2004), realizado nas mesmas redes de ensino e cidade desta investigação.

Os resultados e as discussões do estudo: as percepções de professores de EF da EB

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise (concepções, desafios e perspectivas). Essa decisão está em consonância com o que afirmam Minayo; Deslandes e Gomes (2007) de que categorias de análise são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos que podem ser geradas previamente à pesquisa de campo. Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF da EB, sobre a temática em questão.

As concepções de formação continuada de professores de EF da EB

Nessa categoria de análise, achamos oportuno citarmos Luft (2000) que coloca que, concepção é uma obra da inteligência; é uma produção, uma criação, uma teoria. Assim, para este estudo, consideramos concepção uma teoria que embasa a formação continuada de professores de EF da EB. Nesse sentido, emergiram ‘três unidades de significados’. De acordo com Molina Neto (2004), unidades de significados são como enunciados dos discursos do informante que são significativos, tanto para o colaborador (pesquisado), quanto para o pesquisador, sendo atribuídos

aos pressupostos teóricos da pesquisa. Dessa maneira, as unidades de significados foram descritas a seguir.

1. ‘Momento de atualização’ na participação em cursos, seminários e palestras (vinte e oito citações) foi a primeira e principal unidade de significado salientada. Essa concepção de formação continuada pode ser fundamentada em Imbernón (2010) que denomina essa concepção de formação continuada de ‘tradicional’, ou seja, consiste na atualização dos professores com vista à ação prática, caracterizada por cursos, eventos, palestras, etc. Já, Nóvoa (1995, p. 25) coloca que “[a] formação (continuada) não se constrói por acumulação de cursos [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (inserção nossa).

2. A segunda unidade de significado salientada foi ‘troca de experiências’ (dez citações). Sobre essa concepção de formação continuada, nos referimos a Pimenta (2000) que afirma que é um processo coletivo de trocas de experiências e práticas, nas quais os professores vão construindo os seus saberes, uma vez que reelaboram os conhecimentos iniciais em confronto com suas experiências práticas. Já, segundo Schön (1992), o trabalho coletivo evidencia que cada professor-participante é importante um para o outro tanto quanto o mediador, pois o grupo é o meio pelo qual podem emergir no mundo aprendendo novos hábitos de pensamento e ação.

3. A terceira unidade de significado salientada foi ‘busca de competência para ensinar’ (duas citações). Essa concepção de formação continuada nos remete à Tardif (2002, p. 39) quando diz que, o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Assim, essas foram às concepções de formação continuada dos professores de EF da EB estudados. Nesse sentido, esses achados estão em consonância com Barbosa; Ferreira e Nóbrega-Therrien (2016) que colocam que existe uma diversidade de concepções de formação continuada na percepção do professorado em geral.

Ao efetuarmos uma ‘análise geral’, relativamente às percepções dos professores de EF da EB estudados, sobre ‘as concepções de formação continuada’, verificamos que a ‘maioria’ (com vinte e oito citações no total) possui uma ‘concepção de formação continuada baseada no modelo estruturante’ (primeira unidade de significado: ‘momento de atualização’), que, segundo Nóvoa (*apud*

NASCIMENTO, 1999), é aquele que é organizado previamente a partir da racionalidade técnica e científica, onde estão as formas universitária e escolar, e, a ‘minoridade’ (com doze citações no total) tem uma ‘concepção de formação continuada baseada no modelo construtivista’ (segunda unidade de significado: ‘troca de experiências’ e terceira unidade de significado: ‘busca de competência para ensinar’), que, de acordo com Nóvoa (*apud* NASCIMENTO, 1999), é aquele que parte de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho, onde estão as formas contratual e interativa-reflexiva. Frente a esse contexto de constatação, consideramos importante mencionarmos Behrens (1996, p. 229) que aponta que a formação continuada, para se tornar eficiente, deve evitar os treinamentos massificados e nesse sentido, “[...]. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplam a ação reprodutiva, para desenvolver mecanismos docentes processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos de capacitação. [...]”. Complementa, afirmando que devemos investir no questionamento, na reflexão individual e coletiva, no pensamento crítico, na produção própria e na educação continuada.

A partir dessas constatações, podemos inferir que a maioria dos professores estudados, necessita repensar as suas concepções de formação continuada, pois, conforme Almeida (2005) uma formação continuada deve ter a prática educativa e o ensinar como objeto de análise, assegurando aos docentes 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. Já 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 sentido, Temp; Bolzan e Krug (2015, p. 428) destacam que, “a formação continuada deve ser um arcabouço para a reflexão da prática e do conhecimento”. Ressaltam ainda que, “[...] 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”.

Os desafios da formação continuada de professores de EF da EB

Nessa categoria de análise, achamos importante mencionar Luft (2000) que diz que desafio é a ação ou o efeito de desafiar, isto é, a possibilidade de enfrentamento dos problemas e/ou dificuldades definidos(as) como um obstáculo, uma situação difícil ou ainda algo de difícil solução. Vale lembrar que dificuldade,

segundo Luft (2000), é um obstáculo; aquilo que se apresenta difícil. Assim, para este estudo, consideramos desafio as dificuldades com as quais os professores de EF da EB convivem no cotidiano de sua profissão.

Nesse sentido, emergiram quatro unidades de significados, a saber: a) falta de tempo; b) isolamento docente; c) complexidade da prática pedagógica; d) mudança nas práticas pedagógicas.

A ‘falta de tempo’ (vinte citações) foi a primeira e principal unidade de significado manifestada. Em relação a esse desafio da formação continuada, apontamos Tardif; Lessard e Layane (1991) que afirmam que a carga de trabalho dos professores é um problema administrativo, definida em duração pela organização escolar em função das normas oficiais encaminhadas pelo governo. O tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos, o salário, definem o quadro legal no qual o ensino se desenvolve. Nesse sentido, Cristino e Krug (2008, p. 26) colocam que, “a falta de tempo é um dos grandes empecilhos ao engajamento (dos professores de Educação Física) em [...] atividades de formação continuada” (inserção nossa), sendo que o motivo principal dos professores é “o preenchimento quase total da carga horária e o atendimento a um grande número de turmas”, o que torna difícil “dispensar os alunos a cada possibilidade de estratégia de formação que surge”.

Outra unidade de significado manifestada, a segunda, foi ‘o isolamento docente’ (dez citações). Esse desafio para a formação continuada pode ser embasado em Marcondes (1997) que afirma que nas escolas ainda encontramos professores que desenvolvem suas atividades de modo isolado, isto é, professores, na mesma escola, trabalhando no mesmo turno e da mesma série que mantêm pouco ou nenhum contato entre si. Não discutem o próprio trabalho que desenvolvem, não planejam suas atividades sobre o programa estabelecido no início do ano, não colocam suas dúvidas, incertezas, problemas comuns. Demonstram que encaram a tarefa de ensinar de forma extremamente individualista e isolada. Além disso, Würdigg (1999) alerta que a estrutura e a rotina das escolas parecem provocar o isolamento dos professores e, conseqüentemente, o individualismo, pois não são priorizados momentos de trocas de experiências, de organização, de planejamento e projetos coletivos, de diálogo e relatos sobre a prática pedagógica, no sentido de ampliar a formação continuada. Já, Bernardi; Ilha e Krug (2017, p. 136) destacam que o isolamento da profissão docente acarreta “a dificuldade de o professor desenvolver atividades que não somente beneficiem o ensino, mas que viriam a beneficiar sua formação profissional e pessoal”. Acrescentam que esse fato estimula os professores a buscar o compartilhamento de conhecimentos em cursos fora da escola, por

entenderem que o contexto da escola não proporciona esta possibilidade de troca, de escuta, de olhar o outro.

A terceira unidade de significado manifestada foi ‘a complexidade da prática pedagógica’ (sete citações). Quanto a esse desafio da formação continuada, referenciamos Cristino *et al.* (2009, p. 2) que colocam que, “[o] profissional docente procura, cada vez mais, uma formação capaz de habilitá-lo a identificar e resolver problemas, analisar, pensar estrategicamente, tornando-o qualificado para atuar nas novas demandas da sociedade”.

‘A mudança nas práticas pedagógicas’ (três citações) foi a quarta e última unidade de significado manifestada. Em se tratando desse desafio da formação continuada, nos referimos a Libâneo; Oliveira e Toschi (2005) que colocam que os desafios que se apresentam à formação continuada dizem respeito à promoção de mudanças nas ideias e nas práticas profissionais e pessoais docentes. Destacam que as formas de formação continuada devem recair na superação dos estereótipos e esquemas de ação consolidados pelos professores, na deslegitimação da figura do professor, que concorre com diversos outros veículos de informação e as lacunas de saberes profissionais originadas na formação inicial. Já 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.

Assim, esses foram os desafios da formação continuada dos professores de EF da EB estudados.

Ao realizarmos uma ‘análise geral’, relativamente às percepções dos professores de EF da EB estudados, sobre os ‘desafios da formação continuada’, observamos que a ‘maioria’ (com trinta citações no total) possui ‘desafios ligados à dimensão institucional/organizacional’ (duas unidades de significado: ‘a falta de tempo’ e ‘o isolamento docente’). Para André (2008), este refere-se à rede de relações que ocorrem no cotidiano escolar manifestas na organização do trabalho pedagógico, nas estruturas do poder e de decisão, nos níveis de participação dos seus agentes, na disponibilidade de recursos humanos e de materiais. Sendo a ‘minoridade’ (com dez citações no total), a dimensão foi dividida em dois tipos de desafios: a) ‘ligados à dimensão instrucional/pedagógica’ (com sete citações no total – terceira unidade de significado: ‘a complexidade da prática pedagógica’), que, para André (2008), refere-se às vivências escolares de ensino nas quais se dá o encontro entre professor-aluno-conhecimento, focalizando os objetivos e conteúdos de ensino, as atividades, o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre educador e educando e as maneiras de avaliação do ensino e da aprendizagem; e b) ‘ligados à

dimensão sociopolítica/cultural’ (com três citações no total – quarta unidade de significado: ‘a mudança nas práticas pedagógicas’), que, de acordo com André (2008), refere-se ao contexto mais amplo, aos determinantes macroestruturais da prática educativa, onde aparece o contexto histórico, as forças políticas e sociais, as concepções e os valores presentes na sociedade, considerando a sua totalidade e suas múltiplas determinações, buscando um nível mais profundo destas influências. Frente a esse contexto de constatação, consideramos importante citarmos Sacristán (1998) que afirma existir um contexto exterior ao meio pedagógico que influencia, de forma significativa, a organização das aulas e o que se ensina na escola, e, dessa forma, também os desafios para a formação continuada dos professores.

A partir dessas constatações, podemos inferir que os desafios da formação continuada dos professores de EF da EB estudados não estão devidamente situados na dimensão instrucional/pedagógica e, sim, majoritariamente, em fatores externos à sua ação pedagógica, o que, de certa forma, não é palco somente de sua influência e/ou decisões, e essa situação, provoca frustrações com a profissão docente. Nesse sentido, citamos Cristino *et al.* (2009, p. 5-6) que destacam que, “[a] formação continuada precisa encaminhar-se como o ato de transformar e recriar as práticas docentes, superar a incerteza da identidade profissional, de fundamentar os referenciais da atividade e buscar o reconhecimento social do serviço realizado, vinculando-se aos atuais ideais de sociedade”. Entretanto, Cristino e Krug (2008) ressaltam que a ação formativa não é a única responsável pela melhoria da qualidade do ensino; porém, partindo das necessidades da sociedade contemporânea, a intensificação e a continuidade das reflexões sobre a atividade docente tornarão o professor criticamente conhecedor da sua profissão.

As perspectivas de formação continuada de professores de EF da EB

Nessa categoria de análise, achamos necessário citarmos Luft (2000) que define perspectiva como um panorama, uma vista, uma previsão, uma esperança. Assim, para este estudo, consideramos perspectiva a previsão, apontada pelos professores de EF da EB estudados, para que aconteça uma formação continuada em suas carreiras. Vale lembrarmos que a previsão também passa a ser uma esperança de vir a acontecer.

Nesse sentido, emergiram ‘três unidades de significados’, as quais foram elencadas na sequência: a) estratégias de formação continuada oferecidas pela escola/rede de ensino; b) equilíbrio entre carga horária de trabalho na escola e

disponibilidade para a realização de formação continuada; c) formação de grupos de estudos na escola.

A primeira e principal unidade de significado apontada foi ‘de que as estratégias de formação continuada oferecidas pela escola/rede de ensino contribuam para a melhoria da prática pedagógica’ (vinte e uma citações). Relativamente a essa perspectiva de formação continuada, citamos Günther (2000) que diz que uma das mais importantes metas de um processo de formação permanente é justamente evidenciar elementos que desencadeiam um processo de transformação da prática docente, que só é possível a partir da adesão efetiva do professorado. Nesse sentido, Pérez Gómez (2000) comenta que os professores precisam estar envolvidos e contagiados para que ocorra o processo de mudança educativa. Somente quando existir disponibilidade e participação voluntária pode-se falar em mudança como melhora ou aperfeiçoamento institucional.

A segunda unidade de significado apontada foi o ‘equilíbrio entre carga horária de trabalho na escola e disponibilidade para a realização de formação continuada’ (quatorze citações). Essa perspectiva de formação continuada pode ser sustentada por Marques (2000) que, ao apontar para uma formação continuada na escola, afirma que isso “significa recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente [...], significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas” (MARQUES, 2000, p. 195).

Outra unidade de significado apontada, a terceira e última, foi a ‘formação de grupos de estudos na escola’ para facilitar a evolução profissional e coletiva dos professores (cinco citações). Em referência a essa perspectiva para a formação continuada, mencionamos Borges (1998) que ressalta que o grupo de estudos parece contribuir como principal fonte de interlocução e apoio entre os professores, fornecendo os parâmetros de competência a serem alcançados. Nesse sentido, Nóvoa (1995) coloca que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um bom fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. Já, Perrenoud (2000, p. 79) diz que, “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional”.

Assim, essas foram às perspectivas de formação continuada dos professores de EF da EB estudados.

Ao elaborarmos uma ‘análise geral’, relativamente às percepções dos professores de EF da EB estudados sobre as ‘perspectivas de formação continuada’,

verificamos que a ‘totalidade’ (com quarenta citações no total) dessas perspectivas está ‘relacionada a fatores externos à ação pedagógica do professor’ (primeira unidade de significado: ‘de que as estratégias de formação continuada oferecidas pela escola/rede de ensino contribuam para a melhoria da prática pedagógica’; segunda unidade de significado: ‘equilíbrio entre carga horária de trabalho na escola e disponibilidade para a realização de formação continuada’; e, terceira unidade de significado: ‘formação de grupos de estudos na escola’), sendo que ‘não teve nenhuma’ citação de perspectiva ‘relacionada a fatores internos à ação pedagógica do professor’, ou seja, a ‘si próprio’. Frente a esse contexto de constatação, consideramos imprescindível nos reportarmos a Cunha (1992) que afirma que o ensino é sempre situado, com alunos reais e situações definidas e, nessa condição, interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político. Isso quer dizer que, não existe neutralidade pedagógica, pois o ensino é um ato socialmente localizado. Assim, a partir dessas constatações, podemos inferir que o professor também é fortemente influenciado pela questão social em relação às perspectivas de formação continuada.

As considerações transitórias: a interpretação do estudo

No processo de construção das considerações transitórias deste estudo, entendemos como movimento importante resgatar o objetivo geral apresentado nas considerações iniciais: analisar as percepções de professores de EF da EB, da rede pública de ensino, de uma cidade da região central do Estado do RS (Brasil), sobre as concepções, os desafios e as perspectivas da formação continuada em EF. As considerações são transitórias porque não findam nesse momento, pois muitos aspectos podem ser levantados e discutidos em relação a esse tema. Assim, o que escrevemos aqui são alguns pontos que os participantes trouxeram em seus depoimentos e que achamos significativos para serem apresentados. Nesse direcionamento de ideia, citamos Lüdke e André (1986, p. 22) que colocam que há necessidade de delimitar os focos de análise, pois “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado, mesmo se tratando de uma pesquisa do tipo estudo de caso”.

Nesse sentido, pelas informações obtidas e analisadas, constatamos que os professores de EF da EB estudados sinalizaram: 1) quanto às concepções de formação continuada, apontaram ‘três unidades de significados’: a) ‘momento de atualização’; b) ‘troca de experiências’; e c) ‘busca de competência para ensinar’; 2)

quanto aos desafios da formação continuada, apontaram ‘quatro unidades de significados’: a) ‘a falta de tempo’; b) ‘o isolamento docente’; c) ‘a complexidade da prática pedagógica’; d) ‘a mudança nas práticas pedagógicas’; 3) quanto às perspectivas de formação continuada, apontaram ‘três unidades de significados’: a) ‘de que as estratégias de formação continuada oferecidas pela escola/rede de ensino contribuam para a melhoria da prática pedagógica’; b) ‘equilíbrio entre carga horária de trabalho na escola e disponibilidade para a realização de formação continuada’; e, c) ‘formação de grupos de estudos na escola’.

A partir das constatações deste estudo, podemos concluir que, pelas concepções, desafios e perspectivas de formação continuada apontadas nas percepções dos professores de EF da EB estudados, as ações de formação continuada não atendem plenamente as necessidades dos mesmos. E, nesse sentido, citamos Nóvoa (1995, p. 25) que mostra um caminho mais adequado aos tempos atuais, ao afirmar que, “[a] formação (continuada) não se constrói por acumulação de cursos [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (inserção nossa). Dessa forma, podemos inferir que a experiência é uma abertura para o desconhecido, uma possibilidade ao por vir, um olhar aprofundado, um pensamento mais flexível em relação à docência, pois, segundo Bernardi; Ilha e Krug (2017, p. 140),

[...] a partir daquilo que nos acontece é que temos a possibilidade de formarmo-nos, de transformarmo-nos. Não precisamos estar periodicamente recebendo informações de fora para que nossa formação continue, porque cada vez estamos mais na escola [...]; então é necessário que paremos para escutar-nos, [...], para nos olharmos, [...], para dar sentido àquilo que fazemos e queremos, para produzir experiência, saber da experiência.

Diante desse contexto, podemos inferir que os professores de EF da EB estudados devem buscar modelos de formação continuada que incentivem atitudes da reflexão-ação-reflexão individual e coletiva, pois, assim realizando uma prática crítico-reflexiva, estarão construindo o saber da experiência.

Para finalizar, sugerimos a realização de estudos mais aprofundados sobre as percepções de professores de EF da EB, pois as mesmas podem contribuir para uma formação e atuação profissional de qualidade.

Referências

- ALMEIDA, M. I. de. **Formação contínua de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.
- BARBOSA, E. da S.; FERREIRA, M. N. B.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. O ser professor e o seu desdobramento na perspectiva de enfermeiros que lecionam no ensino superior. **Revista Cocar**, Belém, v.10, n.20, p.274-295, ago./dez. 2016.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 1996.
- BERNARDI, A. P.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. A pós-graduação Lato Sensu na trajetória profissional de professores de Educação Física. **Revista Horizontes**, Bragança Paulista, v.35, n.1, p.133-140, jan./abr. 2017.
- BORGES, M. P. dos S. **Professor do ensino básico: representação social de si e da profissão**, 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Aveiro, Aveiro, 2009.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A. A formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.5, n.1, p.26-39, 1994.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da; SANTOS JÚNIOR, S. L. dos; KRÜGER, L. G.; SILVA, M. S. da; ZANINI, M. C.; KRUG, H. N. O perfil do professor de Educação Física no ensino fundamental em Santa Maria (RS). In: **Simpósio Nacional de Educação Física**, XXIII., 2004, Pelotas. Anais, Pelotas: ESEF/UFPel, 2004. CD-ROOM.
- CRISTINO, A. P. da R.; BERNARDI, A. P.; IVO, A. A.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. Contribuições da formação continuada na prática pedagógica do professor de Educação Física. In: KRUG, H. N.; KRÜGER, L. G.; CRISTINO, A. P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. p.86-90. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v.4).
- CRISTINO, A. P. da R.; ILHA, F. R. da S.; MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Relações entre os modelos de formação continuada e os desafios do cotidiano educacional de professores de Educação Física. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, p.1-6, jun. 2009. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2415/Desafios-do-cotidiano-educacional-de-profes...> . Acesso em: 26 set. 2017.
- CRISTINO, A. P. da R.; KRUG, H. N. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.01, p.63-83, jan./abr. 2008.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.139-156.

FLORES, P. P. **Formação inicial de professores de Educação Física: o Estágio Curricular Supervisionado em contexto escolar inclusivo**, 2012. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

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.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun. 1995.

GÜNTHER, M. C. C. **Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede**, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

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

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; TELLES, C. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da educação básica. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v.6, n.2, p.23-43, mai./ago. 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. In: LIBÂNEO, J. C. (Org.). **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.353-378.

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

LÜDORF, S. M. A. **Metodologia da pesquisa: do projeto à monografia**. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

LUFT, C. P. **MiniDicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

MARCONDES, M. I. O papel pedagógico político do professor: dimensões de uma prática reflexiva. **Revista de Educação ABC**, n.104, p.35-44, 1997.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, C.; DESLANDES, S.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS,

- A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.107-139.
- NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V.M.F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.69-90.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.15-34.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.353-379.
- PERRENOUD, Ph. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: MacGraw Hill, 2006.
- SANTOS, S. G. dos; MORETTI-PIRES, R. O. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-92.
- SILVA, M. O. E. **A análise de necessidades de formação na formação continuada de professores: uma análise para a integração escolar**, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria & Educação**, n.4, p.215-233, 1991.
- TEMP, H.; BOLZAN, D. P. V.; KRUG, H. N. Formação continuada no ensino superior: um estudo com professores que atuam em cursos de Educação Física. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.07, n.14, p.406-433, jul./dez. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:** construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WÜRDIG, R. C. Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de Educação Física. In: VERONEZ, L. F.; MENDEZ, V. (Orgs.). **XVIII Simpósio Nacional de Educação Física.** Coletânea de textos e resumos. Pelotas: UFPel, 1999. p.143-151.

Sobre os autores:

Hugo Norberto Krug é Licenciado em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Marília de Rosso Krug é Licenciada em Educação Física (UFPel); Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM); Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM); Professora do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

Rodrigo de Rosso Krug é Licenciado em Educação Física (UNICRUZ); Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)

Recebido em: 02/10/2019

Aceito para publicação em: 10/12/2019