



**PERFIL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

José Henrique  
Carlos Januário  
Francis Anacleto  
Vitor de Souza Naime  
Walter Jacinto Nunes

**RESUMO**

*O processo de formação continuada deve ser concebido em favor de uma praxis que possibilite aos professores a observação e intervenção mais precisas na realidade educacional. O objetivo desta pesquisa foi caracterizar e comparar o perfil de formação continuada e necessidades de formação de professores de Educação Física experientes e iniciantes. A pesquisa reuniu 70 professores que responderam ao questionário Inventário de Necessidade e Caracterização de Formação, sendo os dados tratados mediante a estatística descritiva e comparativa. Os resultados indicam a frequência em modalidades de formação mais diretivas, superficiais e pouco problematizadoras do cotidiano educativo. As necessidades de formação dos professores experientes e iniciantes foram coincidentes em três áreas de competências de ensino. Ressalta-se a importância de considerar as necessidades formativas dos professores quando da promoção de ações de formação continuada.*

**Palavras Chave:** Educação física; Formação continuada; Desenvolvimento profissional

**ABSTRACT**

*The process of continuing education must be designed to build a praxis that enables teachers to more accurate observation and intervention in educational reality. The objective of this research is to characterize and compare the profile of continuing education of experienced and beginning PE teachers. 70 teachers were inquired by a questionnaire to characterize continuing education and needs. The data was analyzed using descriptive and comparative statistics. The continuing education modalities attended by teachers were more directive, superficial and unrelated to the problems of their educational environment. The need for training of experienced and beginning teachers were coincident in three areas of teaching skills. It is important to consider the training needs of teachers while promoting continuing education events.*

**Key words:** Physical education; Continuing education; Professional development

**RESUMEN**



*El proceso de educación continua debe ser construida con el fin de permitir a los profesores resolver los problemas prácticos en el contexto educativo. El objetivo de esta investigación fue caracterizar y comparar el perfil de la educación continua de profesores de educación física con experiencia y principiantes. La investigación tuvo 70 profesores que respondieron a lo cuestionario de caracterización de la formación. El análisis de datos se realizó con soporte de la estadística descriptiva y comparativa. Los resultados indican que las actividades de educación continua se produjo a través de la instrucción directa, fueron superficiales en el contenido y el enfoque no estaba relacionado con los problemas prácticos comunes a la realidad escolar. La necesidad de formación de profesores con experiencia y principiantes son coincidentes en tres áreas de competencias de enseñanza. Los procesos de formación continua deben ser desarrollados basándose en las necesidades de formación de los profesores.*

**Palabras clave:** Educación Física; Formación continua; Desarrollo profesional

## INTRODUÇÃO

Ainda que há décadas a formação continuada venha sendo objeto de análises e discussões na literatura, pouco se tem traduzido em ações eficazes que influenciem a atuação dos professores. As pesquisas científicas no âmbito educacional dão a conhecer a prevalência de programas de formação continuada, na grande maioria, descontínuos, desarticulados e que pela via de modalidades tradicionais fomentam ações focadas em processos unidirecionais e individualizantes (FERRO, 2008; GARCIA, 2002).

Segundo Nóvoa (1997; 2001), durante grande parte do séc. XX, na formação inicial o professor adquiria todo o conhecimento necessário à vida profissional. Sem dúvida, este período é de grande importância, visando a sua integração harmoniosa com a profissão, contudo, nos dias atuais, é inimaginável pensar que o professor tenha como única base de conhecimentos a formação inicial, pois, devido a constante evolução tecnológica, científica e social, faz-se necessário buscar projetos e programas de formação continuada que se configurem em caráter permanente (GARCIA, 2002).

A formação continuada acontece posteriormente à formação inicial, proporcionando aos professores a retomada ou manutenção das condições de atualização e aprofundamento de conhecimentos tanto específicos à área disciplinar, quanto às novas teorias e práticas pedagógicas que atendam as suas necessidade em sintonia com as demandas do contexto social e escolar que estão inseridos.. Soma-se aos processos formativos anteriores, proporcionando as condições para a aquisição de conhecimentos científicos que dão suporte à prática pedagógica contextualizada, reflexiva e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor (COLLARES, MOYSES, GERALDI, 1999; FERRO, 2008; MAZZEU, 1998; NUNES, 2000, SOUZA, 2003; TERRA, 2008).

O desenvolvimento da sociedade exige a atualização do contexto escolar, demandando ações convergentes sobre os agentes educacionais e as estruturas da escola a partir de novos modelos e práticas de formação que integrem os professores e ações de formação e, conseqüentemente, a prática de ensino (FORMOSINHO, 2009).

Verifica-se, ainda, que as políticas de formação continuada assumem orientação *top-down*, i.e., partem dos órgãos de tutela para as instituições escolares, portanto, muitas vezes sem levar em conta o contexto real das escolas e as necessidades dos professores. Questiona-se o motivo pelo qual estes programas de formação não são descentralizados, pois, às escolas, pela assunção de sua autonomia



pedagógica, e aos professores, enquanto elementos responsáveis pela tradução do currículo e concretização do processo ensino-aprendizagem, deveriam caber as decisões sobre propostas de formação que coadunem com as suas necessidades face aos problemas práticos evidentes no cotidiano educativo. De acordo com Formosinho (2009), a integração dos planos de formação continuada dos professores com o projeto pedagógico escolar, converte-se em resultados quase instantâneos na medida em que privilegia a problematização das situações pelos que intervêm no processo de mudança, desta forma, valorizando os saberes e experiências, favorecendo recursos educativos internos e potencializando as interações coletivas.

“Discutir a formação continuada na instituição educativa implica considerá-la um espaço privilegiado para a reflexão, para a construção dos saberes dos professores e sua relação com a prática pedagógica” (ZAPELINI, 2009, p. 170). A autora ressalta, também, a importância do processo de formação descentralizado, o qual permita a cada instituição educativa promover sua formação continuada, diferentemente dos programas de formação centralizados no ‘sistema educativo’ para as unidades escolares. Invariavelmente, este último privilegia o desenvolvimento de temas amplos com a ideia de atender às necessidades das unidades escolares, sem preocupar-se com aquilo que é peculiar aos professores e às instituições de ensino. O modelo descentralizado torna possível às instituições de ensino trabalhar conteúdos reais característicos do cotidiano educacional.

O processo de formação continuada que visa melhorias do ato educativo não pode ser observado exclusivamente por uma perspectiva teórica ou prática, mas pela associação entre ambas, possibilitando aos professores uma observação mais precisa da realidade educacional e permitindo que troquem experiências interpares. Esta troca de experiências, em vez de ser vista como mera modalidade informal de formação continuada, deve se concretizar enquanto processo de formação no interior da escola, onde a identificação dos problemas e a resolução dos mesmos são fruto de estudos e reflexões coletivas formuladas pelos próprios envolvidos no projeto educativo (MARCELO, 2002; OLIVEIRA FORMOSINHO, 1994 *apud* FORMOSINHO, 2009; ZAPELINI, 2009).

Apesar da produção teórica sobre os processos de formação continuada descentralizados, ainda são limitadas as perspectivas de disseminação das propostas nos distintos sistemas de ensino. Diante da centralização das ações de formação continuada nos órgãos gestores dos sistemas de ensino, interroga-se sobre a natureza das modalidades de formação que têm sido promovidas aos professores. Quais são as características dessas modalidades e que tipo de adaptações promovem na assistência sob a perspectiva dos postulados práticos levantados na literatura?

Garcia (2002, p.15) recorreu a Chang; Simpson (1997) para caracterizar quatro modalidades de formação continuada, tendo como base o nível de estruturação e adaptação aos indivíduos. Assim, define os Cursos (*Aprender DE outros*); a Autoformação (*Aprender SOLO*); Formação em Seminários ou em Grupo (*Aprender CON outros*); e a Aprendizagem Informal (*no planejado y abierto*).

Os Cursos demandam um especialista em uma área disciplinar, o qual é responsável pelas seleção de conteúdos e atividades realizadas. Permitem clareza na definição de objetivos ou resultados de aprendizagem. Embora tenha uma concepção homogenizadora, a aprendizagem ocorre enquanto processo individual.

A Aprendizagem Colaborativa compreende a formação de caráter coletivo, mas nem sempre ocorrem em grupo ou na presença de outros indivíduos, a não ser que demandem objetivos e aprendizagens que devem ser concretizadas coletivamente. O fator caracterizador desta modalidade de formação é o compartilhamento das metas de aprendizagem entre um grupo de pessoas.



A Autoformação parte do princípio que todo profissional é capaz de orientar por si mesmo o processo de formação e aprendizagem. A experiência e a reflexão profissional são referências para a realização desta ação aberta e não planejada. Pressupõe a experiência como ponto de partida para a reflexão e determinação das aprendizagens necessárias.

A Aprendizagem Informal, também de natureza aberta e não planejada, ocorre de forma aleatória e casual mediante a observação de pares, leituras causais de artigos, livros ou páginas de internet, que mesmo não sendo planejados, acabam por proporcionar o acesso a conhecimentos de interesse profissional.

O autor faz referência, ainda, à modalidade de Teleformação, como aquela provida através da rede *internet*, em que as diversas composições no uso do computador permite a configuração de cenários formativos combinados com grande potencial para promover aprendizagens significativas.

Ferro (2008) classifica distintas modalidades de formação continuada consoante o enfoque em que incide a formação. Assim, os *Cursos* de formação e *Seminários* são mais apropriados para o foco no conteúdo e/ou aprofundamento das matérias; a *Oficina de Formação* incide maioritariamente no exercício profissional do professor e o Projeto e o Círculo de Estudos se constituem em “*estratégias individuais e coletivas centradas na mudança e inovação*” (p. 11).

Em estudo realizado no Estado de São Paulo, Galindo; Inforsato (2008) identificaram a prevalência das modalidades *Palestras* e *Cursos*, justificados por permitirem cobrir diversos assuntos considerados relevantes e pela conveniência de custeio pelas Secretarias Municipais de Educação. Verificaram também que os interesses prioritários dos gestores das Secretarias Municipais e as necessidades manifestadas pelos professores não foram convergentes, assim como também afirmam Martins; Pardal (2005). Dicotomias dessa natureza justificam a realização desse estudo, pois se propõe a trazer a luz os interesses e as necessidades de formação continuada dos professores, a quem, afinal, é indiretamente imputada a responsabilidade pelas aprendizagens discentes, logo, pelo sucesso dos sistemas educativos.

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar o perfil de formação continuada realizada pelos professores de Educação Física do ensino básico do Estado do Rio de Janeiro. Interessa caracterizar as necessidades formativas em modalidades e áreas de formação continuada realizadas e mais valorizadas por professores experientes e iniciantes desta área disciplinar.

## **METODOLOGIA**

### **Modelo do estudo**

O estudo se caracteriza como descritivo e comparativo. Descritivo porque se propõe a descrever a percepção dos professores de educação física quanto as suas necessidades de formação em Experientes e Iniciantes (Berliner, 2004). É comparativo na medida em que compara as necessidades de formação continuada sentidas por esses professores de Educação Física.

### **Amostra**

A amostra é de 70 professores do ensino básico da rede ensino do Estado do Rio de Janeiro, sendo 36 classificados como experientes e 34 como iniciantes. Os professores experientes apresentam em média  $38.1 \pm 3.3$  anos de idade e  $13.4 \pm 7.1$  anos de experiência profissional. A grande maioria tem formação em nível de especialização (63.9%, sendo 16% com mestrado) e lecionam simultaneamente no ensino fundamental e médio (58.3%). Os professores iniciantes apresentam em média  $24.4 \pm 3.3$  anos de idade e  $1.2 \pm 0.8$  anos de experiência profissional. A maioria absoluta tem formação unicamente em nível de graduação (88.2%) (8.8% com especialização e 2.9% com mestrado) e lecionam no primeiro ou no segundo segmento do ensino fundamental (55.9%).



A composição dos grupos de professores experientes e iniciantes, a exemplo do que propõe Berliner (1994), se mostra discriminativa, na medida em que as diferenças relativamente ao tempo de serviço ( $t=-9.89$ ,  $p\leq.00$ ) e idade ( $t=-8.98$ ,  $p\leq.00$ ) se mostraram significativas, proporcionando as condições adequadas para a análise comparativa. Retirei todas as vírgulas nos números

### Instrumento

Para a realização desta investigação utilizou-se o questionário *Inventário de Necessidades e Caracterização da Formação* (FERRO, 2008), adaptado para a realidade brasileira mediante procedimentos de tradução e validação semântica. O questionário é dividido em quatro partes. A primeira consiste na caracterização da amostra. A segunda é composta por perguntas fechadas para quantificação e caracterização da formação continuada realizada pelos professores nas áreas técnico-biológicas e pedagógica nos três anos que antecederam a pesquisa. A terceira reúne questões com respostas no formato de escala tipo likert de quatro pontos, visando identificar a dimensão das necessidades formativas dos professores em nove áreas de conhecimentos, assim discriminadas: *Conhecimento do Conteúdo; Desenvolvimento e Diversidade; Gestão e Motivação; Comunicação; Planejamento e Instrução; Avaliação dos Alunos; Reflexão; Tecnologia; e Trabalho Colaborativo*. A quarta, em formato semelhante a anterior, visa identificar o grau de necessidades de formação atribuído pelos professores nas competências que compõe cada uma das nove áreas de conhecimentos já referidas.

A aplicação do questionário foi precedida da autorização formal concedida em um termo de autorização livre e consentida apresentado previamente aos sujeitos da pesquisa.

### Análise dos dados

As necessidades de formação foram expressas em dados quantitativos tratados mediante a estatística descritiva e inferencial, comportando medidas de tendência central, dispersão, moda e frequência relativa e absoluta; bem como o teste  $t$  para a comparação de médias dos indicadores de professores experientes e iniciantes. A probabilidade de erro admitida na análise dos dados foi de até  $p\leq.10$ , valor que consideramos aceitável, pois garante o poder de 90% de probabilidade de detectar as diferenças se elas realmente existirem, portanto, ainda bastante significativo em estudos desta natureza.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 1. Frequência de formação continuada em conteúdos técnico-biológico e pedagógico

Os resultados apresentados na Tabela 1 representam o quantitativo de ações formativas nas áreas técnico-biológicas e pedagógica realizadas pelos professores experientes e iniciantes nos últimos três anos.

Tabela 1. Formação continuada nas áreas técnico-biológica e pedagógica

Natureza da Formação	Professor	Ações frequentadas (últimos 3 anos)	F	%	% Cum.
Ações de formação técnico-biológica	Experientes	Nenhuma	12	33.3	33.3
		1 a 2	6	16.7	50.0
		3 a 4	6	16.7	66.7
		5 ou mais	12	33.3	100.0
		Total	36	100.0	-
	Iniciantes	Nenhuma	6	17.6	17.6
		1 a 2	13	38.2	55.9



		3 a 4	4	11.8	67.6
		5 ou mais	11	32.4	100.0
		Total	34	100.0	-
Ações de formação pedagógica	Experientes	Nenhuma	6	16.7	16.7
		1 a 2	9	25.0	41.7
		3 a 4	8	22.2	63.9
		5 ou mais	13	36.1	100.0
		Total	36	100.0	-
	Iniciantes	Nenhuma	4	11.8	11.8
		1 a 2	13	38.2	50.0
		3 a 4	9	26.5	76.5
		5 ou mais	8	23.5	100.0
		Total	34	100	-

Verifica-se que cerca de um terço dos professores experientes realizou cinco ou mais ações de formação (33.3%), enquanto os demais declararam ter realizado até duas (16.7%) e até quatro (16.7%) formações de natureza técnico-biológica no interstício de três anos que antecederam à realização da pesquisa. No tocante às ações de formação continuada na área pedagógica, 83.3% dos professores experientes declararam a realização de ao menos uma ação no decurso dos últimos três anos. Um quarto destes professores realizaram de uma a duas ações de formação, enquanto 36.1% realizaram cinco ou mais ações de formação.

Entre os professores iniciantes, 38.2% frequentaram um a dois eventos de natureza técnico-biológica e 32.4% declaram a participação em cinco ou mais. Em relação à área pedagógica, 88.2% os professores iniciantes declararam a participação em eventos desta natureza com frequência entre uma e duas (38.2%) e três a quatro ações de formação continuada (26.5%).

A maior abstenção em eventos da área técnico-biológica verificada entre os professores experientes pode se justificar pelo fato de acreditarem que tais conhecimentos pouco atendam as demandas do ambiente escolar. Por outro lado, duas hipóteses podem explicar a evidência de maior proporção de professores iniciantes terem declarado maior frequência em ações desta natureza: (a) a manutenção da cultura formativa advinda do contexto de formação inicial; e, (b) a necessidade de aquisição de conhecimentos e competências que fortaleçam a sua prática em contextos não escolares (p.ex., treino, academia), pois estes professores ainda buscam outros espaços de atuação profissional (PATRIARCA; ONOFRE; MASCARENHAS, 2008) no sentido de complementarem seus proventos (COSTA; HENRIQUE, 2006).

Percebe-se que tanto os professores experientes quanto os iniciantes buscam mais ações de formação em conteúdos pedagógicos. No entanto, apesar de ainda apresentarem maior abstenção que o grupo de iniciantes, os professores experientes apresentam maior frequência em ações desta natureza (58.3% em três ou mais ações de formação) nos últimos três anos. Isso denota uma coerência na medida em que estes professores buscam maioritariamente formação que lhes permitam enfrentar os problemas práticos característicos do ambiente em que já estão estabilizados, neste caso, escolar. Os resultados dos iniciantes são os que mais se aproximam dos achados de Ferro (2008), no qual 42.7% dos professores frequentaram uma ou duas ações de formação continuada nos três anos que precederam a pesquisa. Percebe-se, também, uma diminuição da abstenção em ações de formação na área pedagógica e, apesar de



recém formados, possivelmente pela falta de experiência, os professores iniciantes demonstram necessidades de conhecimentos que lhes permita enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Embora a média geral acuse a realização em média de mais de uma formação continuada por ano, verifica-se que menos de um terço dos professores experientes e iniciantes apresentam registros que se aproximam dos resultados encontrados por Ferro (2008) em Portugal, no qual se constatou uma média ligeiramente superior a um evento por ano entre os professores investigados. Isto se apresenta como inadequado, pois percebe-se que poucos mantêm uma frequência de formação minimamente aceitável.

## 2. Frequência em modalidades de formação continuada

A Figura 1 apresenta a frequência média de participação de professores experientes e iniciantes em diferentes modalidades de formação continuada em conteúdos técnico-biológicos, realizadas nos últimos três anos. A participação dos professores experientes se concentra primordialmente em *Palestras* ( $1.5 \pm 2.2$ ), *Congressos* ( $0.8 \pm 1.4$ ), *Oficinas* e *Seminários*, com médias idênticas ( $0.6 \pm 1.4$  e  $0.6 \pm 1.8$ , respectivamente), *Atualização* com carga horária de 12 a 40 horas ( $0.5 \pm 1.1$ ) e *Especialização lato sensu* ( $0.3 \pm 0.9$ ), nesta ordem. Entre os iniciantes, há maior participação em *Palestras* ( $2.6 \pm 4.7$ ), *Oficinas* ( $1.3 \pm 2.0$ ), *Seminários* ( $1.2 \pm 2.1$ ), *Congressos* ( $1.1 \pm 1.4$ ) e *Atualização* com carga horária de 12 a 40 horas ( $0.4 \pm 1.4$ ), nesta ordem.

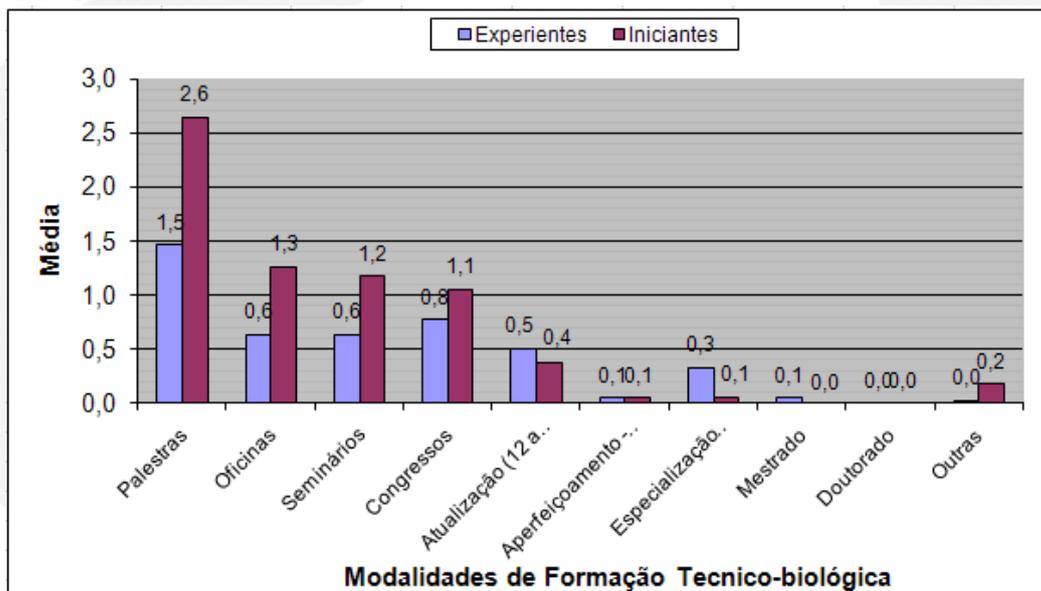


Figura 1. Média de eventos de formação continuada de natureza técnico-biológica realizados nos últimos três anos por professores experientes e iniciantes.

Comparando os dados médios dos professores identifica-se que os iniciantes apresentam um número consideravelmente maior de participações em ações de formação continuada de natureza técnico-biológica frente aos professores experientes. Nota-se que os professores iniciantes tendem a participar com maior frequência em modalidades esporádicas ou de curta duração, na qual se mostram significativas as diferenças na modalidade *Palestra* ( $t=1.33$ ,  $p \leq .04$ ). Apesar dos professores experientes também participarem de eventos desta natureza, em relação aos seus pares, se mostram significativas as diferenças na participação em modalidades de maior duração e consistência, como foi o caso de *Especialização* ( $t=-1.63$ ,  $p \leq .002$ ) e *Mestrado* ( $t=1.39$ ,  $p \leq .004$ ). Ainda assim, é modesta a expressão



quantitativa de modalidades mais consistentes para a formação continuada nos moldes de *Especialização lato sensu* e *Mestrado*.

A Figura 2 permite analisar o perfil de participação dos professores em ações de formação continuada de cunho pedagógico.

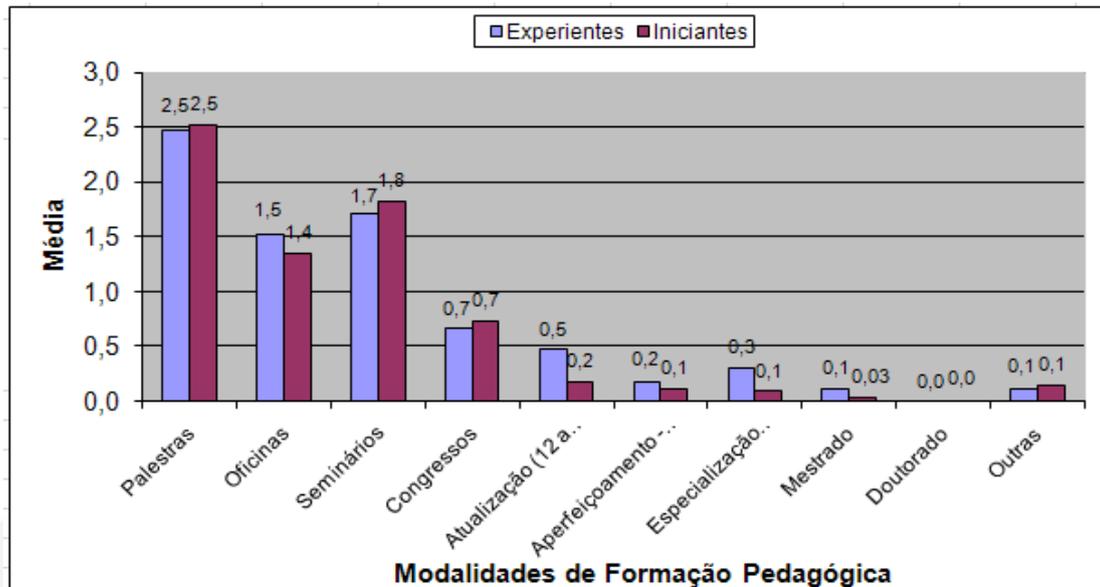


Figura 2. Média de eventos de formação continuada de natureza pedagógica realizados nos últimos três anos por professores experientes e iniciantes.

Verifica-se maior equilíbrio no que diz respeito à frequência de professores experientes e iniciantes nas modalidades *Palestras* ( $2.5 \pm 4.7$  e  $2.5 \pm 2.2$ ), *Oficinas* ( $1.5 \pm 2.7$  e  $1.4 \pm 2.6$ ), *Seminários* ( $1.7 \pm 3.1$  e  $1.8 \pm 3.8$ ) e *Congressos* ( $0.7 \pm 1.4$  e  $0.7 \pm 1.2$ ).

Assim, na formação continuada de cunho pedagógico e de curta duração o perfil de participação dos professores de ambas as classes se aproxima bastante. No entanto, ainda se verifica que os professores mais experientes apresentam médias superiores em ações de formação continuada de maior duração, como é o caso nas modalidades *Atualização* com carga horária de 12 a 40 horas, *Especialização* e *Mestrado*.

Os resultados obtidos nesta pesquisa nas duas áreas de conhecimento diferem daqueles encontrados por Ferro no contexto Português, onde prevaleceram os minicursos, seguidos de *Oficinas*. Independente dos tipos de conhecimentos, as modalidades de formação são tanto mais consistentes quanto possibilitem ao professor a produção de conhecimentos suportados pela prática profissional reflexiva (CRUZ; FERREIRA, 2005). Verifica-se que o perfil de formação continuada dos professores de ambas as classes neste estudo reflete em ações momentâneas e eventuais, com baixo grau de aprofundamento, possivelmente em função das oportunidades que lhes são proporcionadas pela rede de ensino da qual fazem parte.

### 3. Valorização das modalidades de formação continuada

Os professores também foram questionados sobre as modalidades de formação que percebiam ter contribuído em maior grau para a aquisição de conhecimentos tanto técnico-biológicos, quanto



pedagógicos.

Na Figura 3 verifica-se que os professores experientes valorizaram maioritariamente os *Congressos* (16.7%), os cursos de *Especialização lato sensu* (13.9%) e as *Oficinas* (11.1%) como modalidades de formação que mais contribuíram para a aquisição de conhecimentos técnico-biológicos.

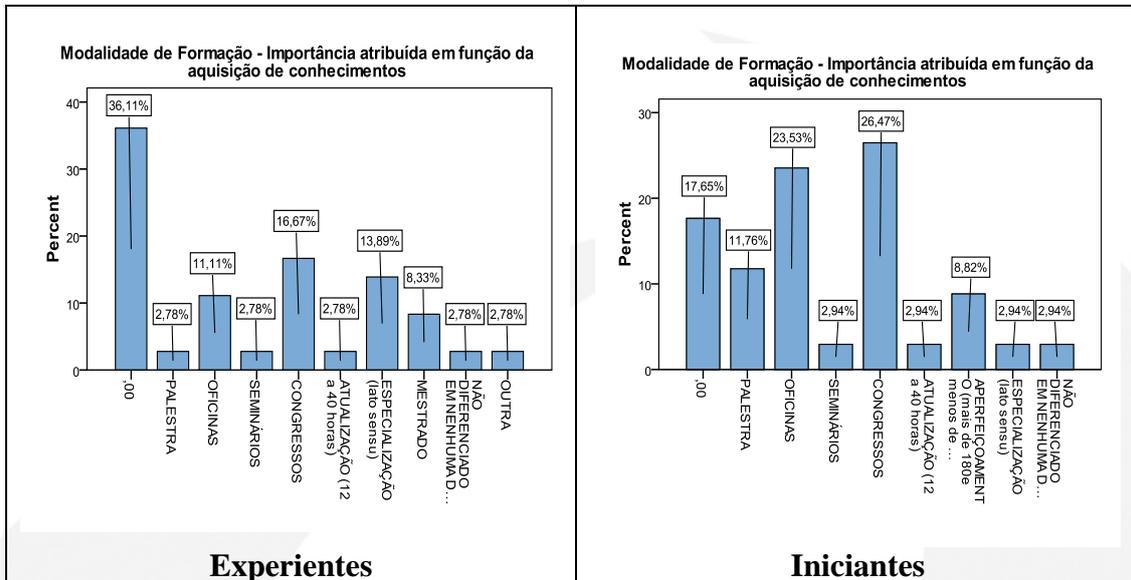


Figura 3. Ações de formação técnico-biológica mais valorizadas em função da aquisição de conhecimentos

Quanto aos professores iniciantes, os *Congressos* (n=9, 26.5%), *Oficinas* (n=8, 23.5%) e *Palestras* (n= 4, 11.8%) são as modalidades consideradas mais relevantes para a aquisição de conhecimentos técnico-biológicos, reforçando a importância dos eventos de curta duração para esta classe de professores.

No que diz respeito à atitude valorativa dos professores em relação às ações de formação em conteúdos pedagógicos (Figura 4), observa-se que os professores experientes atribuíram maior importância a *Oficinas* e *Palestras* (16.7% para ambas), seguido de *Especialização lato sensu* (11.1%) e, posteriormente, *Mestrado*, *Atualizações* de curta duração e *Congressos*, com percentuais idênticos (8.3%).

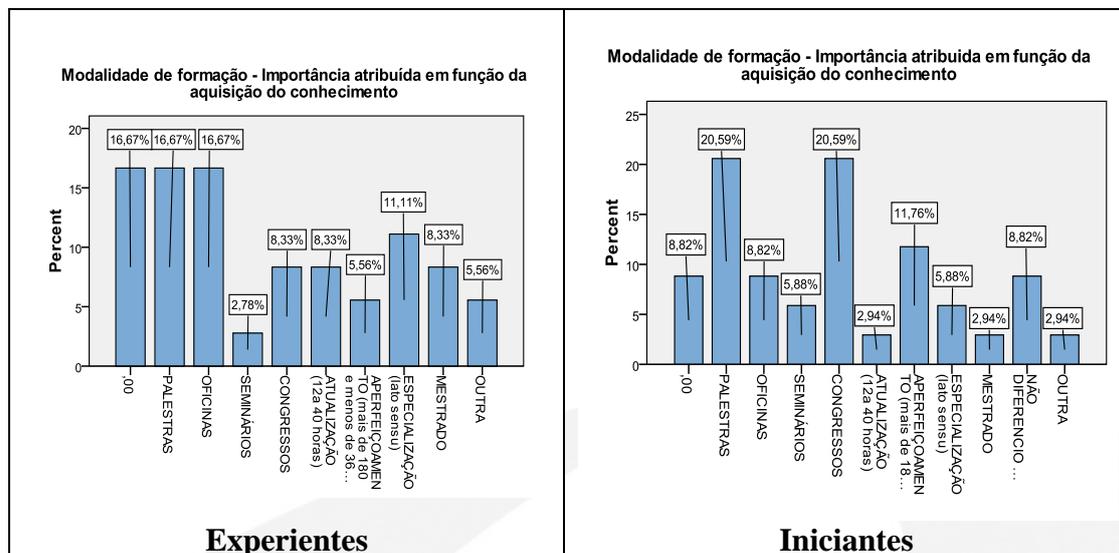


Figura 4. Ações de formação pedagógica mais valorizadas em função da aquisição de conhecimentos

Entre os professores iniciantes, *Palestras* e *Congressos* (20,6%), *Cursos de Aperfeiçoamento* (11,8%) e *Oficinas* (8,8%) são as modalidades que consideraram contribuir em maior escala para a aquisição de conhecimentos pedagógicos.

Em geral, nas duas áreas de conhecimento, aparecem as *Palestras*, *Oficinas* e *Congressos* que, embora mais valorizadas pelos professores iniciantes pelo seu contributo para a aquisição de novos conhecimentos, proporcionalmente também o são referidas pela maioria dos professores experientes. Nas duas classes de professores os congressos são mais valorizados como fonte importante de conhecimentos técnico-biológicos, em geral com maior expressão entre os iniciantes. As oficinas e palestras surgem como ações de formação continuada valorizadas para a aquisição de conhecimentos pedagógicos, possivelmente por estas ações de formação serem as mais oferecidas pelos sistemas de ensino no contexto investigado. Galindo; Inforsato (2008), ao investigarem oito municípios de São Paulo, verificaram que entre as formações oferecidas pelas Secretarias de Educação prevaleceram as ações de curta duração, justificáveis tanto em função da pouca disponibilidade de tempo dos professores face às rotinas assumidas no contexto escolar, quanto pela viabilidade de custeio pelas Secretarias Municipais, em detrimento dos problemas e questões relevantes comuns aos sistemas de ensino. Estes autores afirmam que estas ações se caracterizam como eventos pontuais e que compõem programas desarticulados, nem sempre atendendo as necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores. Como afirmam Martins; Pardal (2005), os objetivos da formação continuada nem sempre são compartilhados pelos órgãos de gestão educacional e professores.

Os resultados ratificam a participação dos professores experientes nas modalidades de especialização e mestrado, pois aparecem entre aquelas as quais frequentaram e mais valorizam. Embora estes dados se expressem em função das oportunidades desfrutadas por alguns professores, há que considerar que o perfil de experiência pode concorrer para a valorização e busca de formação continuada mais consistente e que permita maior reflexão e aprofundamento de conhecimentos.

Por fim, os professores foram também solicitados a registrar o grau de suas necessidades em relação às áreas delimitadoras de competências necessárias à prática profissional. Analisando os resultados, verifica-se que os professores experientes evidenciaram maior necessidade nas áreas *Trabalho*



*Colaborativo* (69.4%), *Reflexão* (58.3%), *Desenvolvimento e Diversidade* (52.8%) e *Gestão e Motivação* (50%). Os professores iniciantes, consideraram ‘muito necessário’ a formação nas áreas *Reflexão* (58.8%), *Desenvolvimento e Diversidade* (55.9%) e *Gestão e Motivação* (52.9%).

Comparando ambas as classes de professores, verificam-se resultados bastante similares nas áreas *Reflexão*, *Desenvolvimento e Diversidade* e *Gestão e Motivação*. Apesar disso, a semelhança dos resultados pode denunciar causas diferenciadas, pois apesar de experientes, estes professores podem se ressentir de ferramentas teórico-práticas inovadoras, haja vista sua formação de base obtida há mais de 10 anos. Por outro lado, os iniciantes deparam com um ambiente estranho e adverso, e para o qual a formação inicial nem sempre dá conta de prepará-los, em vista da dicotomia entre a teoria e a prática tão ressaltada na literatura (DARIDO, 1995; WINTERSTEIN, 1995).

Na área de *Reflexão*, ambas as classes de professores percebem como necessárias a reflexão sobre as concepções de ensino, a justificativa e análise de resultados, metas de ensino e implementação de inovações. No entanto, estas se apresentam mais significativa entre os professores iniciantes em vista do choque com a realidade e certa inadaptação à ambiência escolar (FOLLE, 2008; HUBERMAN, 2000; NASCIMENTO, 2008; VEENMAN, 1984). Entre os professores experientes estas necessidades se pronunciam em função das transformações sociais e conceituais de educação que operam de forma dinâmica na sociedade contemporânea e afetam substancialmente a vida escolar.

Na área de *Desenvolvimento e Diversidade*, na qual o planejamento de atividades que atendam as necessidades físicas, cognitivas e emocionais coletivas e individuais dos alunos, representaram necessidades nas duas classes de professores, acresceu-se entre os iniciantes a necessidade desenvolver competências visando identificar, selecionar e implementar atividades adaptadas ao nível de desenvolvimento do aluno.

Na área *Gestão e Motivação*, pronuncia-se entre os professores iniciantes a necessidade em competências que conduzam à utilização de estratégias motivacionais dirigidas aos alunos visando a adoção da prática de atividades físicas nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem (escolar e não escolar), e em caráter permanente. Já as necessidades dos professores experientes se manifestam no sentido de promover o senso de responsabilidade social do aluno visando o estabelecimento de um ambiente produtivo de aprendizagem.

Foi surpreendente o resultado relativo à área de *Tecnologia*, em que apenas 27.8% dos professores experientes e 20.6% dos professores iniciantes a consideram ‘muito necessário’. Embora não se caracterize majoritariamente como ‘não necessária’ nas duas classes de professores, a área de *Tecnologia* parece ser minimizada em ambas. Estes resultados são semelhantes àqueles encontrados por Ferro (2008), em que esta foi a área de menor expressão em termos de necessidades manifestas dos professores. Compartilha-se com as conclusões deste autor ao afirmar que por conceber a educação física como disciplina eminentemente prática os professores tenderiam a considerar a tecnologia como acessório ou secundária no processo ensino aprendizagem. No entanto, esta percepção é questionável na medida em que as ferramentas tecnológicas cada vez mais invadem o espaço escolar e tendem a se arraigar como cultura dos jovens.

Os resultados demonstram a existência de grande demanda pela formação continuada em áreas de fundamental importância para o desenvolvimento do ensino coerente com os postulados pedagógicos inovadores.

## CONCLUSÕES

Esta pesquisa se propôs a analisar e caracterizar o perfil de formação continuada e necessidades de



formação de professores de educação física experientes e iniciantes.

Verificou-se que a participação em eventos de natureza técnico-biológicos foi significativamente maior entre os professores iniciantes. Isso se deve, possivelmente, em função destes professores ainda buscarem espaço no meio profissional recorrendo a ocupações para além dos espaços escolares. A participação em formação continuada na área pedagógica foi significativamente maior entre os professores experientes, revelando a necessidade de formação em conhecimentos associados à estruturação e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A maior frequência nas modalidades *Palestras*, *Oficinas* e *Seminário* pelos professores das duas classes denuncia a inconsistência da formação proporcionada pelos órgãos de gestão educacional aos docentes. A vulnerabilidade destas ações se mostram evidentes em vista da expressão de sua duração e carência de aprofundamento, bem como do caráter peculiarmente diretivo, proporcionando condições de aprendizagens individualizantes, homegeinizadoras e que pouco mobilizam aspectos contextualizados da realidade escolar.

Em relação a *Congressos*, que aparecem principalmente na área pedagógica, apesar de seu caráter discursivo e eminentemente teórico, traz em seu bojo inovações e a oportunidade de trocar experiências com outros pares da área.

A valorização das modalidades de formação continuada, em parte, reflete o perfil de frequência as mesmas. Os professores iniciantes são os que mais o ratificaram valorizando maioritariamente as *Palestras*, *Oficinas* e *Seminários* nas duas áreas de conhecimento, enquanto os professores experientes se mostraram mais consistentes na valorização das modalidades *Especialização* e *Mestrado*. São comuns a estas modalidades a maior duração e o maior nível de aprofundamento de estudos. Se por um lado os *Cursos* em nível de *lato sensu* e *stricto sensu* apresentam uma parte da formação em formato diretivo (disciplinas e módulos) e individual, esta proporciona condições para o aprofundamento de conhecimentos os quais permitem a reflexão e contraposição dialética de práticas cotidianas. Além disso, a exigência de relatórios monográficos como requisito parcial para a conclusão dos cursos, proporciona aos professores a oportunidade para mobilizarem questões e temáticas que lhes aguçam interesses e dúvidas, ou examinarem sistematicamente elementos condicionantes da prática pedagógica em estreita relação com o contexto profissional em que atuam. Em geral os professores de ambas as classes informaram elevada necessidade de formação em todas as áreas de competências, denotando elevada demanda por ações de formação continuada nas mesmas. No entanto, se pronunciaram em ambas as classes de professores as necessidades de formação continuada em competências relativas à *Reflexão*, *Desenvolvimento e Diversidade* e *Gestão e Motivação* o que se explica pelas distintas causas inerentes às necessidades de experientes e iniciantes. Os primeiros enfrentam uma realidade em radical mudança e inovação, e suas necessidades denotam a necessidade de atualização acerca de novos conhecimentos que dêem conta de resolver os problemas práticos com os quais se deparam. Já os iniciantes, recém formados, encontram dificuldades em articular a teoria e prática educacionais no sentido de dominarem as rotinas necessárias de gestão e desenvolvimento do ensino centrado no aluno.

Finalmente, a baixa manifestação de necessidade em competências na área tecnológica pareceu indicar a pouca importância conferida pelos professores experientes e iniciantes ao uso da tecnologia no processo educativo. Neste estudo ficou evidenciado de forma significativa as maiores necessidades de formação dos professores experientes em competências correspondentes à área tecnológica, fazendo supor a falta de perícia dos mesmos com os meios informáticos. Os professores experientes provêm de uma geração que não dispôs das mesmas oportunidades que tiveram os iniciantes, os quais, durante uma



parcela significativa de suas vidas experimentaram largamente mídias desta natureza. No entanto, não existem evidências que demonstrem a maior capacidade dos iniciantes em utilizar os meios tecnológicos de forma integrada ao ensino de educação física na escola, pois a formação inicial ainda proporciona, senão nenhuma, limitadas oportunidades de integração destas ferramentas ao ensino. Dessa forma, cabe ressaltar a necessidade de ações formativas que valorizem a utilização das tecnologias como meio de apoio ao processo ensino-aprendizagem tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos professores. Essas ferramentas certamente contribuirão significativamente para motivar os jovens na sala de aula, haja vista a sua identificação com os mesmos em diversos espaços de sua vida cotidiana.

As lacunas identificadas neste estudo com base nas manifestações dos professores, devem motivar os gestores dos sistemas educacionais à reflexão, pois se constituem em desafios a serem encarados e devidamente transpostos se realmente almeja-se melhorar a qualificação dos professores e promover o sucesso no processo educativo.

### REFERÊNCIAS

- BERLINER, D. C. Expertise: The wonders of exemplary performance. In MANGIERI, J. N.; BLOCK, C. C. (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students*. Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, 1994. p. 161-186.
- COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educ. Soc.* [online], vol. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2009.
- CRUZ, G.C.& FERREIRA, J.R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto inclusivo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 2, p.163-80, 2005.
- FERRO, F. *A percepção de necessidades de formação em educação física e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo sobre a importância da formação contínua como factor do desenvolvimento profissional*. 2008. Dissertação (Mestrado). 109 f. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2008.
- FOLLE, A; NASCIMENTO, J. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 19, n. 4, p. 605-618, 2008.
- FORMOSINHO, J. (org). *Formação de professores: a aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- GARCIA, C. M. La formación inicial y permanente de los educadores. In: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2002. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. p. 161-194.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.
- MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, 1998. disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci_arttext). Acesso em 15 de jul. 2009.
- NÓVOA, A. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. Entrevista Concedida a TVE BRASIL em 2001. Disponível em:



[http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm). Acesso em 2 de set. 2010.

NUNES, C. S. C. *O sentido da formação continua: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. 2000. 152 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Representações, reflexão apoiada e mudança. In R. D'ESPINEY, R.; CANÁRIO, R. (org), *Uma escola em mudança com a comunidade*. Projeto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões. Lisboa: IIE, 1994. p. 105-115.

PATRIARCA A. C.; ONOFRE, T.; MASCARENHAS, F. Especialização em meio escolar. Formação continuada de professores de educação física na Universidade Federal de Goiás: um estudo de caso. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 225-237, 2008.

SOUZA, N. P.. *A educação física escolar no estado de Goiás e a formação continuada de professores: realidades e perspectivas*. 2003. 112 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, summer, v. 54, n. 2, p.143-178, 1984.

ZAPELINI, C. A. E. Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 167-184, maio/ago 2009.

Contato:

José Henrique

Professor Doutor – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Av. Min. Fernando Costa, 416 – Seropédica – RJ – CEP 23890-000

E-mail: [henriquejoe@hotmail.com](mailto:henriquejoe@hotmail.com)

Carlos Januário

Professor Doutor – FMH/Universidade Técnica de Lisboa

Francis Anacleto

Doutorando em Ciências da Educação – FMH/Universidade Técnica de Lisboa

Walter J. Nunes

Professor Doutor – Univ. Fed. Rural do Rio de Janeiro

Vitor de S. Naime

Bolsista de IC – Univ. Fed. Rural do Rio de Janeiro

Recurso: Projetor multimídia (Datashow)