

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA PPGEF/UFSC – DCSAU/UESC**

CRISTIANO DE SANT ANNA BAHIA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
contribuições para a prática pedagógica**

Florianópolis, SC
2016

CRISTIANO DE SANT ANNA BAHIA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
contribuições para a prática pedagógica**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, na Área de Concentração Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física e Linha de Pesquisa de Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação Física e Esportes, para a obtenção do grau de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gelcemar Oliveira Farias

Florianópolis, SC
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bahia , Cristiano de Sant Anna

Formação continuada em exercício de professores da
educação física escolar : Contribuições para a prática
pedagógica / Cristiano de Sant Anna Bahia ; orientador,
Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento ; coorientadora,
Profa. Dra. Gelcemar Oliveira Farias. - Florianópolis, SC,
2016.

194 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física.

Inclui referências

1. Educação Física. 2. Formação em Exercício. 3.
Professores. 4. Educação Física Escolar. 5. Prática
Pedagógica. I. Nascimento , Prof. Dr. Juarez Vieira do . II.
Farias, Profa. Dra. Gelcemar Oliveira . III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física. IV. Título.

Cristiano de Sant anna Bahia

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
contribuições para a prática pedagógica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Física. Área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Mariângela da Rosa Afonso (UFPEL)

Prof^a. Dr^a. Alexandra Folle (UDESC)

Prof. Dr. Michel Milisted (UFSC)

Prof. Dr. Júlio Cesar Schmitt Rocha (UFSC)

Prof^a. Dr^a. Juliana Pizani (UFSC)

Dedico este trabalho, em especial, a minha família, pois sem ela não teria conseguido vencer todas as barreiras da formação continuada em exercício.

AGRADECIMENTOS

DEUS, o Grande Arquiteto do Universo, criador de todas as coisas e guia de nossas ações e vontades.

Aos espíritos de luz que abrilhantaram os meus caminhos durante a trajetória do doutorado, com muita força e resiliência.

A minha mãe (*in memoriam*) que sempre me orientou e continua orientando no plano espiritual, com seus saberes que tanto influenciam a minha vida pessoal e profissional.

Ao meu pai, Angelino de Araújo Bahia, com muito carinho e dedicação vem auxiliando na minha formação humana e que tanto me ajudou no apoio a familiar.

A minha irmã, Mariângela de Sant Anna Bahia, pela atenção e afeto de sempre diante de todas as situações familiares.

A minha esposa, Alexandra Thais Costa Sant Anna Bahia, que sempre me apoio na vida pessoal e profissional e sustentou todas as responsabilidades familiares durante as ausências para aulas do doutorado.

As minhas filhas, Thainá Costa de Sant Anna Bahia e Luma Costa Sant Anna Bahia, pelos momentos de saudades e perseverança apoiando e acreditando no nosso projeto de família e de vida, o doutorado.

Aos colegas do LAPE, em especial ao meu amigo William pela sua humildade, sabedoria e espírito colaborativo.

A Gelcemar Oliveira Farias pelas valiosas contribuições durante a elaboração da tese, revelando o verdadeiro caminho formativo do pesquisador.

Ao professor Silvio Fonseca por ter acreditado na proposta do DINTER.

Ao meu orientador Juarez Vieira do Nascimento, que com sua sabedoria e humildade me fez pensar e amadurecer diante do objeto de estudo, sempre se colocando a disposição como muita atenção e carinho.

Aos amigos do vôlei de sexta-feira da Universidade Federal de Santa Catarina, que com muito carinho me aceitaram em sua comunidade. Vocês foram importantes durante o tempo que passei em Florianópolis longe da família.

A Universidade Estadual de Santa Cruz por promover uma ação de formação continuada em Exercício para as quatro universidades Estaduais da Bahia, contribuindo para a formação continuada dos professores.

A CAPES e FAPESB pelos investimentos para o bom andamento do DINTER.

Aos colegas da Educação Básica que sempre foram e serão à base da minha formação.

RESUMO

A atuação do professor na escola compreende um processo de reflexão constante da prática pedagógica, diretamente relacionada com a Formação Continuada em Exercício (FCE) e o desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, o objetivo geral do presente estudo foi analisar a contribuição das ações de FCE para a carreira e a prática pedagógica dos professores de Educação Física, que atuam na Educação Básica no estado da Bahia. Os procedimentos metodológicos contemplaram abordagens qualitativas e quantitativas, por meio de estudos exploratórios e descritivos, com a utilização da pesquisa bibliográfica, da análise documental e da pesquisa de campo. Os participantes do estudo foram 102 professores que finalizaram os cursos de especialização *lato sensu*, sendo que apenas 65 foram selecionados conforme os seguintes critérios de inclusão: a) professores de Educação Física em efetivo exercício profissional, na rede pública; b) docentes que tenham concluído os programas de FCE em nível de especialização, ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do estado da Bahia (SEC); c) docentes que aceitaram participar da investigação; d) professores em exercício da prática profissional junto aos estudantes ou aqueles que estejam exercendo cargos administrativos. Na coleta de dados foi aplicado um questionário com 34 questões, sendo 31 abertas e três fechadas. Os dados foram analisados com o apoio dos *softwares* Qualitative Solutions Research NVivo 11 e do SPSS 21, além da análise de conteúdo. As evidências encontradas indicam que as ações de FCE parecem contribuir positivamente na carreira e na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na Educação Básica do estado da Bahia. No entanto, há barreiras relevantes que impedem a adesão dos professores aos programas, desde a desvalorização salarial até as questões de sobrecarga de funções e atividades acadêmicas, profissionais e pessoais. Além destes fatores, os professores indicaram a falta de políticas públicas eficazes que garantam a continuidade das ações. Por fim, conclui-se que é necessário rever os modelos frequentemente adotados de FCE, com o intuito de reconhecer e valorizar os saberes e conhecimentos dos professores, assim como os docentes sejam estimulados a refletir que a FCE configura-se como um processo permanente e contínuo ao longo da vida profissional.

Palavras chave: Formação em Exercício, Professores, Educação Física Escolar, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The performance of the teacher in the school comprises a constant reflection process of the pedagogical practice, directly related to Continuing In-Service Training (FCE) and personal and professional development. Thus, the general objective of the present study was to analyze the contribution of FCE actions to the career and pedagogical practice of Physical Education teachers, who work in Basic Education in the state of Bahia. The methodological procedures included qualitative and quantitative approaches, through exploratory and descriptive studies, using bibliographical research, documentary analysis and field research. The participants of the study were 102 teachers who finished the lato sensu specialization courses, and only 65 were selected according to the following inclusion criteria: a) Physical Education teachers in effective professional practice, in the public network; B) teachers who have completed the FCE programs at the level of specialization, offered by the State University of Santa Cruz (UESC) in partnership with the State Secretariat of Education of the state of Bahia (SEC); C) teachers who agreed to participate in the research; D) teachers in the practice of professional practice with students or those who are exercising administrative positions. In the data collection, a questionnaire was applied with 34 questions, of which 31 were open and three were closed. The data were analyzed with the support of Qualitative Solutions Research NVivo 11 and SPSS 21 software, as well as content analysis. The evidences found indicate that the actions of FCE seem to contribute positively in the career and in the pedagogical practice of Physical Education teachers who work in Basic Education in the state of Bahia. However, there are relevant barriers that impede teachers' adherence to programs, from salary devaluation to overloading of academic and professional functions and activities. Besides these factors, teachers indicated the lack of effective public policies that guarantee the continuity of actions. Finally, it is concluded that it is necessary to review the frequently adopted models of FCE, in order to recognize and value the knowledge and knowledge of teachers, as well as teachers are encouraged to reflect that FCE is a permanent process and Throughout their working lives.

Keywords: Training Exercise Teachers, Physical Education, Teaching Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dados do IDEB da Bahia, nos anos de 2011 e 2013.	64
Quadro 2. Professores efetivos que participaram das três últimas edições do curso ofertado pela UESC.	67
Quadro 3. Descrição das variáveis, categorias, medidas e escalas utilizadas para a análise do estudo.	70
Quadro 4. Remunerações de outras categorias profissionais com 40h semanais de carga horária de trabalho.....	82
Quadro 5. Remuneração do trabalho principal dos professores das redes estaduais e municipais com ensino superior completo, em relação à remuneração média no trabalho principal dos demais profissionais com escolaridade equivalente, jornada de 40 horas semanais Brasil e Regiões – 2013.....	83
Quadro 6. Compreensões ampliada e restrita dos professores investigados sobre FCE.....	117
Quadro 7. Compreensões dos professores investigados sobre prática pedagógica.....	131
Quadro 8. Transformações da prática pedagógica dos professores investigados a partir da formação continuada em exercício.....	135
Quadro 9. Cursos realizados pelo Instituto Anísio Teixeira.....	142
Quadro 10. Cursos de especialização ofertados pelas Universidades Estaduais	142
Quadro 11. Ações pedagógicas da Coordenação de Educação Física e Esporte da DIREC - 2008 a 2011.....	143
Quadro 12. Portfólio de reflexões – adaptado de Imbernon (2011)	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Núcleos Regionais de Educação da Rede Estadual da Bahia.	65
Figura 2. Tela do QSR NVivo® com as transcrições importadas do aplicativo.....	74
Figura 3. Tela do QSR NVivo® com as transcrições importadas do aplicativo.....	74
Figura 4. Tela do QSR NVivo® com as transcrições importadas do aplicativo.....	75
Figura 5. Salário base dos professores da rede estadual do Brasil em 2011.....	84
Figura 6. Nuvem de palavras da compreensão restrita de FCE dos professores investigados.....	111
Figura 7. Nuvem de palavras da compreensão ampliada de FCE dos professores investigados.....	112
Figura 8. Árvore de palavras das manifestações dos professores investigados sobre o conceito de prática pedagógica.....	121
Figura 9. Árvore de palavras das manifestações dos professores investigados sobre o papel do planejamento na prática pedagógica. ..	124
Figura 10. Árvore de palavras das manifestações dos professores investigados sobre o papel da reflexão na prática pedagógica.....	128
Figura 11. Nuvem de palavras das manifestações dos professores investigados sobre as transformações na prática pedagógica.....	134
Figura 12. Componentes da aprendizagem social (WENGER, 2013).	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Relação de professores de Educação Física na Rede Estadual, conforme contrato de trabalho em 2015.....	66
Tabela 2. Características pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores de Educação Física Escolar participantes do estudo	78
Tabela 3. Nível de satisfação com a profissão, motivos da escolha profissional e expectativas futuras dos professores de Educação Física Escolar participantes do estudo	79
Tabela 4. Nível de satisfação com a remuneração considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica ..	80
Tabela 5. Nível de satisfação com a escolha da profissão docente, considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica.....	85
Tabela 6. Expectativas futuras com a atuação profissional considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica.....	86
Tabela 7. Motivos da escolha profissional considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica	88
Tabela 8. Percepções dos professores de Educação Física Escolar acerca da Formação Continuada em Exercício.....	90
Tabela 9. Percepções dos professores de Educação Física Escolar acerca da prática pedagógica.....	91
Tabela 10. Barreiras da formação continuada em exercício e o nível de satisfação como o poder público considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica	95
Tabela 11. Barreiras da formação continuada em exercício e a satisfação com o poder público considerando o nível de associação entre satisfação da remuneração, da escolha docente, dos motivos da escolha profissional e das expectativas futuras na carreira docente.....	98
Tabela 12. Saberes da prática pedagógica e significância das experiências anteriores à formação inicial considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica	101
Tabela 13. Contribuições positivas da formação inicial e fatores que interferem na prática pedagógica considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica	103
Tabela 14. Fontes de conhecimento e significância das experiências anteriores à formação inicial considerando o nível de associação entre satisfação com a remuneração, com a escolha docente, motivos da escolha profissional e expectativas futuras com a prática pedagógica	106

Tabela 15. Experiências da formação inicial e fatores intervenientes da prática pedagógica considerando o nível de associação entre satisfação com a remuneração, satisfação com a escolha docente, motivos da escolha profissional e expectativas futuras com a carreira docente108

LISTA DE SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
DIREC	Diretoria Regional de Ensino
SEC	Secretaria de Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IAT	Instituto Anísio Teixeira
SUDEB	Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
FCE	Formação Continuada em Exercício
FI	Formação inicial
FC	Formação continuada
EDFE	Educação Física Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 OBJETIVOS	28
Objetivo geral	28
Objetivos específicos	28
1.2 JUSTIFICATIVA	28
1.3 DEFINIÇÃO DE TERMOS	30
1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	31
1.5 LIMITES DO ESTUDO	31
2 REVISÃO DE LITERATURA	33
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	33
2.2.1 Modelos de formação continuada	36
2.2.2 Políticas públicas e legislações da formação continuada	38
2.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	42
2.2.1 A relação das diretrizes curriculares da Educação Física Escolar com a prática pedagógica	45
2.2.2 A influencia da legislação da Educação Física Escolar na prática pedagógica	50
2.2.3 A prática pedagógica frente aos desafios da Educação Física Escolar	54
2.3 CARREIRA DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA	55
3 PERCURSO METODOLÓGICO	61
3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	61
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	63
3.3 OS COLABORADORES DO ESTUDO	66
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	68
3.5 VARIÁVEIS DO ESTUDO	69
3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
3.7 ESTRATÉGIAS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	73
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
4.1 CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES INVESTIGADOS	77

4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ASSOCIAÇÃO COM CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	90
4.3	COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	109
4.3.1	Formação Continuada em Exercício: Percepções dos Professores de Educação Física	109
4.3.2	Prática Pedagógica: Percepções dos Professores de Educação Física	118
4.3.2.1	O papel racional e técnico do planejamento no contexto da prática pedagógica da Educação Física Escolar	122
4.3.2.2	Reflexão da prática pedagógica	126
4.4	TRANSFORMAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PERCEBIDAS PELOS PROFESSORES APÓS A REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO	133
4.5	FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO: UMA POSSÍVEL PROPOSTA	138
4.5.1	Objetivos	141
	Objetivo geral.....	141
	Objetivos específicos:	141
4.5.2	Modelo de Formação Continuada em exercício	141
4.5.3	Possíveis caminhos metodológicos	145
4.5.1	Resultados esperados	149
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS.....	155
	APÊNDICES	171
	APÊNDICE I – MATRIZ DO QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS.....	172
	APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO	174
	APÊNDICE III - QUADRO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS...183	
	APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	184
	ANEXOS.....	187
	ANEXO I – CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	188
	ANEXO II – PARECER DO CEP.....	191

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica configura-se como uma etapa importante da formação educacional e humana dos cidadãos para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Sobre este processo de formação incidem diversas influências internas e externas ao contexto escolar, desde fatores estruturais na oferta do ensino de qualidade, políticas públicas e investimentos financeiros, até a prática pedagógica dos professores em sala de aula e a formação inicial e continuada dos docentes (NASCIMENTO, 2006; FARIAS, 2010; IMBERNÓN, 2011; CUNHA, 2012).

Para que a escola possa contribuir na formação dos indivíduos é imprescindível à presença de professores com formação específica em cada área de conhecimento. Além de legalmente reconhecido pela formação inicial (FI) para atuar como docente há necessidade de apresentar as competências e as habilidades técnicas, científicas e pedagógicas necessárias para o exercício da docência (COSTA, 1994; NASCIMENTO, 2006).

Do ponto de vista legal (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394/96), a formação inicial dos profissionais da educação deve atender às necessidades do exercício profissional, de acordo com os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, tendo por fundamentos: a presença de sólida formação básica que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a associação entre teorias e práticas mediante estágios supervisionados; a capacitação em serviço; o aproveitamento da formação e de experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996). **Ver versão mais nova**

Ao abordarem esta temática, Pimenta (1996) e Novoa (1997) destacam que a formação inicial tem o papel de garantir aos futuros professores conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituirão seus saberes-fazer docentes de acordo com a realidade escolar, estimulando-os a buscar, na teoria da educação e na didática, caminhos pedagógicos por meio da investigação da própria prática e de sua articulação com a realidade das escolas. Após o ciclo da FI e durante o seu desenvolvimento e atuação profissional, o professor necessitará de suporte para dinamizar suas estratégias pedagógicas e desenvolver o processo de socialização do conhecimento, que poderá ser garantido pela formação continuada, formações complementares e pelos saberes da prática docente, os quais se apresentam imprescindíveis para a atuação

no contexto escolar (CUNHA, 2003; GATTI, 2009; IMBERNÓN, 2009; TARDIF, 2012).

Neste contexto, Gonçalves (1987) e Imbernon (2011) destacam que a formação continuada não pode mais ser entendida apenas como uma atualização científica ou pedagógica, mas como vários processos que possibilitam a reflexão individual e coletiva da prática docente de acordo com a realidade da escola. De fato, significa criar novas oportunidades de melhorar o fazer pedagógico em todos os momentos de atuação profissional, na busca de avanços qualitativos no ensino e no exercício docente.

No estudo de revisão das pesquisas nacionais que abordam as bases didáticas da formação continuada, Bonfim *et al.* (2016) ressaltaram a existência da falta de vinculação entre as propostas de formação continuada e os desejos dos professores de Educação Física. Além da necessidade de utilizar modelos alternativos de formação em exercício, os autores acrescentam que há necessidade de incrementar a participação nos programas de formação e reconhecer os ciclos de desenvolvimento profissional, principalmente devido à baixa valorização das experiências profissionais na prática pedagógica.

No campo da educação, a prática pedagógica está diretamente relacionada com a FI e continuada do docente. Nesse sentido, Pimenta (1996), Imbernon (2009) e Farias (2010) comentam que é necessário estabelecer políticas públicas eficazes que garantam a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do professor ao longo da carreira, não se reduzindo apenas a cursos de suplência e de atualização de conteúdos, mas abrangendo possibilidades de articulação com novos saberes e novas práticas.

Um aspecto a ressaltar é que, durante o exercício profissional, o professor utiliza-se dos saberes da formação inicial, da formação continuada, seus conhecimentos pessoais, profissionais e acadêmicos para refletir sobre sua prática pedagógica, a qual está diretamente relacionada com questões políticas, econômicas, materiais, familiares e pessoais, bem como com variáveis salariais e com a desvalorização profissional (FARIAS, SHIGUNOV, NASCIMENTO, 2001; TARDIF, 2012). Assim, Gatti (2008) e Imbernon (2011) evidenciam a importância de realizar pesquisas sobre a FCE diante das propostas que estão sendo implementadas no Brasil, as quais frequentemente se configuram apenas em programas e cursos de atualização sem sentidos e significados à prática docente, considerando as atuais necessidades dos professores e das escolas.

A (FI) e a formação continuada em exercício (FCE) dos professores não parecem estar interagindo com os projetos das escolas, demonstrando divergências na articulação entre os dois níveis da educação – o nível superior e o nível básico – o que acarreta déficits referentes ao desenvolvimento profissional dos professores, tanto no contexto individual como no da coletividade (TARDIF, 2012). De fato, tanto a FI como a FCE deverão estimular a reflexão crítica para facilitar dinâmicas de autoformação, capazes de motivar o investimento pessoal e de levar o docente a assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional (NOVOA, 1997; OST, 2012).

Diante desta problemática e com o objetivo de dar continuidade à formação profissional e redimensionar a prática pedagógica dos docentes, o estado da Bahia vem incentivando, nos últimos sete anos, cursos e atividades de FCE para os professores da rede pública do Estado, por meio da Secretaria Estadual de Ensino. Tais ações são coordenadas pelo Instituto Anísio Teixeira¹ que

[...] promove a formação dos professores e demais profissionais da educação em nível de extensão e aperfeiçoamento, bem como coordena, em parceria com as IES, a oferta de cursos de especialização nas modalidades presencial e a distância, em diversas áreas de conhecimento (BAHIA, 2014).

Na área específica da Educação Física, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia busca promover a formação continuada em exercício dos professores com experiências inovadoras, as quais possam compreender espaços de reflexão e ação da práxis, respeitando a diversidade cultural e a identidade da área (BAHIA, 2014). Neste aspecto, o conhecimento metodológico do ensino da Educação Física Escolar vem sendo discutido em várias ações ofertadas pela Secretaria de Educação, desde cursos de atualização (Educação Física Escolar, Educação Física Adaptada e de Capoeira) até cursos de especialização *lato sensu* em parcerias com as Universidades baianas.

Apesar das inúmeras ações de FCE realizadas no estado da Bahia nos últimos anos, investigações científicas sobre a contribuição de

¹ O Instituto Anísio Teixeira - IAT, órgão em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia - SEC, com base no Regimento da Lei nº 8.970/94, tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações.

iniciativas desta natureza ainda são incipientes, revelando o quanto o campo é fértil para aprofundar o conhecimento acerca da temática, como também, a possibilidade de apresentar propostas eficazes para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de Educação Física Escolar. Deste modo, o presente estudo buscou responder a seguinte indagação: Qual a contribuição das ações de Formação Continuada em Exercício para a prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na Educação Básica no estado da Bahia?

1.1 OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar a contribuição das ações de formação continuada em exercício para a prática pedagógica dos professores de Educação Física, que atuam na Educação Básica no estado da Bahia.

Objetivos específicos

- Investigar as características pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores de Educação Física Escolar e o nível de associação da satisfação com carreira docente.
- Investigar o nível de associação entre as percepções dos professores sobre formação continuada em exercício e da prática pedagógica em Educação Física Escolar com as características pessoais, acadêmicas e profissionais.
- Interpretar a compreensão dos professores de Educação Física Escolar acerca da formação continuada em exercício e da prática pedagógica, bem como das transformações percebidas na prática pedagógica diante da realização da formação em exercício.
- Propor um modelo de formação continuada em exercício para melhoria da prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar.

1.2 JUSTIFICATIVA

A realização do presente estudo justifica-se, do ponto de vista pessoal, pelo percurso histórico e profissional do pesquisador, o qual realizou diversos processos de formação continuada em exercício,

nomeadamente curso de especialização *lato sensu* em Educação Infantil, mestrado em Cultura e Turismo e o próprio curso de doutorado, por meio da turma de Doutorado Interinstitucional entre a Universidade Estadual de Santa Cruz (DINTER/UESC-UFSC).

Nos diferentes contextos de formação, houve a oportunidade de vivenciar todas as dificuldades e as barreiras de, ao mesmo tempo, estudar, trabalhar e atender as demandas familiares. Além disso, atuando como professor da Educação Básica durante 18 anos e gestor de ações de FCE, bem como na coordenação do curso de especialização *lato sensu* em Metodologia do Ensino da Educação e do Esporte (EMEEE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), permitiu acumular experiência profissional e administrativa em programas direcionados à FCE de professores de Educação Física Escolar.

Do ponto de vista científico e acadêmico, ressalta-se que vários estudos vêm sendo realizados sobre o objeto de estudo desta tese, especificamente as investigações de Gonçalves, (1987), Novoa (1996) Silva (2000), Cunha (2003), Mororó (2005), Nascimento (2006), Nóvoa et al. (2007), Silva (2007), Huberman (2007), Albuquerque (2008), Benachio (2008), Maia (2008), Gatti (2008), Folle (2009), Imbernón (2009; 2010; 2011), Verdum (2010), Farias (2010), Assis (2011), Ost (2012), Tardif (2012), Viana (2012); Wegnzynski (2013) e Gonçalves (2013), entre outros. Contudo, a relevância científica e inédita deste estudo está no apontamento de Bonfim *et al.* (2016) que, por meio de procedimentos de revisão sistemática em periódicos nacionais, não foram encontrados estudos publicados sobre a formação continuada em exercício com professores de Educação Física no estado da Bahia. Os estudos encontrados apresentam evidências apenas em outros nove estados (Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Goiás, Paraná, Pernambuco e Roraima), de modo que o presente estudo poderá incentivar e balizar para novas pesquisas no estado Bahia.

A relevância social da pesquisa está na sua contribuição futura para construção e a consolidação de políticas de FCE eficazes e condizentes com a realidade pessoal e profissional dos professores que atuam na Educação Básica. Além disso, fornecerá subsídios aos gestores públicos para identificarem os impactos positivos e negativos da FCE em exercício na prática pedagógica, com base nas opiniões dos professores de Educação Física.

1.3 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Formação continuada – todas as atividades de formação ofertadas por instituições de ensino ou pelos próprios docentes, visando ao desenvolvimento profissional e à elevação da qualidade de ensino (COSTA, 1994).

Formação continuada em exercício – processo de formação de competências, habilidades e atitudes que proporcionem aos professores o questionamento constante de seu fazer pedagógico como indivíduos reflexivos e investigadores (IMBERNÓN, 2011).

Diretoria Regional de Ensino (DIREC) – compreende unidade regional da Secretaria da Educação que têm por finalidade descentralizar as ações educacionais, socioeducativas e comunitárias no âmbito do estado, executando atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras (BAHIA, 2014).

Prática pedagógica – ações pedagógicas estabelecidas entre o ‘ser’ e o ‘sentir’ (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores), o ‘saber’ (matéria do ensino, relação teoria/prática, a linguagem e a produção do conhecimento) e o ‘fazer’ (planejamento, métodos, objetivos, motivação do aluno e avaliação) do professor direcionado à preparação e à execução das aulas (CUNHA, 2012).

Ciclos de desenvolvimento profissional – estágios vividos pelos professores de Educação Física durante sua carreira profissional, divididos em: entrada na carreira (1 a 4 anos de docência); consolidação das competências profissionais na carreira (5 a 9 anos de docência); afirmação e diversificação na carreira (10 a 19 anos de docência); renovação na carreira (20 a 27 anos de docência); e maturidade na carreira (28 a 38 anos de docência) (FARIAS, 2010).

Políticas públicas – ações para enfrentar problemas públicos, as quais possuem intencionalidade e tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico das decisões políticas, do processo de construção e execução de tais ações, no intuito de buscar resoluções que sejam coletivamente relevantes (SECCHI, 2013).

Carreira docente – configura-se em fatos e acontecimentos presentes na trajetória profissional do professor, influenciados pela realidade social, econômica, política e organizacional da docência ao longo do tempo de atuação (TARDIF; RAYMOND, 2000).

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa limitou-se a investigar os professores de Educação Física em exercício profissional na rede básica de ensino do estado da Bahia, integrantes das três últimas turmas ofertadas pelo curso de pós-graduação *lato sensu* da Universidade Estadual de Santa Cruz, no período entre 2010 e 2015.

1.5 LIMITES DO ESTUDO

O principal fator limitante do estudo diz respeito à dificuldade em encontrar e contatar alguns professores que concluíram os respectivos cursos, porém residem e atuam em municípios muito distantes e de difícil acesso no estado da Bahia.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este tópico tem por objetivo apresentar o marco teórico da presente pesquisa conforme os respectivos estudos da formação continuada em exercício, as variáveis constantes na prática pedagógica do professor de Educação Física Escolar e as bases científicas dos ciclos de desenvolvimento profissional. Inicialmente houve a preocupação em abordar as questões conceituais, históricas, políticas e legais da FCE. Na sequência, os aspectos inerentes à prática pedagógica do professor de Educação Física Escolar e seus desdobramentos no contexto da escola e, por último as discussões sobre carreira docente e os ciclos de desenvolvimento profissional.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No final do século XX o processo de formação continuada em exercício (FCE) de professores evidenciou diversos avanços tais como: críticas aos modelos racionais tecnicistas formatados de cima para baixo; estudos acerca dos tipos de formação que provocaram maiores ou menores mudanças; formação próxima das instituições de ensino; processos de pesquisa-ação, buscando maior ação e reflexão da prática educativa; crescimento nos planos de formação institucionais; e maior teorização acerca da temática.

Devido às questões econômicas e à globalização, várias transformações ocorreram tanto nos contextos sociais e culturais como na formação e na atuação do professorado, havendo aumento das demandas sociais e intensificação do trabalho educativo, o que levou à discussão sobre a FCE (IMBERNÓN, 2011).

A formação continuada por meio de cursos *lato senso* e *stricto senso*, de atualização, de aperfeiçoamento e de formação complementar em universidades ou órgãos especializados, busca a qualificação e o desenvolvimento de habilidades para o exercício ativo da docência, no intuito de atender às necessidades de aprendizagem, de acordo com as mudanças e transformações da área (NASCIMENTO, 2006). Assim:

[...] a fase de formação em serviço integra todas as atividades de formação organizadas por instituições educativas ou pelos próprios professores, visando à promoção do seu desenvolvimento profissional e a melhoria da

qualidade do ensino (CARREIRO DA COSTA, 1994, p. 28).

Com o objetivo de potencializar e valorizar os saberes docentes é importante possibilitar a FCE na instituição em que trabalham os professores, ou seja, no local onde realmente acontece a ação pedagógica. Tal prática provoca “troca de saberes [e] leva a uma nova atitude, a de aceitação de prioridades que são definidas a partir das necessidades concretas de professores e estudantes” (GONÇALVES, 1987, p. 132).

A FCE em serviço configura-se como um momento – espaço e tempo – em que o professor(a) deverá participar diretamente da ação como sujeito do processo por meio da análise e da superação das situações-problema apresentadas no exercício da prática pedagógica. Neste sentido, a escola:

precisa definir coletivamente o seu projeto de formação, repensar a sua forma de organização sendo os professores parceiros essenciais nesta tarefa, pois nesse movimento são envolvidos a experiência, os valores e o compromisso de cada um (MEDEIROS, 1997, p. 61).

O processo de FCE do professor poderá ser pensado a partir de questões relacionadas ao seu desenvolvimento profissional, caracterizado como uma formação em várias fases da vida profissional (desde o início da carreira até a aposentadoria) momento em que o professor ao longo do tempo de experiência consolida sua reflexão acerca da prática e dos valores institucionais (GATTI, 2009).

Neste sentido, a FCE está atrelada a um processo contínuo ao longo da vida profissional em que o professor constrói conhecimentos, crenças e valores que lhe ajudam na preparação intelectual, técnica e política para enfrentar os ditames da vida profissional relacionados à prática pedagógica, configurando-se no desenvolvimento humano e profissional histórico e inacabado (SANTOS, 2014).

no que diz respeito à formação continuada, o que se espera e se deseja dela é a conjugação de aspectos teórico-práticos, que favoreçam uma sólida formação teórica, a reflexão crítica, na valorização da escola, como espaço de formação e na valorização dos professores como sujeitos produtores de saberes (SANTOS, 2014, p. 66).

Tal situação administrativa não se resolve com formações permanentes implementadas por ‘*experts*’ que consideram os professores ignorantes, mas com programas capazes de propiciar: pesquisa-ação; atitude proativa; projetos unidos ao contexto; participação ativa dos professores a partir de suas práticas; potencialização da autonomia; modelos variados de professorado; planos integrais; e criatividade didática na metodologia (IMBERNÓN, 2009).

Sendo assim, precisamos estimular o desenvolvimento profissional dos professores de modo que os mesmos sejam protagonistas de sua formação, compreendendo que a:

[...] prática de formação continuada organizada em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NOVOA, 1997, p. 27).

Tal situação deve estar atrelada aos projetos políticos-pedagógicos das escolas, buscando a reflexão e a participação de toda a equipe pedagógica. Estas podem acontecer dentro ou fora da escola – em forma de encontros, grupos de estudos, seminários, cursos, congressos etc. – direcionados ao fortalecimento da escola, do processo ensino aprendizagem e da prática pedagógica do professor conforme as necessidades do sistema educacional e dos docentes em exercício (BRASIL, 2002).

A FCE deve analisar o contexto político, social, econômico e histórico de cada espaço e tempo e suas influências na profissão docente, levando em conta a situação trabalhista, a carreira docente e a situação atual de cada unidade de ensino.

[...] assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar. O contexto condicionará às práticas formativas e sua repercussão no professorado e é claro a inovação e a mudança. Por exemplo, a situação trabalhista condicionará os modos de formar e, obviamente, a inovação. A um professor ou professora mal remunerado e em

condições de miséria não é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança (IMBERNÓN, 2009, p. 10).

Sendo assim, as políticas públicas de FCE não deverão prover apenas cursos, formações, especializações, congressos etc., mas condições ótimas de trabalho começando pela valorização da remuneração.

2.2.1 Modelos de formação continuada

Para compreender as diferentes concepções de formação continuada adotaremos as abordagens propostas por Demailly (1997), acreditando que tais modelos ou concepções não são homogêneos e que possuem divergências de ordem interpretativa relacionadas aos objetivos, conteúdos prioritários, métodos utilizados etc. As concepções ou modelos são baseados nos seguintes critérios:

representação do ato de formar, tipo de relação pedagógica entre formador e formados, tipo de autonomia e de legitimidade do formador, identidade das pessoas de referência, natureza dos dispositivos e dos planos de formação, estatuto simbólico dos saberes em jogo na formação e coerência como uma estratégia de mudança (DEMAILLY, 1997, p 141).

O autor defende a tese de que o processo de formação envolve modos de socialização como um conjunto de métodos que favorecem a formação do homem social, por meio da transmissão de saberes e de saber-fazer, dividindo-se em duas categorias:

as formais que configuram em procedimentos de aprendizagem desligados da atividade tal como está socialmente constituída, desligados do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados a uma instância especializada de organização e estruturados de modo coletivo; **as informais**: impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contato, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, em situação (a maneira como os professores aprendem sua profissão, solicitando conselhos e truques,

observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal) (DEMAILLY, 1997, p 142).

Dessa forma, não podemos compreender as formações com características formais como aquelas que aconteçam apenas na escola, mas constituídas e organizadas por instituições especializadas para tal. As informais configuram-se como possibilidades de socialização de conhecimento e procedimentos da prática pedagógica por meio das interações sociais tanto no ambiente de trabalho, como também em outros espaços de tempos.

Na perspectiva da transmissão formal de conhecimentos acerca da formação continuada, Demailly (1997) apresenta quatro formas diferentes de conceber o processo, a saber: a) a **forma universitária** que tem por objetivo a socialização do saber e da teoria, onde professores e formadores possuem relação direta com o saber, a ciência e a crítica, considerando-se o formador como um produtor de investigações; b) a **forma escolar**, onde o ensino, o programa, os conteúdos e as metodologias são planejados e organizados por instituições exteriores aos formadores, legitimados por representantes hierárquicos e tendo a característica institucional como premissa básica; c) a **forma contratual**, em que as relações são estabelecidas entre o formador e formando (e possivelmente outros parceiros) por meio de negociações de várias modalidades para alcançar os objetivos propostos; d) e por último a **forma interativa-reflexiva**, que tem como base de formação a resolução de problemas a partir das situações pedagógicas, na qual o objetivo é desenvolver capacidades e habilidades para resolver os problemas pedagógicos do cotidiano profissional. De acordo com o autor:

[no] plano individual, as formações enquadradas na forma universitária são as mais eficazes numa perspectiva aleatória, isto é, numa perspectiva afetiva e intelectual do encontro (...).No plano coletivo, para fazer mexer um número mais significativo de professores, as formações mais eficazes são do tipo interativo-reflexivo. Em primeiro lugar, porque suscitam menos reflexos de resistência perante a formação (...) e permitem gozar o prazer da fabricação autônoma das respostas aos problemas encontrados e em segundo lugar, porque abordam a prática de maneira global, não a encarando como mera

aplicação de um somatório de saberes, e em terceiro lugar, porque permitem inventar novos saberes profissionais, o que é indispensável hoje em dia, uma vez que não há soluções pré-elaboradas que respondam adequadamente à maior parte dos problemas educativos e didáticos com que os professores são confrontados (DEMAILLY, 1997, p 157).

Neste sentido, os modelos de formação não refletem completamente a totalidade da realidade, não estão “prontos” e acabados, mas podem ser utilizados para compreender as formas de FCE de professores que acontecem ao longo do desenvolvimento profissional e irão influenciar a prática pedagógica.

2.1.2 Políticas públicas e legislações da formação continuada

A partir da década de 1990 as questões relacionadas à FCE começam a ser discutidas com maior ênfase, objetivando minimizar os problemas estruturais da formação inicial e da atuação profissional por meio de novas políticas que qualificassem o desempenho de novas funções pedagógicas, administrativas, educacionais dos docentes (NOVOA, 1997).

Para que a FCE aconteça de modo eficaz e eficiente, o Ministério da Educação publicou em 2002 os Referenciais para Formação de Professores, que apresentam os seguintes pressupostos:

1) é preciso garantir espaços e tempos reservados, na rotina de trabalho na escola, para que os professores e coordenadores pedagógicos realizem práticas sistematizadas de análise de ações desenvolvidas, estudos, troca de experiências, documentação do trabalho, discussão de observações, criação e planejamento coletivo de propostas didáticas;

2) deve ser previsto um sistema de apoio aos professores iniciantes, o que inclui: reuniões de trabalho coletivo e discussões individuais com o coordenador pedagógico ou professores formadores das escolas em que atuam, técnicos das secretarias e, sempre que possível, dos formadores de suas escolas de formação inicial;

3) todo o programa deve ser definido por uma análise da realidade, a qual pretende incidir na avaliação de ações de formações anteriores e nas novas demandas, com base nas orientações do Ministério da Educação, dos Conselhos de Educação e das Secretarias de Educação estaduais e municipais;

4) as modalidades de formação, a escolha dos formadores, o tempo adequado, a infraestrutura e o número de professores a ser atendido pelos programas devem ser planejados cuidadosamente a partir da definição de objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, instrumentos de avaliação etc.;

5) a quantidade de participantes de um grupo de formação define-se por sua finalidade e pela metodologia adotada;

6) os programas podem e devem prever a combinação de ações internas às escolas com ações destinadas a reunir professores de várias escolas para intercâmbio entre docentes de diferentes locais e realidades e para a troca de experiências;

7) as ações de FCE devem incluir: a observação, análise e discussão do trabalho de outros professores (diretamente ou por meio de recursos de documentação); a exposição de trabalhos socializados; a análise de atividades e produções de estudantes; a criação e a experimentação de situações didáticas intencionalmente planejadas, para posterior análise, de modo a possibilitar que os professores reelaborem o que já sabem e fazem. Nesse processo, é preciso considerar conhecimentos prévios, crenças, ideias e opiniões, não só por ser essa uma postura educativa democrática, mas por ser condição para a aprendizagem significativa;

8) os programas de FCE devem utilizar recursos de documentação – como diários de professor, registros de um observador de classe, entre outros – utilizando diferentes meios como relatos escritos, vídeos, gravações etc.;

9) a observação da atuação dos professores é intrínseca ao trabalho dos formadores: é isso que lhes permite conhecer o processo de aprendizagem dos professores, adequar as ações de formação a ele e avaliar seus resultados;

10) é imprescindível que a sequência dos conteúdos de um programa de formação tenha relativa flexibilidade: por um lado não pode perder de vista os objetivos definidos no início e, por outro, deve se adequar às necessidades identificadas no percurso do trabalho;

11) devem estar garantidos nos programas diversas práticas e recursos que permitam a ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores e seu desenvolvimento pessoal: saídas em grupo, participação em eventos, intercâmbio de informações, debates sobre temas da atualidade, organização de associações e grupos autônomos com diferentes finalidades, produção de expressão coletiva (revistas, jornais, vídeos, teatro, dança etc.), uso de tecnologias de informação e comunicação, entre outros.

12) é importante que os professores, em seu desenvolvimento profissional, possam não só se atualizar em relação às leis da educação e acompanhar as políticas educacionais como também discuti-las em uma perspectiva crítica para se posicionar em relação a elas;

13) definir uma sistemática de avaliação criteriosa para os programas de FCE é uma necessidade: é preciso criar espaços e mecanismos de avaliação processual e de alcance das ações desenvolvidas, para que seus resultados sejam utilizados na reformulação das práticas, tanto dos formadores quanto dos professores. Um sistema de avaliação pautado nas competências profissionais, que são objetivos da formação dos professores, e na qualidade das aprendizagens de seus estudantes é fundamental também para instituir uma carreira que valoriza o desenvolvimento profissional.

Para que ações e programas sejam efetivos torna-se necessária a articulação entre diversos segmentos da sociedade tais como: escola, universidades, ONGs, associações, órgãos públicos, secretarias de educação, secretarias de administração e Ministério da Educação. Neste caso, “a organização de sistemas de FCE pode potencializar redes de comunicação, e intercâmbio de experiências constituindo parcerias regionais entre municípios próximos, desenvolvendo ações e projetos em comuns” (BRASIL, 2002, p.145).

A responsabilidade de organizar e promover políticas públicas é dos órgãos governamentais federais, estaduais e municipais. Tais ações objetivam enfrentar os problemas públicos por meio de decisões políticas do processo de construção e execução de tais ações, buscando resoluções que sejam coletivamente relevantes (SECCHI, 2013).

De acordo com o documento publicado pelo Ministério da Educação (2002) intitulado Referencial para a Formação de Professores, a política de FCE de professores se intensificou desde a década de 1980 com modelos diferenciados “em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades presencial ou à distância, direta ou por meio de multiplicadores” (BRASIL, 2002, p. 46).

O Ministério da Educação (MEC), com a meta de promover avanços qualitativos na educação, criou em 2004 a rede nacional de FCE de professores da educação básica, em parceria com as instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais. As áreas prioritárias de formação foram alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física (BRASIL, 2005).

A FCE dos professores deve ser ofertada 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, de forma presencial ou à distância (BRASIL, 1996).

O Plano de Educação (2011-2020) prevê a FCE de professores indicando, na meta 16, que até 2020 50% dos professores da educação básica deverão ter pós-graduação em *lato sensu* ou *stricto sensu* em sua área de atuação (BRASIL, 2014).

De acordo com Gatti (2008), no final do século XX a educação continuada tornou-se um dos principais requisitos para o trabalho, devido ao avanço tecnológico que exigiu a constante busca pelo aprofundamento do conhecimento. No setor educacional, além desse fator, foi constatada a precariedade do ensino, o que exigiu o desenvolvimento de políticas públicas, tanto nacionais como regionais, para estimular a melhoria na formação dos professores.

As questões das políticas públicas interferem diretamente no processo de FCE dos professores, principalmente devido à desarticulação entre os órgãos públicos federais, estaduais e municipais e às demandas da escola e dos professores. A não continuidade de programas e projetos de um governo para outro; a implementação de políticas a ‘toque de caixa’ para justificar investimentos; a falta de retorno nos salários dos professores; e a inexistência de um tempo específico na carga horária do professor para FCE transformam-se em barreiras para uma política pública eficaz e eficiente. Os gestores tentam justificar que se torna difícil atender às demandas das redes de ensino devido ao grande contingente de professores e ao volume de investimentos financeiros necessários para atender o coletivo (BRASIL, 2002).

A educação continuada do professor acontece tanto em formação como no exercício profissional, porém não se resume apenas a cursos e ao aumento do tempo de escolaridade, mas busca criar oportunidades para melhorar sua prática pedagógica. Ela se efetiva por meio de políticas públicas educacionais que privilegiam investimentos financeiros, materiais e humanos, com a participação de profissionais de diversas áreas do conhecimento, a fim de garantir uma formação que articule teoria e prática com situações-problema do cotidiano, permitindo que o professor esteja sempre pesquisando, de modo a formar

[...] o novo perfil de professor levando-se em consideração o contexto sociocultural de cada região do país, preparando-o para atuar com

diferentes culturas urbanas e rurais, e nestes com as camadas populares que constituem a maioria, coordenando esses fatores com as políticas nacionais e regionais (GONÇALVES, 1987, p. 301).

Assim, deve-se considerar que o processo de formação continuada dos professores configura-se em ações políticas, pedagógicas e administrativas intersetoriais que proporcionem efetivamente a participação de todos e avanços nos índices educacionais, por meio da contextualização da realidade local.

2.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A prática pedagógica pode ser compreendida como ações pedagógicas estabelecidas entre o ‘ser’ e o ‘sentir’ (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores), o ‘saber’ (matéria do ensino, relação teoria/prática, a linguagem e a produção do conhecimento) e o ‘fazer’ (planejamento, métodos, objetivos, motivação do aluno e avaliação) do professor direcionados à preparação e à execução das aulas (CUNHA, 2012).

O sentido da prática pedagógica na escola, ao longo do tempo, vem perdendo sentido e significado para estudantes e professores, pois o que deveria ser contextualizado na sala de aula é determinado por outras pessoas, em outros locais. Isso transforma os atores escolares em objetos do aparelho ideológico do estado, neste caso a escola, pois quando os professores recebem dos órgãos superiores materiais didáticos prontos, sem questioná-los, estão repetindo o que lhes é imposto, impossibilitados de criar e recriar seu fazer pedagógico consciente (GONÇALVES, 1987).

O ato pedagógico do professor é permeado por quatro questões básicas, inerentes à sua atuação profissional, que interferem diretamente na prática pedagógica. A primeira indaga: por que eu ensino? Uma pergunta importante que conduz à autorreflexão e à análise do verdadeiro papel docente, ligada à motivação intrínseca que exige abnegação, carinho, preparo e, acima de tudo, amor. A segunda questão é: o que ensinarei? A resposta imediata evidencia o componente ou o conteúdo para o qual foi preparado na formação inicial, no entanto, uma resposta positiva seria: – ensinarei para a vida, para desenvolver uma consciência crítica, para cidadania, etc. A terceira questão interroga: como ensinarei? O aprendizado ocorrerá se o aluno estiver apto e

disposto à aprender e o professor utilizar diversas maneiras de ensinar com os sentidos naturais (visão, audição, tato, olfato e paladar) em benefício da aprendizagem. A quarta questão pergunta: a quem ensinarei? Uma pergunta importante, pois o bom professor deve conhecer bem seus estudantes, desde elementos de seu desenvolvimento e crescimento humano até as variáveis socioeconômicas (AYRES, 2004).

No sentido de indicar possíveis correntes interpretativas da prática pedagógica, Gonçalves (2013) retrata que existem três formas de compreensão da prática, tais como: o modelo positivista, racional e técnico; o modelo embasado na epistemologia da prática que busca a reflexão do saber-fazer; e por último o da racionalidade crítica, que traz a compreensão da prática inserida no contexto social.

Com relação ao modelo de interpretação a partir da racionalidade técnica, a prática pedagógica é analisada dentro do contexto procedimental de utilização de métodos e procedimentos prescritivos e pré-estabelecidos (GONÇALVES, 2013).

O outro modelo refere-se à epistemologia da prática pedagógica, denominada de prática profissional por Tardif (2012), como conjunto de saberes que norteiam as ações pedagógicas com base nos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor: no saber-fazer e no saber-ser. Neste sentido, o autor destaca a relevância de se conhecer quais são os saberes docentes e como eles são incorporados, produzidos e utilizados por estes profissionais no contexto escolar e na construção de sua identidade.

Neste contexto, Franco (2015) destaca também que a prática pedagógica depende das experiências e dos saberes docentes que em determinados tempos e espaços é intencional, permeado por sentidos e significados, e que ao longo da carreira apresenta avanços e retrocessos, necessitando de tomadas de decisões de acordo com a realidade.

O último modelo consiste na reflexão da prática pedagógica, enquanto ato individual e humano que o difere dos demais animais, enquanto atributo dos seres humanos na capacidade de pensar sobre os seus atos de forma permanente. Os professores refletem, conseqüentemente, sobre suas práticas pedagógicas ao longo de sua carreira profissional por meio da prática reflexiva e do processo de compreensão crítica acerca da própria experiência (ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 2012). Neste ângulo de análise, a reflexão da prática configura-se na interpretação do trabalho profissional a partir dos embates do cotidiano profissional, por meio da reflexão na ação diante da capacidade de refletir na prática (SCHÖN, 2000).

A atuação do professor de Educação Física na escola é influenciada por questões históricas, sociais, pedagógicas e estruturais, bem como pelo distanciamento entre a formação inicial e a realidade escolar, pela falta de condições de trabalho e de políticas públicas efetivas de formação continuada. Isso impossibilita que, em alguns momentos, a legislação da Educação Física escolar garanta sua legalidade e sua legitimidade.

As questões mencionadas representam os percursos da prática pedagógica do professor de Educação Física no âmbito da escola. No entanto, para compreender o contexto atual:

(...) é necessário fazer reflexões sobre como ensinar aos estudantes os conteúdos propostos por esta área, (...) observa-se a necessidade de uma reflexão histórica sobre problemas e tendências ligados à formação profissional e às propostas pedagógicas (CUNHA, 2003, p. 1).

A dimensão de como o professor atua, a sua realidade de intervenção e as demandas sociais provocam diferentes olhares para a prática docente, resultando em distintas identidades profissionais, crenças e valores atribuídos à vida profissional. O presente estudo busca apresentar discussões acerca da Educação Física Escolar e dos fatores que interferem no cotidiano docente, assumindo um olhar sobre a formação inicial e continuada, a legislação vigente e as diretrizes curriculares elucidativas.

No exercício profissional, a prática pedagógica dos professores de Educação Física é refletida por meio de suas crenças, seus valores e seus pensamentos, assim como a forma que eles observam suas atuações no contexto da escola. Tudo isso está diretamente relacionado com as experiências vividas durante a formação inicial e de como eles investem em sua formação continuada, por meio de cursos de atualização, leituras e participação em grupos de estudo, como sujeitos ativos de seu processo de formação e do desenvolvimento da carreira docente (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2012).

Divergências sobre a formação inicial e que interferem diretamente na prática pedagógica dos futuros profissionais de Educação Física são apresentadas por Nascimento (2006). Elas podem ser compreendidas como: a) a falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas; b) o frequente mal estar no ambiente; c) o estado de manutenção adiada da infraestrutura das instalações dos cursos; d) a falta de melhor qualidade de atuação docente afetada pelas políticas públicas

de valorização e qualificação profissional e o descaso discente frente à formação manifestada pela acomodação e pelo baixo envolvimento em pesquisa, ensino e extensão; e) a fragilidade dos conteúdos e a fragmentação disciplinar; f) a heterogeneidade dos programas de formação diante da diversidade de resoluções, leis e decretos que regulamentam a formação do bacharel e do licenciado.

Na sequência, mostra-se que há uma formação em Educação Física garantida por lei, discorrendo sobre as práticas pedagógicas que ainda não chegaram à escola e sobre o distanciamento, o hiato, entre universidade e escola.

2.2.1 A relação das diretrizes curriculares da Educação Física Escolar com a prática pedagógica

A Educação Física escolar, como componente curricular obrigatório na educação básica, deve possuir um eixo norteador que garanta a formação de um indivíduo crítico e autônomo, a partir do conhecimento da cultura corporal, e desenvolver um currículo mínimo que proporcione efetividade na práxis pedagógica no contexto escolar.

A construção de documentos norteadores da prática pedagógica da educação e da Educação Física escolar deve permear a discussão coletiva, considerando os diferentes espaços, tempos e realidades de cada região, de acordo com as questões políticas, econômicas e educacionais contemporâneas, de modo a indicar caminhos didáticos e pedagógicos para o professor de Educação Física escolar.

Deve-se também compreender a importância do currículo como conhecimento, tratado pedagógica e didaticamente pela escola e pelos estudantes, relacionando-o com os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais e com os significados de experiências vividas pelos estudantes sob a orientação da escola. Assim, o currículo amplia-se na direção de referenciar as experiências individuais e coletivas, verificado pela articulação entre o currículo formal, com planos e propostas, e o currículo oculto não ‘observado’ nas aulas (MOREIRA, 1997).

As primeiras inferências sobre o currículo no Brasil iniciaram-se na década de 1920, tendo sofrido até 1980 forte influência de teorias americanas funcionalistas. Entre o final da Guerra Fria e os anos de 1980, a hegemonia norte-americana foi derrubada por grupos nacionais marxistas, embasados na pedagogia histórico-crítica e na pedagogia do oprimido. De 1990 em diante o campo do currículo recebeu várias influências políticas, sociológicas e econômicas de autores como Giroux,

Apple e Young, Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefebvre, Habermas e Bachelard (MACEDO; LOPES, 2005).

Levando-se em consideração as bases teóricas que sustentam as concepções de currículo e de acordo com vários autores, os referenciais curriculares devem permear a formação humana com conhecimentos relacionados à realidade do aluno no contexto regional e inclusão de todos os bens culturais (LIMA, 2007).

As discussões acerca do currículo envolvem diretamente professores, escolas, estudantes, gestores, pais e a sociedade como um todo, pois o currículo materializa-se pela presença dos seguintes elementos: conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos estudantes; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e processos de avaliação que influem nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. Ressalte-se que se trata de um conjunto de ações pedagógicas intencionais que buscam a formação humana (MOREIRA; CANDAU; 2007).

O currículo representa a realidade da escola e do sistema de ensino, devendo ser efetivado com e para os estudantes, de acordo com o projeto político pedagógico, por meio de ampla discussão de propostas que aproximem o currículo real do interior da escola (BRASIL, 2008). A organização de um componente curricular na escola pressupõe a forma de efetivar a prática pedagógica docente de maneira consciente e crítica e a formação de indivíduos autônomos. Como em todas as áreas, a Educação Física escolar passou por transformações históricas, políticas e educacionais que, por muito tempo, estiveram atreladas às práticas utilitaristas e procedimentais. Elas proporcionavam ao estudante e ao professor uma visão estereotipada do verdadeiro papel social e educacional deste componente curricular na formação de valores e princípios capazes de formar pessoas críticas e autônomas.

Com o objetivo de construir caminhos possíveis para que os estudantes do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, ou do primeiro e segundo ciclos, pudessem participar da sociedade de maneira mais participativa, reflexiva e autônoma, conhecendo seus direitos e deveres, o Ministério da Educação e do Desporto publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCNEF). Eles têm o objetivo de apoiar as discussões pedagógicas na escola, a elaboração de projetos educativos, o planejamento das aulas e a reflexão sobre a prática educativa (BRASIL, 1997).

O documento apresenta, na primeira parte, a caracterização da área de Educação Física, seu histórico, concepção e importância social; a Educação Física como cultura corporal; a cultura corporal; as questões de cidadania; o processo ensino aprendizagem; a inclusão das pessoas com deficiências físicas; os objetivos gerais da disciplina para o ensino fundamental; os conteúdos da Educação Física no ensino fundamental; os critérios de seleção; a organização dos blocos de conteúdos (conhecimentos sobre o corpo, esportes, jogos, lutas e ginásticas, atividades rítmicas e expressivas); e os critérios de avaliação.

A segunda e terceira partes do PCNEF retratam as questões do primeiro e segundo ciclo, enunciando o ensino e aprendizagem; os objetivos; os conteúdos; os critérios de avaliação; as orientações didáticas; a organização social das atividades e atenção à diversidade; as diferenças entre meninos e meninas; a competição e a competência; a problematização das regras; e o uso do espaço.

No ano de 1998 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. O documento chama atenção do professor de Educação Física acerca de três aspectos importantes para a prática pedagógica: os princípios da inclusão, da diversidade e das categorias dos conteúdos (atitudinal, conceitual e procedimental); as influências das tendências pedagógicas da Educação Física escolar, levando em consideração os aspectos históricos, políticos e sociais; e a relação da Educação Física com a cultura corporal de movimento, cidadania, mídia e temas transversais.

As questões relativas ao processo de ensinar e aprender se destacam no texto através do sentido do aluno, dos conteúdos e procedimentos diante do prazer, técnicas e interesses na capacidade de resolver problemas – inclusive dos indivíduos excluídos das aulas de Educação Física escolar que possuem necessidades especiais e daqueles que estudam no período noturno – considerando os diferentes tempos pedagógicos e as especificidades de cada grupo.

Na segunda parte da proposta, o Ministério da Educação indica que os critérios de seleção dos conteúdos devem priorizar a relevância social, as características dos estudantes e as especificidades do conhecimento da área, de acordo com os seguintes conteúdos: conhecimentos sobre o corpo; esportes; jogos; lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas, consideradas no contexto de uma proposta de ensino e aprendizagem embasada nos princípios de diversidade e autonomia e em aprendizagens específicas.

Em 1999 o Ministério da Educação publicou os PCNS do Ensino Médio com o objetivo de proporcionar aos professores apoio e oportunidade de reflexão acerca da prática. Esta reflexão visa ao planejamento das aulas e à construção de um currículo baseado nos princípios da LDB, coerentes com conteúdos e metodologias capazes de proporcionarem aos estudantes formação humana que os prepare para a vivência em sociedade, através do aprender a conhecer, a fazer e a viver (BRASIL, 1999). O texto está dividido em: bases legais; apresentação do documento; LDB; diretrizes curriculares para o Ensino Médio (DCNEM); as diversas áreas do conhecimento. Nestas há alocação de disciplinas como: linguagens, códigos e suas tecnologias (competências e habilidades em língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática); ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (competências e habilidades em biologia, física, química e matemática); ciências humanas e suas tecnologias (competências e habilidades em história, geografia, sociologia, antropologia, política e filosofia).

Os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio para Educação Física se constituem em uma proposta que busca “aproximar o aluno novamente a Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos” (BRASIL, 1999, p. 155). A Educação Física escolar, no ensino médio, é tratada de forma a desenvolver nos estudantes competências e habilidades direcionadas para a representação e comunicação; a investigação e compreensão; e para a contextualização sociocultural, de modo que ao final do ensino médio os estudantes “compreendam as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão” (BRASIL, 1999 p. 167).

O Ministério da Educação, em 2008, publicou mais um documento norteador para o docente da Educação Física – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Dividido em áreas de conhecimento, ele tem por objetivo refletir sobre cada componente curricular, nos aspectos do currículo, indicando possíveis caminhos para sua concretização no contexto escolar.

As discussões acerca da Educação Física no ensino médio (EFEEM) integram o documento. Inicialmente são ressaltadas as dificuldades de apresentar orientações curriculares, tanto devido às dimensões territoriais e culturais do Brasil, como pelas divergências científicas e pedagógicas existentes na área. O documento não é uma

‘ordem’ a ser seguida, não refletindo um pensamento único, mas o de um coletivo interessado no diálogo sobre as ações educativas na escola.

Para garantir a efetividade da proposta o texto aborda as questões legais; a identidade da Educação Física como componente curricular; a escola como espaço sociocultural da diversidade; os sujeitos do ensino médio; o lugar da Educação Física nas escolas do ensino médio; os conteúdos; as críticas acerca da desportivização; as ações pedagógicas; e as influências externas à escola. Ao final o texto dispõe de indicações de fontes de estudos: sites, grupos de estudos e referências bibliográficas.

Atualmente este é o documento que orienta a prática docente no ensino médio, pressupondo a política de organização curricular como política cultural, que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhadas no contexto da escola.

Os parâmetros, as diretrizes e os currículos mínimos para Educação Física escolar poderiam influenciar diretamente a prática pedagógica dos docentes, caso eles tivessem acesso efetivo aos documentos. A falta de acesso dos professores às informações e aos documentos, justificada pela carência de tempo, não pode se sobrepor à sua função na escola “de elaborar, implementar e avaliar programas de ensino que tematizam, do ponto de vista didático-pedagógico, os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças, os exercícios físicos, as atividades rítmicas e etc.” (FERRAZ; CORREIA, 2012, p. 531).

Para garantir a legitimidade da Educação Física escolar, alguns estados já construíram suas propostas curriculares e as implantaram, dentre os quais se destacam: as diretrizes curriculares da Educação Física, publicadas, em 2008, no Estado do Paraná; as orientações teóricas metodológicas da Educação Física (ensino fundamental e ensino médio) estabelecidas em 2008 no estado de Pernambuco; referenciais curriculares da educação básica para educação física elaborados em 2009 no Rio Grande do Sul; proposta curricular do estado de São Paulo para Educação Física, apresentada em 2008; e o referencial curricular do ensino médio, proposto em 2008 no estado de Rondônia.

O estado da Bahia iniciou, em 1994, o processo de construção do currículo da Educação Física em sua rede pública estadual, com os registros dos trabalhos de definição das diretrizes para o ensino fundamental (1994) e das orientações curriculares para o ensino médio (2005). Entretanto, tais documentos não foram utilizados pelos docentes devido às fragilidades pedagógicas e didáticas nele existentes. As diretrizes curriculares da Educação Física, publicadas em 1994, tratavam apenas do ensino fundamental ainda dentro de uma visão desportivizante, com conteúdos ligados ao jogo e ao esporte, não

permitindo a superação na perspectiva de novos conteúdos da cultura corporal. O documento de 2005 apresenta discussões curriculares apenas para o ensino médio, trazendo propostas pedagógicas importantes e superadoras, mas não utilizadas pelos docentes (BAHIA, 2005).

De acordo com Nascimento e Silva (2012), deve-se pensar que, na atualidade, é necessária a reestruturação de conceitos e práticas educacionais (escola, currículos, programas, diretrizes curriculares entre outros) frente às exigências do homem contemporâneo oriundas da globalização das ações e do conhecimento.

Os referenciais curriculares deveriam apontar caminhos para a eficácia e eficiência da prática docente da Educação Física escolar, mas grande parte dos docentes não acredita na importância do planejamento. Eles se justificam dizendo que não é possível planejar, pois a realidade é muito dinâmica; não há condições; não tem jeito mesmo; é inútil; o processo não acontece; é muito complicado; não é necessário planejar etc. (VASCONCELLOS, 2002). Destacam-se, portanto, necessidades inerentes ao exercício da docência que requerem acompanhamento e apoio pedagógico que levem à superação das dificuldades referidas.

2.2.2 A influência da legislação da Educação Física Escolar na prática pedagógica

As questões legais da Educação Física escolar durante o percurso histórico, ou seja, desde sua inserção no contexto escolar até os dias de hoje já foram tratados por diversos autores na literatura (DARIDO, 2005). A Educação Física como disciplina foi introduzida nas escolas ditando valores e normas de comportamento eugênicos. Influenciada pelos métodos europeus, a ginástica era direcionada aos homens inculcando-lhes hábitos de moralidade que contribuiriam para forjar o indivíduo forte, robusto, saudável e disciplinado de que tanto carecia a nova sociedade brasileira em formação (FILHO CASTELLANI et al., 2009).

A primeira tentativa de introduzir a Educação Física na escola ocorreu em 1837, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a qual incluiu aulas de ginástica em seu currículo. Em 1854 o ministro Couto Ferraz legalizou a proposta, incluindo a ginástica como disciplina obrigatória no ensino primário e a dança no ensino secundário. Em 1882, Rui Barbosa emitiu parecer recomendando a inserção obrigatória da ginástica no ensino primário para ambos os sexos, propondo que esta disciplina tivesse o mesmo grau de importância das outras disciplinas oferecidas pela escola (KOLYNIK FILHO, 2008).

A Educação Física escolar foi incluída no sistema educacional, pela primeira vez, por seio da Constituição Federal de 1937, art. 131:

a educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (BRASIL, 1937, p. 33).

Este documento especificava a obrigatoriedade da prática, mas não como disciplina curricular, o que provocou sua segregação em relação às outras disciplinas por não se constituir em uma disciplina e sim em ‘objeto de ensino’ fora do contexto educacional.

A Lei de Diretrizes da Educação 4024, de 20 de dezembro de 1961, no art. 22 tornou obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos. A redação desta lei foi modificada em 25 de julho de 1969, por meio do Decreto-lei n. 705, da seguinte forma: “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis da educação e ramos de escolarização com predominância esportiva no ensino superior e aos estudantes dos cursos noturnos a prática poderá ser dispensada” (BRASIL, 1969, p. 02).

Conforme Souza Junior e Darido (2009), a legislação demonstrou preocupação com a aptidão física do aluno para o mundo do trabalho, ao determinar a obrigatoriedade da Educação Física escolar até os 18 anos de idade, pois a partir desta idade os exercícios físicos poderiam causar desgaste e, conseqüentemente, prejuízos nas atividades laborais.

A obrigatoriedade da prática da Educação Física também consta na LDB 5692 de 1971, cujo art. 7º especifica: “será obrigatório à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971a, p. 02). Nota-se que, após 80 anos de inclusão na escola, a Educação Física ainda era percebida como uma atividade prática e não como componente curricular, conforme deliberado na legislação.

A quantidade de leis e decretos publicados para a legalização da Educação Física no sistema educacional levou o Presidente da República Emílio G. Médici a editar e promulgar, em 1º de novembro de 1971, o Decreto n. 69.450. Este decreto configurou-se em marco histórico para a Educação Física escolar, por buscar a legalidade e a legitimidade da Educação Física na escola. Tal decreto tentou regulamentar as seguintes questões: relacionamento com a sistemática da educação nacional;

caracterização dos objetivos; currículos; organização e funcionamento; padrões de referência; compensação e controle; implantação; e recursos financeiros (BRASIL, 1971b).

O modelo desportivizante estava fortemente presente no decreto, pois aos estudantes que participavam das competições desportivas oficiais, de âmbito estadual, nacional ou internacional, bem como de suas fases preparatórias, era concedido o direito de não frequentarem as aulas de Educação Física escolar, considerando-se as competições uma atividade curricular. O Decreto n. 69.450 preocupou-se até com o financiamento da Educação Física escolar, conforme afirma o art. 21:

[...] as verbas federais do setor da Educação Física escolar, inclusive as provenientes da Loteria Esportiva, deverão ter destinação condicionada a programas e projetos de desenvolvimento, com referência aos objetivos e demais exigências da presente regulamentação (BRASIL, 1971, p. 7).

Nota-se que as LDB 5.592/71, 4024/61 e o Decreto-lei 69.450/71 tiveram seus objetivos e procedimentos atrelados eminentemente à prática da Educação Física escolar, negando-a como componente curricular e tendo seus objetivos elaborados em vista à promoção da saúde e aos desportos (SILVA; NASCIMENTO, 2012).

Após vinte e cinco anos da publicação do Decreto n. 69.450 de 1971, foi promulgada a LDB 9394 de 1996, a qual evidenciou a Educação Física como componente curricular da educação e integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. A redação do art. 26 parágrafo 3º foi modificada pela Lei n. 10.328, de 12 de dezembro 2001, com a inclusão apenas da palavra obrigatória (BRASIL, 1996).

A Educação Física escolar, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), era garantida nos currículos escolares, mas sua obrigatoriedade poderia ser questionada. Após sua inclusão no projeto pedagógico da escola outras demandas surgiram como a formação de um currículo mínimo, que pudesse garantir a efetividade pedagógica do componente curricular na formação humana dos estudantes da educação básica, assim como sua legalização.

Ao analisar os percursos legais, a Educação Física escolar configurou-se, no âmbito da escola, diferentemente das demais disciplinas curriculares por colocar a ênfase na prática educativa distante de uma base teórica e, conseqüentemente, sendo desvalorizada pelo

sistema educacional e pela sociedade, por ser contrária às várias disciplinas teóricas (LUCENA, 1994). Assim, no ano de 2003, a Educação Física escolar sofreu grande descaso frente à legislação e à comunidade escolar, quando a redação do § 3º do art. 26 da LDB 9394/96 foi modificada pela Lei nº 10.793, de 1.12.2003, estabelecendo a Educação Física como facultativa aos estudantes com jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; àqueles com idade superior a 30 anos; aos que estejam em fase de cumprimento de serviço militar; aos enquadrados no Decreto-lei n. 1.044 de 1969; e aos estudantes que tenham filhos.

A alteração na LDB 9394/96, especialmente no art. 26, avançou destacando a disciplina Educação Física como componente curricular, mas retrocedeu quando repetiu as questões de controle, que remetem ao Decreto-lei 69.450/71, excluindo vários estudantes por meio da facultatividade e deixando de atender à necessidade de alguns grupos que estão fora da faixa etária e que teriam o direito. Tal situação não ressaltou a importância da Educação Física e de seu professor na escola, dificultando o convencimento das pessoas nas condições de facultatividade a participarem das aulas (DARIDO; RANGEL, 2005).

Alguns estados e municípios do Brasil buscaram garantir a obrigatoriedade da Educação Física Escolar na educação básica, tais como: Manaus (2012), São Paulo (2003), Ponta Grossa (2005), Minas Gerais (2011), Ilhéus-BA (2004), Roraima (2009), Foz Do Iguaçu (2003) e Goiás (2006).

Faz-se necessário que a comunidade científica amplie os estudos sobre a Educação Física, promovendo discussões a respeito das alterações trazidas pela LDB 9394/96 no que diz respeito à facultatividade da Educação Física aos estudantes com mais de 30 anos, às mulheres com filhos, a quem trabalha mais de 6 horas por dia e a quem estiver prestando serviço militar. Apesar dos avanços científicos e pedagógicos da área construídos nos últimos 40 anos, ainda se considera a Educação Física escolar como atividade física e não como componente curricular. Outra questão legal que precisa ser discutida, visando à sua modificação, é a Resolução do Conselho Nacional de Educação 7/2010, a qual permite que o professor regente de classe ministre aula de Educação Física para os estudantes do 1º ao 5º ano (BRASIL, 2010), fato que, por muitos anos, vem se evidenciando como uma prática em alguns estados brasileiros.

As alterações ocorridas na legislação vigente, quanto a Educação Física escolar, demarcaram mudanças. Entretanto, se percebe que estas ainda precisam ser ampliadas e discutidas com maior intensidade pela

comunidade científica e pela classe docente para que se garantam tanto o acesso de todos à disciplina como sua legalidade. Torna-se, pois, urgente e importante que estudiosos promovam discussões e eventos acadêmicos com temas que abordem os prejuízos trazidos pela a legislação atual à Educação Física escolar, ao excluir parte da população discente da prática desta disciplina.

2.2.3 A prática pedagógica frente aos desafios da Educação Física Escolar

Os limites da prática docente como a realidade social dos estudantes; a prática educacional; a formação profissional; o currículo mínimo para área; as políticas públicas; a valorização profissional; a formação inicial e continuada; e a legislação poderão ser superados pelo compromisso com o ser humano e pela responsabilidade profissional. Através disto se buscará garantir avanços na práxis pedagógica da educação física escolar, considerando os aspectos políticos, econômicos, materiais, familiares e pessoais dos atores envolvidos (FARIAS et al., 2001).

Apesar dos obstáculos mencionados, é preciso buscar mecanismos de valorização da Educação Física escolar como componente curricular de fato e de direito, no sentido de garantir sua legalidade e sua legitimidade, necessárias à formação integral dos estudantes da educação básica. Para alcançar a legitimidade da Educação Física e diminuir os problemas, vislumbram-se duas possibilidades: a primeira relacionada à organização dos saberes e das práticas escolares em forma de currículo e a segunda relacionada à inserção da educação física no conjunto de disciplinas (BRACHT et al., 2007).

O processo de FCE deve se inserir no fazer docente, através de políticas públicas que garantam constantes transformações da prática. O professor não poderá, porém, ficar aguardando apenas políticas governamentais de indução. Ele necessita ter autonomia para administrar sua formação continuada.

A reflexão sobre a autonomia do professor precisa levar em consideração:

[o] contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam o seu trabalho. Seu desenvolvimento não é apenas uma questão de vontade e livre pensamento por parte dos docentes. As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bom como o clima ideológico que a

envolve, são fatores fundamentais que a apoiam ou a entorpecem. E sem as condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir apenas duas funções: ou é uma mensagem de resistência, de denuncia de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e portanto o problema é só deles (CONTRERAS, 2002, p. 227).

Por tais esclarecimentos, compreende-se que o espaço social e a autonomia dos professores dependem das condições subjetivas ofertadas, principalmente aos atuantes da educação básica. As perspectivas de intervenção na Educação Física escolar dependem: de mudanças paradigmáticas na formação inicial que diminuam a hiato entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade profissional; de políticas de FCE eficazes que garantam a permanência do professor na educação básica e nos diversos ciclos de desenvolvimento profissional, sendo capazes de redimensionar a prática docente.

Outra questão pertinente é vislumbrar uma nova legislação para a Educação Física brasileira, entendendo-a como componente curricular responsável pela formação humana, semelhante aos outros, e não como uma atividade física descontextualizada da escola, voltada apenas para procedimentos e técnicas corporais higiênicos, desportivizantes e biológicos. O art. 26 LDB 9394/96 não corresponde aos avanços científicos e pedagógicos da Educação Física escolar, ocorridos nos últimos 20 anos. Ele precisa ser revisto e modificado, a fim de evitar exclusões e de garantir que em toda a educação básica a disciplina seja ministrada por professores licenciados em Educação Física.

2.3 CARREIRA DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Para estudar os ciclos de desenvolvimento profissional dos professores é necessário compreender que as fases ou ciclos não acontecem na mesma sequência, configurando-se em um processo e não em uma série de fatos retilíneos, sendo influenciado por questões internas ao professor – como valores, expectativas, crenças, motivações e interesses – e por questões externas, referentes às questões políticas, econômicas, sociais, estruturais etc. (HUBERMAN, 2007).

Diante a dificuldade de estabelecer uma sequência lógica dentro dos ciclos de desenvolvimento profissional da vida humana, Huberman (2007) chegou à conclusão de que a melhor opção seria estudar o desenvolvimento profissional a partir do conceito de carreira, pois:

[...] permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é focalizado e mais restrito que o estudo da vida de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização e bem assim compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por elas (HUBERMAN, 2007, p. 38).

O autor entende carreira docente como os diversos momentos vividos pelos professores no contexto da sala de aula, excluindo os períodos em que tiveram experiências administrativas. Ele a divide nas seguintes fases:

a) Entrada na carreira (de 1 a 3 anos de docência): é o momento em que o professor tem conhecimento da realidade da docência; do distanciamento entre a teoria e a prática; das dificuldades do cotidiano escolar; das relações ensino aprendizagem; das dificuldades dos estudantes; do material inadequado; das políticas públicas ineficazes etc. No entanto, este é um período de descoberta, entusiasmo, experimentação e de sentir-se profissional atuante.

b) Fase de estabilização (de 4 a 6 anos de docência): período de comprometimento, de estabilização e da tomada de responsabilidades caracterizada como um momento profissional de libertação ou de emancipação do professor, acompanhado do sentimento de ‘competência pedagógica crescente’.

c) Fase de diversificação (de 7 a 25 anos de docência): os professores iniciam uma sequência de experiências profissionais e pessoais, diversificando o fazer pedagógico, o material didático, as formas de avaliação e os modos de ensinar, sendo um período muito extenso da carreira docente.

d) Fase da serenidade (25 a 35 anos de atuação docente): configura-se no momento caracterizado por questionamentos e diminuição das perspectivas de atuação no campo educacional.

e) Fase do desinvestimento (35 a 40 anos de atuação docente): fase em que o professor investe mais em seus interesses pessoais do que os pedagógicos, podendo ser amargo ou sereno.

Com base nesses parâmetros, é possível conhecer e estudar o que acontece na atuação profissional docente do início ao fim da carreira. Conhecendo tais etapas, pode-se pensar em políticas de qualificação no contexto da formação inicial e na formação continuada dos professores em exercício (HUBERMAN, 2007; FARIAS 2010).

Gonçalves e Passos (2004) defendem a ideia de que, para a realização de um processo de formação continuada de qualidade, é importante conhecer o nível de desenvolvimento profissional, pois os professores passam por diferentes fases, com valores, atitudes e procedimentos que interferem diretamente no contexto escolar. Tais fases podem ser assim compreendidas:

a) Fase de pré-capacitação: etapa em que o professor ainda não conhece a função docente, desconhece os índices de evasão e reprovação, não reconhece as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, desconhece o conteúdo a ser trabalhado e até suas condições profissionais e, muitas vezes, ignora a má qualidade do seu ensino. Nesta fase, o professor pode viver dois momentos distintos e contrários: um de 'otimismo disfarçado', no qual não tendo segurança pedagógica, acha tudo ótimo; outro de 'pessimismo exagerado', no qual considera tudo errado, péssimo e que há muita burocracia. Nos momentos de formação permanente os professores têm dificuldades de verbalizar sua prática, assim como de efetivá-la no contexto da escola, reproduzindo apenas 'receitas' descontextualizadas;

b) Fase de resistência: após viver momentos de otimismo e ou pessimismo profissionais, surgem os professores resistentes, não à formação permanente, mas à própria insegurança – causada por ansiedade, crenças negativas, descrédito com as autoridades governamentais, dificuldades pedagógicas etc. Tais sintomas provocam no docente consequências como: evasão e fuga do trabalho, faltas com desculpas variadas (o médico só tinha aquele horário de atendimento), indisposição física, agressividade, ironia, ausência nas intervenções pedagógicas e silêncio absoluto diante das ações da escola. É muito importante que os gestores identifiquem esta fase para oferecer modelos de FCE adequados ao grupo, demonstrando a relação de troca de saberes e não de imposição, estimulando a reflexão sobre o papel de ser professor;

c) Fase de tomada de consciência: os professores começam a discutir, nos cursos de FCE em exercício, suas vivências positivas e

negativas de sala de aula; demonstram consciência crítica acerca da escola e a entendem como uma instituição que sofre influências sociais, políticas, econômicas e culturais. Neste momento, os professores transformam-se em sujeitos do próprio fazer pedagógico, no sentido de buscarem mudanças concretas na ação pedagógica e no desenvolvimento profissional;

d) Fase de engajamento: o professor reconhece seu conhecimento e começa a se sentir mais valorizado, proporciona diversas metodologias de trabalho, reflete sobre sua práxis, tece críticas com fundamento, escolhe e define melhor suas funções, sente-se responsável pelos acontecimentos de sala de aula, busca maior aprofundamento teórico, contudo ainda não domina os conteúdos pedagógicos. Nos cursos de formação permanente buscam-se adaptações e relações dos conteúdos e discussões sobre a prática pedagógica;

e) Fase de aprofundamento: o professor seleciona estratégias focando as dificuldades encontradas, torna-se mais exigente do ponto de vista teórico, aprofunda o estudo nas questões pedagógicas e de aprendizagem, vislumbrando nos cursos de formação permanente teorias e práticas que possam auxiliá-lo no fazer pedagógico e que o ensinem como ensinar.

f) Fase de transformação: a característica fundamental desta etapa é que o professor toma consciência do papel político transformador da educação, descobrindo que não basta apenas mostrar os problemas, mas também é preciso apresentar possíveis caminhos para sua resolução. Nesta fase, o professor critica conhecimentos, conteúdos e práticas; cria novas alternativas; é capaz de pesquisar tanto sobre a própria prática pedagógica como sobre a dos colegas; e começa a interpretar os espaços internos e externos na escola. “Ao chegar nesta fase o professor está em condições de tornar-se idealizador, executor, avaliador e pesquisador do eu pedagógico” (GONÇALVES; PASSOS, 2004, p. 51).

Para a carreira de professores de Educação Física o estudo de Farias (2010) aponta que os ciclos da trajetória profissional poderão ser classificados em:

a) Entrada na carreira (1 a 4 anos de docência) - trata-se do período que o docente enfrentará as primeiras situações do cotidiano escolar diante das realidades, necessitando de competências e habilidades para resolver os possíveis problemas, levando-o a pensar sobre a permanência ou não na docência;

b) Consolidação das competências profissionais na carreira (5 a 9 anos de docência) - momento de buscar novas formas de conhecimentos

e procedimentos metodológicos para superar as diversidades e dificuldades pedagógicas;

c) Afirmção e diversificação na carreira (10 a 19 anos de docência) - o professor começa a mudar sua trajetória profissional assumindo cargos administrativos e inicia um processo de dialogar com os pares acerca das questões pedagógicas e administrativas da educação;

d) Renovação na carreira (20 a 27 anos de docência) - caracterizado como o momento de defesa da profissão e renovação dos ideais e crenças pessoais;

e) Maturidade na carreira (28 a 38 anos de docência) - configura-se como a etapa final da carreira, onde o docente apresenta o conhecimento acumulado durante toda a vida em benefício da coletividade, permeado por um sentimento de realização profissional mediante a possibilidade de aposentadoria;

No processo de formação permanente deve-se atentar para os aspectos inerentes às fases vividas pelos docentes em exercício, pois, ao compreenderem estes momentos, os gestores poderão ofertar programas condizentes com as expectativas dos professores.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

A reconstrução do conhecimento constitui a realidade prática de aprender a partir do que já foi construído em diversos espaços e tempos com a utilização da investigação, entendida como ação na produção do conhecimento científico e educativo. A presente pesquisa buscou apresentar respostas ao problema social delimitado anteriormente, utilizando a metodologia científica como ponto de partida, na perspectiva social de construção de novos conhecimentos da realidade (GIL, 2012).

As pesquisas científicas podem ser subdivididas em: pesquisa teórica, direcionada à reconstrução de teorias, conceitos, ideias; pesquisa metodológica, responsável por descobrir métodos e procedimentos necessários à ciência; pesquisa empírica, dedicada a cuidar empiricamente e factualmente da realidade; e pesquisa prática, relacionada com a práxis, no sentido da utilização da prática histórica e do conhecimento científico para fins de intervenção, na qual o pesquisador assume o compromisso de devolver para a sociedade os dados coletados (DEMO, 2000).

Contudo, os estudos sob o ponto de vista da pesquisa social buscam conhecer o objeto de estudo a partir da realidade, para perspectivar futuras tomadas de decisão sobre políticas e práticas necessárias à resolução dos problemas da sociedade. Desta forma, a pesquisa social explora questões, campos e fenômenos, de maneira sistemática, com métodos empíricos, com o objetivo de fazer generalizações para serem testadas (FLIK, 2013).

O estudo em questão caracterizou-se pela triangulação das abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas, por meio de pesquisas exploratórias e descritivas, que possibilitaram reconstruir e repensar o conhecimento científico. Neste sentido, a triangulação considera que a questão de pesquisa pode ser analisada com as duas abordagens – a qualitativa e a quantitativa – como possibilidade de melhorar a qualidade; combinando diferentes estratégias, métodos e abordagens teóricas em condições de igualdade; considerando que todo método possui vantagens e desvantagens, de modo que nos estágios de planejamento, observação em campo, coleta e análise de dados às abordagens são utilizadas paralelamente e combinadas sequencialmente, sem hierarquia de importância ou relevância (FLICK, 2009).

Na perspectiva da análise qualitativa a pesquisa não partiu de um modelo teórico único da questão estudada, mas de um modelo final a ser construído, evitando hipóteses e quantificações estatísticas. Por outro lado, o método quantitativo parte de um modelo teórico para ser testado, seleciona a amostra por meio de critérios de representatividade estatística e os dados são coletados de maneira padronizada e analisados estatisticamente (FLICK, 2013).

Este estudo se caracterizou também por ser exploratório e descritivo. As pesquisas exploratórias acessam conceitos e ideias sobre o assunto, com apoio de levantamento bibliográfico e documental, o qual constitui a primeira etapa da investigação. Já as pesquisas descritivas objetivam identificar, observar, registrar, analisar, descrever e, sem interferência do pesquisador, correlacionar fatos às características de determinado grupo, como por exemplo: idade, sexo, escolaridade, nível de renda. No entanto, as pesquisas exploratórias e descritivas se complementam principalmente nas ciências sociais (GIL, 2012).

Assim sendo, para analisar as contribuições das ações de formação continuada em exercício para a carreira e a prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar da Bahia, a pesquisa foi sistematizada em três momentos distintos.

No primeiro momento os procedimentos técnicos utilizados para análise teórica foram construídos com base na pesquisa bibliográfica e em fontes secundárias da bibliografia relacionada com o tema de investigação – livros, artigos, dissertações, teses etc. – com a finalidade de aproximar o pesquisador do todo já escrito, dito ou filmado (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Os modelos teóricos que sustentaram o estudo na análise da carreira docente foram os de Huberman (2007) e Nascimento e Graça (1998). Em relação à formação permanente, o respaldo teórico centrou-se nas investigações de Imbernón (2009; 2011) e Gonçalves e Passos (2004). No que tange aos saberes para a intervenção profissional, recorreu-se aos estudos de Tardif (2012) e para prática pedagógica aos estudos de Cunha (2012). No campo metodológico, os estudos de Flik (2009; 2013).

No segundo momento foi realizada uma pesquisa documental, a qual consiste no tratamento analítico de documentos conservados em arquivos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, jornais e boletins (GIL, 2010). O processo de análise documental consiste em um conjunto de ações necessárias para representar o conteúdo de um

documento de maneira diferente da original para facilitar a compreensão, permitindo avançar de um documento primário para um documento secundário (BANDIN, 2009).

Os dados coletados foram documentos, leis, portarias, decretos federais e estaduais, textos e outras fontes da Secretaria de Educação da Bahia, do Instituto Anísio Teixeira e da Universidade Estadual de Santa Cruz, que revelaram informações para análise do processo histórico de construção de políticas públicas de FCE do estado.

No terceiro momento a pesquisa caracterizou-se como direta, com o objetivo de conseguir informações sobre a problemática e descobrir novos fenômenos e as relações entre eles, por meio da observação de fatos e fenômenos nos quais o pesquisador busca respostas que contemplem as questões investigadas (MARCONI; LAKATOS, 2002). Neste sentido, o pesquisador foi a campo para conhecer as percepções dos participantes sobre a temática do estudo.

Por fim, com os dados devidamente coletados e interpretados o pesquisador apresentará aos órgãos responsáveis pela FCE dos professores de Educação Física informações consistentes e consolidadas, no intuito de colaborar na implementação de políticas educação e de qualificação coerentes com a realidade profissional dos docentes. Produzindo uma pesquisa científica propositiva e aplicada, caracterizada pela utilização prática dos resultados ao serem aplicados na solução de problemas da realidade (MARCONI; LAKATOS, 2002).

3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada no estado da Bahia, localizado na região nordeste do Brasil e possuindo 417 municípios distribuídos em 564.733,177 km² e cerca de 14.016.906 de habitantes, com uma densidade demográfica de 24,82 hab/km² (IBGE, 2010). Com relação à educação, o estado possui 28 escolas federais, 1432 estaduais, 22053 municipais e 4414 privadas (INEP/MEC, 2011), que apresentam os indicadores do Desenvolvimento da Educação Básica descritos no Quadro 1.

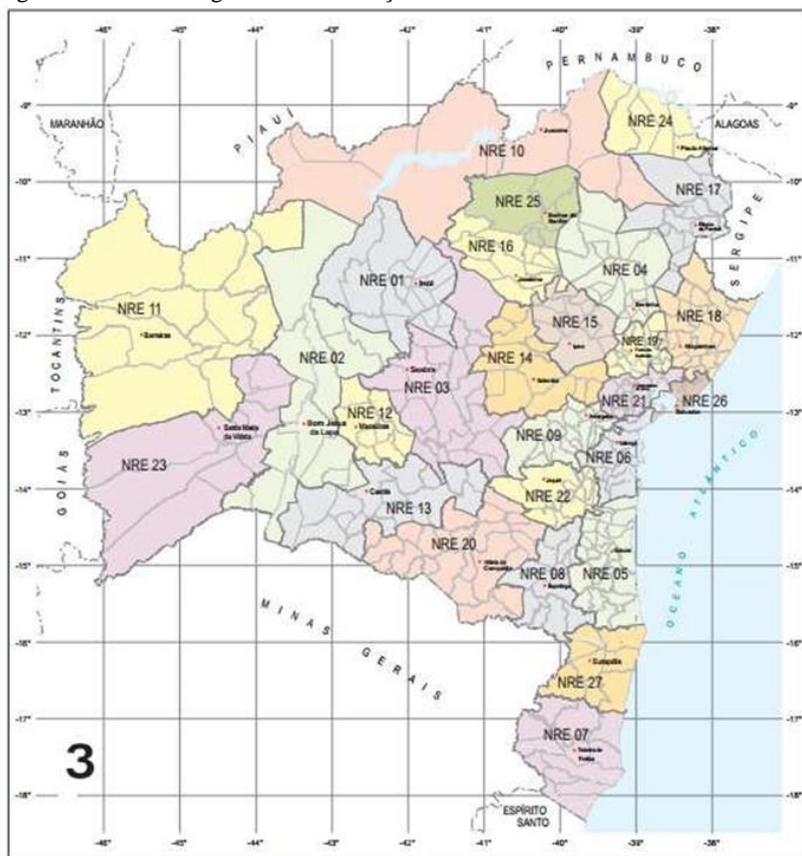
Quadro 1. Dados do IDEB da Bahia, nos anos de 2011 e 2013.

Redes	Média Estadual		Rede Municipal		Rede Estadual		Rede Privada	
	2011	2013	2011	2013	2011	2013	2011	2013
Etapas da Educação Básica/ ano de referência								
Anos iniciais	4,2	4,3	3,9	3,9	3,8	4,0	6,3	6,3
Anos finais	3,3	3,4	3,2	3,2	2,9	3,1	5,8	5,4
Ensino Médio	3,2	3,0	-	-	3,0	2,8	5,6	5,5

Fonte: INEP/MEC, (2014).

Na rede estadual, a educação é gerenciada pela Secretaria da Educação, com sede na capital Salvador. Ela se subdivide em 33 áreas, distribuídas em 27 núcleos, presentes em todos os Territórios de Identidade da Bahia. As sedes dos núcleos são: Irecê, Bom Jesus da Lapa, Seabra, Serrinha, Itabuna, Valença, Teixeira de Freitas, Itapetinga, Amargosa, Juazeiro, Barreiras, Macaúbas, Caetité, Itaberaba, Ipirá, Jacobina, Ribeira do Pombal, Alagoinhas, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Santo Antônio de Jesus, Jequié, Santa Maria da Vitória, Paulo Afonso, Senhor do Bonfim, Salvador e Eunápolis. Os núcleos regionais de educação (NRE), dotados de recursos humanos e instalações físicas próprias, representam a Secretaria na administração regional, recebendo apoio da sede central e desenvolvem programas de melhoria de sua ação junto aos municípios. O Estado da Bahia conta com cerca de 40 mil professores (BAHIA, 2014).

Figura 1. Núcleos Regionais de Educação da Rede Estadual da Bahia



Fonte: Site da Secretaria de Educação da Bahia, 2016.

Os docentes vinculados efetivamente à rede estadual de ensino possuem plano de carreira com base na lei 10.963, de 16/04/2008, pelo qual são distribuídos em padrões e graus. A regulamentação da progressão funcional por avanço vertical nos padrões da carreira do magistério, publicada no DOE de 26/06/2009, foi implementada a partir do Decreto 11.594, que determina a qualificação exigida para a movimentação entre os padrões: Padrão P - titulação em licenciatura plena; Padrão E - titulação em licenciatura plena e especialização em nível de pós-graduação com carga horária mínima de 360 horas; Padrão M - titulação em licenciatura plena e mestrado; e Padrão D - titulação em licenciatura plena e doutorado (BAHIA, 2014).

Tabela 1. Relação de professores de Educação Física na Rede Estadual, conforme contrato de trabalho em 2015

NÚCLEOS	REGIME DE TRABALHO			TOTAL
	NRE	EFETIVOS	CONTRATADOS	
1	29	29	5	63
2	41	218	0	259
3	38	99	1	138
4	69	110	0	179
5	147	78	0	225
6	21	43	0	64
7	32	121	0	153
8	23	15	0	38
9	33	47	0	80
10	82	162	0	244
11	31	139	2	172
12	25	22	0	47
13	59	62	1	122
14	21	44	0	65
15	43	39	0	73
16	38	24	2	64
17	19	79	1	99
18	102	105	0	207
19	236	60	22	318
20	97	52	0	149
21	117	34	0	151
22	64	24	0	88
23	19	69	0	88
24	31	24	1	56
25	52	47	0	99
26	525	72	8	605
27	32	19	0	51
TOTAL	2026	1828	43	3897

Fonte: SEC/IAT, 2015.

3.3 OS COLABORADORES DO ESTUDO

Os participantes do estudo foram 65 professores/discentes do curso de pós-graduação *lato sensu* denominado “Metodologia em Educação Física e Esporte”, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), realizado por meio da articulação da Coordenação de Desenvolvimento do Ensino Superior do Instituto Anísio Teixeira (IAT),

da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDEB) e das Universidades Estaduais.

O Curso de Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte foi aprovado pela RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 74/2010, com amparo no art. 72 do Regimento Geral da UESC, e deliberado na 85ª Reunião Ordinária, realizada em 24 de agosto de 2010. O curso é financiado pela Secretaria de Educação, sendo executado e administrado pela UESC. Foi criado devido à demanda da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e visa qualificar os docentes da Educação Física, vinculados à rede pública de ensino.

Objetivando investigar o nível de associação das características de carreira com o nível de satisfação dos professores com formação continuada em exercício e a prática pedagógica – interpretando a compreensão dos professores de Educação Física Escolar acerca da formação continuada em exercício e da prática pedagógica, bem como das transformações percebidas na prática pedagógica após a realização da formação em exercício – este estudo utilizou como participantes da investigação os docentes que concluíram os cursos ofertados pela Universidade Estadual de Santa Cruz, conforme os dados apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Professores efetivos que participaram das três últimas edições do curso ofertado pela UESC.

Ano de conclusão	Professores aprovados	Concluintes	Não concluintes
2012	45	34	11
2014	50	38	12
2015	45	30	15
TOTAL	140	102	38

Fonte: UESC, 2016

A amostra foi constituída pelo critério de amostragem não probabilística, pois não foram utilizadas inferências estatísticas e formas aleatórias de seleção (MARCONI; LAKATOS, 2002). Esta foi uma escolha intencional, visto que os sujeitos foram selecionados com critérios previamente definidos, pois o pesquisador não utilizará toda a população (GAYA et al., 2008).

Assim, dos 102 professores que concluíram uma das três edições do curso, apenas 65 foram selecionados conforme os seguintes critérios de inclusão: a) professores de Educação Física em efetivo exercício profissional, na rede pública; b) docentes concluintes dos programas de FCE em nível de especialização, ofertado pela UESC em parceria com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia; c) docentes que aceitaram

participar da investigação; d) professores em exercício da prática profissional junto aos estudantes ou aqueles exercendo cargos administrativos. Foram adotados como critérios de exclusão: a) docentes afastados das atividades por motivo de licença ou aposentadoria; b) docentes que não aceitaram participar da investigação.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário composto de 34 questões, sendo 31 fechadas e três abertas. Tal instrumento teve por objetivo coletar informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, aspirações, temores, comportamentos presentes e futuros dos participantes do estudo, de acordo com os objetivos específicos da pesquisa (GIL, 2012). Além disso, permitiu ao pesquisador descrever as características e mensurar distintas variáveis de determinado grupo, tais como: sexo, idade, estado civil, escolaridade, nível salarial, fenômenos atitudinais (RICHARDSON et al, 2012).

Para avaliar a confiabilidade científica, o instrumento foi submetido ao processo de validade do conteúdo e de clareza de linguagem, com o objetivo de verificar se todas as dimensões e todos os indicadores estavam condizentes com os objetivos específicos da pesquisa e com a realidade. O questionário foi enviado a dez especialistas da área, para verificação da validade de conteúdo, e a cinco sujeitos com características idênticas às dos participantes do estudo, para análise da clareza em nível nominal, com o fim de se constatar se as questões estão relacionadas ou não com os objetivos (SANTOS; GHELLER, 2012).

O questionário foi elaborado levando-se em consideração as seguintes etapas: a) elaboração de uma matriz analítica com base nos objetivos específicos da pesquisa (APÊNDICE I); b) definição das dimensões controladoras de cada objetivo; c) definição dos indicadores de cada dimensão; d) elaboração das questões de acordo aos objetivos, dimensões e indicadores (SANTOS; GHELLER, 2012). O questionário é composto por 34 questões (31 fechadas e três abertas), ordenado por uma série de perguntas (APÊNDICE II) e dividido em cinco dimensões com os respectivos indicadores.

a) Dimensão 1 - dados pessoais

Indicadores: sexo, faixa etária, estado civil;

b) Dimensão 2 - dados acadêmicos

Indicadores: formação inicial, ano de conclusão da formação inicial, titulação e ano de conclusão da maior titulação;

c) Dimensão 3 - dados profissionais

Indicadores: atuação profissional, tempo de atuação carga horária de trabalho, atuação profissional em espaços não escolares, carga horária em espaços não escolares, renda salarial, satisfação salarial, aposentadoria, satisfação pela escolha profissional, motivos da escolha profissional, fatos marcantes da trajetória profissional, expectativas com a carreira e exercícios de cargos administrativos;

d) Dimensão 4 - formação continuada em exercício

Indicadores: conceito, tipos, dificuldades, contribuições da formação continuada, satisfação, investimentos públicos, sugestões ao poder público e expectativas;

e) Dimensão 5 - prática pedagógica

Indicadores: conceito, fundamentação, influência das experiências antes da formação inicial, contribuições da formação inicial e dificuldades.

3.5 VARIÁVEIS DO ESTUDO

De acordo com Hill e Hill (2000), quando a pesquisa utiliza um questionário fechado com alternativas de respostas, torna-se importante relacionar os números às respostas para facilitar as futuras análises estatísticas. As variáveis estão relacionadas às categorias e escalas nominais ou ordinais, conforme a intencionalidade da pesquisa (Quadro 3).

Quadro 3. Descrição das variáveis, categorias, medidas e escalas utilizadas para a análise do estudo.

VARIÁVEIS	ATRIBUTOS	MEDIDA UTILIZADA	ESCALA
Características Pessoais			
Sexo	1= Masculino 2= Feminino	Autorresposta	Nominal
Faixa etária	1= ≤ 29 anos 2= 30 a 39 anos 3= 40 a 49 anos 4= ≥50 anos	Classificação adaptada de Garcia (1995)	Ordinal
Estado civil	1= Casado (a) 2= Solteiro (a) 3= Viúvo (a) 4= outros _____	Autorresposta	Nominal
Características Acadêmicas			
Formação Inicial	1= Somente Licenciatura em Educação Física 2= Licenciatura em EF e outras	Autorresposta	Ordinal
Ano de conclusão da Formação Inicial	1= () de 1970 a 1987 2= () de 1988 a 2004 3= () após 2004	Reformulações curriculares (MEC)	Ordinal
Formação Acadêmica	1= Graduação 2= Especialização 3= Mestrado 4= Doutorado	Autorresposta utilizando critérios definidos pelo MEC.	Ordinal
Características Profissionais			
Atuação profissional	1= rede pública (municipal ou estadual ou federal) 2= rede privada 3= rede pública e privada	Autorresposta	Nominal

Tempo de atuação na Educação Básica	1= Entrada na Carreira (1 a 4 anos de docência) 2= Consolidação das Competências Profissionais na Carreira (5 a 9 anos de docência) 3= Afirmação e Diversificação na Carreira (10 a 19 anos de docência) 4= Renovação na Carreira (20 a 27 anos de docência) 5= Maturidade na Carreira (28 a 38 anos de docência)	Classificação de Farias <i>et al</i> (2010)	Ordinal
Carga horária de trabalho semanal na educação básica	1= até 20 horas 2= de 21 a 40 horas 3= mais de 40h	Autorresposta	Nominal
Carga horária semanal em espaços não escolares	1= até 20 horas 2= de 21 a 40 horas 3= mais de 40h	Autorresposta	Nominal
Renda salarial	1= até 2 salários mínimos 2= de 2 a 4 salários mínimos 3= de 4 a 10 salários mínimos 4= de 10 a 20 salários mínimos 5= mais de 20 salários mínimos	Classificação de nível IBGE (2010)	Ordinal
Variáveis da Formação Continuada			
Compreensão de formação permanente	1= Compreensão técnica reduzida 2= Compreensão ampliada e crítica	Autorresposta	Ordinal
Tipos de ações de formação permanente	1= Atividades pedagógicas 2= Eventos de aperfeiçoamento 3= Cursos de pós-graduação	Autorresposta	Ordinal
Dificuldades enfrentadas na formação permanente	1= Pessoais 2= Motivação 3= Gestão escolar 4= Financeira 5= acesso	Autorresposta	Ordinal

Contribuições positivas do curso de especialização	1= Sim 2= Não	Autorresposta	Ordinal
Nível de Satisfação com a formação continuada	1= insatisfeito 2= Indiferente 3= Satisfeito	Autorresposta	Ordinal
Expectativas de formação permanente	1= Cursos de aperfeiçoamento 2= Cursos <i>strito sensu</i>	Autorresposta	Ordinal
Variáveis da Prática Pedagógica			
Compreensão sobre prática pedagógica	1= Execução de ações pedagógicas 2= Práxis 3= Refletir sobre a prática	Cunha (1995)	Ordinal
Bases que fundamentam a prática pedagógica	1= Livros e documentos 2= FCE 3= Internet 4= Experiências pessoais	Autorresposta	Ordinal
Contribuições das experiências anteriores à formação inicial	1= Esportivas 2= Aulas de educação física escolar 3= Formação inicial	Autorresposta	Ordinal
Contribuições da formação inicial na prática pedagógica	1= Sim 2= Mais ou menos 3= Não	Autorresposta	Nominal
Fatores que interferem na prática pedagógica	1= Infraestrutura 2= Materiais 3= Falta de planejamento 4= Desmotivação dos estudantes 5= Questões pedagógicas 6= Baixa remuneração	Autorresposta	Ordinal

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para acessar as informações relacionadas ao objeto desse estudo, o pesquisador submeteu o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Cruz (CEP/UESC), que foi aprovado com CAEE: 36593414.1.0000.5526 e do parecer de número: 876.818. Mediante a aprovação da pesquisa pelo CEP/UESC, o pesquisador entrou em contato via e-mail e ou por telefone com os participantes do estudo para agendar a data e o local de aplicação do questionário, mediante assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE IV).

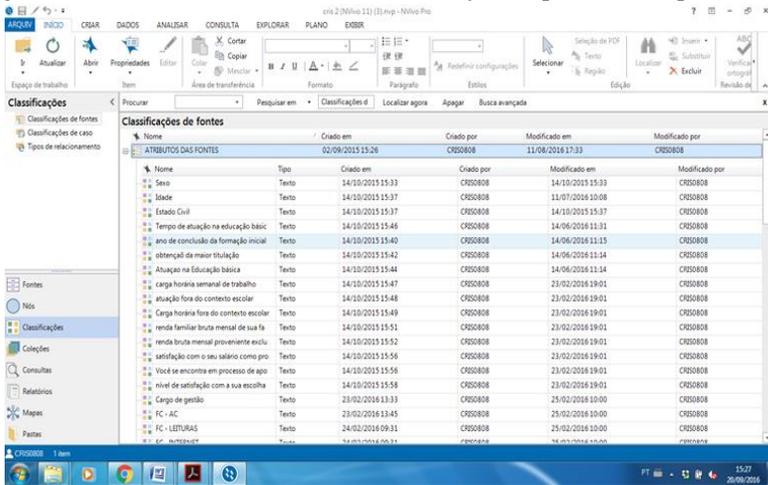
3.7 ESTRATÉGIAS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para interpretar as informações coletadas pelas questões abertas do instrumento foi utilizada a análise do conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas de verificação das comunicações, o qual visa obter, por meio do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a dedução de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Esta análise desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise – fase de organização dos dados; (b) exploração do material – codificação, enumeração e classificação dos dados; (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação – com objetivo de tornar os dados válidos e significativos (BARDIN, 2009).

Para analisar os dados coletados das questões abertas utilizou-se o *software Qualitative Solutions Research NVIVO 11*. Este *software*, utilizado pela pesquisa qualitativa, armazena dados em forma de projeto, possibilitando ao pesquisador estruturá-los e organizá-los em forma de textos, imagens e sons. As informações são categorizadas em forma de ‘nós’ isolados ou não, através de palavras contendo fragmentos de textos que foram codificados (LAGE, 2011; SAUR-AMARAL, 2012).

Assim sendo, após a coleta dos dados foi criado um projeto onde os questionários foram armazenados no programa NVivo e as informações transformadas em fontes, atributos e nós. As fontes foram organizadas em classificações e em atributos de acordo com as respostas dos professores aos questionários e as variáveis do estudo, conforme a Figura 4.

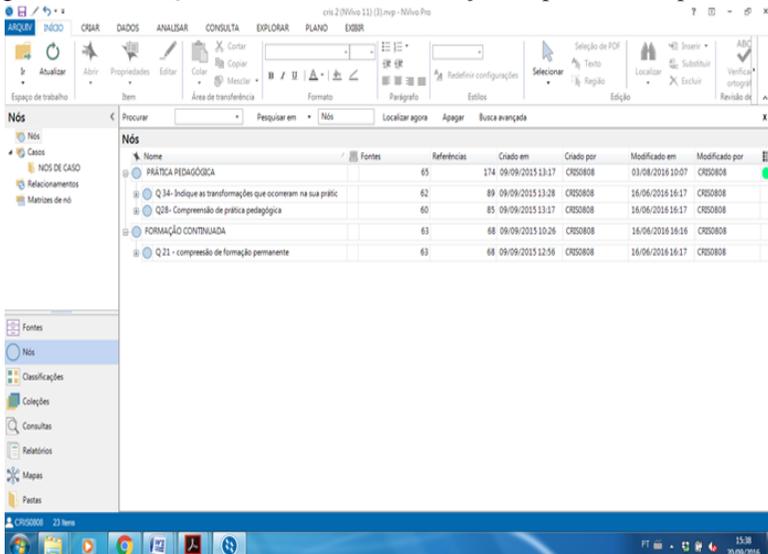
Figura 2. Tela do QSR NVivo® com as transcrições importadas do aplicativo



Fonte: Elaborado pelo autor.

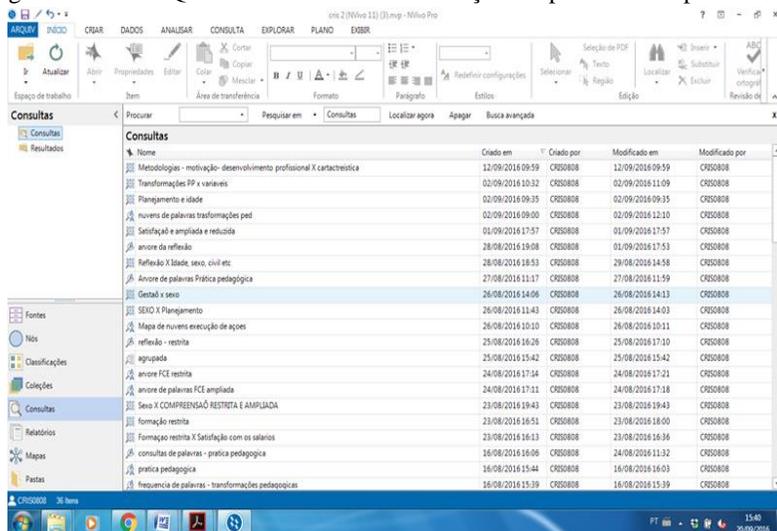
As respostas das questões abertas foram categorizadas em nós divididos entre prática pedagógica e formação continuada em exercício, para serem cruzadas com os atributos dos professores investigados (Figura 5).

Figura 3. Tela do QSR NVivo® com as transcrições importadas do aplicativo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 4. Tela do QSR NVivo® com as transcrições importadas do aplicativo



Fonte: Elaborado pelo autor.

As informações quantitativas dos questionários (questões fechadas) foram analisadas por meio da estatística descritiva não paramétrica, pois as variáveis estão dispostas com valores em escalas nominais ou ordinais. Para verificar a correlação entre as variáveis, se utilizou o teste do *Qui-quadrado*. As tabulações e interpretações aconteceram por meio, do *SPSS 21*, um *software* que realiza análise estatística dos dados da pesquisa.

A utilização dos programas *SPSS* e *NVIVO* facilitaram as análises dos dados padronizados e não padronizados do estudo. Os resultados quantitativos foram apresentados em forma de tabelas, números e distribuições e os resultados qualitativos nas diversas interpretações dos sujeitos da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os dados coletados durante a pesquisa em torno do objeto de investigação, embasados em evidências científicas. Os achados da pesquisa estão dispostos em quatro seções, a saber: 4.1) carreira docente em educação física escolar – características pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores investigados; 4.2) formação continuada em exercício e a prática pedagógica em educação física escolar – associação com características pessoais e profissionais; 4.3) compreensões dos professores acerca da prática pedagógica e da FCE; 4.4) transformações na prática pedagógica percebida pelos professores após a realização da FCE e, por fim, 4.5) apresentação de modelo de formação continuada em exercício para os professores da rede pública do estado da Bahia.

4.1 CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES INVESTIGADOS

Com o objetivo de investigar o nível de associação das características pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores com as percepções acerca da carreira docente (satisfação com a remuneração, satisfação com a escolha da profissão docente, motivos da escolha profissional e expectativas futuras com a carreira) foi necessário inicialmente apresentar o perfil dos participantes do estudo para compreender sua atuação profissional. O professor é um ser docente que, em determinados espaços e tempos, possui diferentes necessidades sociais, culturais, pessoais e profissionais, as quais interferem em sua carreira e em seu percurso profissional (CALDERANO, 2006; GONÇALVES, 2009).

Os dados coletados acerca dos participantes do estudo (Tabela 2) evidenciaram que: 60% são do sexo masculino e 40% do sexo feminino; 46,6% possuem até 30 anos de idade, 35,6% de 40 a 49 anos e 20% têm 50 anos ou mais; 73,8% são casados. Destes docentes, 64,6% trabalham em mais de uma escola; 83,1% desenvolvem suas atividades trabalhando mais de 20h semanais, sendo 44,6% mais de 40h/semanais; 65% possuem mais de 10 anos de experiência na Educação Básica como professor de Educação Física. Os resultados com relação ao sexo dos participantes da pesquisa divergem dos dados do INEP que, no contexto geral dos professores atuando na Educação Básica no estado da Bahia, indicam 80% do sexo feminino e 20% do sexo masculino (BRASIL,

2015). Além disso, divergem do estudo realizado por Farias (2010) sobre a carreira docente de professores de Educação Física Escolar no estado do Rio Grande do Sul, onde 52% eram do sexo feminino e 48% do sexo masculino.

Tabela 2. Características pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores de Educação Física Escolar participantes do estudo

Variáveis	Categorias	n (%)
Sexo	Masculino	39 (60,0)
	Feminino	26 (40,0)
Faixa etária	Até 39 anos	29 (46,6)
	De 40 a 49 anos	23 (35,4)
	50 anos ou mais	13 (20,0)
Estado Civil	Casado	48 (73,8)
	Solteiro	17 (26,2)
Ano de conclusão da formação inicial	Até 2004	34 (52,3)
	Após 2004	29 (44,6)
Natureza administrativa da instituição de atuação profissional	Municipal e outras	15 (23,1)
	Somente estadual	23 (35,4)
	Municipal e estadual	27 (41,5)
Remuneração	Até 5 SM	37 (56,9)
	Mais de 5 SM	28 (43,1)
Carga horária semanal de trabalho	Até 20 horas	11 (16,9)
	21 a 40 horas	25 (38,5)
	Mais de 40 horas	29 (44,6)
Tempo de atuação na Educação Básica	Até 9 anos	23 (35,4)
	De 10 a 19 anos	26 (40,0)
	20 anos ou mais	16 (24,6)
Cargo administrativo	Sim	27 (41,5)
	Não	38 (58,5)

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Os dados da Tabela 2 apresentam alguns indicadores sobre os ciclos de desenvolvimento profissional dos professores investigados, tendo 35,4% de professores com até nove anos de atuação profissional, considerados de acordo com o estudo de Farias (2010) como pertencentes ao ciclo de entrada da carreira e de consolidação das competências. Além disso, 40% estão no ciclo de afirmação e diversificação na carreira (10 a 19 anos de atuação profissional) e 24,6% no ciclo de renovação na carreira (20 anos ou mais de atuação profissional).

No ciclo de entrada na carreira (1 a 4 anos de docência), o docente situa-se diante da realidade e enfrenta as primeiras situações do

cotidiano escolar, necessitando de competências e habilidades para resolver os problemas e os desafios enfrentados, o que o leva a pensar sobre a permanência ou não na docência. O ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira (5 a 9 anos de docência) é o momento de buscar novas formas de conhecimentos e procedimentos metodológicos, a fim de superar as diversidades e as dificuldades pedagógicas. Na fase de afirmação e diversificação na carreira (10 a 19 anos de docência), o professor começa a mudar sua trajetória profissional, assumindo cargos administrativos. Ele inicia um processo de diálogo com os pares acerca de questões pedagógicas e administrativas da educação. Na fase de renovação na carreira (20 a 27 anos de docência), os docentes defendem a profissão com a renovação de ideais e crenças pessoais (FARIAS, 2010).

Os dados da tabela 3 indicam que 61,5% dos professores investigados estão insatisfeitos com sua remuneração, embora 58,5% estejam satisfeitos com a escolha profissional e 90% desejem continuar na docência. A insatisfação com a remuneração docente tem sido evidenciada em diferentes estudos com professores de educação física em carreira no magistério público estadual do Rio Grande do Sul (FARIAS et al., 2008), Santa Catarina (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2008), Paraná (MOREIRA, 2010) e da rede municipal de Porto Alegre (FARIAS et al., 2015), os quais denunciam o processo de histórico de desvalorização da carreira docente. Além disso, indica a possibilidade de os docentes buscarem outros postos de trabalho, o que interfere diretamente na qualidade do ensino, nas condições de vida do trabalhador docente e, conseqüentemente, nas ações pedagógicas (FARIAS, 2010).

Tabela 3. Nível de satisfação com a profissão, motivos da escolha profissional e expectativas futuras dos professores de Educação Física Escolar participantes do estudo

Variáveis	Categorias	n (%)
Satisfação com a remuneração	Insatisfeito	40 (61,5)
	Indiferente	16 (24,6)
	Satisfeito	9 (13,8)
Satisfação com a escolha da profissão docente	Insatisfeito	14 (21,5)
	Indiferente	13 (20,0)
	Satisfeito	38 (58,5)
Motivos da escolha profissional	Vocação	30 (46,2)
	Esporte	22 (33,8)
	Educação Física escolar e outros	13 (20,0)

Expectativas futuras	Continuar sendo professor	59 (90,8)
	Mudar de área de atuação	6 (9,2)

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Sobre este assunto, Gatti (2000) destaca que a área da educação como profissão não vem despertando interesse desde a década de 1990, em virtude das condições de formação dos cursos, da conjuntura de trabalho e, principalmente, da desvalorização salarial. Além disso, o autor acrescenta que poucos jovens do sexo masculino escolhem esta profissão, pessoas do sexo feminino vêm abandonando tal carreira e, aproximadamente, 40% dos estudantes dos cursos de licenciatura não exercerão a profissão (GATTI, 2000).

Apesar de não terem sido encontradas associações significativas entre as variáveis sexo, faixa etária e tempo de atuação com a satisfação salarial, encontrou-se associação estatisticamente significativa ($p=0,02$) entre estado civil e satisfação com a remuneração (Tabela 4). Especificamente, os professores casados relataram estar menos satisfeitos com os salários do que os professores solteiros, viúvos ou divorciados.

Tabela 4. Nível de satisfação com a remuneração considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica

Variáveis	Satisfação com Remuneração			p-valor
	Insatisfeito	Indiferente	Satisfeito	
Sexo				
Masculino	23 (59,0)	11 (28,2)	5 (12,8)	0,71
Feminino	17 (65,4)	5 (19,2)	4 (15,40)	
Faixa etária				
Até 39 anos	17 (58,6)	8 (27,6)	4 (13,8)	0,77
De 40 a 49 anos	16 (69,6)	5 (21,7)	2 (8,7)	
50 anos ou mais	7 (53,8)	3 (23,1)	3 (23,1)	
Estado Civil				
Casado	29 (60,4)	15 (31,3)	4 (8,3)	0,02
Solteiros	11 (64,7)	1 (5,9)	5 (29,4)	
Tempo de atuação na Educação Básica				
Até 9 anos	17 (73,9)	4 (17,40)	2 (8,7)	0,14
De 10 a 19 anos	16 (61,5)	8 (30,8)	2 (7,7)	
20 anos ou mais	7 (43,8)	4 (25,0)	5 (31,3)	

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Um aspecto a destacar é que na medida em que aumenta o tempo de atuação na carreira docente dos professores investigados, diminui o

nível de insatisfação com relação à remuneração. Embora tais associações não sejam estatisticamente significativas, os resultados parecem acompanhar a melhoria salarial que ocorre a partir do avanço no plano de cargos e salários na carreira docente, devido ao tempo de serviço e aos cursos realizados.

A insatisfação dos professores com a remuneração reflete o baixo *status* social e econômico da própria categoria docente, o que ocasiona frequentemente um estado de degradação pessoal e social. De fato, a situação social e econômica dos professores é uma variável-chave para os estudos da profissão (NOVOA, 1999). Além disso, o baixo *status* social e econômico, a insatisfação com os baixos salários e a ineficácia das políticas públicas referentes à educação ocasionam problemas pedagógicos e, conseqüentemente, o ‘mal-estar docente’, caracterizado por um conjunto de fatores negativos dos diversos contextos contraditórios da profissão (ESTEVE, 1999).

Diante dos baixos salários dos docentes, Demo (2002) ressalta que é necessário reforçar a ideia de continuar estudando por meio da formação continuada, bem como melhorar as condições de trabalho. Além de disponibilizar materiais e bibliografias, é imprescindível fomentar a participação em cursos e grupos de pesquisa.

A insatisfação dos professores diante dos baixos salários pode ser compreendida, também, ao se comparar a remuneração desta categoria com a de outras profissões que exigem o mesmo nível de formação acadêmica (Ensino Superior completo), mas recebem salários melhores (Quadro 4).

Quadro 4. Remunerações de outras categorias profissionais com 40h semanais de carga horária de trabalho

FUNÇÃO	SALÁRIO INICIAL	NÍVEL DE ESCOLARIDADE E REQUISITOS MÍNIMOS	FONTE DE INFORMAÇÃO	Quantidade salários mínimos 2016
Juiz do tribunal regional federal	R\$ 23.997,19	Superior completo	http://www.folhadirigida.com.br/fd/satelite/concursos	27,26
Auditor fiscal municipal de ISS em Salvador (BA)	R\$ 16.821,09	Superior completo	http://www.guiadacarreira.com.br/salarios/quanto-ganha-um-auditor-fiscal/	19,11
Auditor fiscal da receita federal	R\$14.965,00	Superior completo	http://www.guiadacarreira.com.br/salarios/quanto-ganha-um-auditor-fiscal/	17,0
Auditor fiscal de tributos municipais Prefeitura de São Paulo	R\$ 13.931,34	Superior completo	http://www.guiadacarreira.com.br/salarios/quanto-ganha-um-auditor-fiscal/	15,83
Auditor fiscal da receita estadual da secretaria da fazenda do estado do Rio de janeiro	R\$ 13.186,76	Superior completo	http://www.guiadacarreira.com.br/salarios/quanto-ganha-um-auditor-fiscal/	14,98
Auditor fiscal de tributos municipais – Prefeitura de Florianópolis (SC) para	R\$10.000,00	Superior completo	http://www.guiadacarreira.com.br/salarios/quanto-ganha-um-auditor-fiscal/	11,36
Médico da Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (Sesab)	R\$5.304,00	Superior completo	http://www.folhadirigida.com.br/fd/satelite/concursos	6,02
Piso nacional do professor 2016	R\$ 2.135,64	Superior completo	Ministério da Educação	2,42

Fonte: Elaborado pelo autor.

O piso nacional dos professores com 40h semanais de carga horária de trabalho, proposto em 2016 pelo Ministério da Educação, representa 2,42 salários mínimos (SM). No entanto, o salário base de um juiz do Tribunal Regional Federal equivale a 27,26 SM, o de auditor fiscal da Receita Federal é 17 SM e o de auditor fiscal municipal de ISS em Salvador (BA) é 19,11 SM, conforme ilustrado no Quadro 5.

O Quadro 5 demonstra que seria necessário um reajuste médio entre 50,1% a 83,8% nos salários dos docentes do ensino público do Brasil para, no mínimo, aproximar com outros profissionais com idêntica escolaridade e nível de exigência paritário.

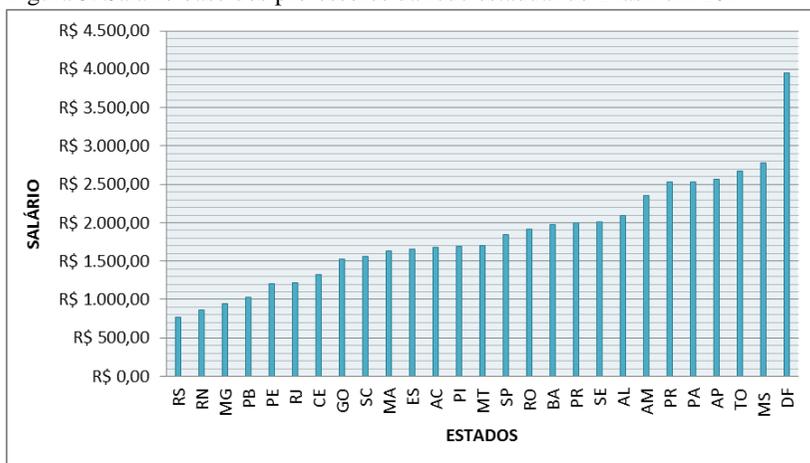
Quadro 5. Remuneração do trabalho principal dos professores das redes estaduais e municipais com ensino superior completo, em relação à remuneração média no trabalho principal dos demais profissionais com escolaridade equivalente, jornada de 40 horas semanais Brasil e Regiões – 2013

Regiões	Remuneração média dos professores		Remuneração média dos demais profissionais	Variação necessária para equiparar os salários	
	Redes Estaduais	Redes Municipais		Redes Estaduais	Redes Municipais
Brasil	2.869,29	2.342,58	4.306,68	50,10%	83,80%
Norte	2.877,71	2.122,89	3.475,09	20,80%	63,70%
Nordeste	2.560,96	2.211,66	3.730,18	45,70%	68,70%
Sudeste	2.516,31	2.465,12	4.220,14	67,70%	71,20%
Sul	2.803,43	2.508,47	3.991,74	42,40%	59,10%
Centro-oeste	3.951,17	2.522,60	4.849,14	22,70%	92,20%

Fonte: DIEESE, 2014

Conforme os dados da Figura 5, no estudo da Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Estado do Ceará (APEOC), também apresentou importantes dados comparativos acerca dos salários dos professores da rede estadual brasileira, com licenciatura plena e jornada de 40 horas-aula semanais / 200 horas-aula mensais e iniciantes na carreira (Figura 5). Tais dados auxiliam a compreender as disparidades salariais entre os estados brasileiros, em que o salário base do magistério público estadual do Distrito Federal é aproximadamente quatro vezes superior ao do Rio Grande do Sul.

Figura 5. Salário base dos professores da rede estadual do Brasil em 2011



Fonte: APEOC, 2011.

Diante dos dados da presente pesquisa e das informações comparativas entre os salários das diversas profissões com os de professores no Brasil, o nível de insatisfação com a remuneração é plenamente justificável, assim como foi demonstrado em demais estudos sobre o tema (FARIAS et al., 2008; BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2008; MOREIRA, 2010; FARIAS et al., 2015). Tais evidências indicam que o trabalho docente poderá perder seus sentidos e significados, pois nas comunidades capitalistas os salários servem de remuneração do trabalho, estabelecendo o reconhecimento simbólico de seu labor (DUBAR, 2003).

Os resultados da Tabela 5 demonstram que a maioria dos professores investigados está satisfeita com a escolha da profissão docente, independente do sexo, da faixa etária e do tempo de atuação na educação básica. Contudo, encontrou-se associação estatisticamente significativa ($p=0,05$) apenas entre o estado civil e a satisfação com a escolha profissional, de modo que os professores solteiros, viúvos e divorciados estão mais satisfeitos com a escolha profissional do que os professores casados.

Tabela 5. Nível de satisfação com a escolha da profissão docente, considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica

Variáveis	Satisfação com escolha da profissão docente			p-valor
	Insatisfeito	Indiferente	Satisfeito	
Sexo				
Masculino	10 (25,6)	6 (15,4)	23 (59,0)	0,41
Feminino	4 (21,5)	7 (26,9)	15 (57,7)	
Faixa etária				
Até 39 anos	5 (17,2)	5 (17,2)	19 (65,5)	0,76
De 40 a 49 anos	6 (26,1)	6 (26,1)	11 (47,8)	
50 anos ou mais	3 (23,1)	2 (15,4)	8 (61,5)	
Estado Civil				
Casado	9 (18,8)	13 (27,1)	26 (54,2)	0,05
Outros	5 (29,4)	0 (0)	12 (70,0)	
Tempo de atuação na Educação Básica				
Até 9 anos	6 (26,1)	4 (17,4)	13 (56,5)	0,83
De 10 a 19 anos	6 (23,1)	6 (23,1)	14 (53,8)	
20 anos ou mais	2 (12,5)	3 (18,8)	11 (68,8)	

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Embora não tenha sido encontrada associação estatisticamente significativa, o nível de insatisfação com a escolha da profissão docente parece reduzir com o aumento no tempo de atuação na Educação Básica. Tais dados ocorrem em virtude da progressão na carreira docente possibilitar avanços no plano de cargos e salários, com melhorias salariais e de condições de trabalho. Em investigação realizada por Farias et al. (2015), o nível de insatisfação com a escolha profissional também diminuía na medida em que aumentava o tempo de atuação na Educação Básica, principalmente em virtude de salários melhores nos níveis mais avançados na carreira do magistério público estadual.

A insatisfação com a carreira pode afetar a aderência à profissão, conduzindo os docentes ao afastamento da docência. Em estudo realizado com os professores de Educação Física do magistério estadual de Santa Catarina, Folle (2009) verificou que os docentes divergiram quanto ao afastamento, mas concordaram com os motivos da permanência, alegando que os benefícios adquiridos ao longo da carreira fortalecem os laços com a docência.

Ao analisar as expectativas futuras dos participantes do estudo, considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica (Tabela 6), não se encontrou associação

significativa entre as variáveis. De fato, aproximadamente 9 de cada 10 professores investigados pretendem continuar na docência.

Tabela 6. Expectativas futuras com a atuação profissional considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica

Variáveis	Expectativas futuras		p-valor
	Continuar sendo professor	Mudar de área de atuação	
Sexo			
Masculino	36 (92,3)	3 (7,7)	0,46
Feminino	23 (88,5)	3 (11,5)	
Faixa etária			
Até 39 anos	25 (86,2)	4 (13,8)	0,36
De 40 a 49 anos	21 (91,3)	2 (8,7)	
50 anos ou mais	59 (90,8)	0 (0)	
Estado Civil			
Casado	43 (89,6)	5 (10,4)	0,50
Outros	16 (94,1)	1 (5,9)	
Tempo de atuação na Educação Básica			
Até 9 anos	19 (82,6)	4 (17,4)	0,17
De 10 a 19 anos	24 (92,3)	2 (7,7)	
20 anos ou mais	16 (100)	0 (0)	

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Analisando os dados da presente pesquisa, embora haja 21,5% de professores insatisfeitos com a escolha profissional, apenas 9,2 % desejam mudar de profissão. Tal dado torna-se relevante ao se pensar no processo da prática pedagógica realizado durante o tempo em que estes profissionais insatisfeitos exercerão a docência. Neste sentido, é muito importante se pensar em estratégias que aumentem o nível de satisfação do professor em seu ambiente de trabalho.

Mesmo diante da baixa frequência de professores que desejam abandonar a profissão demonstrada neste estudo, é relevante destacar que os docentes que pretendem mudar de profissão poderão alterar o perfil de sua prática pedagógica. Esta situação tem ocorrido com determinada frequência em países desenvolvidos da Europa, em virtude da desvalorização salarial e dos problemas do cotidiano escolar, em que vários professores estão abandonando a docência e buscando espaços profissionais mais atraentes e valorizados (ESTEVE, 1999). O abandono da carreira do magistério também está associado ao uso constante de voz em ambientes abertos e fechados, aos níveis de ansiedade e de estresse, à

baixa remuneração salarial e às relações interpessoais, comprometendo o exercício pedagógico dos professores (FARIAS; NASCIMENTO, 2012).

Conforme os dados da atual pesquisa, o desejo por continuar sendo professor é menor no início da carreira do que em outras etapas, possivelmente devido ao fato do docente enfrentar, neste período inicial, as primeiras situações do cotidiano escolar, quando são requeridas competências e habilidades para resolver os problemas que aparecem. Dependendo de como o docente interpreta tais problemas, isto pode levá-lo a se autoquestionar sobre sua permanência ou não na docência (FARIAS, 2010).

A análise pormenorizada do desejo de cursar pós-graduação revelou a maior vontade dos professores mais jovens (até 39 anos) e mais velhos (mais de 50 anos) em realizar FCE em nível de mestrado e de doutorado, diferente dos professores na faixa etária dos 40 a 49 anos. Com relação ao estado civil, os professores casados (66,7%) relataram com maior frequência que almejam cursar a pós-graduação *stricto sensu* do que os professores solteiros (43,3%). Diante do maior comprometimento orçamentário dos professores casados, a busca pela pós-graduação *stricto sensu* parece indicar uma preocupação com a melhoria salarial resultante dos avanços na carreira.

Com relação à pós-graduação *stricto sensu*, nenhuma das Universidades Públicas da Bahia oferta cursos de mestrado ou doutorado em Educação Física, embora haja uma Universidade Federal e quatro estaduais com curso de graduação em Educação Física. Assim, as oportunidades de FCE em nível de mestrado e doutorado se restringem aos poucos cursos de pós-graduação na área da Educação (Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz e Universidade do Estado da Bahia) ofertados nas universidades da Bahia, aumentando a pressão pela realização de cursos desta natureza em outros estados e regiões brasileiras.

Na rede estadual da Bahia, de acordo com os dados da Coordenação de Educação Física e Esporte da Secretaria de Educação, há 1997 professores efetivos atuando, sendo 898 graduados, 419 sem formação na área, 652 especialistas, 27 mestres e apenas um doutor (BAHIA, 2016). Considerando o total de professores graduados em Educação Física (1578), somente 0,18% de docentes possuem pós-graduação *stricto sensu*, o que compreende elevada demanda para realização de cursos desta natureza para auxiliar na melhoria da qualidade das aulas de Educação Física Escolar e permitir o avanço na carreira docente.

A FCE dos professores sustenta-se no que está previsto no artigo 67 da LDB (Lei nº 9.396/96), o qual destaca que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (BRASIL, 1996). Em virtude das exigências da legislação, as Universidades têm importante papel de assegurar a FCE dos professores.

A responsabilidade das Universidades com relação à FCE está assegurada nos marcos regulatórios que estabelecem a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto 8.752/2016), que concretizam o Plano Nacional de Educação (PNE). No referido documento, a formação inicial e a FCE devem estar articuladas entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino, sendo entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa, considerando-se os diferentes saberes e a experiência profissionais (BRASIL, 2016). O Estado e as Instituições de Ensino Superior deverão ofertar vagas em cursos de FCE integrados à pós-graduação para professores da Educação Básica. Além disso, devem promover em associação com governos estaduais, municipais, e distrital a FCE de professores da Educação Básica mediante integração ensino serviço, inclusive por meio de residência pedagógica (BRASIL, 2016).

No que diz respeito aos motivos da escolha profissional dos participantes do estudo, os resultados da Tabela 7 indicam que há associação estatisticamente significativa ($p=0,05$) entre o tempo de atuação da Educação Básica e os motivos da escolha profissional. Enquanto que os professores com até nove anos e com mais de 20 anos de docência relataram que a escolha profissional ocorreu devido à vocação, os professores entre 10 a 19 anos de docência na Educação Básica atribuíram ao esporte o principal motivo da escolha profissional.

Tabela 7. Motivos da escolha profissional considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica

Variáveis	Motivos da escolha profissional			p-valor
	Vocação	Esporte	Educação Física escolar	
Sexo				
Masculino	17 (43,6)	15 (38,5)	7 (17,9)	0,62
Feminino	13 (50,0)	7 (26,9)	6 (23,1)	
Faixa etária				
Até 39 anos	12 (41,4)	7 (24,1)	10 (34,5)	0,64
De 40 a 49 anos	12 (52,2)	8 (34,8)	3 (13,0)	
50 anos ou mais	6 (46,2)	7 (53,8)	0 (0)	

Estado Civil				
Casado	21 (43,8)	17 (35,4)	10 (20,8)	0,80
Outros	9 (52,9)	5 (29,4)	3 (17,6)	
Tempo de atuação na Educação Básica				
Até 9 anos	11 (47,8)	4 (17,4)	8 (34,8)	0,05
De 10 a 19 anos	10 (38,5)	11 (42,3)	5 (19,2)	
20 anos ou mais	9 (56,3)	7 (43,8)	0 (0)	

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Embora não tenha sido encontrada associação estatisticamente significativa, os professores mais jovens (até 39 anos) e aqueles com pouca experiência na docência da Educação Básica (até 9 anos) relataram motivos mais diversificados para a escolha da profissão docente, enquanto os professores mais velhos (com 40 anos ou mais) e com mais anos de experiência docente acumulada (20 anos ou mais) concentraram na vocação e no esporte os motivos da escolha profissional. O modelo esportivo prevalente na Educação Física Escolar durante as décadas de 1970, 1980 e meados dos anos de 1990 parece ter influenciado a escolha profissional dos professores mais velhos e mais experientes. Tais resultados convergem com os estudos de Folle (2009), realizados com os professores de Educação Física com mais de 25 anos de atuação profissional no magistério público estadual da cidade de Florianópolis (SC), os quais indicaram ter recebido influência do esporte na escolha profissional.

Embora os motivos da escolha profissional frequentemente concentrem-se na vocação e nas experiências acumuladas com o esporte e com Educação Física Escolar, outros fatores também incidem na escolha profissional. Além de aspectos pessoais de ansiedade, insegurança, dúvidas e indecisão, há também fatores relacionados à família, ao mercado de trabalho e à exigência profissional que podem influenciar na escolha prematura de determinada profissão (YAMAMOTO; HUNGER, 2012).

Por fim, neste contexto, Gatti (2000) comenta a necessidade de aprofundar os estudos propositivos relacionados à remuneração e ao desempenho profissional, associados aos aspectos de autoestima, valor social, salários baixos, desvalorização docente, descontinuidade das políticas públicas educacionais, intensa frustração profissional, problemas didáticos pedagógicos, entre outros. Para compreender tais questões, o próximo subcapítulo apresentará os resultados e as discussões relacionados à formação continuada, à prática pedagógica e às características pessoais dos participantes do estudo.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ASSOCIAÇÃO COM CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Neste tópico são apresentadas inicialmente as opiniões dos professores investigados sobre aspectos da FCE (barreiras para realização, satisfação com o poder público, satisfação com a FCE e modalidades ofertadas) e da prática pedagógica (fontes de conhecimento, experiências anteriores à FI, experiências durante a FI e fatores intervenientes). Na sequência, houve a preocupação de analisar as possíveis associações entre as percepções da carreira docente, a FCE e a prática pedagógica dos professores investigados.

Os dados da Tabela 8 revelam que as principais barreiras para a FCE compreendem fatores intrínsecos (60%), como: cansaço físico, falta de motivação, obrigações familiares, falta de tempo e de dinheiro, desmotivação com a profissão, excesso de trabalho. Por sua vez, os professores investigados relataram como fatores extrínsecos (40%) a falta de apoio da gestão do município e do estado, a falta de ofertas de cursos na região e a ausência de apoio da gestão da escola. Tais informações retratam o perfil de um docente que busca concretizar sua FCE, apesar das circunstâncias desfavoráveis do contexto apresentado. Além disso, confirmam que a identidade docente dos professores de Educação Física que atuam na Educação Básica é constituída por relações com os espaços de trabalho, conhecimentos acumulados, experiências, formação inicial e continuada, práticas pedagógicas, valores e crenças, interações sociais com família, colegas e estudantes (MOLINA; SILVA, 2012).

Tabela 8. Percepções dos professores de Educação Física Escolar acerca da Formação Continuada em Exercício

Variáveis	Categorias	n (%)
Barreiras para a realização de formação continuada	Fatores intrínsecos	38 (60,3)
	Fatores extrínsecos	25 (39,7)
Satisfação com os investimentos do poder público	Insatisfeito	34 (52,3)
	Indiferente	16 (24,6)
	Satisfeito	15 (23,1)
Satisfação com a FCE	Indiferente	5 (7,7)
	Satisfeito	60 (92,3)
Modalidades de formação continuada	Eventos e cursos de aperfeiçoamento	4 (6,2)
	Cursos de pós-graduação	60 (92,3)

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Um aspecto a ser ressaltado é que o poder público deveria conhecer a realidade apresentada para facilitar o processo, pois apenas 23% dos docentes investigados estão satisfeitos com os investimentos do poder público nas ações de FCE, enquanto que 77% declaram-se insatisfeitos ou indiferentes. Em estudo sobre o processo de construção das propostas de FCE da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), oferecidas aos professores de Educação Física da rede pública de Pelotas após a implantação da LDB até o ano de 2011, Ost (2012) destacou a descontinuidade de ações políticas, em virtude de mudanças na gestão, provocando o enfraquecimento da FCE do professor de Educação Física. Tais informações podem explicar a insatisfação do professor com o poder público, por não perceber a importância da continuidade de ações dessa natureza. Cabe salientar que o estado da Bahia vem, nos últimos anos, propiciando várias formações para os professores da Rede Estadual, tais como cursos de até 120h e de especializações.

Os resultados da Tabela 9 indicam que 49,2% dos professores investigados procuram sustentar a sua prática em saberes estruturados, como livros, artigos científicos, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), projeto político-pedagógico da área, orientações e diretrizes curriculares. Enquanto que 27,7% dos professores relataram que se baseiam em saberes experienciais, principalmente aqueles oriundos de discussões com os pares e de reflexões sobre a prática; e 20% declararam ser importante o conhecimento produzido pela formação inicial e continuada nas relações cotidianas do exercício da docência.

Tabela 9. Percepções dos professores de Educação Física Escolar acerca da prática pedagógica

Variáveis	Categorias	n (%)
Fontes de conhecimento	Saberes estruturados	32 (49,2)
	Saberes experienciais	18 (27,7)
	Formação inicial e continuada	13 (20,0)
Experiências anteriores à formação inicial para a prática pedagógica	Esportes e jogos de rua	31 (47,7)
	Família e formação inicial	16 (24,6)
Experiências da formação inicial para a prática pedagógica	Educação Física Escolar	16 (24,6)
	Pequena	4 (6,2)
	Razoável	8 (12,3)
Fatores intervenientes na prática pedagógica	Grande	53 (81,5)
	Políticas públicas	24 (36,9)
	Espaço e materiais	21 (32,3)
	Questões pessoais/ prática pedagógica	19 (29,2)

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A prática pedagógica do professor de Educação Física Escolar é também alicerçada em experiências vivenciadas anteriormente à formação inicial. Os dados da presente pesquisa demonstraram que 47,7% dos docentes investigados procuram utilizar, em suas práticas pedagógicas, as experiências adquiridas do esporte e dos jogos de rua. Além disso, 24,6% relataram as influências familiares e 24,6% as experiências vividas nas aulas da Educação Física Escolar. Ressalta-se que 81,5% dos professores consideram como muito importantes às experiências da formação inicial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Tais dados indicam que o saber docente é, em conformidade com os apontamentos de Tardif (2012), plural, temporal e orgânico, bem como sofre influência das competências e habilidades desenvolvidas por meio da formação inicial, dos conteúdos disciplinares e curriculares e das experiências profissionais e da relação com o tipo de trabalho e com a docência. De fato, esta amálgama de fontes de conhecimento, por conseguinte, capacita-o para se colocar a serviço da escola e dos estudantes.

Diante dos diversos saberes docentes utilizados no cotidiano escolar, os professores ficam expostos a fatores mais ou menos controlados que interferem em sua prática pedagógica. Como principais barreiras à atuação docente, os professores investigados relataram as políticas públicas (36,9%) e a falta de espaços e de materiais pedagógicos adequados às práticas corporais (32,3%). Além disso, acrescentaram, como fatores intervenientes na prática pedagógica os fatores pessoais, familiares, a relação com os pares e a desmotivação (29,2%).

Considerando as particularidades da Educação Física – nomeadamente os contextos de atuação, o espaço didático-pedagógico para o desenvolvimento das aulas, as propostas metodológicas para a aprendizagem dos conteúdos, entre outros – os professores constroem diferenciados saberes para a efetivação de sua prática pedagógica no desenvolvimento da carreira docente. Assim, os saberes requeridos para atuar e suas fontes de aquisição podem variar de acordo com a demanda de cada professor ou área de conhecimento (FARIAS, 2010). Além disso, no exercício da docência, o professor oferece ao seu labor suas experiências e singularidades configuradas durante a trajetória docente pelas vivências prévias em diferentes tempos e espaços, as quais poderão ser repensadas ao longo da vida por meio do processo de FCE (MAGALHAES; AZEVEDO, 2015).

Apesar de não terem sido encontradas associações estatisticamente significativas entre as variáveis pessoais e profissionais

com as barreiras da FCE, os dados da pesquisa permitem interpretações relevantes para melhor compreender o contexto pessoal e profissional dos docentes da Educação Física Escolar, assim como suas opiniões sobre a FCE. As evidências encontradas indicam que, tanto as mulheres como os homens, independente da faixa etária, do estado civil e do tempo de atuação na Educação Básica, reconhecem os fatores intrínsecos como principais barreiras da FCE. Tais dados revelam determinada maturidade dos docentes investigados em reconhecerem suas limitações pessoais como barreiras para a FCE. Os fatores pessoais dos professores não podem estar separados das interfaces da práxis pedagógica, bem como da realidade profissional (IMBERNON, 2011).

Os fatores extrínsecos também foram considerados por alguns professores investigados como obstáculos que dificultam a aderência aos programas de formação continuada. Dentre os empecilhos mais comuns, Imbernon (2009) destaca a falta de descentralização das ações; a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições; o imprevisto nas modalidades de formação; as aproximações fragilizadas das teorias às práticas docentes; a falta de orçamento para continuidade das ações; os horários inadequados, sobrecarregando as tarefas profissionais e pessoais dos docentes; a formação com professores especialistas descontextualizados das questões da Educação Básica; e a formação com objetivos de incentivos salariais e não como melhoria da profissão e da prática pedagógica.

Os dados da Tabela 10 indicam que não foi encontrada associação estatisticamente significativa entre as características pessoais e profissionais com o nível de satisfação das ações do poder público, no que diz respeito aos investimentos em programas de formação continuada. De modo geral, os docentes investigados estão insatisfeitos com o papel do poder público na implementação e na continuidade de políticas eficazes de FCE. Neste sentido, a responsabilidade de organizar e promover políticas públicas, estabelecida nos marcos regulatórios da educação, é dos órgãos governamentais federais, estaduais e municipais. Tais ações objetivam enfrentar os problemas públicos por meio de decisões políticas do processo de construção e execução de tais ações, buscando resoluções que sejam coletivamente relevantes (SECCHI, 2013).

Na LDB 9394/96, a garantia da FCE está contida no § 1º do Art. 62, na qual consta que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996). Com o objetivo de contemplar a determinação da

LDB, o Governo Federal instituiu em 2002, por meio do Ministério da Educação, os Referenciais para FCE dos professores com pressupostos básicos e efetivos para o desenvolvimento de políticas desta natureza, incluindo a observação, a análise e a discussão do trabalho de outros professores (diretamente ou por meio de recursos de documentação); a exposição de trabalhos socializados; a análise de atividades e produções de estudantes; a criação e experimentação de situações didáticas intencionalmente planejadas, para posterior análise, de modo a possibilitar que os professores reelaborem o que já sabem e fazem. Nesse processo é necessário considerar conhecimentos prévios, crenças, ideias e opiniões, não só por ser essa uma postura educativa democrática, mas por ser condição para a aprendizagem significativa (BRASIL, 2002).

Tabela 10. Barreiras da formação continuada em exercício e o nível de satisfação como o poder público considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica

Variável	Barreiras para FCE			Satisfação com o poder público			
	Fatores intrínsecos	Fatores extrínsecos	P	Insatisfeito	Indiferente	Satisfeito	P
Sexo							
Masculino	20 (54,1)	17 (45,9)	0,23	22 (56,4)	8 (20,5)	9 (23,1)	0,61
Feminino	18 (69,2)	8 (30,8)		12 (46,2)	8 (30,8)	6 (23,1)	
Faixa etária							
Até 39 anos	15 (53,6)	13 (46,4)	0,59	14 (48,3)	6 (20,7)	9 (31,0)	0,38
De 40 a 49 anos	14 (63,6)	8 (36,4)		14 (60,9)	7 (30,4)	2 (8,7)	
50 anos ou mais	9 (69,2)	4 (30,8)		6 (46,2)	3 (23,1)	4 (30,8)	
Estado Civil							
Casado	28 (59,6)	19 (40,4)	0,84	23 (47,9)	15 (31,3)	10 (20,8)	0,11
Solteiros	10 (62,5)	6 (37,5)		11 (64,7)	1 (5,9)	5 (29,4)	
Tempo de atuação Educação Básica							
Até 9 anos	14 (60,9)	9 (39,1)	0,96	15 (65,2)	6 (26,1)	2 (8,7)	0,15
De 10 a 19 anos	14 (58,3)	10 (41,7)		11 (42,3)	5 (19,2)	10 (38,5)	
20 anos ou mais	10 (62,5)	6 (37,5)		8 (50,0)	5 (31,3)	3 (18,8)	

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Um aspecto a destacar também é a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), a qual explicita o objetivo de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE (2014-2024), bem como garantir a todos os profissionais da educação básica a FCE na sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014). No entanto, Magalhães e Azevedo (2015) comentam que as formas e as estratégias de execução da meta não são apresentadas.

Outra legislação que trata acerca da FCE é a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nesta resolução, a FCE compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores. Ela envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações que ultrapassam a formação mínima exigida para o exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

O Decreto Lei nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, procura efetivar o que foi proposto nas Metas 16 e 17 do PNE 2014-2024. Este decreto define a responsabilidade do Ministério da Educação em desenvolver formas de ação coordenada e colaboração entre os sistemas federal, estadual, municipal e distrital, de políticas de FCE com garantias de vagas específicas em universidades de cursos de pós-graduação aos professores da Educação Básica (BRASIL, 2016).

A variedade de políticas públicas de FCE implementadas no cenário nacional indica que, quando efetivadas dentro dos distintos sistemas de ensino, estas se organizam sob diferentes concepções teóricas, sejam elas acadêmicas, instrumentais ou econômicas, as quais configuram modelos de formação motivadores da prática docente. Assim, a FCE necessita ser pensada como uma ação intencional com objetivos, metas e atividades a serem atingidas no contexto escolar, bem como concebida a partir de questões administrativas, técnicas, financeiras, pedagógicas e intencionais, no direcionamento de políticas públicas eficientes (SANTOS, 2014).

Ao reconhecerem as políticas de FCE como construções sociais elaboradas e implementadas pelos poderes públicos, Rossi e Hunger (2013) revelam um cenário de interesses políticos, econômicos, sociais, científicos e morais, o qual interfere na concretização de ações a serem percebidas pelos docentes no impacto da prática pedagógica. Assim, para assegurar a efetividade de políticas públicas de FCE dos professores é necessário unir benefícios individuais e coletivos com a evolução na carreira profissional, buscando o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional, bem como fortalecer a proposição de práticas inovadoras e transformadoras na educação (IMBERNON, 2009).

No que diz respeito à análise pormenorizada de possíveis associações entre a satisfação com a remuneração, a escolha docente, os motivos da escolha profissional e as expectativas futuras na carreira docente com as barreiras da FCE e a satisfação com o poder público, os dados da Tabela 11 não apresentaram associações estatisticamente significativas.

Tabela 11. Barreiras da formação continuada em exercício e a satisfação com o poder público considerando o nível de associação entre satisfação da remuneração, da escolha docente, dos motivos da escolha profissional e das expectativas futuras na carreira docente

Variável	Barreiras da FCE		Satisfação com o poder público				
	Fatores intrínsecos	Fatores extrínsecos	P	Insatisfeito	Indiferente	Satisfeito	P
Satisfação com remuneração							
Insatisfeito	25 (64,1)	14 (35,9)	0,25	24 (60,0)	8 (20,0)	8 (20,0)	0,15
Indiferente	7 (43,8)	9 (56,3)		6 (37,5)	7 (43,8)	3 (18,8)	
Satisfeito	6 (75,0)	2 (25,0)		4 (44,4)	1 (11,0)	4 (44,4)	
Satisfação com escolha da profissão docente							
Insatisfeito	9 (69,2)	4 (30,8)	0,48	10 (74,1)	2 (14,3)	2 (14,3)	0,04
Indiferente	9 (69,2)	4 (30,8)		5 (38,5)	7 (53,8)	1 (7,7)	
Satisfeito	20 (54,1)	17 (45,9)		19 (50,0)	7 (18,4)	12 (31,6)	
Motivos da escolha profissional							
Vocação	17 (56,7)	13 (43,3)	0,76	19 (63,3)	5 (16,7)	6 (20,0)	0,38
Esporte	14 (66,7)	7 (33,3)		11 (50,0)	6 (27,3)	5 (22,7)	
EF escolar e outros	7 (58,3)	5 (41,7)		4 (30,8)	5 (38,5)	4 (30,8)	
Expectativas futuras							
Continuar na área	35 (60,3)	23 (39,7)	1,00	30 (50,8)	14 (23,7)	15 (25,4)	0,37
Mudar de área	3 (60,0)	2 (40,0)		4 (66,7)	2 (33,3)	0 (0,0)	

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Independente do nível de satisfação com remuneração, a escolha docente, os motivos a escolha profissional e as expectativas futuras na carreira, os professores participantes da presente pesquisa apontaram os fatores intrínsecos como principais barreiras da formação continuada. Além disso, em um contexto profissional de péssimas condições de trabalho e má remuneração não é possível exigir dos professores mudanças e inovações em suas práticas (IMBERNON, 2009).

No estudo com professores de Educação Física da rede pública de ensino da cidade de Bauru (SP), Rossi e Hunger (2011) identificaram o predomínio das seguintes barreiras da FCE: questões financeiras, falta de tempo pessoal e profissional, dificuldades com os gestores das escolas para liberação para os estudos. Resultados similares foram observados no estudo realizado por Costa e Nascimento (2012), realizado com professores de Educação Física do Ensino Fundamental do município de Maringá (PR), no qual os docentes relataram também as dificuldades de participação em cursos de pós-graduação, visto que os afastamentos não eram remunerados, bem como que as ações de FCE implementadas pelo governo estadual, por meio da Secretaria de Educação, não atendiam às necessidades intrínsecas dos professores e, conseqüentemente, não contribuam positivamente para a prática pedagógica.

A maioria dos professores investigados relatou que está insatisfeita com o poder público no que diz respeito às ações de FCE (Tabela 11). De fato, as ações de FCE, normalmente executadas pelo poder público, demonstram pouca efetividade, porque no momento do planejamento, da execução e da avaliação dos resultados os principais envolvidos (professores) não participam do processo e suas opiniões são desconsideradas (IMBERNON, 2009).

Os dados da Tabela 11 revelaram que houve associação estatisticamente significativa ($p=0,04$) somente entre os níveis de satisfação da escolha profissional e das ações do poder público. Os professores mais satisfeitos com a escolha da profissão docente estão menos insatisfeitos com as ações do poder público, do que os professores insatisfeitos com a escolha profissional. Tal realidade poderá estar associada às relações afetivas que os professores satisfeitos com a escolha docente estabelecem com a educação, de modo que outra questão interveniente da prática pedagógica relaciona-se ao bem-estar docente, condição importante para uma boa prática educativa. Ou seja, é preciso que o professor esteja bem emocionalmente para que desenvolva com plenitude sua atividade profissional (MARCHESI, 2008).

Com relação aos saberes da prática pedagógica (Tabela 12), embora não tenha sido encontrada associação estatisticamente

significativa, considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica, os professores investigados parecem utilizar mais na sua prática pedagógica os saberes estruturados do que os saberes experienciais e aqueles da FI e FCE. A diversidade de saberes utilizados na prática pedagógica, de acordo com Borges (2005), está associada à singularidade dos caminhos vivenciados durante o processo de socialização profissional docente, marcado por experimentações escolares, esportivas e universitárias. Assim, os saberes docentes são resultantes das experiências pessoais, das pré-profissionais e da formação inicial, com origem plural, individual e social (BORGES, 2005).

Gatti (2016) alerta também que é necessário considerar que os professores constituem sua profissionalidade a partir das experiências da Educação Básica, da formação inicial, dos relacionamentos familiares e com os colegas do ambiente de trabalho, entre outras possibilidades. Além disso, ressalta que os aspectos educacionais sustentam o modo de agir e de pensar docente na efetivação das práticas pedagógicas e das intencionalidades individuais e coletivas no cotidiano escolar, com os estudantes e os gestores, no sentido de agregar esforços para garantir a formação humana dos escolares.

Tabela 12. Saberes da prática pedagógica e significância das experiências anteriores à formação inicial considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica

Variável	Saberes da prática pedagógica			P	Significância das experiências anteriores à formação inicial			P
	Saberes estruturados	Saberes experienciais	Formação inicial/Continuada		Jogos de rua e esportes	Família	EF escolar	
Sexo								
Masculino	18 (47,4)	12 (31,6)	8 (21,1)	0,77	18 (46,2)	11 (28,2)	10 (25,6)	0,77
Feminino	14 (56,0)	6 (24,0)	5 (20,0)		13 (54,2)	5 (20,8)	6 (25,0)	
Faixa etária								
Até 39 anos	17 (63,0)	7 (25,9)	3 (11,1)	0,16	10 (35,7)	6 (21,4)	12 (42,9)	0,02
De 40 a 49	12 (52,2)	6 (26,1)	5 (21,7)		15 (68,2)	4 (18,2)	3 (13,6)	
50 anos	3 (23,1)	5 (38,5)	5 (38,5)		6 (46,2)	6 (46,2)	1 (7,7)	
Estado Civil								
Casado	22 (46,8)	14 (29,8)	11 (23,4)	0,51	25 (54,3)	12 (26,1)	9 (19,6)	0,20
Outros	10 (62,5)	4 (25,0)	2 (12,5)		6 (35,3)	4 (23,5)	7 (41,2)	
Tempo de atuação Educação Básica								
Até 9 anos	12 (57,1)	5 (23,8)	4 (19,0)	0,27	9 (40,9)	4 (18,2)	9 (40,9)	0,84
De 10 a 19	15 (57,7)	8 (30,8)	3 (11,5)		16 (61,5)	5 (19,2)	5 (19,2)	
20 anos	5 (31,3)	5 (31,3)	6 (37,5)		6 (40,0)	7 (46,7)	2 (13,3)	

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A maioria dos professores investigados apontou a significância das experiências anteriores à formação inicial voltada aos jogos de rua e esportes. No entanto, verificou-se associação estatisticamente significativa ($p=0,02$) entre a faixa etária e a significância das experiências anteriores à formação inicial na prática pedagógica. Enquanto os professores com até 39 anos atribuem maior significância as experiências vividas na Educação Física Escolar e de jogos de rua e esportes, os professores com 50 anos ou mais reconhecem a importância dos jogos de rua e esportes e os aspectos do ambiente familiar. Neste sentido, Rossi e Hunger (2012) ressaltam que a carreira do professor da Educação Física Escolar, ao longo da vida, é marcada por uma série de acontecimentos pessoais e acadêmicos que influenciam diretamente a prática pedagógica.

A análise das contribuições positivas da formação inicial à prática pedagógica (Tabela 13) não revelou associação estatisticamente significativa considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica. Entretanto, os professores investigados consideraram como importantes os conhecimentos adquiridos na formação inicial como saberes a serem utilizados na prática pedagógica. Cunha (2003) destaca que os professores da Educação Básica utilizam os conhecimentos da FI para dinamizarem suas estratégias pedagógicas e desenvolverem o processo de socialização do conhecimento. Neste sentido, os saberes, as competências e as habilidades desenvolvidas durante a formação inicial do futuro professor serão imprescindíveis para a atuação profissional do docente no contexto escolar (GATTI, 2009; IMBERNÓN, 2009).

Tabela 13. Contribuições positivas da formação inicial e fatores que interferem na prática pedagógica considerando o sexo, a faixa etária, o estado civil e o tempo de atuação na Educação Básica

Variável	Contribuições positivas da formação inicial			P	Fatores que interferem na prática pedagógica			P
	Pequena	Razoável	Grande		Políticas públicas	Espaço e materiais	Questões pessoais	
Sexo								
Masculino	1 (2,6)	5 (12,8)	33 (84,6)	0,34	18 (47,4)	14 (36,8)	6 (15,8)	0,01
Feminino	3 (11,5)	3 (11,5)	20 (76,9)		6 (23,1)	7 (26,9)	13 (50,0)	
Faixa etária								
Até 39 anos	2 (6,9)	5 (17,2)	22 (75,9)	0,84	11 (39,3)	9 (32,1)	8 (28,6)	0,90
De 40 a 49	1 (4,3)	2 (8,7)	20 (87,0)		7 (30,4)	8 (34,8)	8 (34,8)	
50 anos	1 (7,7)	1 (7,7)	11 (84,6)		6 (46,2)	4 (30,8)	3 (23,1)	
Estado Civil								
Casado	3 (6,3)	8 (16,7)	37 (77,1)	0,19	16 (34,0)	19 (40,4)	12 (25,5)	0,09
Outros	1 (5,9)	0 (0)	16 (94,1)		8 (47,1)	2 (11,8)	7 (41,2)	
Tempo de atuação Educação Básica								
Até 9 anos	2 (8,7)	3 (13,0)	18 (78,3)	0,97	11 (47,8)	5 (21,7)	7 (30,4)	0,66
De 10 a 19	1 (3,8)	3 (11,5)	22 (84,6)		8 (32,0)	10 (40,0)	7 (28,0)	
20 anos	1 (6,3)	2 (12,5)	13 (81,3)		5 (31,3)	6 (37,5)	5 (31,3)	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Dentre as possíveis variáveis que interferem na prática pedagógica dos professores investigados, observou-se associação estatisticamente significativa ($p= 0,01$) somente entre o sexo. Enquanto que os professores do sexo masculino percebem mais as interferências do poder público na prática pedagógica, as professoras percebem as questões pessoais. Tais evidências podem ser justificadas em virtude das preocupações com a remuneração e com as políticas públicas serem mais importantes para os homens, enquanto que as mulheres destacam a dupla jornada de trabalho com acúmulo de responsabilidades entre a família e o trabalho. Diante deste contexto, Passos e Veiga (2013) reconhecem que as relações pessoais, socioeconômicas, políticas, afetivas e culturais interferem na prática pedagógica.

Outro fator que interfere na prática pedagógica dos professores investigados é a falta de materiais e de espaços adequados às práticas corporais. Neste sentido, o espaço pedagógico é um local de frequentes tensões e conflitos, por que são necessários outros espaços, além da sala de aula, para as aulas de Educação Física. Mesmo diante da falta de espaços adequados, de materiais e de boas condições de trabalho, a escola configura-se como um local formativo, reflexivo e social de aprendizados e saberes necessários à prática pedagógica do professor, sendo um *locus* importante de ação pedagógica e da FCE (MOREIRA, 2007).

Com relação às possíveis associações entre as fontes de conhecimento e significância das experiências anteriores à formação inicial com o nível de satisfação com a remuneração, com a escolha docente, os motivos da escolha profissional e as expectativas futuras com a profissão, os resultados contidos na Tabela 14 não revelaram associações estatisticamente significativas. Entretanto, constatou-se que a maioria dos professores que está insatisfeito com a remuneração relatou utilizar em suas aulas os saberes estruturados com maior frequência do que os saberes das experiências e da FI e da FCE para subsidiar suas aulas. Por outro lado, os professores satisfeitos atribuem a mesma importância aos saberes estruturados, os saberes experienciais e os da formação inicial ou continuada. Tais evidências confirmam a relevância atribuída por Imbernon (2011) aos saberes experienciais, pedagógicos e estruturados, os quais são utilizados pelos profissionais da educação e construídos a partir das experiências profissionais e das relações entre teoria e prática.

Outro aspecto a destacar neste estudo está relacionado às expectativas dos professores com a carreira docente. Os professores que pretendem continuar na docência relatam que utilizam mais os saberes

estruturados, enquanto que os professores que desejam mudar de profissão utilizam com maior frequência os saberes da FI e da FCE. Independente das expectativas e perspectivas com a carreira docente, Tardif (2012) ressalta que os saberes são constituídos por conhecimentos adquiridos, individual e coletivamente, durante a vida do professor que influenciarão diretamente nas ações do fazer docente.

Embora não tenha sido encontrada associação significativa, os professores que escolheram a profissão por vocação, por influência do esporte ou da Educação Física Escolar parecem recorrer mais aos saberes estruturados do que aos saberes experienciais e da FI e da FCE na prática pedagógica. De fato, os conhecimentos utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas, de acordo com Jarvis (2013), advêm da aprendizagem humana, a qual articula o corpo (genético, físico e biológico), a mente (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos), as experiências sociais, cognitivas e emotivas e as biografias de cada pessoa, proporcionando, de forma contínua, transformações oriundas das aprendizagens na prática pedagógica.

Tabela 14. Fontes de conhecimento e significância das experiências anteriores à formação inicial considerando o nível de associação entre satisfação com a remuneração, com a escolha docente, motivos da escolha profissional e expectativas futuras com a prática pedagógica

Variável	Fontes de conhecimento			p	Significância das experiências anteriores à formação inicial			p
	Saberes estruturados	Saberes experienciais	Formação inicial/Continuada		Jogos de rua e esportes	Família	EF escolar	
Satisfação com remuneração								
Insatisfeito	19 (50,0)	9 (23,7)	10 (26,3)	0,17	18 (46,2)	9 (23,1)	12 (30,8)	0,07
Indiferente	10 (62,5)	6 (37,5)	0 (0,0)		11 (73,3)	2 (13,3)	2 (13,3)	
Satisfeito	3 (33,3)	3 (33,3)	3 (33,3)		2 (22,2)	5 (55,6)	2 (22,2)	
Satisfação com escolha da profissão docente								
Insatisfeito	5 (38,5)	4 (30,8)	4 (30,8)	0,28	8 (57,1)	3 (21,4)	3 (21,4)	0,23
Indiferente	10 (76,9)	2 (15,4)	1 (7,7)		9 (75,0)	2 (16,7)	1 (8,3)	
Satisfeito	17 (45,9)	12 (32,4)	8 (21,6)		14 (37,8)	11 (29,7)	12 (32,4)	
Motivos da escolha profissional								
Vocação	15 (51,7)	11 (37,9)	3 (27,6)	0,32	11 (37,9)	10 (34,5)	8 (27,6)	0,09
Esporte	10 (47,6)	2 (23,8)	6 (28,6)		16 (72,7)	2 (9,1)	4 (18,2)	
EF escolar e outros	7 (53,8)	2 (15,4)	4 (30,8)		4 (33,3)	4 (33,3)	4 (33,3)	
Expectativas futuras								
Continuar na área	30 (52,6)	17 (29,8)	10 (17,5)	0,17	28 (48,3)	12 (25,9)	15 (25,9)	0,88
Mudar de área	2 (33,3)	1 (16,7)	3 (50,0)		3 (60,0)	1 (20,0)	1 (20,0)	

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Os dados da Tabela 15 revelam que não foram encontradas associações estatisticamente significativas entre as experiências da formação inicial e dos fatores intervenientes da prática pedagógica com o nível de satisfação com a remuneração, satisfação com a escolha docente, motivos da escolha profissional e expectativas futuras com a carreira docente. Entretanto, independentemente do nível de satisfação com remuneração, a escolha docente, a escolha profissional e as expectativas futuras com a carreira docente, a maioria dos professores investigados reconhece como importantes os conhecimentos adquiridos na formação inicial para sua prática pedagógica. Ao reconhecer as fragilidades da FI e também que o processo de formação não pode se encerrar com a conclusão do curso de graduação, Nascimento (2006) recomenda fortemente a formação continuada de professores como processo de aperfeiçoamento profissional e de renovação dos compromissos docentes. Além de buscar o desenvolvimento profissional ativo, a FCE visa mudanças qualitativas na prática pedagógica da Educação Física Escolar.

Tabela 15. Experiências da formação inicial e fatores intervenientes da prática pedagógica considerando o nível de associação entre satisfação com a remuneração, satisfação com a escolha docente, motivos da escolha profissional e expectativas futuras com a carreira docente

Variável	Experiências da FI para a prática pedagógica			P	Fatores intervenientes na PP			p
	Pequena	Razoável	Grande		Políticas públicas	Espaço e materiais	Questões pessoais ou da PP	
Satisfação com remuneração								
Insatisfeito	3 (7,5)	5 (12,5)	32 (80,0)	0,53	17 (42,5)	13 (32,5)	10 (25,0)	0,26
Indiferente	9 (0,0)	3 (18,8)	13 (81,3)		4 (26,7)	7 (46,7)	4 (26,7)	
Satisfeito	1 (11,1)	0 (0,0)	8 (88,9)		3 (33,3)	1 (11,1)	5 (55,6)	
Satisfação com escolha da profissão docente								
Insatisfeito	1 (7,1)	1 (7,1)	12 (85,7)	0,21	6 (42,9)	4 (28,6)	4 (28,6)	0,71
Indiferente	0 (0,0)	4 (30,8)	9 (69,2)		3 (25,0)	6 (50,0)	3 (25,0)	
Satisfeito	3 (7,9)	3 (7,9)	32 (84,2)		15 (39,5)	11 (28,9)	12 (31,6)	
Motivos da escolha profissional								
Vocação	2 (6,7)	5 (16,7)	23 (76,7)	0,25	9 (30,0)	9 (30,0)	12 (40,0)	0,42
Esporte	1 (4,5)	0 (0,0)	21 (95,5)		11 (50,0)	7 (31,8)	4 (18,2)	
EF escolar e outros	1 (7,7)	3 (23,1)	9 (69,2)		4 (33,3)	5 (41,7)	3 (25,0)	
Expectativas futuras								
Continuar na área	3 (5,1)	8 (13,6)	48 (81,4)	0,37	23(39,7)	20 (34,5)	15 (25,9)	0,11
Mudar de área	1 (16,7)	0 (0,0)	5 (83,3)		1(16,7)	1 (16,7)	4 (66,7)	

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Um aspecto a destacar no estudo é que 42,5% dos professores insatisfeitos com a remuneração indicaram as políticas públicas como fator interveniente na prática pedagógica, enquanto que 55,6% dos satisfeitos perceberam questões pessoais e do cotidiano escolar. Embora não tenha sido encontrada associação significativa, as evidências encontradas revelam que fatores distintos podem afetar a prática pedagógica dos professores. De acordo com Gatti (2016), os fatores ligados às políticas públicas, questões pessoais, falta de materiais pedagógicos e à falta de espaços específicos para determinadas práticas são recorrentes na profissão docente e afetam tanto a prática pedagógica quanto o nível de satisfação com a carreira docente.

As ações isoladas de FCE, como eventos, cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, não são capazes de modificar a prática pedagógica, mas o desencadeamento contínuo de práticas formativas influi positivamente na prática do professor de Educação Física Escolar (COSTA; NASCIMENTO, 2012).

4.3 COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Este tópico da tese tem como objetivo interpretar a compreensão dos professores de Educação Física Escolar acerca da formação continuada em exercício e da prática pedagógica, bem como das transformações percebidas após a realização da formação em exercício. Considerando que o estado Bahia vem desde 2008 implementando propostas de FCE aos professores de Educação Física Escolar, torna-se necessário conhecer as compreensões destes no estudo sobre FCE e de prática pedagógica diante dos modelos formativos propostos.

4.3.1 Formação Continuada em Exercício: Percepções dos Professores de Educação Física

A formação continuada acontece durante a carreira do profissional, ou seja, no exercício da docência, como um momento que o professor consolida suas competências e amplia suas reflexões sobre a prática e os valores institucionais (GATTI, 2009; IMBERNON, 2009). Além disso, possibilita a construção e efetivação de conhecimentos, crenças e valores que auxiliam o docente na preparação intelectual, técnica e política para enfrentar os dilemas da vida profissional relacionados à prática pedagógica (SANTOS, 2014; MAGALHAES;

AZEVEDO, 2015). No entanto, Candau (2011) comenta que a formação continuada ainda é ofertada pelas instituições dentro de um modelo clássico, em que é tratada como a participação dos professores em cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, em seminários, congressos e em outros momentos direcionados ao desenvolvimento profissional, tendo como local de formação a Universidade, como única produtora de conhecimento. A autora acrescenta ainda que a formação continuada deve considerar os diversos espaços formativos, a partir das reflexões dos problemas pedagógicos, a identidade pessoal e profissional docente.

Os objetivos propostos pelos professores em relação à FCE, quer sejam de ordem pessoal ou profissional, podem ser diferenciados na medida em que implica considerar alguns fatores como, por exemplo, o momento ou fase da carreira em que se encontram e as expectativas com relação à formação. Nesse sentido, Valle (2003) destaca que os professores podem ter expectativas pessoais relacionadas ao conhecimento do saber fazer, da socialização de saberes e da interação entre os pares; expectativas profissionais como possibilidades de avanço na carreira do magistério, por meio do plano de cargos e salários; e, por fim, expectativas institucionais que expressam as inter-relações do professor com a gestão da escola, associações, sindicatos e outras instâncias administrativas.

No presente estudo, a compreensão dos professores investigados sobre a FCE pode ser observada em duas categorias, quais sejam: compreensão restrita da formação e compreensão ampliada de formação. Enquanto que na compreensão restrita predomina a interpretação da FCE como sendo um conjunto de atividades pontuais e direcionadas à prática pedagógica momentânea, atendendo às necessidades pessoais e de progressão na carreira, na compreensão ampliada a FCE é considerada um processo de desenvolvimento pessoal e profissional para além destas atividades pontuais, de cursos de atualização, aperfeiçoamento e pós-graduação, para além de ações de formação, eventos científicos e de encontros pedagógicos, os quais incidem tanto sobre carreira docente quanto sobre o processo da educação permanente.

Tais categorias foram analisadas e interpretadas com o auxílio do programa NVIVO, o que possibilita a dimensão da análise por meio da nuvem de palavras (Figuras 8 e 9), descrevendo aquelas mais frequentes nas respostas dos professores participantes do estudo. O recurso gráfico apresenta as palavras mais frequentes em fontes de tamanho maior e as palavras menos frequentes em fontes de tamanho menor. Na perspectiva de compreender esta nuvem de palavras, pode-se destacar que esta ação

possibilita dar significado às falas, expressando as que mais se destacam na verbalização sobre o tema, bem como trazendo sentido à dimensão da compreensão.

Na figura 6 as palavras CURSO, PARTICIPAÇÃO, CONHECIMENTO e ATIVIDADES foram as mais frequentes quando destacadas as compreensões mais restritas de FCE. Na figura 7 se configuram as palavras FORMAÇÃO, PRÁTICA, PEDAGÓGICA e QUALIDADE nas respostas dos professores investigados com visão mais ampla.

De acordo com a leitura linguística das palavras, os professores investigados com a compreensão mais restrita descrevem a FCE como a participação em atividades e cursos de atualização para promover o desenvolvimento profissional e melhorar a prática pedagógica, fato este que comprova a relação que o estudo destaca, bem como a consistência e os avanços necessários para desmistificar esta compreensão. Por outro lado, os professores que compreendem a FCE de maneira ampliada aludem a um processo permanente de formação que ocorre por meio de cursos e de encontros, objetivando o desenvolvimento pessoal e profissional e a reflexão da prática pedagógica, para além da participação em cursos com objetivos de certificação.

Figura 6. Nuvem de palavras da compreensão restrita de FCE dos professores investigados.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos relatos dos docentes que manifestaram a compreensão restrita de FCE fica evidente a preocupação eminente de se desenvolver profissionalmente, bem como de ampliação do conceito de docência devido à formação. Entretanto, outros elementos como a continuidade da formação, o olhar para a prática pedagógica no sentido de melhoria das condições estruturais e pedagógicas da educação não foram citadas. Desta forma, os gestores escolares devem atuar constantemente, no sentido de buscar resgatar o objetivo da formação continuada, no intuito de que esta seja uma ação frequente na carreira docente.

Ao analisar a compreensão de docentes sobre a FCE de professores de Educação Física Escolar em Exercício do estado de Pernambuco, Assis (2011) verificou que 50% dos professores investigados apresentaram nas suas respostas compreensões restritas de FCE (continuidade dos estudos, atualização ou aprofundamento), enquanto que 36% apontaram compreensões ampliadas, levando em consideração as necessidades dos docentes e os saberes adquiridos a partir das experiências profissionais e pessoais, bem como da reflexão sobre a prática.

Sobre as concepções apresentadas pelos professores, pode-se apontar que estas são consequências dos modelos de FCE que foram sendo institucionalizados em virtude das legislações implementadas ao longo do tempo. Todavia, Dourado (2016) ressalta que mesmo diante das legislações criadas desde a LDB (1996) até o Plano Nacional de Educação (2014-2024) será indispensável a efetivação de medidas que garantam de forma plena o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, tais como: plano de cargos e salários dignos com a profissão, cumprimento e ampliação do piso salarial nacional e melhores condições de trabalho.

O tempo de carreira docente na Educação Básica poderá influenciar nas compreensões dos professores de Educação Física Escolar sobre FCE. Além disso, a idade pode ser um indicador para que o professor, ao longo de sua atuação, manifeste as compreensões restritas e ampliadas.

Na análise dos dados desta pesquisa, considerando a compreensão restrita de FCE e a idade dos professores foi possível diagnosticar sua maior presença entre os professores com 46 a 50 anos. Tal fato pode ser justificado por estarem em um período da carreira que necessitam de mais cursos para avançar no plano de cargos e salários. Neste contexto, os cursos realizados possuem importante papel no desenvolvimento profissional, pois promovem o aperfeiçoamento de habilidades e competências importantes para a prática pedagógica, além de possibilitar

avanços na carreira (DAY, 2001). Por outro lado, tantos os docentes com mais de 50 anos e os de idade inferior a 46 anos apresentaram compreensões mais ampliadas de FCE.

Os dados retratam que em relação à idade, os objetivos são diferenciados, uma vez que dependendo das fases e das expectativas referentes com a FCE poderão ser muito mais pessoais e institucionais do que profissionais. Este dado fica fortemente destacado em docentes com idade superior aos 55 anos, pois de certa forma a experiência de vida e profissional garante a eles uma análise aprofundada dos fatos ocorridos no decorrer da intervenção profissional, o que justificaria os seus posicionamentos.

Os anos de atuação profissional dos docentes interferem, de forma preponderante, na escolha da FCE com uma compreensão restrita, pois os docentes que possuem de 5 a 9 anos de atuação na Educação Básica foram aqueles que manifestaram maior interesse pela inserção nestes processos. Neste sentido, independente do tempo de intervenção profissional, seria possível considerar que os professores com a inserção prolongada em programas de formação continuada poderão diversificar sua prática, renovar os conceitos didáticos, além de adquirir as competências para a futura intervenção em cargos de gestão escolar.

Supostamente, os docentes que possuem de 5 a 9 anos de intervenção são aqueles que, segundo Huberman (2007) e Farias e Nascimento (2012), apresentam competência pedagógica crescente na consolidação das ações da atuação. De toda maneira, este parece ser o momento de transição entre a expectativa como futuro professor e a experiência que se consolida com a realidade disposta na comunidade escolar. Este fato constrói a ideia que os docentes nesta fase vivem os dilemas entre o mudar de profissão e o permanecer e buscar novas estratégias de atuação, que poderão repercutir positivamente na qualidade do ensino e possivelmente em sua carreira.

Neste contexto, os docentes com tempo de atuação inferior a 4 anos de intervenção e superior a 10 anos não destacaram em suas repostas a compreensão restrita de formação, pois compreendem a FCE como parte do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores que acontecerá ao longo da carreira, podendo possibilitar melhorias para a prática pedagógica, articulação entre teoria e prática e os novos saberes na construção da docência, proporcionando sentido e significado a sua atuação profissional.

Os dados desse contexto investigativo indicam que os professores participantes do estudo, tanto os que possuem compreensões restritas como ampliadas de FCE, estão insatisfeitos com os respectivos salários

recebidos como profissionais da educação. Infelizmente, no Brasil não existe uma política de valorização salarial do professor que acaba provocando insatisfações com a carreira docente, mesmo com a implantação do piso salarial – que ainda fica a desejar se comparada com outras profissões que demandam as mesmas exigências de ingresso. A insatisfação com a remuneração docente evidenciada no presente estudo com professores de Educação Física da rede pública (estadual ou municipal) da Bahia corrobora, portanto, com outros estudos realizados no Rio Grande do Sul (FARIAS et al., 2008), em Santa Catarina (BOTH; NASCIMENTO; BORGATTO, 2008), no Paraná (MOREIRA, 2010) e na rede municipal de Porto Alegre (FARIAS et al., 2015).

Com referência à satisfação com a escolha profissional dos professores investigados, tanto entre os que apresentam compreensões restritas como os que apresentam compreensões ampliadas de FCE, a maioria encontra-se satisfeita. Ao comparar os dados qualitativos com os quantitativos os resultados apresentam semelhanças no que se refere à satisfação com a escolha profissional. Todavia, pode-se entender que estar satisfeito com a profissão remete à contemplação de fatores associados ao desenvolvimento profissional e pessoal.

No entanto, os docentes demonstram estarem insatisfeitos com o poder público no tocante às ações de FCE. Tais dados apontam que mesmo diante da insatisfação com as políticas públicas de FCE e com os baixos salários, os professores não perderam o encanto pela docência. Pensar a dimensão da docência para além das questões estruturais (como o salário entre outras) de modo comprometido com uma prática pedagógica pautada no respeito e nas afetividades dos sujeitos envolvidos no processo Freire (2011) destaca que o professor deve ter esperança e alegria no envolvimento de sua prática pedagógica, no intuito da criação de um espaço pedagógico afetivo de aprendizagem nas relações entre estudantes, professores e o conhecimento.

Os professores, desse contexto investigativo, independente da compreensão de FCE, parecem utilizar com maior frequência em suas aulas de Educação Física Escolar os saberes estruturados do que aqueles considerados experienciais e os advindos da formação inicial e continuada. Farias (2010) ressalta que o professor de Educação Física, diante dos diversos contextos de atuação, dos espaços didático-pedagógicos para o desenvolvimento das aulas, das propostas metodológicas para a aprendizagem dos conteúdos, poderá recorrer aos diversos saberes constituídos ao longo da vida, na prática pedagógica e no desenvolvimento da carreira docente.

Nas análises das compreensões dos professores investigados percebe-se que a FCE pode ampliar as possibilidades de ação da prática pedagógica na Educação Física Escolar. Não se pode considerar a FCE apenas como conjunto de atividades de atualização, treinamento e instrumentalização pedagógica, mas ressalta-la como formação profissional para o exercício da docência, com características permanentes de procura diante dos estímulos sociais, pedagógicos, políticos e educacionais, tratando-se de um processo histórico e inacabado (ROSSI; HUNGER, 2011; SANTOS, 2014). Por conseguinte, o processo de reflexão acontecerá de forma constante na prática pedagógica, no campo pessoal e no profissional, não se restringindo a um treinamento ou curso esporádico (IMBERNON, 2011; ROSSI; HUNGER, 2013).

No que concerne à compreensão dos professores investigados neste estudo, a maior concentração dos professores esteve entre aqueles que apresentaram uma percepção ampliada da FCE, indicando que a mesma acontece ao longo da carreira profissional, por meio da reflexão sobre a prática e dos conhecimentos e das experiências adquiridas. Neste sentido, para estes professores a compreensão sobre prática pedagógica parece se aproximar da ideia aceita por Imbernon (2011), a qual se caracteriza pelas habilidades do professor em gerar saberes para transformar determinado contexto durante o pleno exercício profissional.

Com base nas respostas da maioria dos participantes deste estudo, compreende-se que a FCE pode se constituir em aprendizagem ao longo da vida, que os saberes são construídos a partir da relação permanente e dinâmica entre a teoria e a prática. Nesta direção, poderia ser pensada uma nova perspectiva de FCE, direcionada ao desenvolvimento da autonomia dos professores e de sua independência profissional em relação às instituições formadoras. Para isso, a FCE deve conter, de acordo com Imbernon (2011), uma base teórica que sustente a prática pedagógica e promova o desenvolvimento profissional e pessoal, como também reflexões e transformações das concepções, das crenças e dos métodos.

De maneira a expressar as análises que foram realizadas a partir das falas dos docentes investigados, considerou-se relevante trazer para o contexto os recortes de modo a extrapolar as análises, garantindo a fidedignidade das respostas. Não obstante, primar pelo respeito ao entrevistado demanda a categorização coerente, organizada e pautada na literatura. O quadro 6 contempla algumas respostas que traduzem as análises.

Quadro 6. Compreensões ampliada e restrita dos professores investigados sobre FCE

AMPLIADA	RESTRITA
<p>É uma amplitude de conhecimentos novos na formação do professor, através da necessidade sobre o mundo atual. Compreender e contribuir para melhoria na qualidade de ensino, refletindo de modo crítico, criativo, assim motivando o professor como mero construtor de conhecimento, preparar o aluno para as novas vivências expostas pela sociedade acreditando que é possível buscar uma educação de qualidade (P 06).</p> <p>Formação permanente\continuada em exercício de professores penso que faz referência as cursos que os professores realizam para a sua formação inicial e ao longo de sua carreira. Esta é importante, pois, possibilita a aquisição de conhecimentos e reflexões acerca da prática pedagógica refletindo diretamente na melhoria da qualidade da educação básica e pública (P 07).</p> <p>A formação continuada é de fundamental importância, porque além de ampliar o conhecimento, do professor, proporciona também o crescimento pessoal e profissional, preparando-o para atuar com mais segurança e habilidade na sua prática pedagógica, elevando consequentemente a qualidade do ensino (P 22).</p> <p>A docência é uma área profissional que requer formação constante. Professores devem sempre refletir sua prática pedagógica. A formação continuada é aquela que ocorre após a formação inicial, ou seja, após o curso de nível superior de área específica, e vem para possibilitar discussões e atualização que</p>	<p>Acredito que o professor que continua estudando, tem a sua prática pedagógica mais eficaz, para tanto, precisa realizar estudos de graduação e pós graduação, além de cursos na sua área de atuação, bem como, com os estudos durante os planejamentos na escola (P 04).</p> <p>É a constante investida dos órgãos governamentais e também particulares de curso, discussões, palestras, ou seja, tudo que envolve o crescimento profissional constantemente, porque as mudanças não esperam, então precisamos estar atualizados (P 14).</p> <p>Considero muito importante a formação continuada do professor. É imprescindível estar participando de cursos, seminários, palestras, especializações etc. buscando o aprimoramento profissional (P 17).</p> <p>Possibilidade efetiva de participação em cursos; participação em encontros de formação e troca de experiência, grupo de estudo, de pesquisa; acesso a publicações da área; participação em congressos e demais atividades científicas (P 35).</p> <p>A formação permanente compreende a participação em cursos de formação (especializações e cursos livres), participações em grupos de estudos, grupos de pesquisas, encontros da área, além de formação em mestrado e doutorado (P 62).</p> <p>A formação permanente/continuada</p>

<p>devem melhorar a qualidade do trabalho docente. A formação permanente deve acontecer para além de cursos de atualização ou cursos de aperfeiçoamento e especialização. É nesse sentido que a participação em cursos de formação continuada, bem como boas leituras, reuniões e atividades complementares na escola, são fundamentais pra qualidade da pratica pedagógica e consequentemente para a educação (P 34).</p>	<p>em exercício compreende a atualização dos professores relacionada à participação em cursos ministrados pela rede de ensino da qual fazem parte, ingresso em cursos de pós-graduação lato e stricto sensu (P63).</p>
<p>A formação permanente pode ser compreendida como um processo de aquisição/construção do conhecimento de maneira contínua, no qual, o agente social envolvidos nesta ação tem a oportunidade de refletir e ressignificar sua práxis pedagógica, almejando sempre, resultados mais significativos, no que diz respeito, ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito educacional. Logo, tal atividade se apresenta enquanto ferramenta singular na busca por uma educação de qualidade (P 64).</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

As manifestações dos professores indicam que as compreensões da FCE estão atreladas, por um lado, ao desenvolvimento profissional, concebendo preocupações com a participação em momentos formativos de cursos, seminários, palestras e pós-graduações. E, de outro lado, assinalaram os aspectos não só do desenvolvimento profissional, mas também os processos de reflexão e ressignificação da práxis pedagógica permanentemente.

4.3.2 Prática Pedagógica: Percepções dos Professores de Educação Física

Este tópico aborda as percepções dos participantes sobre a sua prática pedagógica no contexto escolar, considerando suas experiências pessoais e profissionais, no campo da Educação Física em escolas municipais e estaduais da Bahia.

A prática pedagógica denominada de prática profissional por Tardif (2012) deve ser estudada a partir de sua epistemologia, como conjunto de saberes que norteiam as ações pedagógicas com base nos conhecimentos, nas competências, nas habilidades e nas atitudes do professor, no saber-fazer e no saber-ser. Neste sentido, o autor destaca a relevância de se conhecer quais são os saberes docentes e como eles são incorporados, produzidos e utilizados por estes profissionais no contexto escolar e na construção de sua identidade.

As experiências e os saberes pessoais, profissionais, da FI e da FCE acumulados ao longo do tempo de vida e da carreira do professor influenciam diretamente nas ações da prática pedagógica da Educação Física Escolar (EFE). Franco (2015) destaca que a prática pedagógica é social e intencional, pois objetiva executar procedimentos pedagógicos para atender determinadas demandas educacionais do planejamento, da sistematização dos conteúdos, da metodologia e da práxis, com características complexas e multifatoriais presentes na cultura escolar e social, permeadas por interesses explícitos dos docentes.

Um aspecto evidenciado por Cunha (2012) é que as ações e práticas pedagógicas permeiam o ser e o sentir (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores), o saber (matéria do ensino, relação teoria/prática, a linguagem e a produção do conhecimento) e o fazer (planejamento, métodos, objetivos, motivação do aluno e avaliação) docente, ou seja, constrói a relação entre habilidades pessoais com as técnicas e profissionais para resolver as questões diárias da educação. A prática no contexto educacional reflete, portanto, o processo de ensino-aprendizagem entendido como atividade sistemática e acadêmica determinada pela:

[...] realidade histórico-cultural da própria atividade docente, que é constituída e constituinte das relações sociais, sendo uma atividade intencional, portanto, teórica (de conhecimento e intencionalidade), e uma atividade prática de intervenção e transformação (GONÇALVES, 2013, p. 104).

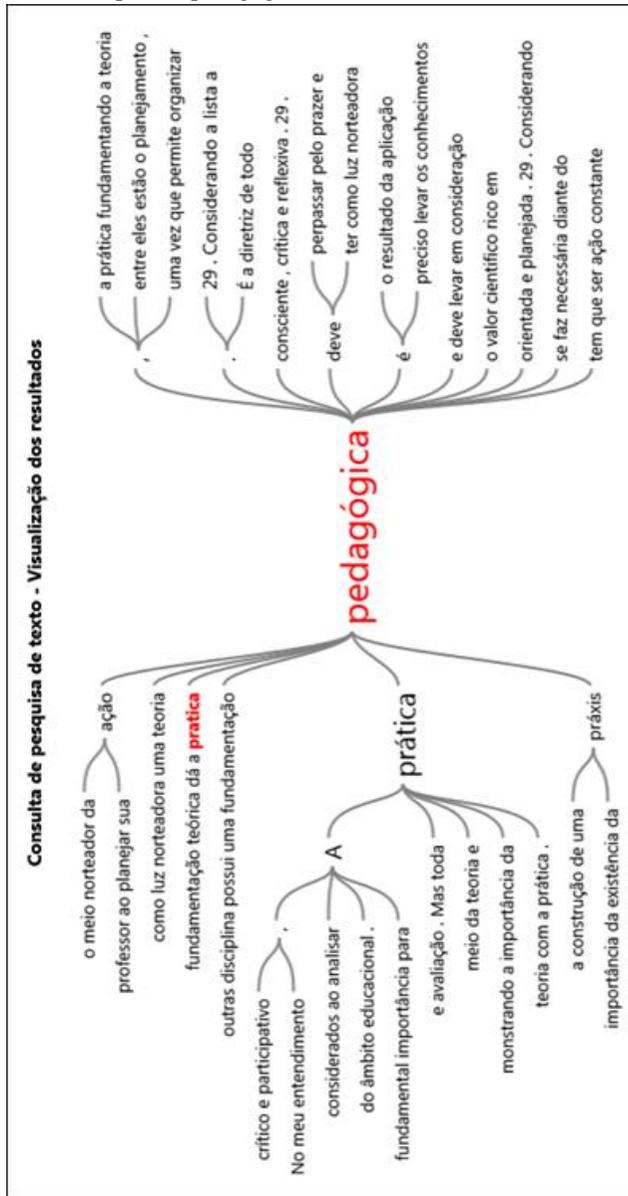
No sentido de indicar possíveis correntes interpretativas da prática pedagógica, Gonçalves (2013) retrata que há três formas de compreensão da prática: o modelo positivista, racional e técnico; o modelo embasado na epistemologia da prática que busca a reflexão da prática; e por último o da racionalidade crítica, que traz a compreensão da prática inserida no contexto social.

A atuação do professor de Educação Física na escola é influenciada por questões históricas, sociais, pedagógicas, estruturais, bem como pelo distanciamento entre a formação inicial e a realidade escolar, pela falta de condições de trabalho e de políticas públicas efetivas de formação continuada, o que impossibilita à legislação da Educação Física escolar garantir sua legalidade e sua legitimidade em alguns momentos. Os aspectos mencionados representam os percursos da prática pedagógica do professor de Educação Física no âmbito da escola. No entanto, para compreender o contexto atual, “é necessário fazer reflexões sobre como ensinar aos estudantes os conteúdos propostos por esta área, [...] observa-se a necessidade de uma reflexão histórica sobre problemas e tendências ligados à formação profissional e às propostas pedagógicas” (CUNHA, 2003, p. 1). A dimensão de como o professor atua, a sua realidade de intervenção e as demandas sociais provocam diferentes olhares para a prática docente, resultando em distintas identidades profissionais, crenças e valores atribuídos à vida profissional.

Na análise dos dados, no que tange à compreensão da prática pedagógica dos professores emergiram duas categorias/modelos a posteriori: a) o primeiro racional e técnico atrelado ao planejamento, que é tomado enquanto ação pedagógica e intencional para alcançar os objetivos de forma eficiente e eficaz por meio da tomada de decisão, preparação, organização e execução de procedimentos, métodos e ações que orientarão a prática pedagógica docente; b) e o outro reflexão da prática, que consiste na análise de todo o trabalho profissional a partir dos embates, dos confrontos e desafios que perpassam o cotidiano e o exercício da profissão, por meio da reflexão na ação diante da capacidade de refletir na prática.

A análise da sistematização apresentada na figura 8, organizada em árvore de palavras com auxílio do programa NVIVO, permitiu o cruzamento entre o conjunto de codificações das palavras “prática” e “pedagógica” com as respostas dos professores investigados. Os cruzamentos indicaram que os docentes compreendem a prática pedagógica como uma ação de planejamento embasada nas relações entre teoria e prática que irão fundamentar e organizar as aulas de EFE de maneira consciente e crítica.

Figura 8. Árvore de palavras das manifestações dos professores investigados sobre o conceito de prática pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor.

No contexto geral da análise é perceptível que a expressão pedagógica tem íntima relação com a prática. Embora a prática pedagógica nos contextos educativos seja uma ação única, a interseção das duas palavras promove a dinâmica do agir pedagógico docente. Aliás, o traço com a práxis dispõe da ligação intrínseca de uma teoria centrada na construção de uma prática reflexiva e vice-versa, redimensionando a ideia dicotômica expressa na área da Educação Física. Torna-se relevante que as respostas dos professores evidenciem que a ação pedagógica esteja relacionada com o planejamento, a avaliação, a reflexão, entre outras.

Do ponto de vista do planejamento e da execução de ações pedagógicas, os professores investigados consideram a prática pedagógica como aplicação de conhecimentos teórico-práticos necessários para desenvolver habilidades e competências dos estudantes usando técnicas, instrumentos, conteúdos, diretrizes metodológicas e avaliações. De outro modo, reconhecem a prática pedagógica como processo de reflexão e de reconstrução da práxis de forma consciente e crítica, conforme a realidade educacional, social e cultural de cada ambiente escolar. Neste sentido, Franco (2015) destaca também que a prática pedagógica depende das experiências e dos saberes docentes que em determinados tempos e espaços é intencional e permeado por sentidos e significados que ao longo da carreira apresenta avanços e retrocessos, necessitando de tomadas de decisões de acordo com a realidade.

4.3.2.1 O papel racional e técnico do planejamento no contexto da prática pedagógica da Educação Física Escolar

A EFE é um componente curricular obrigatório na Educação Básica que deve ser reconhecido de forma legal e legítima (BRASIL, 2003). Para tanto, sugere-se estruturar o planejamento da prática pedagógica a partir das disposições contidas em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes e Orientações Curriculares, Plano Nacional de Educação, Projeto Político Pedagógico da Rede, da Escola e da Educação Física Escolar. Como também dos saberes e das experiências pessoais, profissionais e acadêmicas dos docentes acumuladas ao longo da carreira docente (FARIAS, 2010; TARDIF, 2012).

Neste sentido, presume-se que o planejamento da prática pedagógica envolverá os procedimentos, os objetivos, as técnicas, as finalidades, os conteúdos e os métodos de avaliação que são intencionais

e determinados por uma realidade histórico-cultural. Com isto, a atividade docente planejada é teórica no que diz respeito às fontes de conhecimento e à prática nos momentos de intervenção e de transformação, refletindo a teoria e a prática durante o processo de ensinar e aprender (GONÇALVES, 2013).

Do ponto de vista administrativo o planejamento configura-se como uma das primeiras atribuições do gestor, de modo a utilizar de forma eficiente e eficaz suas capacidades para a antecipação das formas e procedimentos para execução dos objetivos (CHIAVENATO, 2009). Neste contexto, o planejamento é intencional, cotidiano, flexível e influenciado pelas experiências dos docentes de acordo com as demandas momentâneas do fazer pedagógico que se apresentam na práxis, estabelecendo escolhas de modelos e formatos de projetos de ensino-aprendizagem que orientarão uma prática pedagógica docente intencional e ética (MORETTO, 2013).

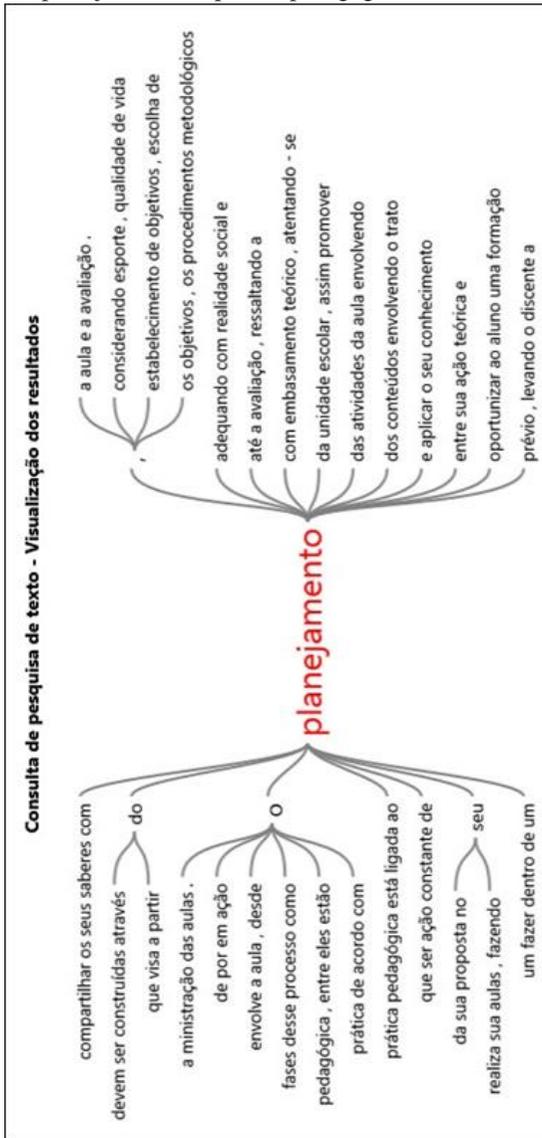
O planejamento pedagógico é rigorosamente influenciado pelo docente que o elabora, pois este nasceu em uma determinada época, espaço e contexto social. Além disso, suas formas de agir, de pensar, suas experiências de vida e o convívio com os estudantes e com os pares condicionarão suas atitudes na escola e, conseqüentemente, o planejamento e a execução das práticas pedagógicas (CUNHA, 2012).

De forma semelhante, a prática pedagógica dos professores de Educação Física reflete suas crenças, seus valores e seus pensamentos. Tudo isso está diretamente relacionado com as experiências vividas durante a formação inicial e de como eles investem em sua formação continuada, por meio de cursos de atualização, leituras e participação em grupos de estudo, ou seja, como sujeitos ativos de seu processo de formação e do desenvolvimento da carreira docente (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2012). Desta forma, o planejamento pedagógico é intencional porque cabe ao professor escolher **para que, o que e como** ensinar, sendo um momento político de seleção de conteúdos, métodos, seqüências pedagógicas, objetivos e métodos avaliativos (PASSOS; VEIGA, 2013).

Sobre o conceito de prática pedagógica, os resultados apresentados a partir da análise da árvore de palavras (Figura 9) permitiu verificar que os professores investigados indicaram preocupações, tais como: execução de ações de planejamento, aplicação de objetivos, procedimentos metodológicos, avaliação de conteúdos e articulação teoria e prática. Neste sentido, Imbernon (2011) reforça a ideia de que o professor deve utilizar a teoria para embasar sua prática, objetivando

compreender melhor o contexto ensino e aprendizagem, além de promover a autonomia crítica profissional.

Figura 9. Árvore de palavras das manifestações dos professores investigados sobre o papel do planejamento na prática pedagógica.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados encontrados neste estudo a partir das informações coletadas dos professores investigados permitiram apontar que tanto os homens como as mulheres parecem compreender a prática pedagógica a partir do planejamento. No entanto, os professores casados, presumivelmente, reconhecem mais os aspectos inerentes ao planejamento no que diz respeito à prática pedagógica do que os solteiros. Tal fato pode ser justificado pela necessidade dos professores casados terem mais atribuições pessoais peculiares devido ao casamento, o que demanda planejamento do tempo em função do trabalho e da família. Além disso, pode-se pensar ainda que, em virtude do comprometimento maior do orçamento do que os solteiros com despesas familiares, os casados parecem estar mais preocupados com o planejamento pessoal e, conseqüentemente, o profissional.

Neste contexto, percebe-se que as questões pedagógicas são influenciadas por tempos e espaços de construções histórico-sociais e de valores divergentes e/ou convergentes, onde o professor pode ser determinante ou determinado pelos modos de agir e de ser, conforme sua trajetória profissional, suas crenças e seus valores (CUNHA, 2012; FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2012).

No que tange ao planejamento da prática pedagógica, os professores investigados recorrem com maior frequência aos saberes estruturados (livros, artigos, Diretrizes Curriculares, Projeto Político Pedagógico e pesquisas na *internet* específicas da área). Por outro lado, os dados apresentam pouca referência com relação à utilização dos saberes da FI e da FCE, demonstrando que estes não estão interferindo tanto quanto almejado na atuação profissional e nas transformações pedagógicas. Desta forma, os governos e as instituições devem repensar os programas de formação com novas ideias, políticas e práticas inovadoras que provoquem sentidos e significados aos docentes durante sua prática pedagógica.

Diante deste cenário, Imbernon (2011) destaca que existem muitos programas de formação, mas pouca mudança, pois vários países investem muitos recursos financeiros em formação com políticas descontextualizadas, teorias sem inter-relações com a prática, sem participação ativa dos docentes no planejamento e na escolha das formações dentre outros fatores, o que estabelece distanciamento em relação aos problemas da escola e do professor em sua prática pedagógica.

Do ponto de vista da gestão administrativa da escola, das secretarias e de outros órgãos públicos, uma maioria dos professores investigados ainda não vivenciou os aspectos do planejamento e gestão

pública fora da sala de aula. Verifica-se nos dados que os professores do sexo masculino e professores casados (de ambos os sexos) apresentaram mais experiências administrativas do que as mulheres e os professores solteiros (de ambos os sexos). Tal realidade pode ser explicada em virtude dos desejos, das expectativas e das crenças dos professores serem individualizadas de acordo com as experiências e saberes acumulados ao longo da vida (FARIAS, 2010; TARDIF, 2012; FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2012).

Os dados deste contexto investigativo permitem conjecturar que os professores iniciam as experiências administrativas fora das atividades de sala de aula com maior frequência a partir dos 36 anos de idade, sendo intensificado na faixa etária de 40 a 55 anos de idade e com mais de 10 anos de docência. Já os professores com até 35 anos e com menos de 10 anos de experiência profissional preferem manter suas atividades profissionais apenas em sala de aula. Farias (2010) ressalta que ao avançar na carreira docente e na idade, o professor adquire mais experiências profissionais assumindo novos cargos, no entanto, no início da carreira o professor com os dilemas e os novos contextos preferem continuar atuando no contexto da sala de aula.

Outro aspecto a destacar refere-se à diferença entre o tempo relativo ao planejamento das atividades de ensino dentro da escola para os professores da Educação Básica (25% da carga horária total de ensino) e o tempo dos professores do Ensino Superior (75% da carga horária de ensino). Além disso, o professor da Educação Básica possui uma carga horária de 40 horas semanais distribuídas em, no mínimo, 28 horas de sala de aula, enquanto que o professor do Ensino Superior tem menos de 16 horas de ensino por semana. Tais discrepâncias revelam a distância entre a legislação do Ensino Superior com a da Educação Básica. No quesito valorização do planejamento para as ações pedagógicas de ensino, o professor do Ensino Superior possui uma carga horária que lhe possibilita participar de outras atividades além das de ensino. Não se pretende com estas analogias reforçar que o professor do Ensino Superior tem mais benefícios em relação aos da Educação Básica, mas destacar que é preciso uma política de valorização docente que promova condições próximas das ideais para efetivarem seus planejamentos com eficiente e eficácia.

4.3.2.2 Reflexão da prática pedagógica

A reflexão consiste no ato individual e humano que o difere dos demais animais, enquanto atributo dos seres humanos na capacidade de

pensar sobre os seus atos de forma permanente. Os professores, conseqüentemente, refletem sobre suas práticas pedagógicas ao longo de sua carreira profissional por meio da prática reflexiva e do processo de compreensão crítica acerca da própria experiência (ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 2012). A reflexão da prática configura-se, assim, na interpretação do trabalho profissional a partir dos embates do cotidiano profissional, por meio da reflexão na ação diante da capacidade de refletir na prática (SCHÖN, 2000).

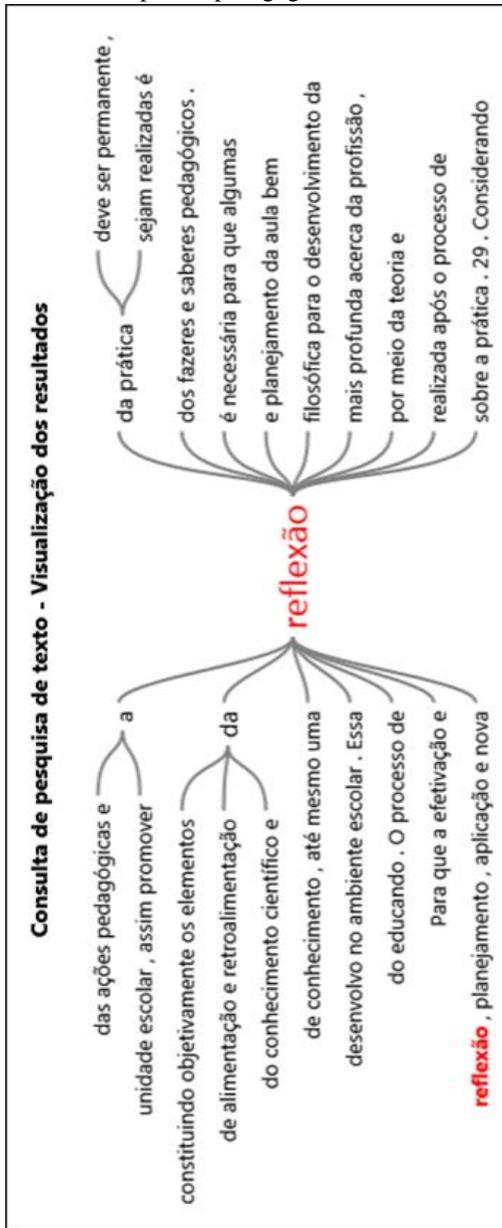
Desta forma, o professor enquanto ser reflexivo (crítico ou não) é aquele que poderá buscar a reflexão dos atos pedagógicos, testando, revendo, ajustando e replanejando sua prática pedagógica de acordo com a realidade social e educacional dos estudantes, embasado no aporte teórico e prático, a partir do projeto político pedagógico da escola (GOMEZ, 1997; BEHRENS, 2013).

No campo da Educação Física, as discussões acerca da prática e da teoria sempre foram colocadas de maneira dicotômica. Entretanto, os desafios da contemporaneidade nos leva a pensar de forma dialética, aproximando as questões do conhecimento científico com as da prática pedagógica, reconhecendo-a como espaço de tensões, intervenções e reflexões das ações pedagógicas realizadas pelos atores sociais da escola (REZER, 2015).

No contexto da compreensão da prática pedagógica, e com apoio dos dados da pesquisa, emergiu uma segunda categoria intitulada neste estudo de reflexão da prática. Na perspectiva dos professores investigados esta compreende o conjunto de ações que envolvem a reflexão e a fundamentação da prática pedagógica com valor científico, diante das relações entre teoria e prática, a qual é apresentada neste estudo e capítulo.

As informações da Figura 10 (árvore de palavras), construída com o auxílio do NVIVO a partir da derivação da palavra-chave "reflexão", permitiu indicar que os professores investigados descrevem a reflexão da prática pedagógica como ato constante no âmbito do planejamento e dos fazeres e saberes pedagógicos frente às relações estabelecidas entre teoria e prática na práxis durante a carreira profissional. A interpretação da práxis consiste em pensar que de forma isolada a teoria e a prática não conseguem transformar e explicar a realidade, mas somente nas relações indissociáveis entre elas, que tornam a análise e explicação dos fatos mais coerentes (VASQUEZ, 2007; IMBERNON, 2011).

Figura 10. Árvore de palavras das manifestações dos professores investigados sobre o papel da reflexão na prática pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na dimensão da reflexão sobre a prática pedagógica fica evidente que este processo ultrapassa os limites do simples fazer. As manifestações dos professores destacam a reflexão centrada no conhecimento, nas bases teóricas que sustentam as práticas, no ambiente escolar e na profissão, no planejamento e, sobretudo, na permanência dos processos reflexivos no cotidiano da intervenção.

De modo geral, os dados da presente pesquisa indicam que os professores com até 19 anos de experiência na Educação Básica percebem a prática pedagógica, predominantemente, como uma constante e permanente reflexão das ações e dos saberes pedagógicos com fundamentação teórica que permitirá a organização do componente curricular e a garantia do processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Já os professores com até 9 anos de experiência estão enfrentando as primeiras situações do cotidiano escolar diante das realidades e necessitando de competências e habilidades para resolver os possíveis problemas, levando-os a pensar sobre a permanência ou não na docência, assim como vivem momentos de novas formas de conhecimentos e procedimentos metodológicos para superar as diversidades e dificuldades pedagógicas. Em relação aos professores na fase de afirmação e diversificação (10 a 19 anos) na carreira, estes começam a mudar sua trajetória profissional assumindo cargos administrativos e iniciam, também, um processo de diálogo e reflexão com os pares acerca das questões pedagógicas e administrativas da educação (FARIAS, 2010; HUBERMAN, 2007).

Os professores com mais de 20 de experiência na Educação que ministram aulas de Educação Física Escolar relataram que a prática pedagógica é um saber que permite ao professor refletir sobre as questões do componente curricular, possibilitando articulação entre teoria e prática de forma integrada e reflexiva. Neste contexto de análise é preciso reconhecer a relevância de que o professor deverá orientar sempre sua ação à luz de uma teoria que lhe explique os percalços de sua prática pedagógica (VALADARES, 2012).

Os dados desta pesquisa demonstraram que os professores investigados, especialmente aqueles que ainda não ocuparam cargos administrativos, reconhecem que a prática pedagógica deve ter um embasamento teórico para estruturar a prática de ensino, embasamento este realizado por meio da práxis e da reflexão permanente do currículo, do planejamento e da metodologia da Educação Física Escolar, para contribuir com a formação humana de crítica dos estudantes. De maneira similar, os docentes que já experimentaram ocupar cargos administrativos consideram a prática pedagógica como um complexo de

ações que envolvem a reflexão e o planejamento, baseado nas relações entre a teoria e a prática para formar estudantes conscientes de suas ações perante a sociedade. Desta forma, a dimensão de como o professor atua e reflete sua realidade de intervenção é resultado de distintas identidades profissionais, as crenças, os valores e os momentos da vida profissional (CUNHA, 2003). Conforme destaca Zeichner (1993), o processo de reflexão do professor ocorrerá por toda a carreira profissional diante das experiências acumuladas, independente das ações formativas e pedagógicas.

As análises dos dados coletados permitem destacar que os professores com até 39 anos de idade consideram importante que, na Educação Física Escolar, o docente deva possuir uma linha de estudo com base teórica para estruturar sua prática de ensino de forma reflexiva no exercício da docência, conjecturando sempre a superação das barreiras do trabalho educativo. Os docentes entre 40 a 49 anos de idade relataram de modo geral que a prática pedagógica envolve conhecimentos teóricos e práticos necessários para solucionar possíveis problemas pedagógicos de forma reflexiva e integrada. Neste sentido, a capacidade de refletir sobre a prática torna-se um saber experiencial adquirido ao longo da vida pessoal, que auxilia a prática docente a partir das representações sociais dos docentes, estabelecendo uma cultura docente em movimento (TARDIF, 2012).

Os docentes com mais de 50 anos de idade ressaltaram o papel da prática pedagógica em contribuir com o desenvolvimento dos estudantes críticos reflexivos. Independentemente da idade dos professores, as relações de reflexão entre teoria e prática fazem parte da prática pedagógica, sendo pensadas como atreladas uma à outra no diálogo permanente com a realidade, de forma indissociável (GONÇALVES, 2013).

Com relação aos momentos de reflexão das práticas, os professores declararam utilizar com frequência as atividades de planejamento na escola, durante a realização dos cursos de FCE, na elaboração do planejamento, no decorrer das aulas de Educação Física Escolar, nas conversas com os pares e nas pesquisas na Internet e leituras dos textos da área. Neste contexto, Passos e Veiga (2013) defendem a ideia de que no exercício da função docente a crítica e reflexão deverão permear todas as ações pedagógicas durante a carreira profissional.

Para que os professores possam refletir sua prática pedagógica, Perrenoud (2002) destaca alguns pontos relevantes que deverão ser considerados, a saber: compensar a superficialidade da formação

profissional; favorecer a acumulação dos saberes da experiência; evoluir profissionalmente; assumir a responsabilidade política e ética; enfrentar a acumulação de tarefas; trabalhar sobre si mesmo; aumentar a cooperação entre os colegas; e aumentar as capacidades de inovação.

Nas compreensões de prática pedagógica dos professores investigados (Quadro 7), percebe-se a preocupação com o planejamento e com as reflexões das ações pedagógicas acerca dos problemas do cotidiano escolar, as quais aparecem no decorrer do percurso profissional para buscar soluções acerca dos conflitos e problemas inerentes à área. Ao discorrerem sobre a prática pedagógica, os investigados mencionaram novas possibilidades do fazer pedagógico, ampliando a competência de refletir sobre o seu ato de ser professor, bem como redefinindo o planejamento, as ações, os relacionamentos e os comprometimentos característicos da profissão professor. De forma geral, os professores também reconheceram que a FCE poderá mudar a prática pedagógica, mas é necessário saber se realmente tais modificações acontecerão no contexto da escola, pois o campo de intervenção da prática é cheio de incertezas, tensões, dilemas e conflitos, configurando-se em zonas indeterminadas da prática (SHÖN, 2000).

As evidências encontradas indicam que a reflexão e o planejamento permitem aos professores investigados a consolidação das suas ações pedagógicas, ampliando o repertório teórico e repensando as dinâmicas da prática pedagógica. Quando o professor consegue estabelecer reflexões da sua prática pedagógica, deve-se pensar em superar este estágio para um patamar superior ao de professor reflexivo, em direção ao nível de professor intelectual crítico e reflexivo, buscando evidências científicas para apontar possíveis caminhos aos problemas pedagógicos (PIMENTA, 2012).

Quadro 7. Compreensões dos professores investigados sobre prática pedagógica

Racional/Técnico/Planejamento	Reflexão da Prática
Acredito que “prática pedagógica professores de Educação Física”, vai além das quadras, apitos e bolas. É o planejar suas ações para desenvolver a consciência da importância do movimento humano, criando condições para que o aluno possa vivenciar o movimento em diferentes contextos, tendo cada um, um significado em relação ao seu cotidiano (P 13).	Na área da educação física se faz mais do que necessário que o professor possua uma linha de estudo que dê a ele base teórica para estruturar a sua prática de ensino. A fundamentação teórica dá a prática pedagógica o valor científico rico em conteúdos e significados, validando de fato o processo de ensino e aprendizagem, constituindo objetivamente os elementos da

<p>Atuação de forma planejada e contextualizada com a realidade do universo dos estudantes (P 15).</p> <p>O professor ao planejar sua ação pedagógica é preciso levar os conhecimentos teóricos adquiridos ao campo da prática, a fim de que essa articulação teoria e prática garanta a construção de uma práxis pedagógica consciente, crítica e reflexiva (P 22).</p> <p>A prática pedagógica consiste em todo o planejamento para aula e execução das vivências feito pelo docente no seu contexto educativo e aplicada no espaço escolar (P 24).</p> <p>Deve ser uma ação planejada do professor, ou seja, semanal bimestral e anual. Conhecimento e formação do educador em sua área de atuação (P 26).</p> <p>Prática pedagógica de professores de Educação Física é o ato de por em ação o planejamento dos conteúdos envolvendo o trato da cultura corporal do movimento objetivando estabelecer a relação entre corporeamente-físico (P 30).</p> <p>Consiste em entender as fases desse processo como o planejamento, estabelecimento de objetivos, escolha de estratégias de ensino e avaliação (P 34).</p> <p>A prática pedagógica compreende desde o planejamento pedagógico do plano de ensino (escolha dos assuntos a serem abordados/intencionalidade da relação teoria-prática), a metodologia utilizada (métodos e</p>	<p>reflexão e planejamento da aula bem como todas as outras etapas no ato de exercer a docência (P 08).</p> <p>Refletir e organizar os conteúdos e as ações que irão contribuir para uma sistematização consciente, crítica e humana que tem o intuito de emancipar os nossos educandos (P 31).</p> <p>A reflexão sobre a prática pedagógica implica em algumas considerações dessa prática, sob o ponto de vista do trabalho que desenvolvo no ambiente escolar. Essa reflexão é necessária para que algumas observações e modificações sejam feitas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (P 38).</p> <p>É a constante reflexão da ação na escola e o aporte teórico buscando sanar as dúvidas e melhorar a atuação profissional (P 16).</p> <p>Conjunto de ações que envolvem a reflexão, planejamento, aplicação e nova reflexão dos fazeres e saberes pedagógicos. A relação da teoria com a prática se dá através do processo de alimentação e retroalimentação da reflexão realizada após o processo de aplicação dos saberes e fazeres. Vale ressaltar que nesse binômio teoria/prática existem muitos condicionantes a exemplo de heterogeneidades, recursos entre outros (P 27).</p> <p>Sabe-se a importância da existência da práxis pedagógica, a prática fundamentando a teoria e vice-versa, desta forma o aluno consegue</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>técnicas) e reflexões das atividades realizadas com o mundo a sua volta (P 62).</p> <p>Entendo como todo o processo que envolve a aula, desde o planejamento até a avaliação, ressaltando a construção e utilização dos instrumentos (P 57).</p>	<p>compreender com maior facilidade e aceitar que a Educação Física assim como as outras disciplina possui uma fundamentação pedagógica (P 60).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, a prática pedagógica da Educação Física Escolar configura-se por um lado na direção do planejamento das ações, dos conteúdos, das metodologias e dos processos avaliativos de acordo a realidade social e educacional dos estudantes. Por outro lado, os professores enfatizaram intensamente o papel da reflexão na organização didática do componente curricular, para garantir a formação consciente, crítica e humana dos estudantes.

4.4 TRANSFORMAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PERCEBIDAS PELOS PROFESSORES APÓS A REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO

A Formação Continuada em Exercício contribui, tanto na vida dos docentes como nas das instituições de ensino, especialmente no que diz respeito às possíveis transformações profissionais, pessoais e institucionais, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional. Diante disso, Imbernon (2011) ressalta que o processo de FCE tem a capacidade de provocar a reflexão da prática e da teoria, a troca de experiências entre os pares, a união da formação com um projeto de intervenção, o estímulo crítico acerca das questões sociais, bem como de promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, fortalecendo as instituições de Ensino.

Os momentos proporcionados pela FCE estimulam os professores a repensarem sua prática pedagógica, no sentido de reverem alguns conceitos, práticas e novas metodologias de trabalho que poderão ser utilizados no planejamento pedagógico da Educação Física Escolar. Neste aspecto, Candau (2011) defende a ideia de que nos programas de FCE os professores são os agentes principais, portanto seus saberes deverão ser valorizados e reconhecidos para que, a partir de novas reflexões teóricas, compreendam o contexto das demandas pedagógicas.

As respostas dos professores investigados sobre as prováveis transformações em suas práticas pedagógicas foram analisadas por meio do programa NVIVO e sintetizadas inicialmente pela nuvem de palavras (Figura 11), na qual os professores apontaram com maior intensidade as palavras: CONHECIMENTO, PEDAGÓGICO, ATIVIDADES, NOVAS AULAS, CONTEÚDOS, MUDANÇAS, ORGANIZAÇÃO e PLANEJAMENTO.

Figura 11. Nuvem de palavras das manifestações dos professores investigados sobre as transformações na prática pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na perspectiva dos professores investigados com a realização da FCE, as mudanças positivas na prática pedagógica foram possíveis em virtude da ampliação do conhecimento pedagógico diante da articulação entre teoria e prática, além das trocas de experiências com pares como importantes formas de aprendizagens. Tais evidências indicam o quanto a FCE possibilita aos professores saberes importantes ao contexto educacional, ao desenvolvimento profissional e pessoal, pois a interação entre os colegas e as discussões teóricas e práticas foram evidenciadas enquanto ambiente favorável de aprendizagem.

Quadro 8. Transformações da prática pedagógica dos professores investigados a partir da formação continuada em exercício

Novas Metodologias de Trabalho	Motivação	Desenvolvimento Profissional
<p>Os conhecimentos práticos e teóricos vivenciados na especialização foi um meio norteador para a construção de uma prática pedagógica direcionada a atender e compreender o aluno em todas as dimensões. Possibilitou também a organização de ações educativas mais dinâmicas, prazerosas e diversificadas, proporcionando o desenvolvimento do educando (P 24).</p> <p>Percebi a importância da inclusão de temas sociais na prática, como políticas públicas para os espaços esportivos, um olhar diferenciado entre lutas e artes marciais e as atividades de aventura na natureza (P 27).</p> <p>As transformações foram muitas e significativas, despertando o desejo da descoberta e do novo, deixando algumas dúvidas e sanando outras, mas também mostrando a importância da organização e do planejamento pedagógico, contribuindo de forma contundente para o meu fazer pedagógico (P 32).</p>	<p>Com relação ao lado científico enriqueceu muito o meu saber, mostrando-me a importância da nova concepção da educação física, contribuiu a mensurar os meus conhecimentos em relação a essa disciplina, além de elevar minha autoestima (P 14).</p> <p>Renovação de ânimo, voltar a fazer leituras, mudanças em algumas práticas, conhecer novas pessoas e rever os velhos amigos (P 27).</p> <p>Motivação e mais conhecimento para o desenvolvimento das aulas (P 49).</p> <p>Motivação e mais conhecimento para o desenvolvimento das aulas (P 41).</p>	<p>Foi de grande contribuição para o meu desenvolvimento profissional pude melhorar os meus planejamentos nas aulas de educação física escolar e esporte (P 44).</p> <p>Mudou minha prática pedagógica é a pratica de forma educacional-científica, organizada, sistematizada e alicerçada no conhecimento produzido ao longo do tempo (P 54).</p> <p>O reencontro com a universidade também me possibilitou novos contatos e novas oportunidades se abriram o que ampliou mais ainda minha profissão e minha qualificação profissional. Como exemplo posso citar a participação de cursos de extensão, grupo de estudo e linha de pesquisa, participação e apresentação de trabalhos em eventos e ingresso (P 34).</p>

<p>O curso oferecido para FCE atualiza o professor quanto ao seu papel e ao do aluno no ambiente escolar. É importante ressaltar, também que a especialização implementa propostas em relação a qual é a função social da escola e aos conteúdos a serem trabalhados, enfatizando modelos pedagógicos, linhas pedagógicas e referências, tendências, perspectivas, concepções e abordagens, além dos benefícios, importância da educação física (P 08).</p>		
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme algumas manifestações dos professores investigados (Quadro 8) sobre as possíveis transformações na prática pedagógica, percebe-se que os docentes inovaram suas práticas com novas metodologias e se sentiram mais motivados, promovendo o desenvolvimento profissional e pessoal. Além disso, dinamizaram suas aulas com metodologias inovadoras, aliando a teoria e a prática na construção dos saberes. Os saberes docentes acumulados ao longo da vida dos professores incidirão diretamente sobre a implementação de novas metodologias na Educação Física Escolar, pois tais saberes sustentam a prática pedagógica. Na perspectiva de Tardif (2012), como os saberes são produzidos socialmente, os professores não definem sozinhos todos os aspectos de sua prática pedagógica no contexto escolar, pois serão influenciados por outros profissionais e instituições.

Com relação às novas metodologias induzidas pela FCE, os professores investigados apontaram contribuições significativas para a prática pedagógica, com a inclusão de novas temáticas relacionadas à EFE, novos métodos e diversificação de espaços e tempos pedagógicos, colocando a reflexão como princípio norteador de sua práxis. Outras contribuições apontadas foram a organização de ações pedagógicas dinâmicas, prazerosas e diversificadas mediante a inclusão de temas sociais e políticas. Neste sentido, Zabala (1998) destaca a importância de se criar um ambiente de ensino acolhedor e estimulante, onde o

professor possa reestruturar o formato das aulas, adotando estratégias como planejamento participativo, diversificação dos modelos de trabalho em grupos, utilização de diferentes espaços, tempos e materiais curriculares, assim como definir novos sentidos para a avaliação.

As evidências encontradas apontam que a FCE constitui-se em importantes momentos para que os professores de Educação Física Escolar socializem e aprendam novos conhecimentos, por meio da participação em grupos para discussão e troca de experiências entre pares da mesma área de atuação com problemas pedagógicos similares, estimulando o desenvolvimento de novas metodologias (FARIAS, 2010). Nesse sentido, os saberes dos professores não são construídos apenas a partir dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e/ou continuada e no contexto escolar, mas também das experiências vividas ao longo do tempo, das relações com a família, com a religião e com os sindicatos. Ou seja, a prática pedagógica dos professores é resultado dos saberes histórico-sociais, construídos ao longo da vida pessoal e profissional (CUNHA, 2012).

Apesar de compreender e reconhecer o papel da FCE para transformar a prática pedagógica da Educação Física Escolar, outros fatores devem ser considerados tais como: envolvimento dos atores da escola no Projeto Político Pedagógico (gestores, funcionários, professores, estudantes), melhores condições de trabalho, melhorias nos espaços físicos das escolas, apoio do poder público em garantir a FCE dos professores e, por fim, o envolvimento pessoal e profissional dos docentes com a prática pedagógica. Nesse sentido, a carreira docente é construída a partir das inter-relações dos professores com os colegas, estudantes e com a família, provocando experiências emocionais diversas (irritação, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração etc.) que podem interferir na motivação do professor para ensinar e, conseqüentemente, na prática pedagógica (MARCHESI, 2008).

Os dados do estudo ainda revelaram que os homens reconheceram as transformações da prática pedagógica na perspectiva de utilização de novos conteúdos, com aulas embasadas em teorias, adequação de novos espaços e tempos para as aulas e a inclusão de atividades para os estudantes com deficiência. Por sua vez, as professoras investigadas e professores do sexo masculino casados assinalaram que a FCE permitiu a inclusão de novos conteúdos, modelos pedagógicos, abordagens e referências, além da utilização das ferramentas tecnológicas (Blogs, Facebook etc.) para dinamizar as aulas de EFE. Durante a carreira profissional, portanto, os níveis de motivação podem ser influenciados e

modificados em diferentes situações, fases ou períodos (FARIAS; SHIGUNOV ; NASCIMENTO, 2012).

Outro aspecto relevante destacado pelos professores participantes do estudo com relação às transformações da prática pedagógica do FCE foi o motivacional, pois os encontros com os pares e as novas amizades durante os cursos de FCE favoreceram novas aprendizagens, socialização de saberes experiências e elevação da autoestima, despertando a motivação pessoal e profissional. Além disso, relataram que renovaram o desejo pelas leituras de artigos e textos científicos da área. Sendo assim, os diversos momentos proporcionados pela FCE podem fortalecer os laços de amizade entre os pares por meio de estratégias compartilhadas de saberes, desenvolvimento de novas competências e habilidades, novas leituras sobre a área de atuação e o desenvolvimento da autoestima (DAY, 2001).

Entretanto, mesmo diante do contexto de contradições profissionais e pessoais permeado por insegurança, instabilidade, más condições de trabalho e desvalorização profissional, os professores investigados demonstram estarem motivados para o exercício da docência em consequência das ações da FCE. Tais fatores negativos da profissão podem ocasionar isolamento da ação pedagógica, restrição às mudanças pedagógicas, descrenças e, conseqüentemente, desmotivação e desgosto pela profissão (CAVACO, 1999).

De maneira geral, os professores de Educação Física Escolar que participaram do estudo ressaltaram a importância dos encontros entre os pares da mesma comunidade, durante os momentos da FCE, enquanto forma de motivação pessoal e profissional para a docência e ampliação de rede de contatos. Além disso, destacaram o reencontro com o espaço universitário, a participação em grupos de pesquisa e em eventos científicos, além da qualificação profissional, por meio da certificação. Desta forma, a interação dos professores entre os pares, com os especialistas da área e em outros espaços possibilita a ampliação da reflexão teórica e prática da realidade, visando à compreensão e à interpretação para posterior intervenção pedagógica (IMBERNON, 2015).

4.5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO: UMA POSSÍVEL PROPOSTA

Este tópico tem como objetivo apresentar um modelo de FCE com base nos dados coletados nesta pesquisa e a partir das experiências realizadas no estado da Bahia. Sendo assim, espera-se com esta proposta

apontar possíveis políticas condizentes com a realidade dos professores de Educação Física Escolar.

As ações de formação continuada em exercício frequentemente executadas pelo poder público demonstram pouca efetividade, porque no momento do planejamento, da execução e da avaliação dos resultados, os principais envolvidos (professores) não participam do processo, de modo que suas opiniões são desconsideradas (IMBERNON, 2009). Por outro lado, novas perspectivas, tempos e espaços formativos poderão ser pensados, considerando as aspirações, os desejos e as necessidades dos docentes, refletindo sobre questões comuns da área. Neste contexto, para que ocorra o desenvolvimento pessoal e profissional docente por meio da FCE é necessário considerar as necessidades dos professores, as suas experiências e as habilidades emocionais e cognitivas (DAY, 2001; FARIAS, 2010; IMBERNON, 2011).

Dessa forma, este tópico apresenta uma proposta de Formação Continuada em Exercício para os professores de Educação Física da rede estadual da Bahia, vislumbrando a relação estreita entre universidade e Educação Básica. Sendo assim, para iniciar tal proposta será efetivado um projeto de extensão na Universidade Estadual de Santa Cruz, instituição a qual está vinculada o pesquisador, em parceria com a Secretaria de Educação da Bahia, o Instituto Anísio Teixeira e o Núcleo Regional de Itabuna 05².

A extensão universitária objetiva provocar impactos e transformações nas relações entre a Universidade e outros setores da sociedade para atender demandas externas e internas, estreitando os laços e diálogos de troca de saberes em uma ação de mão-dupla, além de promover a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão (FORPROEX, 2007).

A presente proposta compreende um processo de FCE “invertido” aos modelos atuais, ou seja, de “baixo para cima”, em que as demandas formativas serão suscitadas de acordo com os anseios e as necessidades dos docentes, direcionadas à melhoria da prática pedagógica e ao avanço do desenvolvimento profissional. Sendo assim, pretende-se implementar comunidades de práticas entre os professores de Educação Física Escolar

² O Núcleo Regional 05 de Itabuna abrange cerca de 26 municípios e tem por finalidade implementar a gestão das políticas educacionais, no âmbito regional, executando as ações de acompanhamento, monitoramento e intervenção pedagógica nas Unidades Escolares, em consonância com as diretrizes do Órgão central (BAHIA, 2014).

da rede pública da Bahia, inicialmente aos docentes atrelados ao NRE 05, entendido como projeto piloto.

As comunidades de prática são caracterizadas como grupos de pessoas que se encontram, mas não necessariamente para trabalhar juntos o tempo todo, mas também para compartilhar preocupações, problemas, aprendizagens e discutir possíveis soluções sobre os dilemas do trabalho, aprofundando os seus conhecimentos e as experiências da área continuamente (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Diante desta concepção e contexto de atuação, a comunidade de prática compreenderá um grupo de professores que se encontrarão para refletir sobre sua prática com a finalidade de desenvolver novos saberes, de modo que a aprendizagem acontecerá pela participação ativa de todos os membros (IMBERNOM, 2009).

Considerando que há necessidade de os professores se encontrarem para trabalhar e resolver problemas pedagógicos de uma determinada comunidade – com características idênticas e que refletem constantemente sobre as questões da ação docente profissional, para apontar possíveis caminhos resolutivos e pedagógicos a partir dos saberes pessoais, acadêmicos e profissionais construídos ao longo da carreira – torna-se imprescindível valorizar todo o percurso docente na efetivação de modelos de FCE, que atendam aos desejos dos professores de Educação Física Escolar da rede pública da Bahia. Assim, a proposta busca criar e cultivar Comunidades de Prática, estimulando o conhecimento valorativo dos professores e as possibilidades de novos aprendizados coletivos, diante dos sentimentos de pertencimento a uma determinada comunidade visando, à satisfação pessoal e profissional.

Especificamente, nesta proposta será utilizada a forma interativa reflexiva com o apoio teórico da comunidade de prática para estabelecerem diálogos mútuos trocando, refletindo e aprendendo com a socialização das experiências pedagógicas, de modo que o grupo estabelecerá os objetivos e procedimentos, podendo ser presencial ou virtual. O modelo de FCE interativo e reflexivo tem como base de formação a resolução de problemas a partir das situações pedagógicas, em que o objetivo é desenvolver capacidades e habilidades para resolver os problemas do cotidiano profissional relacionados com a transmissão formal de conhecimentos acerca da Formação Continuada (DEMAILLY, 1997).

4.5.1 Objetivos

Objetivo geral

Implementar uma comunidade de prática, enquanto modelo piloto de Formação Continuada em Exercício, com os professores de Educação Física Escolar do Núcleo Regional 05 de Itabuna para reflexão permanente da prática pedagógica entre os pares com o apoio da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Objetivos específicos:

Apresentar a proposta de FCE aos órgãos competentes para efetivação e institucionalização das ações;

Criar uma comunidade presencial e virtual para reflexão da prática pedagógica, fortalecendo os saberes e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;

Promover seminários e encontros reflexivos sobre temas educacionais referentes às problemáticas da prática pedagógica, em que a mediação e os encaminhamentos serão discutidos e acordados coletivamente;

Desenvolver em parceria entre a comunidade e a UESC ações formativas certificadas, considerando suas experiências e demandas;

Promover a criação de comunidades mistas entre professores e especialistas da área e de outras áreas afins para refletirem sobre as questões da Educação e da Educação Física Escolar buscando explicações sobre os problemas da prática pedagógica;

Promover os registros dos encontros e seminários, assim como a avaliação constante do processo com a participação ativa de todos da comunidade.

4.5.2 Modelo de Formação Continuada em exercício

O Estado da Bahia por meio da Secretaria de Educação realizada suas atividades de FCE através do Instituto Anízio Teixeira (IAT), que tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e qualificação de recursos humanos na área de educação, objetivando assegurar formação de qualidade aos professores e demais profissionais da Educação da Rede Pública do Estado da Bahia, numa dimensão criadora, participativa e crítica-reflexiva, mediante planejamento e coordenação de estudos e

projetos de ensino, pesquisa, experimentação e tecnologia educacional (BAHIA, 2016).

Com objetivo de assegurar a FCE dos professores de Educação Física Escolar da rede pública da Bahia, o governo estadual realizou várias atividades formativas, conforme os quadros abaixo.

Os dados do Quadro 9 apresentam os cursos que foram ofertados pela Secretaria de Educação Física, por meio do Instituto Anísio Teixeira que promoveu a descentralização das ações para o interior da Bahia, de modo que os cursos foram realizados em vários municípios do estado.

Quadro 9. Cursos realizados pelo Instituto Anísio Teixeira

ANO	AÇÕES	OBJETIVOS
2011 2012 2013 2014	RENAFOR	Rede nacional que tem como objetivo promover a formação continuada de professores de Educação Física para anos finais do ensino fundamental
2009 2010	Curso de Educação Física na Educação Básica	Contribuir com a formação continuada dos professores nos conhecimentos da cultura corporal, articulando a educação física e as atuais demandas da Educação Básica na rede pública estadual.
2009 2010	Capoeira na Escola - Patrimônio De Todos Nós	Fomentar e fortalecer a capoeira no currículo escolar da Educação Básica, por meio da formação de professores e experimentação pedagógica.
2009 2010	Educação Física Adaptada	Contribuir com a formação de professores de Educação Física visando o acolhimento dos educandos com necessidades educacionais especiais nas aulas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 30. Cursos de especialização ofertados pelas Universidades Estaduais

ANO	CURSOS	UNIVERSIDADE PROMOTORA	OBJETIVO
2011 2013 2015	Especialização em Educação Física e Esporte	Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC	Proporcionar a formação continuada de docentes de Educação Física, em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> , para atuação no âmbito da Educação Básica.
2015	Especialização em Esporte	Universidade Estadual de Santa Cruz –	Proporcionar a formação continuada de docentes de Educação Física, em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> ,

	adaptado	UESC	para atuação no âmbito da Educação Básica.
2009	Especialização em Educação Física e Esporte	Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Proporcionar a formação continuada de docentes de Educação Física, em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> , para atuação no âmbito da Educação Básica.
2012	Especialização em Educação Física e Esporte	Universidade do Sudoeste da Bahia- UESB	Proporcionar a formação continuada de docentes de Educação Física, em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> , para atuação no âmbito da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além dos cursos realizados pelo IAT outras ações foram executadas pela Coordenação de Educação Física e Esporte da DIREC 06 de Ilhéus (BA), em parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC–Ilhéus, BA) (Quadro 10). Tais ações tiveram o propósito de contribuir para a formação de professores reflexivos, capazes de relacionar teoria e prática, profissionais críticos e indagadores capazes de perceber as transformações mediadas na escola.

Quadro 41. Ações pedagógicas da Coordenação de Educação Física e Esporte da DIREC - 2008 a 2011.

ANO	AÇÕES	OBJETIVOS
2008	Ciclo de debates pedagógicos – Educação Física na Educação Básica “Mídia, esporte e implicações pedagógicas”.	Discutir as implicações pedagógicas da mídia no contexto da educação física escolar e do esporte.
	I Seminário de Educação Física Escolar (realizado em maio, na UESC); Perspectivas Pedagógicas da Educação Física Escolar	Promover a discussão sobre a importância da educação física escolar na formação de indivíduos críticos e autônomos.
	I Ciclo de Palestras (Colégio Modelo de Ilhéus).	Proporcionar momentos de discussões sobre as possibilidades e diversidades da produção do conhecimento no contexto da educação física escolar.
	I curso de Fisiologia do exercício aplicada à Educação Física Escolar (Fundação Cultural).	Possibilitar aos docentes competências e habilidades necessária para a discussão da fisiologia aplicada a educação física escolar.
	V Seminário de Jogos Pré-	Discutir as possibilidades pedagógicas

	desportivos (Colégio Modelo)	dos jogos pré-desportivos no contexto da Educação Física e do esporte escolar.
	Jogos Escolares	Realizar os Jogos Escolares 2008 da DIREC 06, com decisões coletivas e envolvimento dos docentes nas ações desde o planejamento até a execução. Oportunizar a participação e integração de educandos de toda a Bahia, em uma vivência fomentadora de valores como respeito, cooperação e inclusão, bem como, a socialização da diversidade corporal, com a valorização da corporeidade, do lúdico, do esporte e o movimento humano.
	Reuniões pedagógicas – periodicidade mensal	Promover reuniões periódicas para tratar de assuntos relacionados às questões pedagógicas (discussão de propostas para a educação física escolar em Ilhéus) e aos Jogos Escolares 2008.
2009	Reuniões pedagógicas – periodicidade mensal	
	Oficina Pedagógica – Semana e Jornada Pedagógica 2009	Discutir coletivamente as ações pedagógicas da educação física
	Palestra: Educação Física na Escola: Realidades e Possibilidades	Proporcionar momentos de discussão entre pesquisadores, professores e discentes da educação física, sobre a realidade da práxis pedagógica.
	Jogos Escolares	
2010	Reuniões pedagógicas – periodicidade mensal	
	I Seminário Regional de Discussão de Curricular do Estado da Bahia e II Semana de Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz	Discutir e elucidar as práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física Escolar com a finalidade de fomentar e ampliar a discussão referente à formação de um currículo mínimo para a Educação Física Escolar.
	Oficina de Educação Física- Projeto Mais Educação	Provocar uma reflexão sobre o trabalho que será desenvolvido nas oficinas do projeto, permitindo a construção de um planejamento respaldado no respeito às limitações, bem como numa prática de atividades inclusivas e inovadoras.

	Dançando no silêncio-dança de salão para estudantes das redes estadual, municipal e comunidade local com deficiência auditiva.	Fazê-los participantes das atividades de dança ocorridos na cidade, bem como inclui-los nas aulas efetivamente.
2011	Reuniões pedagógicas	Promover reuniões periódicas para tratar de assuntos relacionados às questões pedagógicas, por meio da elaboração de um calendário de reuniões.
	I Congresso de Educação Física, II Seminário Regional de Discussão Curricular da Rede Estadual e III Semana de Educação Física da UESC.	Contribuir com a formação dos professores a cerca dos conhecimentos da educação física escolar articulando com as atuais demandas da Educação Básica, bem como as produções científicas mais recentes.
	Reunião Pedagógica de planejamento dos JERP 2012.	Planejar as ações referentes aos JERP 2012, bem como articular propostas de formação continuada.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante dos dados apresentados nos quadros percebe-se que várias ações de FCE foram realizadas. No entanto, os cursos foram concebidos e ofertados a partir de um modelo de cima para baixo, atendendo as políticas públicas federais e estaduais, o que não exclui méritos. Contudo, acredita-se que seja necessário adotar um modelo de FCE que procure atender as demandas formativas dos professores em serviço.

Diante da necessidade de criar novos espaços e tempos formativos diferenciados aos professores de Educação Física Escolar – para garantir uma formação contínua e permanente de acordo com os contextos sociais e educacionais e que contribua positivamente na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional crítico e reflexivo dos docentes – este projeto buscará implementar comunidade de práticas, com a finalidade de trocar informações, saberes e experiências baseadas nas reflexões compartilhadas das vivências pedagógicas ao longo da carreira.

4.5.3 Possíveis caminhos metodológicos

A proposta exposta neste estudo será possivelmente implantada no Núcleo Regional de Educação (NRE) 05 de Itabuna BA. O NRE 05 tem a finalidade de implementar a gestão das políticas educacionais, no âmbito regional, executando as ações de acompanhamento,

monitoramento e intervenção pedagógica nas Unidades Escolares, em consonância com as diretrizes do órgão central (BAHIA, 2016).

Com relação ao número de docentes, o NRE 05 possui 135 professores de Educação Física licenciados, sendo três mestres, 113 especialistas e 19 graduados. No sentido de mobilizar pedagogicamente os pares, o núcleo possui dois professores intitulados de “articuladores” que representam a Coordenação Estadual da Secretaria de Educação da Bahia. Desta forma, as ações são pensadas, articuladas e socializadas de forma presencial e à distância por e-mail e redes sociais (*Whatsapp* e *Facebook*).

Considerando que UESC, desde o ano de 2008, vem desenvolvendo ações formativas em parceria com a SEC (BA) e o NRE – congressos, seminários, reuniões pedagógicas e especializações – este projeto piloto objetiva a criação de uma comunidade de prática, como espaço de formação continuada e permanente dos professores. Destaca-se que a iniciativa formativa de “baixo para cima” busca respeitar as necessidades dos contextos específicos reais dos professores atuantes na Educação Física Escolar, como também a reflexão de suas práticas.

Neste contexto, a proposta da FCE é criar em parceria com os professores do NRE 05 uma **comunidade de prática** com o apoio da UESC para atender aos anseios e os desejos dos docentes da Educação Física Escolar e, futuramente, propor modelos de Formação Continuada em Exercício que tenham sentidos e significados para os professores da área. Para efetivação da proposta em tela, alguns passos poderão ser pensados e modificados ao longo do processo de implantação e execução da proposta em diversos tempos e espaços.

Por fim, para garantir o desenvolvimento profissional e da carreira docente, será emitido pela UESC um certificado com carga horária de 120h (que poderá ser convalidada em um curso *lato sensu* implementado posteriormente) com atividades propostas da seguinte forma:

1ª Etapa: Implantação e sensibilização – 05h

- a) Agendar reunião com os professores e os articuladores do NRE 05, para apresentar a proposta e os resultados dessa pesquisa;
- b) Mediante anuência dos professores da proposta será indicado coletivamente um professor da rede para ser o interlocutor (com carga horária disponível), dentro da comunidade de prática, com a universidade para o encadeamento das ações;

- c) Institucionalizar o projeto junto a Secretaria de Educação, IAT e a universidade;
- d) Elaborar um calendário em comum acordo para os encontros em que a periodicidade, frequência, dias, horários dos encontros, temáticas e metodologias serão decididas conforme as necessidades do grupo.

2ª Etapa: Realização dos encontros – socialização das práticas pedagógicas – carga horária – 40 h (20 encontros)

Estes momentos serão de reflexão crítica das experiências dos professores de acordo com o percurso profissional e pessoal, no intuito de descrever e analisar as situações específicas da área de atuação considerando as situações problema.

- a) Mediante cronograma acordado anteriormente, o interlocutor da comunidade fará a intermediação dos encontros que terão duração máxima de duas horas. No primeiro encontro, os próprios professores decidirão as temáticas e as metodologias dos próximos encontros.

Sugestão: apresentação das experiências pessoais e dos problemas pedagógicos (ver modelo – portfólio de reflexões);

- b) Ao final de cada encontro o interlocutor fará uma ficha síntese dos acontecimentos e encaminhamentos (ver Quadro 12).

Quadro 52. Portfólio de reflexões – adaptado de Imbernon (2011)

PLANOS DE FORMAÇÃO	PROCEDIMENTOS
a) Análise do contexto de trabalho	Qual o seu papel na sociedade? Qual a sua função na Educação e na Educação Física? De que forma a Educação Física Escolar contribui para a formação integral dos estudantes? Qual a sua expectativa deste modelo de FCE? Como você executa as ações pedagógicas? Quais os seus maiores problemas pedagógicos com o trato do componente curricular?
b) Elaboração do plano de ação para solução dos problemas apresentados pelos professores	Garantir e promover o máximo possível à participação de todos da comunidade. Refletir alternativas de mudanças para

	proposições de formações com apoio externo ou interno da comunidade. Promover propostas de ação e de avaliação numa construção permanente e autônoma de retroalimentação do processo.
c) Desenvolvimento do plano, acompanhamento coletivo e avaliação.	Executar o plano acordado previamente com tempos e espaços definidos; Reuniões de acompanhamento com a participação de todos da comunidade. Avaliação final do processo com a certificação dos componentes pela UESC com 120h. Sensibilizar que a comunidade continue independente da UESC:

Fonte: Elaborado pelo autor.

3ª Etapa: Diagnóstico das problemáticas da comunidade – 20 h (10 encontros)

Trata-se de uma etapa de diagnóstico e síntese das situações apresentadas pelos professores durante os encontros da comunidade para apontar possíveis caminhos resolutivos.

- a) Após a apresentação das experiências de todos os professores, o interlocutor elaborará uma síntese dos problemas elencados pelos docentes;
- b) Com base nos problemas elencados pelos professores a comunidade decidirá coletivamente as demandas docentes que poderão ser discutidas entre o grupo ou apoiadas pelos próprios membros da comunidade ou um especialista da universidade. Ou seja, os professores identificarão uma situação problema ou um tema de interesse coletivo a partir dos encontros reflexivos;
- c) A comunidade ajustará a metodologia mais adequada em parceria com os formadores da universidade ou da própria comunidade.

4ª Etapa: Execução das ações propostas pela comunidade de prática – 60h

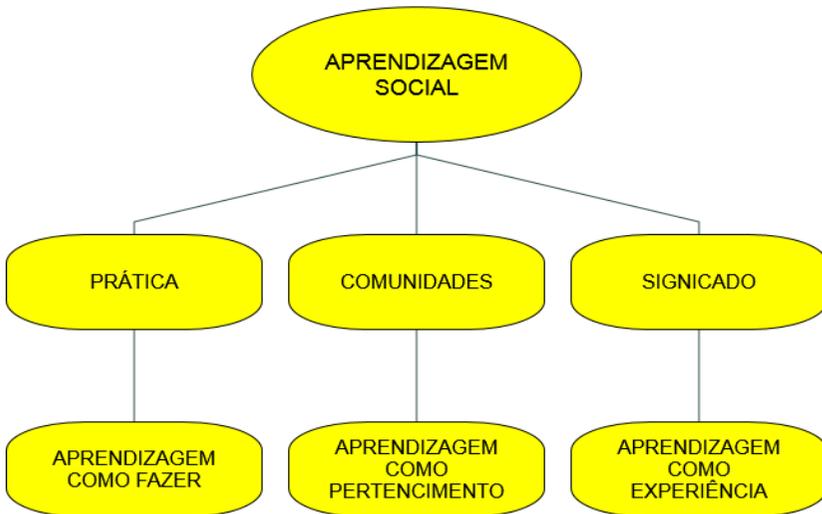
Os eventos ou ações formativas acordadas entre os membros da comunidade serão organizados para refletirem sobre os problemas

pedagógicos, considerando as experiências pessoais e profissionais, as motivações, os desejos, os problemas do ambiente de trabalho e dos saberes docentes. O local e o tempo para realização das ações formativas serão indicados após a confirmação dos espaços em comum acordo com os membros da comunidade.

4.5.1 Resultados esperados

- a) Proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional por meio da formação de competências, habilidades e atitudes que proporcionem aos professores o questionamento constante de seu fazer pedagógico como indivíduos reflexivos e investigadores (IMBERNÓN, 2011);
- b) Realizar reflexões teóricas e práticas das atividades docentes no sentido de melhorar a práxis pedagógica, com o compartilhamento de experiências e saberes nos encontros da comunidade de prática;
- c) Descentralizar as ações de formação continuada em exercício para outras esferas administrativas para além da universidade;
- d) Criar redes entre os professores vinculados aos diversos núcleos regionais de educação (NRE);
- e) Garantir outros espaços de formação para os professores;
- f) Sensibilizar os professores com relação à formação autônoma e crítica;
- g) Criar um modelo de formação continuada em exercício interativo e reflexivo a partir da resolução de problemas pedagógicos, estimulando a aprendizagem social;
- h) Favorecer a Formação Continuada em Exercício dos professores de maneira colaborativa, com responsabilidades compartilhadas e intrínsecas do grupo na resolução de problemas (IMBERNOM, 2009);
- i) Diminuir o isolamento cultural, científico e pedagógico dos professores durante os encontros da comunidade, no sentido de compartilhar ideias, dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos (IMBERNOM, 2009);
- j) Promover a formação continuada em exercício por meio da aprendizagem social, conforme a Figura 12.

Figura 12. Componentes da aprendizagem social (WENGER, 2013)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Enfim, este modelo proposto será executado inicialmente por meio de um projeto de extensão na UESC em parceria com os docentes dos NRE 05, em que todas as etapas do processo poderão ser avaliadas e discutidas entre o grupo de professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desse estudo o pesquisador assumiu a responsabilidade propositiva de aprofundar o conhecimento científico e as bases empíricas sobre a FCE e suas repercussões na prática pedagógica, como também apresentar possíveis caminhos norteadores de futuras políticas públicas para o estado da Bahia, direcionadas à FCE dos professores de Educação Física Escolar da rede pública. Para tanto, o objetivo principal foi de analisar a contribuição das ações de Formação Continuada em Exercício para a prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica do estado da Bahia.

Neste sentido, no que diz respeito às evidências científicas presentes na literatura teórica e empírica sobre formação continuada em exercício e a prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar, o presente estudo aponta que a FCE deve acontecer permanentemente atrelada ao desenvolvimento pessoal, profissional e às políticas públicas. Além disso, as pesquisas reverberam um cenário que necessita ser considerado e superado a partir do contexto de valorização salarial e profissional da classe, necessário à carreira e, conseqüentemente, ao avanço da prática pedagógica.

Por outro lado, os dados empíricos da pesquisa relacionados às características dos professores investigados com o nível de satisfação com a Formação Continuada em Exercício e a prática pedagógica revelaram que, independentemente, das particularidades pessoais, acadêmicas e profissionais, os professores de Educação Física reconhecem como positivo o papel da FCE na prática pedagógica. No entanto, a baixa remuneração salarial, a descontinuidade nos investimentos em políticas públicas, o pouco tempo pessoal disponível (sobrecarregado pelas tarefas profissionais e pessoais), a inexistência de programas de mestrado e doutorado em Educação Física no estado da Bahia e o processo de FCE descontextualizado das questões da Educação Básica foram indicados como impedimentos do cotidiano pessoal e profissional, influenciando negativamente na aderência aos programas de FCE e, conseqüentemente, na prática pedagógica dos professores da Educação Física Escolar.

Dentre os principais aspectos citados como condicionantes da adesão à FCE, a questão da insatisfação dos professores investigados com a baixa remuneração torna-se um fator preponderante no desenvolvimento profissional e pessoal, visto que provoca baixo *status* pessoal e social, causando problemas pedagógicos e, conseqüentemente, o ‘mal-estar docente’. Assim, tais questões deverão ser analisadas pelos

gestores públicos, visando oferecer condições objetivas de valorização salarial para que a FCE ocorra de maneira a atender as expectativas dos docentes e as necessidades pedagógicas.

Em outra direção, este estudo procurou interpretar a compreensão dos professores de Educação Física Escolar acerca da Formação Continuada em Exercício e da prática pedagógica, bem como das transformações percebidas na prática pedagógica após a realização da FCE. Desta forma, a compreensão dos professores investigados sobre a FCE está voltada tanto para uma visão mais restrita condicionada à certificação como ao desenvolvimento pessoal, como ação de educação continuada ao longo da vida profissional na busca pela autonomia.

Com relação à compreensão de prática pedagógica, os professores investigados declararam como sendo uma ação pedagógica de planejamento intencional que possui objetivos, tomada de decisão, preparação, organização, execução de procedimentos, avaliação, métodos e ações que orientam a prática pedagógica docente. Além disso, consiste em momentos de reflexão da prática e análise constante de todo o trabalho profissional a partir dos embates, dos confrontos e desafios que perpassam o cotidiano e exercício da profissão, a partir da práxis.

No sentido de conhecer as transformações da prática pedagógica percebidas pelos professores após a realização da formação continuada em exercício, os participantes do estudo apontaram mudanças positivas relativas à ampliação do conhecimento pedagógico, da articulação entre teoria e prática, novas metodologias, além das trocas de experiências com pares como formas de aprendizagens e de novos saberes importantes ao desenvolvimento profissional e pessoal.

Por fim, como último objetivo específico proposto nessa tese vislumbrou-se propor um modelo de FCE para os professores de Educação Física Escolar da rede pública da Bahia, considerando os dados da pesquisa e as possibilidades efetivas e implantação da proposta. Neste aspecto, o modelo proposto pautou-se em valorizar os saberes e as necessidades formativas dos professores na incubação de propostas de FCE, levando em consideração a criação de comunidades de práticas entre os docentes no Núcleo Regional de Educação 05. Acredita-se que a organização dos professores em comunidade de prática possibilitará a reflexão constante da práxis, o aprendizado coletivo e social por meio de redes de aprendizagens, o gerenciamento do conhecimento e o compartilhamento de saberes. Assim, a formação continuada dos professores seria permanente, para além do desenvolvimento profissional baseado na mera certificação, mas como ação de formação humana e crítica condizente com a realidade pedagógica do professor e

da Educação Física Escolar. Por meio das comunidades de práticas, os professores poderão propor ações de FCE às universidades e aos órgãos públicos de acordo com a demanda da realidade do grupo, a partir das vivências, práticas, características e problemas convergentes de determinada comunidade.

Com relação à problemática do estudo, as evidências encontradas neste contexto investigativo indicam que as ações de Formação Continuada em Exercício colaboram indubitavelmente para o desenvolvimento da carreira docente pessoal e profissional, como também na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na Educação Básica do estado da Bahia. No entanto, torna-se necessário que os professores reconheçam a FCE como um processo contínuo e constante ao longo da vida profissional, independente de ações propostas pelas instituições.

No cenário dos limites do estudo, a questão pessoal do pesquisador de estudar em serviço convivendo com todas as adversidades (dividindo o tempo entre trabalho, estudo e família) configurou-se como um dos fatores limitantes da pesquisa, além da quantidade de participantes do estudo que inviabilizou a análise estatística de forma mais significativa. Contudo, tais fatores não reduziram a capacidade e a importância de interpretação dos dados coletados referentes ao objeto de estudo. Além disso, foi possível verificar por meio dos dados da pesquisa a situação vivenciada pelos professores da Educação Básica nos processos de Formação Continuada em Exercício. Assim, o estudo proporcionou acima de tudo uma trajetória de amadurecimento do pesquisador.

Por outro lado, a pesquisa tornou-se relevante e inédita como um referencial para futuras pesquisas na área no estado da Bahia, além de ser um marco propositivo na indicação de políticas públicas de FCE. Para tanto, é necessário também reconhecer os ciclos de desenvolvimento dos professores, a realidade de cada contexto de atuação profissional e os saberes acadêmicos, pessoais e acadêmicos acumulados ao longo da vida dos professores para que a FCE exerça influência na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional.

Diante de todas as considerações apresentadas, os resultados encontrados podem ser sintetizados em três princípios fundamentais, no sentido de assegurar os impactos esperados de um processo de Formação Continuada em Exercício, especificamente de favorecer mudanças reais na vida dos professores e, conseqüentemente, na prática pedagógica da Educação Física Escolar.

O primeiro e o mais importante seria a valorização da profissão docente, por meio da remuneração digna da competência e do trabalho do professor da Educação Básica, considerando a especificidade e a relevância social do professor na sociedade. Nesse sentido, é necessário que a sociedade civil e os órgãos públicos reconheçam e estimulem políticas públicas de Formação Continuada em Exercício, as quais estejam atreladas à valorização salarial, além de fomentar a realização de cursos de pós-graduação *strito sensu* aos professores no próprio estado da Bahia.

A implementação de novos modelos formativos compreende o segundo ponto, os quais devem ser concebidos e implementados para contemplar as necessidades e as expectativas dos professores. Além de inverter a lógica de propostas “de cima para baixo” historicamente implementadas, a Formação Continuada deve considerar os saberes, as experiências de vida, o compartilhamento do conhecimento entre os pares e as condições objetivas de trabalho. Sendo assim, diante do aumento significativo de professores com formação inicial será necessário novas políticas formativas institucionais capazes de atender as demandas da FCE.

Por fim, há necessidade de concentrar esforços para sensibilizar os professores de Educação Física para melhor compreender o verdadeiro papel da Formação Continuada como processo formativo ao longo da vida, como também, que novos estudos sejam realizados sobre a temática. Ao construir permanentemente competências, habilidades e atitudes que proporcionem o questionamento constante do fazer pedagógico, o professor assume o papel de indivíduo reflexivo, investigador e autônomo, ou seja, o protagonista de sua própria Formação Continuada durante a atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. V. de. **Formação continuada novos olhares, novos fazeres: tempos e espaços de construções e significados**. 2008. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação), - Faculdade ou centro, Universidade Católica Brasília, Brasília, 2008.

ASSIS, F. S. de. **Política de Formação continuada em exercício** Educação Física no Estado de Pernambuco: avanços ou retrocessos? 2011. 245f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

AYRES, T. A. **Prática Pedagógica Competente: ampliando os saberes do professor**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

APEOC Associação dos professores de estabelecimentos oficiais do estado do Ceará. **Análise Comparativa Salarial dos Professores das Redes Estaduais do Brasil 2011**. Disponível em www.apec.org.br. Acessado em 30 de junho de 2016.

BAHIA. **Secretaria de Educação. Orientações Curriculares Estaduais para Ensino Médio: Área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias**. Salvador: a Secretaria, 2005.

BAHIA. **Formação Continuada de professores**. Instituto Anísio Teixeira. 2104. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/formacao-continuada-para-series-finais-do-ensino-fundamental/cursos-ofertados>. Acesso em: 20/08/14.

BAHIA. **Secretaria de Educação da Bahia**. Diretorias Regionais de Educação. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/direc>. Acessado em 20/06/2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENACHIO, N. M. **Indicadores de movimentos de conscientização de professores em processo de Formação Continuada em serviço**. 2008. 199f. Tese (Doutorado em educação), Programa de Estudos em Educação: Psicologia da Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BOTH, J; NASCIMENTO, J. V.; BORGATTO, A. F. **Percepção da qualidade de vida no trabalho ao longo da carreira docente em Educação**

Física. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 10, p. 372-378, 2008.

BORGES, C. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C. DESBIENS, F, J. (Org). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas SP: Autores Associados, 2005. p. 01-17.

BRACHT, V. CAPARROZ, F. E. FRADE, J. C. PIRES, R. FONTE, S. S. D. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 3ed. Ijuí: Unijui, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1937**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bit/1765/constituicao_1937_texto.pdf. Acesso em: 24/09/2013.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1º de Novembro de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em 24/09/2013

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm> Acesso em: 04 jun. 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9394.htm#art> Acesso em: 04 jun. 2013.

BRASIL. **Ministério de Educação. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm Acesso em: 29 dez. 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2008.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 7/ 2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Disponível em: portal.mec.gov.br/index&task=doc. Acesso em: 10/05/2014.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC /SEF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 01/2002 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acessado em: 28/07/2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 07/2004 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp07_04.pdf. 28/07/2014.

BRASIL. Presidência da República da Casa Civil. **Decreto n. 8 752 de 8 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Disponível: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_. Acesso em 30/06/16.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais, 2005.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2014.

BRASIL. **Referencias para Formação de Professores.** Secretaria de Educação Fundamental. 2ed. Brasília, 2002.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação.** Secretária de Educação Básica.

Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e prática pedagógica**. 6ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

BOMFIM, C. B. A; SILVA, S.P.A; MIRANDA, J.L.M. A produção do conhecimento sobre a formação continuada de professores de educação física: uma análise entre estudos nacionais e internacionais. **Journal of Physical Education**. CIDADE, v. 27, p, 01-17, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/29101>. Acessado em 29 de setembro de 2016.

CAPARROZ, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: “O que não pode ser que não é o que não poder ser que não é”. In: CRISORIO, R.; BRACHT, V. **A Educação Física no Brasil e na Argentina**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 309-333.

CALDERANO, A.M. O Ser Docente no Processo de Formação Continuada. IN: CALDERANO, A.M; LOPES. C. R. P (ORG). **Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: desafios, experiências e preceptivas**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006. 260p.

CANDAU, M. V. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, M.V (Org). **Magistério construção cotidiana**. 7 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

CASTELLANI F. L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CAVACO, H. M. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NOVOA, A. (Org). **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto, 1999.

CHIAVENATTO, I. **Recursos Humanos: o capital humano das organizações**. 9 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, C. F. Formação de Professores: Objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá PR, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.

CUNHA, F. J. P. **Prática pedagógica de professores de educação física**: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis – SC. 2003. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro

de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

CUNHA, I. M. **O Bom Professor e sua Prática**. 24ed. Campinas SP: Papirus, 2012.

DAY, C. **Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Portugal: Porto, 2001.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, S. A; MACIEL, B. S. L. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas SP: Papirus, 2002.

DEMAILLY, C.I. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NOVOA. A. (Org). **Os professores e a sua Formação**. Portugal: Quixote, 1997.

DIEESE (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS). Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. Nota Técnica 141, outubro de 2014.

DOURADO, F.L. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Revista comunicação & educação**. Ano 2016, número 1 jan/jun 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/>. Acessado em: 22/08/16.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. IN:CANÁRIO. R. (ORG). **Formação e situações de trabalho**. 2 ed. Portugal: Porto, 2003.

ESTEVE, M.J. Mudanças e Função Docente. IN: NOVOA, A. (ORG). **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto, 1999.

FARIAS, G. O; BOTH, J; FOLLE, A; PINTO, M. G; NASCIMENTO, JV. Satisfação no trabalho de professores de Educação Física do magistério público municipal de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. 2015;23(3):5-13.

FARIAS, G. O. et al. Carreira docente em Educação Física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM, Maringá**, v. 19, n. 1, p. 11-22, 1. trim. 2008.

FARIAS, G. O. **Carreira Docente Em Educação Física: Uma Abordagem na Construção da Trajetória Profissional do Professor**. 2010.303f, Tese (Doutorado em Educação Física), Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

FARIAS, G. O; SHIGUNOV, V; NASCIMENTO, J. V. Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física nos Diferentes Ciclos de Desenvolvimento Profissional. In: FARIAS, O. G.; FOLLE, A. (Orgs). **Educação Física: Prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 151-169.

FARIAS, G. O; SHIGUNOV, V; NASCIMENTO, J. V. Formação e Desenvolvimento Profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V; SHIGUNOV NETO, A. A. (Orgs). **Formação Profissional e a Prática Pedagógica**. Londrina: Midiograf, 2001. p. 19-53.

FARIAS, G. O; NASCIMENTO, J. V; GRAÇA, A; BATISTA, P. M. F. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Revista Motriz**. Rio Claro, v.18 n.4, p.656-666, out./dez. 2012

FERRAZ, O. L; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-40, jul./set. 2012.

FILHO, C.L.; SOARES C. L; TAFFAREL, Z. N. C; VARJAL, E.; ESCOBAR, O. M; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2009.

FLICK, U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLLE, A. **TRAJETÓRIA DOCENTE NO MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL: histórias de vida de professores de Educação Física**. 2009. 180F. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FOZ DO IGUAÇU. **LEI Nº 2.869/ 2003 - Institui política de Educação Física na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências**. <http://www.confef.org.br/extra/jp?ID=136>. Acesso em: 10/05/2012.

FORROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras). **Extensão Universitária de Extensão**. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Compmed, 2007.

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educação e Pesquisa. [online]. 2015, vol.41, n.3, pp.601-614. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?scri>. Acessado em 30/07/2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Versão digital.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas de para formação continuada em exercício no Brasil, na Última Década. **Revista Brasileira da Educação [online]**. 2008, vol.13, n.37, pp 57-70. ISSN 1413-2478.

_____. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/index>. Acessado em: 30/07/2016.

GATTI, B. A (ORG). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. IN: PIMENTA, G. S; GHEDIN, E. (ORG). **Professor reflexivo do Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAYA, A.; GARLIPP, D. C.; SILVA, M. F.; MOREIRA, R. B. **Ciências do Movimento Humano**: introdução à metodologia da pesquisa. São Paulo: Artmed, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOIAS. **Resolução Conselho Estadual de Educação 04 /2006**. Dispõe sobre a prática de Educação Física no ensino fundamental e médio do Estado de Goiás. Disponível em: http://www.cref14.org.br/visualizar_lei.php?id=59. Acesso em: 10/05/2012.

GOMEZ, P, A. O Pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. IN: NOVOA, A. (*ORG*). **Os professores e a sua Formação**. Portugal: Quixote, 1997.

GONÇALVES, A. L. **Proação Formando Professores em Atuação: Entrecurrículo, Experiência e Metaformação como Referências para uma Hermenêutica no Campo da Formação**. 2013. Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador Bahia, 2013.

GONÇALVES, R. L.; PASSOS, dos S. M. M. R. S. Processo de Desenvolvimento Profissional do Professor – Educação Continuada. **Revista Paradoxa: projetivas múltiplas em Educação**. Niterói, v. 1, n.17, p. 45-56, jan./jun.,2004.

GONÇALVES, R. L. **Do Exercício da Prática à Teoria: Uma Experiência em Educação Básica**. 1987. Tese. Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Letras, Universidade Autônoma de Barcelona, 1987.

GONÇALVES, J. A. M. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo, Lisboa**, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.31-61.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico: 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acessado em: 12 Ago. 2010.

ILHÉUS (BA). LEI Nº 3.154/2004- Dispõe sobre a orientação da educação física no ensino básico na rede de ensino público e privado, e, disciplinam o funcionamento de clubes, academias e outros estabelecimentos que atuam nas áreas de atividades físicas e desportivas no âmbito do Município. <http://www.confef.org.br/extra/juris/lei.asp?ID=121>. Acesso em: 10/05/2012.

IMBERNÓN, F. Formação Continuada do Professorado Novas Tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNON, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma formação docente. IN: JUNIOR, S. A.C; GATTI, A.B; MIZUKAMI, N. G.M;PAGOTTO, S. D. M; SPAZZIANI, L. **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: UNESP, 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. 2011. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/id/139140?p_r_p_564233524_urlTitle=id-eb-indica-melhora-no-ensino-fundamental&redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f. Acessado em: 10/04/2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: HTTP://portal.inep.gov/basica-censo-escolar-sinopse>. Acesso em 28/06/2016.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade. Aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013.

KOLYNYIAK, F. C. Educação Física: uma nova introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

- LAGE, C. M. **A utilização do software NVIVO e a pesquisa qualitativa: uma experiência EAD.** *Revista Educação Temática digital*. Campinas, v.12, n.esp., p.198-226,mar.2011. Disponível em: www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/ar. Acesso em 02/09/14.
- LEMONS, C. A. F.; NASCIMENTO, J. V.; BORGATTO, A. F. Parâmetros individuais e sócio-ambientais da qualidade de vida percebida na carreira docente em Educação Física, **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 81-93, 2007.
- LIBANEO, C. J. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. IN: PIMENTA, G. S.; G, E. (ORG). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, E. S. **Currículo e desenvolvimento humano**. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Secretaria de Educação, 2007. p. 17-37.
- LUCENA, R. F. **Quando a Lei é a regra**: um estudo da legislação da Educação Física escolar brasileira. Vitória: CEFD/UFES, 1994.
- MACEDO, E.; LOPES, C. A. **Currículo**: debates contemporâneos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAIA, L. F. **FCE e prática pedagógica de professores universitários: continuidades e rupturas**. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.
- MAGALHAES, C.K.L.; AZEVEDO, S.S.C.L. Formação Continuada e suas implicações: entre a Lei e Trabalho Docente. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf. Acessado em: 20/07/2016.
- MANAUS. Lei 140/2012 - **Dispõe sobre a obrigatoriedade da formação, em curso superior de educação Física, para a docência da disciplina Educação Física na educação infantil e no ensino fundamental no município de Manaus**. Disponível em:http://cmm.am.gov.br/site/arquivos/download/pautas/20121207110731pauta_reunie3o_ordine1ria_06.11.12.pdf. Acesso em: 10/05/2012.

MARCONI, M. D A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCHESI, A. **O bem estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MATTOS, M. G.; ROSSETTO JR. A.J.; BLECHER, S. **Metodologia da Pesquisa em Educação Física**: Construindo sua monografia, artigos e projetos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MEDEIROS, R. D. Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais: desafios e possibilidades na relação universidade e escola. IN: MOREIRA, A. F (Org.). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 9-28.

MINAS GERAIS. LEI 19481/2011. **Institui o Plano Decenal de Educação do Estado**. Disponível: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistrv/_PLANO%20DECENAL%2. Acesso em: 10/05/2012.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Utopia e Pós modernidade. In: MOREIRA, A. F (Org). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 9-28.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. CURRÍCULO, CONHECIMENTO E CULTURA. In: **BRASIL**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano / [Elvira Souza Lima]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, R. H. **Qualidade De Vida Do Trabalhador Docente em Educação Física Do Magistério Público Estadual Do Paraná**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2010.

MORORÓ, L. P. Rede UNEB 2000: da euforia ao espanto, as contradições se estabelece. 2005, 161f. Tese (Doutorado em Educação) –

Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

MORETTO, P.V. **Planejamento e educação para o desenvolvimento de competências**. 9ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S. E HUNGER, D. (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006. p. 59-75.

NASCIMENTO, J.V. **Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular**. IN: SOUZA NETO, S; .HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 59-75.

NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3 ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. O passado e o presente dos professores. IN: NOVOA, A. (ORG). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NETO, MOLINA, K.R.;SILVA, O.L. O processo de identidade docente e a formação em Educação Física para o trabalho docente no contexto da escola. IN: NASCIMENTO, V. J.; FARIAS, N. G (ORG). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012.

OST, M. A. **Formação Continuada em Educação Física**: um estudo sobre as propostas da Secretaria Municipal de Educação e Desporto da Prefeitura Municipal de Pelotas. 2012. 113F. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

PASSOS, I.;VEIGA. A. **A prática do professor de didática**. 13 ed. Campinas SP: Papyrus, 2013.

PICCOLI, J. C. J. **Normatização para Trabalhos de Conclusão em Educação Física**. Canoas: ULBRA, 2006.

PERRENOUD. P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre; Artmed, 2002.

PIMENTA, G. S. Formação de Professores- Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, p. 72-89, jul/dez. 1996.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, G. S.; GHEDIN, E. (ORG). Professor reflexivo do Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTA GROSSA. Lei 8011/2005 - **Dispõe sobre prática da educação física no sistema municipal de ensino de ponta grossa**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos>. Acesso em: 10/05/2012.

RICHARDSON, J R. et al. **Pesquisa Social Métodos e Técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

REZER, R. Conhecimento, Prática Pedagógica e Educação Física: Aproximações com o Campo da Didática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3., p. 803-814, jul./set. de 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/50983/35154>. Acessado em: 30/07/2016.

RORAIMA. LEI Nº 743/2009. **Dispõe sobre a prática da Educação Física na Rede Pública Estadual de Ensino**. Disponível em: <http://efbr.com.br/24/06/2011/biblioteca/lei-n%C2%BA-7432009-roraima/>. Acesso em: 10/05/2012.

ROSSI, F; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de Formação Continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Esporte**. [online]. 2012, vol.26, n.2, pp. 323-338. ISSN 1807-5509.

ROSSI, F. HUNGER, D. Formação Continuada em Educação Física Escolar: concepções e perspectivas de professores. IN: HUNGER, D.; NETO, S. S.; DRIGO, J.A. (ORG). **A educação física e seus desafios: formação, intervenção e docência**. Curitiba: CRV, 2011.

ROSSI, F. HUNGER, O cenário global e as implicações para a Formação Continuada de professores. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 23, n.42/ p. 72-89/ Jan-Abr. 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107339/ISSN1981-8106-2013-23-42-72-89.pdf?sequence=1> Acessado em 30/06/2016.

COSTA, A.C.L.; NASCIMENTO, V.J. **Contribuição da formação inicial e continuada para a prática pedagógica do professor de**

Educação Física. IN: FARIAS, O.G.; FOLLE, A.; BOTH, J. Educação Física formação e regulamentação profissional. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, D. G. S.; GHELLER, G. R. Construção e Validação de instrumentos para Coleta. In: SANTOS, S; PIRES, R. O. M. (Orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa Aplicada à Educação Física.** Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 75-105.

SANTOS, O. E. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Jundiaí SP: Paco Editorial, 2014.

SÃO PAULO. Lei 11361/2003 - **Dispõe sobre a obrigatoriedade da disciplina de educação física.** Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/132879/lei-11361-03-sao-paulo-sp>. Acesso em: 10/05/2012.

SÃO PAULO. **DIARIO OFICIAL DO ESTADO.** Publicado em 30 de março de 2016.

SILVA. C. M; NASCIMENTO, J. V.,. Estruturação da Educação Física no Ensino Médio e Técnico do Centro Federal de Educação. In: FARIAS, G. O.; FOLLE A. **Educação Física: Prática pedagógica e trabalho docente.** Florianópolis: UDESC, 2012, p. 27-50.

SOUZA, B. R. A.; SARTORI, S. A.; NORONHA, F. S. C. E.. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas: Cenários e Trajetórias.** Florianópolis: UDESC, 2010.

SECCHIO, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, CIDADE, ano XXI, n. 72, agosto, 2000.

SILVA, C. M.; NASCIMENTO, V. J. Estruturação da Educação Física no Ensino Médio e Técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente.** Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2012. p. 27-47.

SILVA, C. A. **Formação Continuada em Serviço e Prática Pedagógica.** 2007.. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília DF, 2007.

STEFY, B. E.; WOLFE, M. P.; PASCH, S. H.; ENZ, B. J. The model and its application. In: STEFY, B. E.; WOLFE, M. P.; PASCH, S. H.; ENZ, B. J. (Eds). **Life cycle of the career teacher**. California: Kappa Delta Pi, 2000. p. 01-25.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Revista Pensar a Prática**. CIDADE, v. 12, n. 2, 1-12, maio/ago. 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o professor reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SAUR-AMARAL, I. **Curso completo de NVivo 10 - Como tirar maior proveito do software para a sua investigação**. Madri: Bubok Publishing S.L., 2012. 119 p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TEMP, H; BOLZAN, V.P.R; KRUG, N.H. Formação continuada no ensino superior: um estudo com professores que atuam em cursos de educação física. **Revista Eletrônica Pesquisa educa**, Santos, v. 07, n. 14, p. 406-433, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/42>. Acessado em: 22/08/16.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Biblioteca Universitária. Serviço de Referência. Programa de capacitação. Florianópolis, fevereiro de 2012.

UESC. **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**. Pós Graduação Metodologia em Educação Física e Esporte. 2014. Disponível em: <http://www.uesc.br/cao/mef/index.php>. Acessado em: 10/05/2014.

VALADARES, M. J. O Professor diante do Espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. IN: IN: PIMENTA, G. S.; G, E. (ORG). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VALLE, R. I. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série.** Florianópolis SC: Cidade Futura, 2003.

VASCONCELLOS, S. S. Planejamento: **Projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político – pedagógico.** 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007

VERDUM, P. D. L. **FCEde Professores da Educação Básica: Políticas e Práticas.** 2010. 187F. Dissertação (mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Em Educação Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VIANA. B. M. H. **Políticas públicas de Formação continuada de professores:** um estudo do curso de especialização de gestores das redes estaduais. Dissertação. 2012- Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

WEGNZYNSKI, D. C. **A Formação Continuada suas influencias para a Docência a partir da Percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa.** 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) do Programa de Pós Graduação da universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.

WENGER, E. Uma teoria da aprendizagem. IN: ILLERIS, K (ORG). **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Revisão: Francisco Silva Cavalcante Junior. Porto Alegre: Penso, 2013.

WENGER, E; MCDERMOTT. R; SNYDER, W.M. **Cultivating Communities of Practice.** United States of America: Harvard Business School Publishing, 2002.

YAMAMOTO, D; HUNGER, D. A escolha da profissão Educação Física. IN: FARIAS, O.G; FOLLE, A; BOTH, J . (ORG) **Educação Física: formação e regulamentação profissional.** Chapecó SC: Argos, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre, 1998.

ZECHENER, M.K. A Formação Reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa Portugal: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE I - MATRIZ DO QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

MATRIZ DO QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

OBJETIVOS	DIMENSÃO	INDICADORES	QUESTÕES	BASE TEÓRICA
1) Identificar as características pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores de Educação Física Escolar que participaram das formações permanentes em exercício no período de 2010 a 2014.	Dados pessoais	Sexo Faixa etária Estado civil	01 – 03	Garcia (1995)
	Dados acadêmicos	Formação Inicial Ano de conclusão da formação inicial Maior Titulação Ano de conclusão da maior	04-07	
	Dados profissionais	Atuação profissional Tempo de atuação Carga horária de trabalho Atuação profissional em espaços não escolares Carga horária em espaços não escolares Renda salarial Satisfação salarial Aposentadoria Satisfação pela escolha profissional Motivos da	08 – 20	Farias (2010) Hubermam (1995)

		<p>escolha profissional</p> <p>Fatos marcantes da trajetória profissional</p> <p>Expectativas com a carreira</p> <p>Exercícios de cargos administrativos</p>		
<p>2) Verificar a opinião dos professores de Educação Física Escolar acerca das ações de formação continuada em exercício implementadas na rede estadual de educação do Estado da Bahia.</p>	<p>Formação continuada em exercício</p>	<p>Conceito</p> <p>Tipos</p> <p>Dificuldades</p> <p>Contribuições da formação continuada</p> <p>Satisfação</p> <p>Investimentos públicos</p> <p>Sugestões ao poder público</p> <p>Expectativas</p>	<p>21 - 28</p>	<p>Imbernón, (2009,2011)</p> <p>Gonçalves, Passos (2004)</p>
<p>3) Avaliar o impacto percebido pelos docentes sobre a influencia das ações de formação continuada em exercício na prática pedagógica da Educação Física escolar;</p>	<p>Prática pedagógica</p>	<p>Conceito</p> <p>Fundamentação</p> <p>Influencia das experiências anteriores à formação inicial</p> <p>Contribuições da formação inicial</p> <p>Dificuldades</p>	<p>29 - 33</p>	<p>(CUNHA, 1995)</p> <p>(TARDIF, 2012)</p> <p>(SHON, 2000)</p> <p>(PERRENOUD, 2002)</p>

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado (a) professor (a):

Estamos solicitando a sua colaboração em responder este questionário que tem por objetivo analisar as contribuições das ações de formação permanente em exercício na prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica do estado da Bahia.

O instrumento possui questões abertas e fechadas com abordagens acerca da formação permanente em exercício, prática pedagógica, carreira docente e políticas públicas.

Os dados coletados serão utilizados para embasar o estudo de doutorado que estou realizando na Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientações:

- 1) Você não necessita escrever o seu nome e suas respostas são anônimas e serão mantidas em sigilo;
- 2) Não existem *respostas certas* ou *erradas*, porque não se trata de um teste;
- 3) Para cada pergunta, leia com atenção todas as alternativas de resposta antes de responder;
- 4) Evite deixar perguntas sem resposta;
- 5) A formação permanente em exercício refere-se a formação continuada.

Ciente da vossa valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cristiano de Sant Anna Bahi

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

01. Sexo?

Feminino Masculino

02. Qual é sua idade completa? _____anos**03. No momento atual você está:**

Solteiro(a) Casado(a) ou vivendo com parceiro(a)

Viúvo(a)

04. Qual é sua formação acadêmica?

Licenciatura em Educação Física Outras _____

05. Em que ano você concluiu sua formação acadêmica?**06. Qual a sua maior titulação? OBS: Marcar apenas uma opção.**

Especialização Mestrado Doutorado

07. Em que ano você obteve sua maior titulação? _____**08. No momento atual você atua na Educação Básica em qual (is) rede de ensino?****OBS: Marcar apenas uma opção.**

somente rede municipal somente rede estadual
 somente rede federal rede municipal e estadual
 rede municipal e privada rede estadual e privada
 rede privada rede federal e privada

09. Há quanto tempo você atua profissionalmente na Educação Básica? _____ anos _____ meses.**10. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho? OBS: Marcar apenas uma opção.**

Até 20 h De 21 a 40 h Mais de 40h

11. Você atua em outros contextos além do ambiente escolar (ex: academia, treinamento esportivo, grupos de convivência, etc.)?

não sim

11.1. Caso afirmativo, especifique sua carga horária semanal média de trabalho nesses contextos: OBS: Marcar apenas uma opção.

Até 20 h De 21 a 40 h Mais de 40h

12. Qual é a renda familiar bruta mensal de sua família, em salários mínimos (SM)? (Salário mínimo vigente de R\$ 788,00) OBS: Marcar apenas uma opção.

até 2 salários mínimos de 3 a 5 salários mínimos
 de 6 a 8 salários mínimos de 9 a 11 salários mínimos
 mais de 12 salários mínimos

13. Qual é sua renda bruta mensal proveniente exclusivamente de sua atuação como professor na Educação Básica?

até 2 salários mínimos de 3 a 5 salários mínimos
 de 6 a 8 salários mínimos de 9 a 11 salários mínimos
 mais de 12 salários mínimos

14. Qual o seu nível de satisfação com o seu salário como professor da Educação Básica?

OBS: Marcar apenas uma opção

Muito insatisfeito Insatisfeito Satisfeito
 Muito satisfeito Nem satisfeito e nem insatisfeito

II. DADOS SOBRE A CARREIRA DOCENTE:

15. Você se encontra em processo de aposentadoria?

Sim Não

16. Qual o seu nível de satisfação com a sua escolha pela docência enquanto profissão?

OBS: Marcar apenas uma opção

Muito insatisfeito Insatisfeito
 Satisfeito Muito satisfeito
 Nem satisfeito e nem insatisfeito

Justifique sua resposta:

17. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º,) os motivos de sua escolha pela carreira docente. Lembre-se de assinalar todas as opções da lista por grau de importância. Caso você também assinalar a opção “outros”, lembre-

se de descrever o motivo e elencar sua ordem de importância na lista?

Instrução de resposta: Você deverá assinalar todas as opções por grau de importância

- Influência familiar Influências do esporte Vocação
 Ambiente de trabalho Renda financeira
 Influências da Educação Física Escolar
 Falta de outras opções de escolha na época do vestibular
 Outros: _____

18. Qual(is) foi(ram) o(s) fato(s) que marcou(aram) sua trajetória profissional como professor de Educação Física? Instruções de resposta: a) Lembre que esses fatos podem ser tanto POSITIVOS quanto NEGATIVOS. b) Por gentileza, não considere os fatos pessoais em sua resposta, apenas os profissionais. c) Especifique em qual momento da carreira este(s) fato(s) aconteceu(ram), levando em consideração as seguintes categorias:

Exemplo de resposta desta questão: 5 a 9 anos - fui aprovado no mestrado

- 1 a 4 anos:
 5 a 9 anos:
 10 a 19 anos:
 20 a 27 anos:
 28 a 38 anos:

19. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º) as expectativas futuras para sua carreira docente. Lembre-se de assinalar todas as opções da lista por grau de importância. Caso você também assinalar a opção “outros”, lembre-se de descrever a expectativa e elencar sua ordem de importância na lista.

- Cursar mestrado e doutorado Continuar ministrando aulas na Educação Básica
 Aposentar-se Prestar concurso para outra área
 Prestar vestibular para outro curso Mudar de profissão
 Prestar concurso para o Ensino Superior
 Outros

20. Você já assumiu ou está assumindo algum cargo administrativo na escola ou fora dela (ex.: funções na secretaria de educação)?

- Não Sim, qual?

III FORMAÇÃO PERMANENTE/CONTINUADA EM EXERCÍCIO

21. O que você compreende por “formação permanente/continuada em exercício de professores”? Considere em sua resposta, aspectos como: participação em cursos, reflexão sobre a prática, atividades para o desenvolvimento profissional e para a elevação da qualidade de ensino e formação de competências e habilidades para a prática pedagógica.

22. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º) o quanto cada situação representa dificuldade para que você consiga realizar atividades de formação permanente/continuada em exercício. Lembre-se de assinalar todas as opções da lista por grau de importância. Caso você também assinalar a opção “outros”, lembre-se de descrever a situação e elencar sua ordem de importância na lista.

() Cansaço físico () Falta de vontade () Desmotivação com a profissão () Falta de tempo () Excesso de trabalho () Ausência de apoio da gestão () Ausência de apoio da gestão do município/estado () Obrigações familiares () Falta de dinheiro () Falta de ofertas de cursos na região () Outros

23. Dentre as atividades de formação permanente/continuada em exercício elencadas abaixo, assinale qual(is) você já realizou ou está realizando?

Atividades complementares (AC escola) () Não () Sim

Leituras de artigos, textos e outros documentos da área

() Não () Sim

Pesquisas na internet () Não () Sim

Participações em eventos científicos () Não () Sim

Cursos de Pós-Graduação nos últimos dois anos () Não () Sim

Participação em grupos de estudos () Não () Sim

Cursos com mais de 100h presenciais nos últimos dois anos

() Não () Sim

Cursos com mais de 100h não presenciais nos últimos dois anos () Não

() Sim

Diálogo entre os pares acerca da prática pedagógica

() Não () Sim

Outros:

24. Qual é seu nível de satisfação em relação aos investimentos do poder público nos programas de formação permanente/continuada nos últimos cinco anos?

- Muito insatisfeito Insatisfeito Nem satisfeito e nem insatisfeito
 Satisfeito Muito satisfeito

25. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º, 12º, 13º) sugestões que você indica ao poder público para garantir o processo de formação permanente/continuada em exercício dos professores. Lembre-se de assinalar todas as opções da lista por grau de importância. Caso você também assinalar a opção “outros”, lembre-se de descrever a sugestão e elencar sua ordem de importância na lista.

- Processo de formação continuada/permanente efetivo durante todo o ano
 Oferta de mestrados
 Oferta de especialização
 Oferta de doutorados
 Formação permanente em exercício nas escolas
 Criação de grupos de estudos
 Dispensa do trabalho para realização dos cursos (as opções continuam na próxima página)
 Maior valorização salarial em decorrência da realização dos cursos
 Vagas específicas de mestrado e doutorado nas Universidades para professores da Educação Básica
 Favorecer a saída remunerada do professor
 Aumentar o tempo de planejamento na escola
 Incentivar e valorizar pesquisas e publicações oriundas de problemáticas da escola
 Incentivar a demanda de investigações de professores da educação básica sobre a sua prática pedagógica
 Outros

26. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º) os tipos de formação permanente/continuada em exercício que você gostaria que fossem ofertados nesta fase de sua carreira profissional. Lembre-se de assinalar todas as opções da lista por grau de importância. Caso você também assinalar a opção “outros”, lembre-se de descrever a resposta e elencar sua ordem de importância na lista.

- Cursos de especialização na área da Educação Física

- Cursos de especialização em outras áreas
- Cursos de aperfeiçoamento na área da Educação Física e em outras áreas
- Cursos de mestrado e doutorado
- Congressos
- Palestras
- Cursos de aperfeiçoamento à distância
- Outros

27. Atualmente existe alguma ação de formação continuada/permanente em sua escola?

- Sim, especifique:
- Não
- Não sei

IV PRÁTICA PEDAGÓGICA

28. O que você compreende por “prática pedagógica professores de Educação Física”? Considere, em sua resposta, aspectos como: saber sobre a aula, a reflexão da prática, o planejamento efetivo das ações pedagógicas e a relação da teoria com a prática.

29. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º,2º,3º,4º,5º,6º,7º,8º,9º,10º,11º) as fontes das quais provêm os saberes/conhecimentos que fundamentam a sua prática pedagógica atualmente. Lembre-se de assinalar todas as opções da lista por grau de importância. Caso você também assinalar a opção “outros”, lembre-se de descrever a resposta e elencar sua ordem de importância na lista.

- Livros e periódicos da área Formação permanente/continuada
- Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares
- Pesquisas e informações da internet
- Projeto Político Pedagógico da Escola Pesquisas científicas
- Projeto Político Pedagógico da Educação Física Experiência com prática
- Disciplinas da formação inicial Discussões com os pares
- Reflexão sobre a prática
- outros:

capacidade da mesma em promover experiências pessoais positivas que auxiliem a desenvolver a prática pedagógica.

() Muito insatisfeito () Insatisfeito () Nem satisfeito e nem insatisfeito () Satisfeito () Muito satisfeito

Justifique sua resposta

34. Indique as transformações que ocorreram na sua prática pedagógica após a conclusão do curso de especialização em Educação Física e Esporte, ofertado pela Universidade em parceria com a Secretaria de Educação.

Grato pela colaboração!

APÊNDICE III - QUADRO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

QUADRO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

DOCUMENTOS	CONCEPÇÃO	ORGANIZAÇÃO	PRODUTO

Fonte: Adaptado de ASSIS, 2011.

APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada a “FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: contribuições das ações na prática pedagógica”. O estudo possui como objetivo geral analisar as contribuições das ações de formação continuada em exercício na prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica do estado da Bahia. Seus objetivos específicos são: a) identificar as características pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores de Educação Física Escolar que participaram das formações permanentes em exercício no período de 2010 a 2014; b) verificar a opinião dos professores de Educação Física Escolar acerca das ações de formação continuada em exercício, implementadas na rede estadual de educação do Estado da Bahia; c) avaliar o impacto percebido pelos docentes das ações de formação continuada em exercício na prática pedagógica da Educação Física escolar.

A relevância da pesquisa justifica-se por contribuir para a construção e a consolidação de políticas de formação continuada em exercício eficazes e eficientes, condizentes com os diversos ciclos de desenvolvimento profissional dos professores que atuam na Educação Básica, e por possibilitar aos gestores públicos o conhecimento dos impactos positivos e negativos da formação continuada em exercício na prática pedagógica, com base nas opiniões dos professores de Educação Física.

Ressalta-se que o estudo está organizado em uma estrutura bi-etápica de coleta de dados. No primeiro momento, será aplicado um questionário com 33 perguntas fechadas que poderá ser respondido presencialmente ou via *e-mail*, conforme a disponibilidade do participante. No segundo momento, serão selecionados, conforme a aceitação e a disponibilidade, os docentes que farão parte desta nova etapa, os quais participarão de uma entrevista em grupo, com agendamento prévio de data, horário e local. Não é obrigatório responder a todas as perguntas do questionário e da entrevista. Após a transcrição do conteúdo, o texto retornará para confirmação das informações, sendo então possível efetuar alterações para validar seu conteúdo.

Os riscos e ou desconfortos previstos em decorrência de sua participação na presente pesquisa são mínimos, por tratar-se apenas da aplicação de questionário e entrevista, havendo liberdade de responder ou não aos questionamentos.. O senhor (a) terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será por isso penalizado de nenhuma forma. Caso desista, basta avisar ao (s) pesquisadores (s) e este termo de consentimento lhe será devolvido, bem como serão destruídas todas as informações dadas pelo senhor (a). Salienta-se que os dados colhidos e interpretados estarão à disposição do senhor (a), após a finalização desta pesquisa.

Os benefícios e as vantagens em participar deste estudo incluem: conhecer os desdobramentos da formação continuada em exercício na prática pedagógica; identificar as barreiras para participação em programas de formação permanente; propor políticas públicas condizentes com os diversos ciclos de desenvolvimento profissional dos professores.

Sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Ressalta-se que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente nesse estudo e para fins do objetivo anteriormente mencionado. Como responsável por este estudo, comprometo-me a indenizá-lo (a), caso sofra algum prejuízo físico ou moral dele decorrente.

Desde já agradeço a atenção dispensada e o interesse em participar dessa pesquisa, e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos, por meio do endereço eletrônico: csbahia1@gmail.com ou do telefone: (73) 91318431.

Cristiano Sant’anna Bahia
Pesquisador Responsável

Este projeto de pesquisa teve os aspectos relativos à ética de pesquisa envolvendo seres humanos analisados pelo Comitê de Ética (CEP) e Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM 16, Salobrinho, Torre Administrativa 3º Andar, CEP 45652900. Ilhéus - BA. Fone: 073 – 36805319. Email. cep_uesc.br.

Horário de funcionamento: de segunda a sexta – feira das 8h às 12h e das 13h30 min às 16h.

Eu, _____
_____, RG _____, aceito participar das atividades da pesquisa “FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: contribuições das ações na prática pedagógica”. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros dados pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente.

Assinatura: _____

Data: __/__/____

ANEXOS

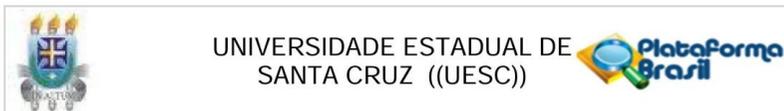
ANEXO I- CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Professores	Estado Civil	Idade/anos	Sexo	Tempo de atuação na Educação Básica	Ano de conclusão da formação inicial	Obtenção da maior titulação	Carga horária semanal de trabalho
P 01	Solteiro	Até 39	Masculino	Até 9 anos	2013	2015	Até 20 h
P 02	Solteiro	Até 39	Feminino	Até 9 anos	2012	2013	Até 20 h
P 03	Casado	Até 39	Feminino	Até 9 anos	2010	2013	+ 40h
P 04	Casado	De 40 a 49	Masculino	Até 9 anos	2010	2015	21 a 40
P 05	Casado	De 40 a 49	Feminino	Até 9 anos	2009	2014	21 a 40
P 06	Casado	Até 39	Feminino	Até 9 anos	2010	2015	Até 20 h
P 07	Casado	Até 39	Feminino	Até 9 anos	2006	2013	Até 20 h
P 08	Casado	Até 39	Masculino	Até 9 anos	2008	2011	Até 20 h
P 09	Casado	Até 39	Feminino	Até 9 anos	2009	2015	Até 20 h
P 10	Solteiro	Até 39	Feminino	Até 9 anos	2010	2012	Até 20 h
P 11	Casado	Até 39	Masculino	Até 9 anos	2007	2015	Até 20 h
P 12	Solteiro	Até 39	Feminino	Até 9 anos	2010	2011	De 21 a 40 h
P 13	Casado	Até 39	Masculino	Até 9 anos	2008	2015	De 21 a 40 h
P 14	Solteiro	Até 39	Masculino	Até 9 anos	2008	2012	Mais de 40h
P 15	Casado	Até 39	Feminino	Até 9 anos	2008	2011	De 21 a 40 h
P 16	Solteiro	Até 39	Masculino	Até 9 anos	2006	2012	Mais de 40h
P 17	Solteiro	De 40 a 49	Feminino	Até 9 anos	2008	2015	Até 20 h
P 18	Casado	Até 39 anos	Masculino	Até 9 anos	2004	2012	Mais de 40h
P 19	Solteiro	Até 39	Feminino	Até 9 anos	1999	2015	Mais de 40h
P 20	Casado	De 40 a 49	Masculino	Até 9 anos	2009	2014	Mais de 40h
P 21	Solteiro	Até 39 anos	Masculino	Até 9 anos	2005	2010	De 21 a 40 h

P 22	Casado	Até 39	Masculino	Até 9 anos	2010	2013	De 21 a 40 h
P 23	Casado	De 40 a 49	Masculino	Até 9 anos	2002	2013	De 21 a 40 h
P 24	Casado	Até 39	Masculino	De 10 a 19 anos	2006	2014	Mais de 40h
P 25	Casado	Até 39	Masculino	De 10 a 19 anos	2009	2015	Mais de 40h
P 26	Casado	Até 39	Feminino	De 10 a 19 anos	2005	2013	De 21 a 40 h
P 27	Casado	+ 50 anos	Masculino	De 10 a 19 anos	2004	2015	De 21 a 40 h
P 28	Casado	Até 39	Masculino	De 10 a 19 anos	2004	2012	De 21 a 40
P 29	Casado	Até 39	Masculino	De 10 a 19 anos	2003	2015	De 21 a 40
P 30	Solteiro	Até 39	Masculino	De 10 a 19 anos	2005	2011	Mais de 40h
P 31	Solteiro	De 40 a 49	Feminino	De 10 a 19 anos	89	2012	Mais de 40h
P 32	Casado	De 40 a 49	Masculino	De 10 a 19 anos	2002	2013	De 21 a 40 h
P 33	Casado	Até 39 anos	Masculino	De 10 a 19 anos	2004	2015	Mais de 40h
P 34	Solteiro	De 40 a 49	Masculino	De 10 a 19 anos	2002	2014	Mais de 40h
P 35	Solteiro	Até 39 anos	Masculino	De 10 a 19 anos	2002	2011	De 21 a 40 h
P 36	Casado	De 40 a 49	Feminino	De 10 a 19 anos	1993	2013	Até 20 h
P 37	Casado	Até 39 anos	Masculino	De 10 a 19 anos	2008	2015	Mais de 40h
P 38	Casado	De 40 a 49 anos	Masculino	De 10 a 19 anos	2000	2011	De 21 a 40 h
P 39	Casado	Até 39 anos	Feminino	De 10 a 19 anos	1999	2011	De 21 a 40 h
P 40	Casado	Até 39 anos	Feminino	De 10 a 19 anos	2000	2011	Mais de 40h
P 41	Casado	De 40 a 49 anos	Feminino	De 10 a 19 anos	1997	2011	Mais de 40h
P 42	Casado	De 40 a 49 anos	Feminino	De 10 a 19 anos	1999	2012	De 21 a 40 h
P 43	Casado	De 40 a 49 anos	Masculino	De 10 a 19 anos	1999	2011	Mais de 40h
P 44	Casado	De 40 a 49 anos	Masculino	De 10 a 19 anos	2006	2015	De 21 a 40 h
P 45	Solteiro	De 40 a 49 anos	Feminino	De 10 a 19 anos	1997	2015	Mais de 40h
P 46	Solteiro	De 40 a 49 anos	Feminino	De 10 a 19 anos	1998	2012	Mais de 40h
P 47	Casado	De 40 a 49 anos	Masculino	De 10 a 19 anos	2001	2014	Mais de 40h
P 48	Casado	+ 50 anos	Masculino	De 10 a 19 anos	1982	2011	De 21 a 40 h

P 49	Casado	De 40 a 49 anos	Masculino	De 10 a 19 anos	2005	2011	Mais de 40h
P 50	Casado	+ 50 anos	Masculino	20 ou mais	1990	2011	De 21 a 40 h
P 51	Casado	De 40 a 49 anos	Masculino	20 ou mais	1997	2013	Mais de 40h
P 52	Solteiro	De 40 a 49 anos	Feminino	20 ou mais	2008	2015	De 21 a 40 h
P 53	Casado	+ 50 anos	Feminino	20 ou mais	1989	2013	Mais de 40h
P 54	Casado	De 40 a 49 anos	Feminino	20 ou mais	1991	2013	Mais de 40h
P 55	Casado	50 anos ou mais	Masculino	20 ou mais	2001	2012	Mais de 40h
P 56	Solteiro	De 40 a 49 anos	Feminino	20 ou mais	1991	2012	De 21 a 40 h
P 57	Viuvo	+ 50 anos	Feminino	20 ou mais	1995	2013	De 21 a 40 h
P 58	Casado	+ 50 anos	Masculino	20 ou mais	1980	2011	De 21 a 40 h
P 59	Casado	+ 50 anos	Masculino	20 ou mais	1988	2012	Mais de 40h
P 60	Casado	+ 50 anos	Masculino	20 ou mais	1990	2013	Mais de 40h
P 61	Casado	De 40 a 49 anos	Feminino	20 ou mais	1999	2012	Mais de 40h
P 62	Casado	+ 50 anos	Masculino	20 ou mais	1981	2012	De 21 a 40 h
P 63	Casado	+ 50 anos	Masculino	20 ou mais	1993	2011	De 21 a 40 h
P 64	Casado	+ 50 anos	Masculino	20 ou mais	1989	2011	Mais de 40h
P 65	Solteiro	+ 50 anos	Masculino	20 ou mais	1989	2011	Mais de 40h

ANEXO II – PARECER DO CEP


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO PERMANENTE EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: contribuições das ações na prática pedagógica

Pesquisador: Cristiano de Sant'anna Bahia

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36593414.1.0000.5526

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Santa Cruz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 876.818

Data da Relatoria: 11/11/2014

Apresentação do Projeto:

O protocolo 36593414.1.0000.5526 de autoria de Cristiano de Sant'anna Bahia intitulado FORMAÇÃO PERMANENTE EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: contribuições das ações na prática pedagógica se trata da análise da contribuição das ações de formação permanente em exercício na prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica do Estado da Bahia. O projeto compreende um estudo que caracterizará através da triangulação das abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas que possibilitem reconstruir e repensar o conhecimento científico acerca da presente temática.

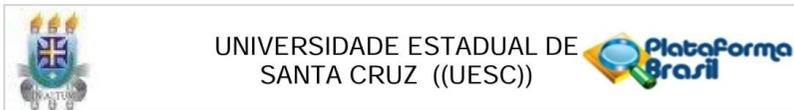
Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o apresentado no projeto, os objetivos da pesquisa são:

Objetivo Primário: Analisar a contribuição das ações de formação permanente em exercício na prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam na Educação Básica do Estado da Bahia.

Objetivo Secundário: Realizar levantamento bibliográfico sobre formação permanente de professores, contemplando ações de formação em exercício, os ciclos de desenvolvimento profissional e a prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar; Identificar as

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho
Bairro: CENTRO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 876.818

características pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores de Educação Física Escolar que participaram das formações permanentes em exercício no período de 2010 a 2014; Verificar a opinião dos professores de Educação Física Escolar acerca das ações de formação permanente em exercício implementadas na rede estadual de educação do Estado da Bahia. Avaliar o impacto percebido pelos docentes das ações de formação permanente em exercício na prática pedagógica da Educação Física escolar; Elaborar propostas (política pública estadual) de ações de formação permanente em exercício para melhoria da prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar de diferentes ciclos de desenvolvimento profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa, conforme consta no protocolo, são:

Riscos: Os riscos e, ou desconfortos previstos em decorrência da sua participação na nossa pesquisa são mínimos, pois tratar-se apenas da aplicação de questionário e entrevista, tendo a liberdade de não responder aos questionamentos. O participante da pesquisa poderá pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será, por isso, penalizado de nenhuma forma. Caso desista, basta avisar ao (s) pesquisadores (s) e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas pelo Sr. (a) serão destruídas. Salientamos que os dados colhidos e interpretados estarão à disposição do Senhor (a) após a finalização desta pesquisa.

Benefícios: Com base nos percursos histórico e profissional do pesquisador, diante das relações estabelecidas com os docentes da educação básica nos últimos 13 anos, principalmente das escolas estaduais da Bahia, e por estar envolvido diretamente no processo de formação permanente em exercício na coordenação da especialização em metodologia do ensino da educação e do esporte da Universidade Estadual de Santa Cruz, surgiu o interesse pessoal em realizar este estudo. Além, de estar participando de um processo de formação permanente em exercício como aluno do Doutorado Interinstitucional entre as Universidades Estaduais baianas e a Universidade Federal de Santa Catarina, vivenciando as dificuldades e as barreiras de estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Do ponto de vista teórico o estudo acerca da formação permanente de professores, ações de formação em exercício, os ciclos de desenvolvimento profissional e a prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar será sustentado por meio das pesquisas realizadas por MORORÓ (2005); GONÇALVES (2013); GONÇALVES, (1987); GATTI (2008); ASSIS (2011); FOLLE (2009); VERDUM (2010); ALBUQUERQUE (2008); FARIAS, (2010); VIANA (2012);

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho			
Bairro: CENTRO		CEP: 45.662-900	
UF: BA	Município: ILHEUS		
Telefone: (73)3680-5319	Fax: (73)3680-5319	E-mail: cep_uesc@uesc.br	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ ((UESC))



Continuação do Parecer: 876.818

BENACHIO (2008); WEGNZYNSKI (2013); MAIA (2008); SILVA (2000); OST (2012); SILVA (2007); TARDIF (2012); NOVOA (1996); IMBERNÓN (2009, 2011); HUBERMAN (2007); NASCIMENTO (2006); CUNHA (2003); NOVOA et al (2007). O estudo será relevante por que contribuirá para a construção e consolidação de políticas de formação permanente em exercício eficazes, condizentes com os diversos ciclos de desenvolvimento profissional dos professores que atuam na Educação Básica, possibilitando aos gestores públicos o conhecimento dos impactos positivos e negativos da formação permanente em exercício na prática pedagógica, com base nas opiniões dos professores de educação física. Considerando que diante dos ciclos de desenvolvimento profissional os professores e professores não evoluem no mesmo ritmo, tornar-se importante conhecer em que ciclo cada professor se encontra para facilitar a indicação de formações permanentes comprometidas com a transformação da prática pedagógica (GONÇALVES, PASSOS, 2004). Os benefícios e vantagens em participar deste estudo incluem: conhecer os desdobramentos da formação permanente em exercício na prática pedagógica, identificar as barreiras para participação em programas de formação permanente e propor políticas públicas condizentes com os diversos ciclos de desenvolvimento profissional dos professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

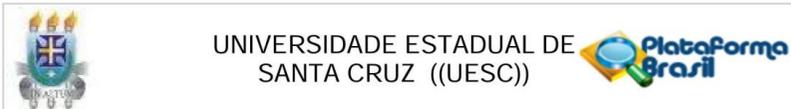
A proposta de pesquisa apresenta temática bastante pertinente no campo da Formação Docente, referente formação permanente em exercício da prática pedagógica dos professores de educação física que atuam na Educação Básica no Estado da Bahia. O presente protocolo de pesquisa aponta que será realizado entre professores de Educação Física em exercício profissional, cuja amostra constitui as três últimas turmas da especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). Serão aplicados questionários fechados, este instrumento será aplicado presencialmente após o participante ser informado sobre a proposta da pesquisa.

O pesquisador apresentou uma carta resposta ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP consta uma lista com itens sobre as alterações sugeridas no relato expedido em 15 de outubro de 2014. Nos pontos indicados, identifica-se alterações no projeto de pesquisa, no formulário de informações básicas do projeto e inserção dos seguintes documentos: Folha de Rosto; Declaração de Responsabilidade; Carta de Anuência e Projeto de Pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acusamos que no protocolo CAEE 36593414.1.0000.5526 apresentam os seguintes documentos: Folha de Rosto, Projeto de Pesquisa, Carta de Anuência, Currículos dos Pesquisadores (Juarez,

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho
Bairro: CENTRO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 876.818

Gelcemar e Cristiano), Declaração de Responsabilidade e Formulário de informações básicas sobre o projeto, Projeto de Pesquisa e TCLE.

Recomendações:

Não são apontadas recomendações de execução opcional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A leitura e análise do protocolo, bem como dos documentos anexados pelo pesquisador responsável, indica que a pesquisa, desta forma, atende a todos os requisitos inerentes à ética em pesquisa com seres humanos, tendo sido este colegiado favorável à sua APROVAÇÃO.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada em 12 de novembro de 2014, o Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 395111, do projeto "FORMAÇÃO PERMANENTE EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: contribuições das ações na prática pedagógica", CAAE 36593414.1.0000.5526, de autoria de Cristiano de Sant'anna Bahia, e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO.

ILHEUS, 18 de Novembro de 2014

Assinado por:
Adriane Lizbehd Halmann
(Coordenador)

Endereço: Campus Soane Nazare de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho
Bairro: CENTRO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br