

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

*Evando Carlos Moreira
Antônio Camilo Teles Nascimento Cunha*

1. INTRODUÇÃO

A opção de escrever um texto sobre formação inicial e continuada não foi fruto do acaso, mas sim da necessidade constante de repensar os processos de formação com os quais estamos envolvidos há quase vinte anos.

Se durante a realização do mestrado a preocupação esteve na formação dos futuros professores de Educação Física e se, de fato, os cursos preparam para docência, no doutorado o foco esteve na formação dos formadores, ou seja, a formação de mestres e doutores capacita para o exercício da docência e, por conseguinte, para atuar na formação dos futuros professores?

Estes estudos, acrescidos das experiências na gestão de cursos de graduação, seja em instituições privadas ou públicas, na orientação em programas de iniciação científica e, posteriormente em programas de mestrado e doutorado, permitiram, mesmo que ainda de forma incipiente, ensinar, idealizar, conceber propostas de formação inicial e continuada, que naturalmente se transformaram no decorrer dos anos e que ainda continuarão em transformação, dada a incompletude da condição humana e das necessidades que se estabelecem a partir do desenvolvimento e evolução da sociedade.

Mais do que isso, as experiências permitiram a identificação de erros e tomadas de decisão equivocadas e que puderam, em tempo, ser interpretadas, analisadas e revistas, de maneira que os mesmos erros não fossem

mais cometidos, além de identificar ações que tiveram êxito e que puderam ser replicadas, mas também reavaliadas para que tivessem seu potencial de transformação ampliado.

Em suma, o que apresentamos neste capítulo são perspectivas de formação baseadas em experiências formativas reais, concretas e que de alguma maneira foram exitosas, não apenas pelas escolhas realizadas, pelos caminhos trilhados, mas sobretudo pela qualidade dos professores que participaram de tais experiências, bem como vontade de acertar, de melhorar, de transformar a prática da Educação Física, mas sempre considerando que toda e qualquer melhoria passa pelo estudo, pela pesquisa, pelo trabalho coletivo, pelos alunos, pelos professores e, claro, pela escola!

2. FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial de nível superior se apresenta como uma das primeiras decisões e uma das mais difíceis dos jovens, visto inúmeros fatores que influenciam ou podem influenciar tal decisão.

A pressão familiar, social e mesmo do indivíduo para consigo, contribui sobremaneira para que a escolha, não mais para vida toda como ocorria no passado, mas para um período considerável de tempo, principalmente em uma sociedade em intensa transformação, seja difícil de ser tomada.

Nos dias atuais, optar pela docência, principalmente pela falta de reconhecimento social (e muitas vezes financeiros), implica em uma das últimas possibilidades de escolhas dos jovens, que são atraídos pela possibilidade de carreiras que gozam de maior “status” social do que a docência.

Independentemente do “status” social que se confira a formação em nível superior para professores, destacamos o que Imbernón (2011, p. 63) entende por ideal na formação inicial:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo

de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora. A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações.

Para Formosinho e Ferreira (2009) existem dois modelos de formação inicial, e que estão diretamente relacionadas à forma de escolha da profissão. O primeiro deles é o modelo majoritário, que implica na chegada à docência a partir do domínio e de qualificações específicas para seu exercício. O segundo, denominado de modelo profissional, define-se pela escolha da profissão em idade semelhante às escolhas de outras profissões e requer preparação no âmbito das Ciências da Educação. Ou seja, o segundo modelo implica em uma posição assumida da profissão de professor, ou como os autores afirmam “na essência, pode constituir-se na diferença entre “estar professor” e “ser professor”” (FORMOSINHO; FERREIRA, 2009, p. 32).

Dessa forma, entendemos necessário o debate acerca do modelo profissional, o da escolha, o do que se deseja ser, objetivamos, portanto, nessa parte da obra discutir a formação inicial e suas possibilidades de organização durante o curso superior em licenciatura.

2.1 A Construção de um Projeto de Formação Coletiva

A formação inicial de um professor começa quando uma Instituição de Ensino Superior se depara com a necessidade de elaborar uma proposta pedagógica que permite “almejar” a constituição de um profissional da educação, ou seja, alguém que se responsabilizará pela partilha de conhecimentos e saberes oriundos da cultura e, portanto, são acessados, em parte, a partir da escola.

Assim, entendemos que desde o embrião da proposta de formação, esta deve ser realizada de forma conjunta, coletiva, colaborativa, o que permitirá pensar e operacionalizar a proposta também de forma coletiva,

integrada. A linguagem dos formadores precisa ser coerente, coesa, clara, permitindo que os formandos entendam o real significado da docência.

Não estamos deixando de lado os projetos e atividades autorais, mas essas atividades precisam integrar-se em um projeto maior de formação, que considere as individualidades dentro da coletividade.

A organização da formação inicial de maneira coletiva permitirá ao futuro professor compreender que a docência não se faz no isolamento, na solidão, no autoexílio profissional, muito pelo contrário, é necessário conceber a existência dos demais professores como essencial para o caminho docente, pois isoladamente não avançamos ou mesmo pouco avançamos, já coletivamente as possibilidades se ampliam. Portanto concordamos com Imbernón (2010, p. 67) quando afirma que “uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., [...]”, ou como mencionamos, a existência do outro deve ser considerada, dentre tantas possibilidades, como “a troca de dúvidas com os outros, contradições, problemas, sucessos, fracassos é importante na formação dos indivíduos e em seu desenvolvimento pessoal e profissional” (IMBERNÓN, 2010, p. 68).

Entendemos que elaboração de um bom projeto pedagógico, que dê conta das questões “legais”, bem como permita a articulação de diferentes perspectivas e especificidades da área seja o ponto de partida para uma formação inicial que garanta a inserção dos futuros professores no âmbito escolar de forma mais “real”, visto que por vezes, a formação apresenta uma perspectiva ideal distinta da realidade.

2.1.1 A articulação entre ensino, pesquisa e extensão

O tripé *ensino-pesquisa-extensão*, geralmente é utilizado para caracterizar a base de sustentação do conceito de universidade, que por sua vez, como instituição educativa, tem por finalidade

[...] o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conheci-

mentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados também nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar e na experimentação e análise dos projetos de extensão, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 162)

Não podemos deixar de lado que parte considerável dos cursos superiores e, por conseguinte, alunos de graduação matriculados no Brasil, pertencem a centros universitários e institutos ou faculdades, mais especificamente 46,77%, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2015 (BRASIL, 2016). Assim, a formação em nível superior não ocorre exclusivamente na universidade, que tem por obrigação oferecer ações que integrem o ensino, a pesquisa e a extensão, mas também em centros universitários ou faculdades, portanto, a articulação entre esses segmentos de atuação e atendimento universitário precisam mostrar-se devidamente conectados na formação dos futuros professores.

Sabemos, porém, que a articulação entre pesquisa, ensino e extensão não é uma tarefa simples para ser concretizada, visto que, mesmo nas universidades, existem ações ou de pesquisa, ou de ensino, ou de extensão que se desenvolvem separadamente. Tal condição se mostra pelas ações desenvolvidas pelas pró-reitorias universitárias, cada uma delas trata de um segmento, com seus próprios editais, induzidos ou não, e *modus operandi* particulares, apresentando pouca ou nenhuma integração entre as áreas. Outra característica que permite identificar a fragmentação do “tripé” universitário está nos orçamentos institucionais, com valores maiores para o ensino, “atividade básica” das universidades, depois a pesquisa, que além do orçamento universitário, sobrevive com editais de agências de fomento, sejam as fundações de amparo à pesquisa dos estados ou órgãos federais, como Capes e CNPq e, por fim, a extensão, com orçamento baixo e com pouco fomento externo à universidade.

Dessa maneira, surge um questionamento: como integrar ensino, pesquisa e extensão na formação de professores?

É inegável que o ensino seja a mola propulsora da formação dos futuros professores, mas integrá-lo à pesquisa e à extensão é desafiador.

O primeiro passo é explorar durante a graduação a concepção de educar para pesquisa, que segundo Demo (1997) requer um ambiente de ensino positivo, participativo, dinâmico e envolvente, que respeite e valorize o conhecimento do aluno e desmistifique o papel do professor como aquele que controla as ações, mas atribua a ele a condição de “[...] orientador do trabalho conjunto, coletivo e individual, de todos” (DEMO, 1997, p. 16), além de “[...] habituar o aluno a ter iniciativa, em termos de procurar livros, textos, fontes, dados, informações. Visa-se superar a regra comum de receber as coisas prontas, sobretudo apenas reproduzir materiais existentes” (DEMO, 1997, p. 21).

Para Chizotti (2012) a pesquisa é uma atividade sistemática que fez avançar os conhecimentos em diversas áreas, resultando em inúmeros benefícios e o ensino deve beneficiar-se da pesquisa, mas não deve limitar-se ao que está feito, a repetição de conceitos ou a transmissão de conhecimentos. Deve sim, levar a descoberta, mobilizando a curiosidade e a busca de informações que esclareçam dúvidas e orientem ações futuras.

Como estamos falando da formação de professores, não podemos deixar de destacar que:

Para ensinar, é preciso estar sensível à própria prática do professor para identificar seus resultados e carências e auxiliar na sua reorientação ou na sua completa reformulação, a fim de que a interação ensinar-aprender alcance seus objetivos. Um professor que reflita sobre sua atividade é sempre um crítico nato de sua prática, mas pode adensar sua acuidade crítica com a recolha de informações mais consistentes e alcançar maior fundamentação para reorientar sua atividade docente. (CHIZOTTI, 2012, p. 109).

A pesquisa na formação não deve ser encarada apenas como a produção de um novo conhecimento, mas como uma ferramenta que permite ao professor repensar constantemente sua prática, tendo em vista a necessidade constante de autocrítica no desempenho do papel docente. A opção por articular ensino e pesquisa na formação de professores deve voltar-se para a valorização da observação, da convivência com os acontecimentos

do cotidiano que, por conseguinte, se apresentam como situações concretas que devem ser refletidas (CHIZOTTI, 2012).

No que se refere à extensão, pressupomos o elo mais frágil dessa tríade, entendemos que o contato constante com as escolas e todas as ações que realiza precisam ser “objetos” de discussão, debate e análise por parte dos graduandos.

Dessa forma, organizar atividades de extensão que “adentrem” a escola, não necessariamente do ponto de vista da organização e desenvolvimento das atividades de ensino, visto que os estágios e as práticas de ensino devem dar conta disso, possibilitará aos graduandos conhecer como, de fato, a escola funciona, o que é fundamental para sua intervenção futura.

Os cursos de formação de professores em Educação Física precisam apropriar-se daquilo que acontece dentro da escola com o intuito de mostrar aos futuros professores qual será a participação deles no cotidiano escolar, o que inclui além das questões didáticas e pedagógicas, as administrativas, políticas, sociais e filosóficas, uma vez que estão interligadas e influenciam diretamente o trabalho do professor. (DUDECK; MOREIRA; MELO, 2017, p. 249).

Para tanto, projetos de extensão que tenham como finalidade potencializar o desenvolvimento das atividades escolares são bem-vindos, ações que tragam a escola para universidade ou que levem a universidade para escola são essenciais. Mutirões administrativos, feiras e festas culturais, competições ou festivais esportivos realizados pela escola e que podem contar com a participação de alunos e professores de graduação são opções que integrarão as atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação. Semanas acadêmicas, práticas socializadoras de estágio, congressos científicos, mostras de arte e cultura, exposições e lançamentos de obras literárias, cursos livres, dentre outras ações realizadas pela universidade são algumas das formas de integrar professores e alunos da escola à vida universitária.

Possibilidades existem e não são poucas, o que se faz necessário é que a gestão do curso de graduação potencialize a relação entre pesquisa, ensino e extensão, não apenas como uma oferta pura e simples de situações para tal, mas como atividade ou requisito obrigatório dentro curso, permitindo

que se conheçam espaços de desenvolvimento para além da sala de aula ou para além das atividades de ensino.

2.1.2 Que perfil profissional desejamos aos egressos dos cursos de formação?

Após discutirmos questões iniciais e de fundo da formação de professores, entendemos necessário o debate sobre questões específicas da formação como é o caso do perfil profissional desejado para os egressos dos cursos de formação de professores.

Dessa forma, passamos a destacar elementos que julgamos necessários para formar um profissional que entenda de educação e de Educação Física, objeto de estudo em questão: perfil profissional desejado para egressos; incorporação do erro como elemento de avaliação; alteridade nas relações de trabalho; importância da formação continuada; familiarização com modernas tecnologias.

Perfil profissional desejado para egressos

Por mais que a docência seja cercada de discursos que reforcem o caráter “vocacional” da profissão, entendemos que mais do que vocação é necessário para formar um bom profissional.

Também não podemos nos ater ao que se estabelece na legislação, conforme determina o Conselho Nacional de Educação na Resolução 2 de 2015 (BRASIL, 2015, p. 7):

Art. 7º O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...].

O que pretendemos é extrapolar os conceitos de vocação e legalidade que circundam a formação, pois entendemos que não basta ter vocação se não temos predisposição para aprender e continuar aprendendo. Assim como não basta seguirmos à risca o determina a lei, se a mesma lei estabelece níveis mínimos de exigência, quando a docência precisa sempre do máximo de profissionalismo.

O perfil do profissional egresso deve se sustentar para além da vocação e da legalidade, mas almejado a partir de elementos básicos da formação oferecida, tais como de um conhecimento profundo da área de atuação e a formação de uma base cultural, científica e humanística ampla, o que se faz a partir da leitura e estudo de obras clássicas da área da educação e da Educação Física, mas não a partir de leituras ortodoxas, tomadas de juízo de valor predefinido, mas de uma leitura pautada na análise, reflexão e sínteses próprias.

Para Severino (2012, p. 77),

A educação universitária, para realizar suas tarefas básicas de pesquisa, de ensino e de extensão, precisa de leitura e da escrita como instrumentos fundamentais de atuação. É por dela que o estudante poderá mergulhar no universo do conhecimento acumulado que lhe é posto à disposição. É igualmente por meio delas que os professores poderão operacionalizar sua contribuição ao processo de ensino/ aprendizagem.

Não se pode também admitir que a leitura ocorra de forma “terceirizada”, a partir da abordagem e apresentação de sínteses dos professores que atuam no ensino superior, sem nenhuma leitura prévia dos alunos.

No que tange à Educação Física é urgente e necessário que os alunos de graduação e pós-graduação leiam e releiam obras que são fundamentais a organização e constituição de nossa área, independente das correntes epistemológicas a que pertencem. Ou seja, concluir a graduação ou a pós-graduação sem ter lido as obras clássicas, e não mencionamos uma ou outra obra, mas a obra completa ou parte dela, de João Batista Freire, Carmen Lúcia Soares, Mauro Betti, Valter Bracht, Elenor Kunz, Reiner Hildebrandt-Stramann, Go Tani, dentre outros, é uma temeridade. (FERREIRA; MOREIRA, 2017, p. 632).

Contudo, a leitura não deve ocorrer sem uma prévia orientação, deve ser guiada, não no sentido de que alguém deve acompanhar a realização ou não da leitura, mas conhecer e reconhecer a existência de formas de realizar leitura.

Severino (2012, p. 77-78) afirma que existem dois tipos de leitura que podem ser praticadas:

A primeira, a leitura sistemática, de natureza analítica, mediante a qual ele poderá apreender a mensagem que a cultura lhe passa. Por ela, ele mergulha por inteiro nos textos, à busca de seu sentido integral. Eles são lidos de fora a fora – o leitor acompanhando o raciocínio expositivo e dissertativo do autor, uma vez que o texto escrito nada mais é que uma codificação da mensagem concebida pelo autor. [...] Essa modalidade de leitura leva o leitor a uma compreensão global do texto, facilita sua interpretação crítica, aguça seu raciocínio lógico e fornece-lhe elementos para um diálogo com o conjunto da cultura.

A segunda modalidade de leitura, igualmente solicitada ao integrante da comunidade universitária, é a leitura de pesquisa, de documentação, que se realiza mais pontualmente, como se fosse um trabalho de garimpo. Trata-se de levantar e de destacar pontos específicos, relacionados a tópicos de conhecimento, necessários, por exemplo, para se realizar uma pesquisa.

Independentemente de qual tipo de leitura se faça, a seleção desta deve ser realizada dentro de um contexto adequado, e essa escolha depende do professor formador, que conferirá profundidade, densidade, cientificidade a sua escolha, pois “um texto não pode ser abordado fora de seu contexto, fora das circunstâncias constituídas pelas malhas histórico-culturais que entrelaçam sentidos que foram sendo produzidos, amalhados e articulados ao longo do tempo histórico” (SEVERINO, 2012, p. 76).

A partir destas escolhas e da realização de leituras adequadas, a formação pode configurar-se como uma possibilidade de obtenção de um conhecimento profundo da área de atuação, bem como garantir uma base cultural, científica e humanística significativa, visto que o que se colocará a disposição dos alunos serão textos que permitam realizar uma leitura da

área e do mundo para além da área, mas de uma área dentro de um contexto mais amplo, garantindo que não se pode intervir profissionalmente sem considerar uma intervenção em um grupo social definido.

A formação deve possibilitar o reconhecimento da necessidade de intervenção em prol de um indivíduo, de uma sociedade, com vistas a melhorar a sua condição de existência, caso contrário, a formação não fará sentido. Portanto a leitura e a pesquisa são essenciais a um projeto de sociedade mais evoluída.

A base cultural, científica e humanística ampla também poderá ser alcançada quando as leituras e discussões em sala de aula forem conduzidas por leituras específicas e gerais, ou seja, não apenas os conhecimentos da especificidade da área devem ser considerados, mas o debate e a leitura de temas abrangentes que envolvam a educação e, por conseguinte, a Educação Física.

Dessa forma, o professor de ensino superior deve oferecer possibilidades de leitura que transcendam a especificidade, para tanto, debates sobre filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, política, economia, dentre entre, permitirão aos futuros professores de Educação Física a obtenção de uma visão ampliada e crítica de ser humano, de sociedade e de mundo, visto que nossa existência enquanto área de conhecimento só possível a partir de tais bases.

Portanto, devemos oferecer aos futuros professores de Educação Física a leitura das obras clássicas, como as de: Michel Foucault, quando aborda as relações entre poder e conhecimento e como essas informações permitem o controle das instituições sociais, dentre elas a escola; Pierre Bourdieu, que debate a existência de mecanismos escolares de reprodução cultural e social; Louis Althusser, que afirma que a escola age como aparelho Ideológico do Estado, à medida que mascara e manipula a realidade a favor da classe dominante; Norbert Elias, que tem como foco de suas obras a relação entre poder, comportamento e emoção; Paulo Freire, que defendia que a educação deve permitir que os oprimidos superem a condição de opressão, mas para tanto, precisam desempenhar um papel ativo em sua libertação, a partir do uso da ação comunicativa para com os outros e para com a realidade; além de obras de autores que não debatam exclusivamente

a educação, mas permitem compreendê-la dentro de um contexto social amplo, como é o caso de Eric Hobsbawm, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Norberto Bobbio, Umberto Eco, Humberto Maturana, dentre outros.

Vale destacar, o conceito tão abordado na obra de Bauman, a sociedade líquida, ou seja, não se pensa em longo prazo, não existem grandes projetos, tudo caminha de forma guiada, e nós somos guiados, isto é, não propomos mais nada, não idealizamos mais nada, apenas cumprimos acordos, temporais, momentâneos, de curto prazo de duração.

E por que falarmos dessa sociedade líquida no processo de formação de professores?

Porque nossos estudantes não conseguem formar uma opinião clara sobre e profunda da realidade, tendo em vista o fato da formação não permitir que isso ocorra, seja pela visão equivocada dos próprios formadores sobre seu papel na formação destes profissionais, seja porque não oportunizamos leituras profundas sobre a educação e a Educação Física de forma adequada, limitando nossos alunos a leituras resumidas de conceitos que precisam ser compreendidos na sua totalidade e não a partir de sínteses prontas, elaboradas por terceiros, ou ainda, porque não “atacamos” durante a formação a causa, mas sim os efeitos dos problemas que afligem a intervenção profissional.

O papel do formador é fundamental para orientar, indicar, apresentar os caminhos possíveis de serem trilhados e não “carregar” o aluno pelo caminho. Esse papel, exercido de forma adequada, permitirá ao aluno, “formar a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente” (DEMO, 1997, p. 16) e isso poderá ocorrer a partir de educação pela pesquisa.

Incorporação do erro como elemento de avaliação

Outro aspecto que pode colaborar com a formação de um egresso é a compreensão e a incorporação do erro como elemento de avaliação das condutas e metodologias de ensino utilizadas, ou seja, é na formação que o erro se apresenta de forma mais elementar e útil possível.

O formador deve compreender o erro como uma possibilidade de reflexão sobre a ação do futuro professor e não como uma justificativa para punir ou diminuir conceitos atribuídos aos alunos.

Como qualquer atividade humana, o exercício da docência requer estudo, preparo, desenvolvimento e avaliação e nada melhor do que o erro para refletirmos sobre as lacunas ainda existentes em nossa existência.

É fato, não estamos falando de algo crônico, daquilo que poderia, mas não foi corrigido, não porque se desconhecia o correto, mas porque não se considerou fazê-lo de forma correta. Estamos falando do que não deu certo porque as estratégias escolhidas foram equivocadas, porque se desconsiderou o estágio de desenvolvimento dos alunos, enfim, falamos do erro enquanto inerente a condição humana. O erro deve servir para melhorarmos enquanto profissionais!

Os estágios, as práticas de ensino, as apresentações de trabalho em formato de seminários, dentre outras formas de manifestação dos alunos, se configuram como excelentes oportunidades para que o professor, na condição de quem conhece mais sobre a docência, conduzam seus alunos a identificarem, refletirem e corrigirem os erros, mas estes precisam ser “tratados” de forma cuidadosa, carinhosa e não de maneira a execrar o aluno e o erro cometido, pois isso não auxilia em nada a formação e pode mesmo ser adotado como forma de intervenção futura com as crianças e jovens que serão atendidas em um futuro próximo.

Conduzir o aluno a refletir sobre a causa do erro é tão ou mais importante do que identificar apenas o efeito e, visto que ambos caminham juntos, mas a correção passa necessariamente pela identificação da causa, pois tratar dos efeitos pode ser apenas uma condição paliativa.

Precisamos partilhar ainda com os alunos a concepção de que o erro é comportamento *sui generis* da existência humana e, portanto, da condição de ser professor, não estaremos, em hipótese alguma livres do erro, mas podemos cuidar para que ele não ocorra em função de nossa falta de cuidado, de preparo, de organização, pois esse é o maior erro de todos.

É fundamental que o futuro professor aprenda com o erro, identifique as causas e os efeitos do erro e, a partir deles, possa corrigir os rumos

adotados no exercício da docência, aprendendo com ele, não para não errar mais, mas para errar menos e para reconhecer sua condição humana e não messiânica e sobrenatural como durante muito tempo se propagou o exercício do magistério.

Alteridade nas relações de trabalho

O profissional que se deseja também precisa reconhecer que trabalhar com a diversidade, com as diferenças, sejam elas quais forem, é fundamental para que os objetivos da instituição e da sua área de conhecimento sejam atingidos. Não podemos “virar a cara” para a diversidade que se apresenta para nós, para o mundo.

É fundamental reconhecer que precisamos do outro para desempenhar bem nosso papel, pois como menciona Imbernón (2010), uma prática social educativa requer comunicação, diálogo entre os pares, e essa prática social não funcionará bem sozinha. Precisamos do outro, precisamos da dúvida, precisamos do antagônico, do oposto, pois sem eles não existe desenvolvimento e formação.

No desempenho das funções sociais do professor, especificamente em nosso caso, do professor de Educação Física, precisamos trabalhar de forma conjunta, levando em conta que ação será mais eficiente se reconhecermos e nos colocarmos no lugar do outro, do nosso colega de trabalho, do nosso aluno. Para tanto, é fundamental que o processo formativo adote uma postura sensível ao futuro professor, pois assim, esperamos que este também se torne sensível à necessidade do outro.

Reconhecer a existência das diferenças e não “colocá-las” debaixo do tapete é o primeiro passo para que a função de professor seja realizada da melhor forma possível.

As discordâncias, pontos de vista diferente sobre um mesmo assunto, diferenças de crença religiosa, étnicas, sexuais ou outra qualquer precisam ser compreendidas e refletidas sobre o seu espaço próprio e momento adequado para sua abordagem e discussão. É fundamental reconhecermos qual o nosso papel e o papel da escola no respeito e na valorização das diferenças.

Durante a formação, os futuros professores precisam reconhecer e compreender que as diferenças são inerentes a condição humana, nem melhores, nem piores, apenas necessárias para o exercício da alteridade nas relações humanas e, para tanto, o formador precisa estar atento às diversas possibilidades que surgem durante as aulas, tais como: debater a condição do homem e da mulher no esporte; as diferenças de rendimento entre homem e mulher no esporte; as manifestações esportivas tidas como de elite, entenda-se de grande aporte financeiro, e as modalidades esportivas populares e que se apresentam culturalmente enraizadas em regiões/países pobres e periféricos; as manifestações corporais e a cultura da negação por parte de determinadas denominações religiosas, o que por vezes proíbe que crianças e jovens realizem atividades físicas; a deficiência de diversas ordens, sejam elas física, intelectual, cognitiva, auditiva, dentre outras, priva as pessoas da realização de determinadas atividades, mas ao mesmo tempo os aproxima de condições ainda não experimentadas e que precisam ser adaptadas ou não para sua condição.

Independentemente de qual diferença estejamos falando, é essencial que o futuro professor reconheça a existência do diferente, não para minimizá-lo ou excluí-lo, pelo contrário, para incluir, para integrar, para tirar da margem do processo excludente que sua condição e a nossa discriminação o coloca. Contudo, a formação precisa oferecer reflexões sobre essas questões que se apresentam cada vez mais intensas nas escolas e nas salas de aula. A sensibilidade docente para com o outro precisa ser estimulada nos bancos de formação, com rapidez, com urgência, não temos mais tempo a perder!

Importância da formação continuada

Muito embora o assunto formação continuada seja objeto de discussões e reflexões mais adiante, abordaremos aqui de forma breve o assunto, tendo em vista os aspectos elencados anteriormente como determinantes na constituição do perfil do egresso desejado pelos cursos formadores.

O egresso de um curso superior, em qualquer área de formação, deve assumir a condição de que a formação continuada será a base de sustentação de suas ações profissionais, e na docência tal aspecto é de suma

importância, visto que a dinâmica das relações humanas e sociais têm se alterado de forma muito veloz, não permitindo ao profissional recém-formado manter-se atualizado sem que busque tal atualização. É primaz que durante a formação inicial o futuro professor reconheça sua incompletude e opte pelo exercício docente que leve em consideração a importância da formação continuada.

[...] as ações de formação continuada de professores devem caracterizar-se por processos mediadores que desenvolvam a consciência dos mesmos sobre os fins a atingir na sua prática pedagógica, para que eles possam assumir o papel de mediadores entre os alunos e as atividades não-cotidianas desenvolvidas na sociedade. (MELLO; BASSO, 2002, p. 296).

Segundo Imbernón (2011), a continuidade da formação do professor deve se caracterizar a partir dos princípios de aprender continuamente, de aprender colaborativamente, em um espaço de participação com outros professores e a comunidade de forma geral, estabelecendo conexões entre os conhecimentos do professor e de seu círculo de relações.

O fato de manter-se constantemente em processo de formação e estudo reduz os riscos de erro, de desatualização profissional e obsolescência, de que tantas vezes são “acusados” os professores.

Para tanto, o professor precisa pesquisar sua própria prática, confrontar os “achados” da pesquisa da prática com os novos conhecimentos produzidos nas universidades e com aquilo que fazem seus pares, debater com os alunos o papel da Educação Física em sua formação e o que esperam dela, bem como do professor.

Cabe, portanto, ao professor, entender a dinâmica educacional da qual faz parte e encontrar a melhor maneira de continuidade na formação. Tempo, sabemos, sempre e cada vez mais escasso, somos controlados o cotidianamente pelo relógio, pela agenda, pelos diversos compromissos, mas precisamos reservar espaço para refletir continuamente sobre nossa condição e atuação docente, somente a partir dessa reflexão seremos capazes de identificar as dificuldades que comprometem nosso trabalho e, assim, buscar alternativas para solução dos problemas pedagógicos que enfrentamos, mas se possível é desejável que essa tarefa sempre se realize em

colaboração com outros professores, pois nossas angústias e dificuldades podem ser semelhantes, visto que:

Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. (DAMIANI, 2008, p. 214).

Familiarização com modernas tecnologias

Por fim, entendemos que o egresso de um curso de formação de professores em Educação Física deve estar intimamente ligado com as novas e modernas tecnologias, visto que estas têm “invadido” e permanecido nos diversos segmentos da sociedade, tais como a escola e, por conseguinte, a formação do futuro professor precisa olhar para a modernidade tecnológica.

No período dito por alguns pós-moderno que vivemos, o acesso à informação e ao conhecimento ocupa papel de destaque na sociedade, ou seja, as informações e os conhecimentos estão entre nós e a possibilidade ou não da utilização de tais fontes dependem da nossa capacidade de análise, reflexão e síntese. Dessa forma, é fundamental que os formadores tenham familiaridade com as modernas tecnologias que estão à disposição e que nos permitem captar uma infinidade de informações e conhecimento disponíveis.

Obviamente, manusear, ler uma obra clássica é diferente de ler uma sinopse em sites que tratam da vida e obra de autores renomados ou de ler resenhas de livros, publicadas em periódicos nacionais e internacionais, por vezes, as obras clássicas se quer estão disponíveis em forma física nas bibliotecas dos cursos de graduação.

Assim, chegamos a uma constatação, que deveras, já havia sido realizada por muitas áreas, as formas de divulgação e propagação do conhecimento transcenderam a revolução da prensa de Gutenberg. Fica a indagação: como auxiliar a formação de professores deixando para trás tudo que a humanidade registrou de forma impressa? Como adotar procedimentos de ensino

considerando as modernas tecnologias se nossa própria formação e nossa existência ainda não deram conta de se quer compreendê-las e utilizá-las?

É fato, as tecnologias se apresentam evidentes em todos os segmentos da sociedade e não será possível voltar atrás, adentramos um caminho sem volta, precisamos nos adaptar, conhecer e aprender esse novo caminho e, de forma rápida, pois nossos alunos o conhecem melhor do que nós, “nasceram” nesse caminho.

Nossos computadores e projetores multimídia não são mais suficientes para interagir com *tablets*, *smartphones*, *iphones* e todos os aplicativos que esses os aparelhos de nossos alunos utilizam.

É fundamental estabelecer elos, vínculos, mesmo que pequenos entre o conteúdo que apresentamos em sala de aula com essas novas tecnologias.

O acesso à rede mundial de computadores apresenta um universo muito rico, porém perigoso se sua utilização não ocorrer de maneira adequada ao que se deseja.

A busca de textos em portais de periódicos é uma das ferramentas mais ricas de acesso à web, principalmente se considerarmos que a maior parte da produção de conhecimento está disponível de forma online e acesso irrestrito, ou seja, textos produzidos no mundo inteiro podem ser acessados de casa ou da universidade e mais, de qualquer aparelho eletrônico conectado à internet.

É fundamental que o professor aprenda e compartilhe com os alunos as possibilidades e formas de busca existente nos portais, permitindo aos alunos ampliarem as leituras da área.

A utilização do registro de áudio e vídeo é um elemento que precisa ser incorporado à formação de professores, visto que o processo permite o registro das ações e das manifestações verbais em situações de intervenção. Para tanto, não apenas a filmadora, que tem como função única o registro de áudio e vídeo, mas os *tablets*, *smartphones*, *iphones* possibilitam registrar os momentos de intervenção que, posteriormente, devem ser utilizados para discussões, reflexões e análises das intervenções em sala de aula, permitindo

identificar erros e acertos dos futuros professores. Os estágios e as práticas de ensino são um excelente espaço para esse tipo de registro.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA é uma das possibilidades de estabelecimento de interação entre professores e alunos. Nesse ambiente é possível que o professor *poste* aulas, textos, crie debates, fóruns, chats sobre o assunto abordado em sala de aula.

A construção de mapas conceituais interativos pode ser uma boa opção para organizar hierarquicamente um conceito sobre determinado assunto, um tema estruturante e fundamental para o aprendizado. Tais mapas após apresentados pelos professores poderão ser compartilhados pelos alunos que o preencherão a cada nova apropriação de conhecimento sobre o assunto ou apenas quando todos os alunos tiverem compreendido a questão. Nesse ínterim, enquanto um aluno ainda não compreendeu o assunto, esse aluno pode debater com outro aluno que já domine a questão. A sala de aula servirá de espaço para ajustar esse mapa e finalizar as questões inicialmente propostas pelo professor.

Esses simples exemplos servem para ilustrar o quanto interessante podem se tornar a utilização de modernas tecnologias em sala de aula e na formação dos professores, que por sua vez, podem incorporar essas metodologias e favorecer um aprendizado “mais conectado” com a realidade dos alunos.

2.1.3 Estágio: reflexão e pesquisa sobre a prática

O estágio se apresenta como um dos grandes pilares de sustentação da formação de professores de Educação Física e sua contribuição para a intervenção futura pode ser muito significativa, desde que realizado de forma planejada e organizada.

Também não pode ser encarado como uma ação pontual, individual, mas como um momento de discussão, reflexão e ação coletivas, visto que professores dos cursos superiores, professores da escola e os futuros professores podem identificar, debater e solucionar problemas que surjam das intervenções, cada um com seu olhar, com sua forma de observar o fenômeno, a partir de suas experiências, pessoais e profissionais.

Para Dudeck, Moreira e Melo (2017, p. 240) “[...] cabe as Instituições de Ensino Superior organizar as atividades de Estágio de seus alunos de forma a oportunizar espaços para construção dos saberes práticos, oriundos da observação, participação e regência das atividades [...]”.

Vale destacar ainda o papel conferido ao Estágio pelo Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001), que serve de base conceitual para a Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002a), Resolução 02/2002 (BRASIL, 2002b) e Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) que são orientadoras da formação de professores no Brasil e, que, portanto, devem ser perseguidas pelas instituições formadoras.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares. (BRASIL, 2001, p. 10, grifo nosso).

Após, o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2011) reforça o conceito apresentado anteriormente, de que o Estágio é uma ação coletiva, pois é:

[...] um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. (BRASIL, 2001, p. 10).

Fica explícita a ideia de que o Estágio possibilita “olhar” para a escola não apenas a partir das aulas, mas da gestão escolar como um todo, bem como de que a presença de um futuro professor permite à escola que o

recebe manter-se constantemente em formação, visto que o professor se apresenta a ela repleto de anseios, de conceitos que quer “ver” na prática, de experiências a compartilhar, enfim, de alguém que deseja aprender e de um receptor que tem como função precípua ensinar.

Contudo, para que o Estágio ocorra de maneira a possibilitar o aprendizado e agregue valor a formação do futuro professor este, além de atender os pressupostos legais, tais como carga horária, níveis e modalidades de ensino, sendo mister que a instituição de ensino superior organize, planeje e execute junto com o aluno e a escola essa ação.

É fundamental que o Estágio seja dividido em três etapas, a observação, a participação e a regência, principalmente se considerarmos a necessidade de não intervirmos de forma abrupta o dia a dia da escola.

Assim, a observação se caracteriza como um momento de recolha de informação sobre a turma de alunos, como se comportam e se relacionam com os pares, com o professor, com a escola, possibilitando ao futuro professor realizar anotações que serão úteis em um curto espaço de tempo.

Após a observação pode-se iniciar a segunda etapa do Estágio, a participação, momento em que o futuro professor acompanha, auxilia o professor da turma no desenvolvimento das ações e interage de forma mais efetiva com os alunos.

Por fim, a regência, que se apresenta como a oportunidade de intervir definitivamente junto ao grupo de alunos, mas sempre sob o olhar atento dos professores, evitando problemas e conflitos de diferentes ordens, sendo que tais intervenções devem ser discutidas posteriormente, potencializando assim, as futuras ações.

Para tanto, o professor responsável pelos Estágios na instituição de ensino superior deve, inicialmente, contatar a escola que receberá os futuros professores, analisar, mesmo que de maneira breve o projeto pedagógico e os planejamentos de ensino de Educação Física, com vistas a iniciar um diagnóstico institucional. Cabe ainda ao professor e aos futuros professores, realizarem uma visita à escola, observando seu funcionamento geral e em específico, as aulas de Educação Física, com vistas a familiarizar-se com o grupo que os acolherá.

Após esse diagnóstico realizado por meio da observação, iniciam-se as participações em aulas e, concomitantemente a elaboração dos planejamentos de intervenção, que deverão considerar a realidade identificada, alterando minimamente o cotidiano da escola e das aulas, pois como menciona o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001), “[...] o tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo” (BRASIL, 2001, p. 10).

Em algumas instituições de ensino superior a supervisão dos estágios acontece de maneira aleatória e descontinuada, ficando sob a incumbência do professor da escola a responsabilidade de acompanhar diariamente o estagiário. Por sua vez, o responsável da instituição de ensino superior supervisionado a realização do Estágio algumas vezes e recebe a documentação comprobatória de realização.

Em outras instituições a supervisão acontece diariamente, sendo o futuro professor acompanhado o tempo todo pelo professor da instituição de ensino superior e pelo professor da escola, o que entendemos que seja a situação mais favorável, visto que os momentos de intervenção poderão ser analisados pelos dois professores e debatido posteriormente por eles, o que permite uma análise aprofundada sobre a prática interventiva, permitindo ao futuro professor identificar falhas e sucessos no desempenho de suas práticas pedagógicas.

Em suma, uma das ações mais importantes na realização dos Estágios é a reflexão sobre a prática do aluno, mas isso deve ocorrer de maneira cuidadosa, carinhosa, sensível, permitindo que o aluno enxergue para além dos defeitos ou insucessos, mas sim compreenda e aprenda a partir das experiências vividas e que, portanto, precisam ser saudáveis e devem marcar positivamente a formação do futuro professor.

A articulação do estágio com as demais disciplinas do curso

Uma questão que pouco se debate quando se discute o Estágio é a articulação que deve existir com as disciplinas do curso, tendo em vista que nelas estão as fontes básicas de “consulta” para a realização deste.

Durante a realização dos cursos de formação há um cabedal de conhecimentos que são organizados na estrutura curricular.

Segundo a Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), esses conhecimentos se dividem em núcleos, a saber:

- I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...].
- II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino [...].
- III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. (BRASIL, 2015, p. 49-50).

Esta nucleação, dada a especificidade existente, reúne um conjunto de disciplinas que servirão de base para realização dos Estágios, desde que a instituição favoreça essa articulação.

Obviamente, algumas disciplinas, principalmente as do núcleo de formação geral e interdisciplinar oferecem elementos teóricos de base para outros núcleos e/ ou componentes curriculares, como é o caso do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, visto que inclui os conhecimentos específicos e pedagógicos.

Considerando as particularidades da formação em Educação Física, que lida com manifestações corporais diversas, muitas destas estão dispostas nos currículos dos cursos de formação, o que leva, invariavelmente, a componentes curriculares de orientação vivencial/prática, e que, por conseguinte, oferecem inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas nas aulas.

Os conhecimentos de base das disciplinas ditas “teóricas”, tais como anatomia, fisiologia, crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora, história, filosofia, sociologia, sustentam a oferta de disciplinas ditas “práticas”, tais como atividades rítmicas, ginástica, atletismo, lutas, futebol, voleibol, dentre outros, podendo articular-se aos Estágios, iniciados a partir da segunda metade do curso, período em parte considerável das manifestações corporais já terá sido abordada.

Assim, os professores que atuam nas disciplinas ditas “práticas” devem estabelecer vínculos com os que atuam nos Estágios, trocando informações sobre o que já foi disponibilizado aos alunos e o que ainda será ou mesmo solicitando aos alunos que realizem trabalhos/tarefas que tenham relação com uma ou mais aulas, de forma individual ou em grupos, sempre tendo como foco o trabalho aplicado, em sala (quadra) de aula.

É fundamental que o professor responsável pelos Estágios “resgate” a memória do que foi vivenciado até então no curso, tendo em vista a condição imediatista apresentada por muitos alunos, ou seja, há uma tendência de “reproduzir” conteúdos que estão em vivência no semestre letivo da realização do Estágio, desconsiderando o que fora vivenciado três ou quatro semestres atrás.

Por fim, vale considerar que o Estágio não deve ser compreendido pelo curso nem pelos alunos como uma atividade burocrática e enfadonha, em que se permite o erro em demasia, ou ainda, um espaço para “testes” sem qualquer responsabilidade, não que o erro e o teste não ocorram até porque são condições inerentes ao processo formativo, mas sim um momento de aprendizado, de conquistas, de iniciar efetivamente o ciclo do “ser professor”.

2.1.4 Trabalho de Conclusão de Curso: contribuições para o desenvolvimento profissional

O Trabalho de Conclusão de Curso tem se apresentado nos últimos anos como uma exigência obrigatória para conclusão de todos os cursos de graduação, sejam licenciaturas, bacharelados ou tecnológicos.

Outras nomenclaturas são utilizadas, tais como Trabalho de Curso ou Monografia, mas atende a mesma finalidade, apresentar um trabalho, geralmente oriundo de pesquisas teóricas e empíricas, guardadas as devidas proporções e profundidades, se assemelhando a uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

Mas afinal, quais as contribuições do Trabalho de Conclusão de Curso na formação de professores de Educação Física?

A resposta nos parece simples, mas não é, tendo em vista a forma de realização que um Trabalho de Conclusão de Curso pode assumir, muitas vezes, mais atrapalhando do que ajudando a formação, considerando o momento de sua realização e organização.

O Trabalho de Conclusão de Curso, geralmente, tem início no último ou penúltimo semestre letivo, período relativamente conturbado, pois o término da formação se aproxima e com ele inúmeras tarefas precisam ser concluídas para o encerramento total do curso. Estágios, Trabalho de Conclusão de Curso, conclusão de disciplinas que não foram cursadas no momento devido ou mesmo alunos que foram reprovados e “carregam” mais disciplinas do que deveriam, além do desgaste e cansaço natural, acabam tornando essa etapa muito tensa, o que pode gerar desconfortos por parte de alguns alunos que entendem que o Trabalho de Conclusão de Curso é algo desnecessário.

Contudo, a primeira questão que deve ser esclarecida é que a forma de realização e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso não deve ser concebida, a priori, como um trabalho nos moldes de uma dissertação ou tese, pode sim apresentar uma descrição de um fenômeno ou caso estudado durante a realização do Estágio, o relato de experiências exitosas, o desenvolvimento de um material ou de uma sequência didático-pedagógica ou até mesmo um ótimo memorial descritivo da trajetória acadêmica de formação do futuro professor, pois como o próprio nome diz, estamos a tratar de um “Trabalho de Conclusão de Curso”, não necessariamente de um trabalho científico, mas não que também não o possa ser.

O que estamos a defender é o caráter variado da forma de realização e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, permitindo que o futuro professor escolha a maneira mais adequada às suas necessidades e condições de realização.

Isso posto, vale ressaltar que a forma mais usual, monográfica/ dissertativa, pode ser uma etapa que capacita/ qualifica para estudos futuros, como de fato o mestrado e o doutorado, mas pode “assustar” aqueles que não desejam uma carreira acadêmica, dada a rigidez dos procedimentos teóricos e metodológicos que precisam ser adotados durante a realização do doutorado. Assim, o que defendemos é que o Trabalho de Conclusão

de Curso assuma uma característica plural, que se permita mais de uma opção sobre a forma de realização, o que tornará a tarefa mais leve, prazerosa, agradável.

Parte considerável dos futuros professores pode não se identificar com os estudos de natureza científica, mas nem por isso deixarão de pesquisar sua própria prática ou casos específicos que venham a ocorrer em seu cotidiano, ou seja, um estudo detalhado de um dado fenômeno ou caso pode se apresentar como um ótimo Trabalho de Conclusão de Curso.

Uma experiência de êxito em aula, ao ser partilhada com outros professores e futuros professores, pode ser o estímulo que faltava para a realização de tarefas semelhantes entre os pares, visto que esses profissionais podem sentir-se encorajados a realizá-la, mesmo cientes de que as experiências particulares podem ou não ser reproduzidas.

O desenvolvimento de um material ou de uma sequência didático-pedagógica pode ser uma boa alternativa para realização de um Trabalho de Conclusão de Curso, pois pode expressar o caráter criativo/inventivo do ser professor, visto que toda criação e invenção deve ser realizada para solucionar ou responder a um problema, nesse caso, um problema da prática pedagógica. Dessa forma, uma sequência didática para ensinar a realização de um movimento ou o desenvolvimento de um material pedagógico para ensinar uma determinada prática esportiva pouco conhecida ou convencional se apresentam como ótimas possibilidades de um Trabalho de Conclusão de Curso.

Por fim, o memorial descritivo da trajetória individual, muitas vezes utilizados em processos de avaliação para contratação de professores ou para progressões em carreiras públicas, para seleção de alunos para programas de mestrado e doutorado, se apresenta como uma excelente oportunidade para que o futuro professor realize uma síntese de sua trajetória estudantil, como se vê, como entende que os outros o veem, por onde caminhou e para onde vai, em um exercício de intensa reflexão sobre sua trajetória, permitindo que analise todos os momentos e identifique êxitos e fracassos, sempre como uma possibilidade para potencializar suas ações.

Enfim, a escolha do “formato” do Trabalho de Conclusão de Curso precisa ser refletida com muito cuidado para que seja um elemento de coroação de uma trajetória e não como mais uma atividade sem importância ou mesmo punição, contribuindo significativamente na formação do futuro professor.

2.1.5 Prática como Componente Curricular

A Prática como Componente Curricular surge na formação dos professores quando da publicação das Resoluções 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; 2002b), sustentadas pelo Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001) e se mantém como ação obrigatória na Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), tendo em vista sua importância para formação dos futuros professores.

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, 2001, p. 9).

Sua efetivação se dá a partir da carga horária obrigatória “I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo” (BRASIL, 2015, p. 11), sendo que a essa efetivação não pode ser acrescentada a carga horária total dos cursos, mas diluída no âmbito das disciplinas, portanto, vivenciadas como atividade de intensa articulação entre teoria e prática.

Os componentes da estrutura curricular precisam alocar, organizar e oferecer as vivências necessárias para os futuros professores desde o início do curso, o que o torna uma ação diferente e ao mesmo tempo complementar ao Estágio, dado o momento e as formas de organização e realização,

bem como permitem aos professores responsáveis pelas disciplinas que oportunizem experiências das mais diversas possíveis.

Obviamente que a carga horária destinada não permite que todos os componentes curriculares ofereçam essa prática, mas parte considerável das disciplinas, principalmente as de cunho aplicado, podem se apropriar das possibilidades oferecidas.

Assim, a ginástica geral, por exemplo, vivenciada em muitos cursos nos primeiros semestres, pode ampliar seu olhar quando da visita ou da realização de um festival em uma escola. Ou ainda, em um componente curricular que discute os fundamentos básicos da Educação Física como força, resistência, velocidade, potência, pode conduzir os alunos a assistir uma partida de voleibol, futebol ou em uma apresentação de ginástica, permitindo que identifiquem em que momento essas capacidades são utilizadas.

Contudo, entendemos que essa condição deve ser articulada entre os componentes curriculares do curso via projeto pedagógico, permitindo que as disciplinas dialoguem e identifiquem alternativas para que realizem práticas conjuntas, evidenciando elementos em uma e em outra, bem como possam fazer isso em escolas de todos os níveis de ensino e em situações que ocorram no âmbito das aulas de Educação Física.

O mais importante é que esse processo seja desenvolvido do início ao final do curso, oportunizando aprendizados significativos ao processo formativo.

2.1.6 Pibid: ferramenta alternativa e qualificadora da formação

O Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) foi instituído pela Portaria Normativa 38, de 12 de dezembro de 2007 do Ministério da Educação, devendo “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007, p. 39).

O Pibid apresenta em sua estrutura um professor coordenador, docente efetivo da universidade, um professor supervisor, lotado na escola em que as ações serão realizadas e alunos, todos de cursos de licenciatura.

Esta equipe estrutura realiza diagnósticos, aulas, projetos, ações diversas para intervir junto aos alunos da escola selecionada, potencializando o desenvolvimento das aulas, da escola.

Os objetivos do Pibid são:

- I – incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II – valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III – promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV – promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V – elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007, p. 39).

Vale destacar que o Pibid é um programa que ocorre no âmbito das universidades públicas federais, o que limita o campo de atendimento, visto que os dados do censo do ensino superior de 2016 indicam que do total de 1.471.930 alunos de cursos de licenciatura, 323.295 estão em instituições federais, ou seja, 21,96% podem ser atendidos (Inep, 2016). Contudo, o *modus operandi* do Pibid pode inspirar todos os cursos, públicos ou privados, tendo em vista os bons resultados obtidos e disponibilizados pela comunidade acadêmica a partir de dissertações e teses produzidas nos últimos anos.

Em uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes¹, digitamos a palavra Pibid e identificamos 523 teses e dissertações.

Desse total, identificamos 21 trabalhos que tratavam sobre a Educação Física no Pibid, dos quais dois eram teses e 19 dissertações. Esses trabalhos estão assim distribuídos: uma tese de doutorado em educação e uma tese de doutorado em educação em Ciências, Química da Vida e Saúde; seis

¹ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>

dissertações de mestrado em Educação Física; uma dissertação de mestrado em Ciências do Movimento Humano; uma dissertação de mestrado em Ciências Ambientais e 11 dissertações de mestrado em Educação.

Não realizamos nenhum recorte temporal, portanto, todos os trabalhos, independentemente de quando foram concluídos, foram considerados, a saber: três dissertações em 2014, seis dissertações e duas teses em 2015 e 10 dissertações em 2016. Tal condição denota o quão recente são os estudos, tendo em vista o início do programa (2007 - publicação da portaria e 2008 - início efetivo dos projetos).

Dos 21 trabalhos, a maior parte deles foi realizada em Programas de Pós-Graduação na Região Sul (URB, dois; UFSM, três; UFPel, dois; UFRGS, dois; UFPR, um – total: 10), seguido da Região Sudeste (UFTM, um; UFMG, um; Ufes, dois; UFV, um; UFRJ, um; UFSCar, um – total: sete) e Região Nordeste (UEC, dois; UFBA, um; UFRN, um – total: quatro). Não identificamos trabalhos na Região Norte e Centro-Oeste.

Independentemente dos números, o Pibid tornou-se um espaço de formação dos futuros professores e de pesquisa, tendo em vista a sua presença efetiva na escola.

Entendemos que nos últimos anos esse tenha sido um dos melhores programas criados pelo Ministério da Educação com vistas à melhoria da formação dos futuros professores, bem como da melhoria na oferta do atendimento das escolas, pois “parte do período do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprida em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM” (BRASIL, 2007, p. 39), intensificando a relação entre universidade e escola.

Nessa interação constante entre alunos e professores da universidade e alunos e professores da escola, o Pibid permite ao futuro professor analisar, refletir e intervir em uma realidade, muitas vezes mais difícil do que outras, principalmente por se tratar de unidades de ensino que apresentam baixos índices de avaliação, mas ao mesmo tempo confere a possibilidade de observar situações extremas, que num futuro próximo podem ser enfrentadas

sozinho, sendo assim, o Pibid possibilita um amadurecimento mais rápido, intenso e menos complexo, dado o exercício coletivo existente.

O Pibid, o Estágio e a Prática como Componente Curricular forma uma tríade importantíssima na formação do futuro professor. Se bem organizados podem ser muito frutíferos ao exercício da docência.

2.1.7 Avaliação da formação

Ao final desta primeira parte da obra, gostaríamos de destacar a avaliação, elemento importante na formação dos futuros professores, mas mal interpretado e utilizado na maioria das vezes.

A avaliação assume dois sentidos no processo de formação dos professores e que estão intimamente ligados. O primeiro o de ser avaliado durante o percurso formativo e o segundo como formamos professores para avaliar seus alunos.

Entendemos que o primeiro sentido influencie diretamente o segundo, à medida que muitas vezes reproduzimos procedimentos aos quais fomos submetidos. Dessa forma, debateremos aqui o primeiro sentido sabendo que não está dissociado do segundo.

Para Libâneo (1994, p. 195) a avaliação

[...] é uma tarefa didática necessária permanente do trabalho docente, que devemos acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor com os alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

É fundamental que o curso de formação, por meio dos professores formadores avalie o que propôs e se atingiu ou não os objetivos, o que requer um “vai e vem” constante entre objetivos e avaliação, não para aprovar ou reprovar alunos, mas para identificar se teve êxito a ação proposta, o que pode significar que a formação caminha bem.

Contudo, vale ressaltar equívocos na interpretação do que seja avaliar, visto que notas e conceitos são apenas a representação gráfica/numérica da avaliação.

Hoffmann (2005, p. 46, grifo da autora) afirma que

[...] conceber e nomear o “fazer testes”, o “dar notas”, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico.

Essa afirmação permite compreendermos a importância da avaliação na formação do futuro professor, isto é, avaliar passa por um processo de ação e reflexão, que deve conduzir a um fazer consciente, planejado, intencional.

O ensino superior brasileiro passa obrigatoriamente por três procedimentos de avaliação que estão diretamente ligados entre si e que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), prova realizada pelos alunos concluintes de cursos superiores; a avaliação institucional, realizada pela própria instituição com alunos e funcionários, em um sistema de autoavaliação de todas as ações realizadas pela instituição, autoavaliação docente e discente, avaliação de infraestrutura e materiais, avaliação política e pedagógica do curso; a avaliação *in loco*, realizada por especialistas do Ministério da Educação, que visitam instalações, conversam com mantenedores, coordenadores, professores, alunos, com vistas a identificar se o que se oferta atende as necessidades básicas de um curso superior.

Entendemos, porém, que esses procedimentos avaliativos se tornam inócuos se a instituição de ensino superior não considerar que a avaliação da aprendizagem caminha lado a lado com a avaliação do ensino, ou seja, se o futuro professor aprendeu ou não aprendeu existe uma relação direta com o que o professor ensinou ou não. Dessa maneira, a avaliação no ensino superior passa, não apenas pela avaliação dos estudantes, mas é essencial e necessária a avaliação do ensino, daquilo que se oferta, aulas, espaços físicos, materiais, gestão do curso, dentre outros elementos que podem indicar a qualidade da formação.

Esta é, com efeito, a primeira grande característica de um processo de avaliação: estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para aprendizagem. E esta é a primeira diferença em nossa prática: não estamos acostumados a ver a avaliação como incentivo à aprendizagem e sim como identificadora de resultados obtidos (MASETTO, 2003, p. 149).

Não podemos mais aceitar que o fracasso de estudantes e, por conseguinte, de sua formação, estão unicamente atrelados à falta de motivação, comprometimento e envolvimento no estudo por parte do aluno. Todos têm parcela de culpa na deficiência formativa dos atuais e futuros professores.

As instituições de ensino superior não podem atribuir à deficiência de formação aos alunos, como se os alunos fossem os únicos responsáveis por isso. Entendemos que eles são parte de um sistema que envolve vários elementos, dentre os quais a formação anterior (educação básica), a educação superior e mesmo os sistemas de ensino, público ou privado, que absorverão esses profissionais, dada o compromisso que precisam assumir com a formação continuada dos professores. Ou seja, precisamos compreender que as responsabilidades devem ser partilhadas, pois pertencem a todos os envolvidos, e isso dá sentido ao aprendizado, que se quer coletivo, que almeja colaborativo.

A ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na atividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de ações de ensino em formatos partilhados. (ROLDÃO, 2007, p. 26).

A formação dos professores deve ser concebida como um espaço/momento de partilha, trocas de experiências e vivências, por sua vez, a avaliação precisa também assumir essa condição, permitindo que professores e alunos dialoguem, encontrem as melhores saídas para resolução dos problemas.

Para tanto, o professor deve assumir o papel de mediador pedagógico, de alguém que facilitará o aprendizado a partir da mediação, devendo:

- oferecer informações (feedbacks) contínuas sobre as atividades realizadas e as orientações necessárias para o prosseguimento no processo de aprendizagem;
- incentivar o aluno a ir mais longe quando seu desempenho já é bom e a não desanimar quando enfrenta alguma dificuldade;
- motivar o aluno para manter sua autoestima;
- substituir a tensão, o medo e a sensação de verdadeiro julgamento nos momentos de prova pela percepção dessas avaliações como oportunidades de autoavaliação e prosseguimento na sua formação profissional;
- construir junto com os alunos um processo de avaliação contínua que o oriente a conseguir seus objetivos de formação durante o semestre, num movimento contínuo e não apenas em algumas provas pontuais realizadas em datas marcadas. (MASETTO, 2015, p. 67).

Ferramentas para avaliar a formação oferecida aos professores

O professor deve utilizar-se de instrumentos/técnicas de avaliação que ajudem o aluno a aprender, mas antes disso precisam superar uma barreira, a compreensão de que a avaliação classifica o aluno em aprovado ou reprovado, mas que seja um auxílio à aprendizagem (MASETTO, 2003). Para tanto, deve-se reconhecer que a manifestação do aluno expressa o aprendizado ou necessidades de adequação, estudo e novos instrumentos avaliativos.

Masetto (2003; 2015) faz uma análise muito significativa sobre técnicas de avaliação utilizadas por professores no ensino superior e destacaremos aqui algumas delas:

- Prova discursiva: costuma ser o instrumento mais utilizado para avaliar, mas a limitação em número de questões acaba por atrapalhar a observação do aprendizado;
- Prova objetiva: também muito utilizada no ensino superior, mas requer um aprendizado específico para ser realizada, bem como significativa capacidade do professor em redigi-la de forma crítica e que de fato, permita avaliar o aluno; vale considerar ainda, o fato de que o aluno ao realizá-la, sem apropriação do conhecimento, pode, em um exercício de “adivinhação”, acertar respostas, o que não indica de fato o aprendizado;

- Prova oral: permite ao aluno falar, mas também pode “cair” em uma subjetividade do professor em avaliar e atribuir notas ou conceitos, sendo perfeitamente possível a incorrer em equívocos de interpretação do professor.
- Relatório: documentos produzidos pelos alunos a partir de uma dada realidade observada, estágios, visitas técnicas, atividades em laboratórios, dentre outras. Não obstante, muitas vezes os relatórios podem ser apresentar por demais extensos, cabe limitar a quantidade de páginas, com vistas a desenvolver a capacidade de síntese do aluno;
- Portfólio: reunião de documentos, atividades realizadas com devolutivas por parte do professor, que permitem ao aluno acompanhar o processo de aprendizagem, não mantendo distante o que fora respondido, elaborado, produzido, mas sempre a postos, para que seja possível recapitular o trajeto percorrido até então. Assim como o relatório, portfólios podem se tornar extenso, cabendo a orientação devida, evitando assim exageros na manutenção dos documentos e atividades.

Além dessas técnicas, destacaremos o seminário como uma técnica muito importante, mas por vezes, utilizada de maneira inadequada.

O seminário, assim como as provas discursivas e objetivas, é uma técnica muito presente no contexto de avaliação do ensino superior. Contudo, vale ressaltar que o seminário deve ser realizado, assim como as provas, entrega de relatórios e portfólios, após a apresentação, discussão e reflexão de um conteúdo, e não como a exposição de um conteúdo novo, ainda não estudado, apresentado pelos alunos sem qualquer debate prévio.

Severino (2007) afirma que o seminário deve levar os alunos a uma reflexão aprofundada de um determinado tema, mas para isso todos devem ter tido contato, compreendido, interpretado, discutido o texto a ser debatido/ apresentado. Essa condição deve ter sido apresentada de antemão a todos, tendo em vista o papel que aqueles que expõem o assunto têm, mas o papel que aqueles que assistem o seminário devem ter, o de perguntar e debater o tema em questão.

Dessa forma, ao finalizar as discussões sobre avaliação, concordamos com Severino (2007, p. 272):

O professor pode recorrer a todas as modalidades de tarefas já consagradas no trabalho pedagógico: trabalhos escritos, exercícios de reflexão, relatórios de leitura, elaboração de resumos, de resenhas, relatórios de pesquisa de diversas naturezas,

seminários, provas, etc, levando em conta as circunstâncias contextuais das turmas. O fundamental é que estas tarefas tenham consistência e coerência, ensejem a análise precisa, a reflexão crítica e a criatividade, privilegiem o exercício da inteligência mais que o da memória, sejam exequíveis para o tempo disponível. E que, uma vez realizadas e relatadas pelos alunos, devem ser efetivamente avaliadas, com retorno formal dos resultados dessa avaliação, com as necessárias justificativas dos mesmos. Este retorno com esclarecimentos do porque do resultado é fundamental para dar à avaliação seu significado pedagógico, tirando dela sua conotação de mero exercício de poder. (SEVERINO, 2007, p. 272).

3. FORMAÇÃO CONTINUADA

Se a escolha pela profissão se apresenta como um grande desafio para os jovens, quando da opção por um curso superior, o que denominamos de formação inicial, por sua vez a opção pela formação continuada não se apresenta de forma diferente, tendo em vista, não apenas o que fazer, mas identificar a necessidade de recorrer a uma formação que ofereça condições de qualificar ainda mais o exercício profissional, bem como de reconhecer que a formação inicial não seja suficiente e eficiente durante toda carreira.

A formação inicial deve sim, oferecer ferramentas que permitam ao egresso manter-se em contínua formação, reconhecendo a incompletude da formação e da própria condição humana.

Faz-se necessário ainda, mencionar a responsabilidade da formação inicial em “despertar” os futuros professores para uma prática de aprendizado contínuo, sempre em busca da melhoria do exercício profissional, na resolução dos problemas pedagógicos. Contudo, para que isso ocorra, como mencionado anteriormente, é fundamental que se conceba a formação inicial na coletividade, no compartilhamento de responsabilidades e tarefas, na integração entre ensino, pesquisa e extensão, no Estágio como o “lançamento” de um olhar, mesmo que parcial da realidade, no Trabalho de Conclusão de Curso como o culminar de uma trajetória formativa, na Prática como Componente Curricular como a “porta de entrada” da formação e das experiências pedagógicas que talham o ser professor e na avaliação como um ato de respeito e carinho pelo aprendiz e pelo aprendizado.

Já a formação continuada deve reconhecer que a incompletude pode ser refletida, debatida e, até certo ponto, enfrentada, com a mesma naturalidade com que se organiza, planeja e desenvolve-se o ensino. O que estamos afirmando é a necessidade de compreender a formação continuada como uma ação primária, básica do exercício profissional.

Vale destacar que os debates sobre formação continuada ganharam força nas últimas duas a três décadas, mas essa formação ainda não foi concebida, seja pelos sistemas de ensino ou pelos professores como algo que visa potencializar o desenvolvimento profissional. Em muitos sistemas de ensino a formação continuada acaba sendo uma exigência para progressões funcionais e aumentos salariais, não que isso não seja bom e justo, mas não pode ser a sua função primeira, mas uma consequência.

Entendemos que a formação continuada de professores se caracteriza como um conjunto de ações deliberadas, intencionais, planejadas, que tem como finalidade permitir que o profissional desempenhe suas ações didáticas e conduza os alunos ao melhor aprendizado. Isso pode ocorrer a partir de estudos independentes, participação em eventos científicos, palestras, workshops, cursos de atualização profissional, de especialização, de mestrado e doutorado, enfim, de toda e qualquer ação que contribua para o exercício docente durante toda sua carreira. Deve ser compreendida ainda, como responsabilidade de professores, das escolas das quais fazem parte, bem como da universidade, que mesmo não tendo responsabilidade direta com esse nível de formação, deve oferecer, no mínimo, espaços de reflexão e debate sobre a questão.

Assim, temos como objetivo nessa parte do presente texto apresentar os elementos necessários para que a formação continuada se concretize como uma prática cotidiana, a partir da realidade do trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e aprendizado discente.

3.1 Professor que pesquisa

A busca por alternativas para solução das situações enfrentadas na prática pedagógica, deve se apresentar como um *continuum* do fazer docente, o que requer uma postura investigativa, como mencionado

anteriormente, despertado pela formação inicial, em um ambiente de ensino positivo (DEMO, 1997), sendo importante considerar novamente a necessidade de “[...] habituar o aluno a ter iniciativa, em termos de procurar livros, textos, fontes, dados, informações. Visa-se superar a regra comum de receber as coisas prontas, sobretudo apenas reproduzir materiais existentes” (DEMO, 1997, p. 21), o que fará do professor um profissional em constante desenvolvimento.

Mesmo que a formação inicial tenha oferecido experiências que estimulem o gosto pelo estudo e pela pesquisa, sabemos que ao iniciar o exercício da profissão, muitas dúvidas e inquietações circundam a cabeça do professor, a saber: como planejar bem uma aula; como a criança e adolescente aprendem; como estabelecer a melhor relação entre professor e alunos; como fazer com que os alunos se interessem pelo conteúdo; como motivar os alunos para que eles estudem; como resolver os casos dos alunos indisciplinados ou descontentes; como nos relacionar com os pais dos alunos; como ajudar os alunos a aprender; qual a relação entre sociedade e a escola; o que é e como organizar um currículo; como manter-se atualizado; como selecionar os objetivos, conteúdos, estratégias, recursos; procedimentos de avaliação, dentre outros.

Não existe melhor “exercício” do que pesquisar, buscar informações que respondam aos nossos anseios e necessidades. As informações podem estar disponíveis em livros, periódicos científicos, cursos, eventos, mas também estão na nossa própria prática, no que realizamos diariamente, portanto, um professor que pesquisa sua prática faz de sua prática um espaço de formação contínua.

Para que a prática seja pesquisada a atenção do professor ao cotidiano de suas ações precisa ser constante, identificando em todas as suas ações elementos que por vezes apresentam dificuldades em acontecer ou mesmo não se realizam. Pronto! Temos uma questão a investigar, ou seja, por que uma ação planejada antecipa e intencionalmente não ocorreu a contento?

Obviamente, muitas vezes não percebemos o não êxito de nossas ações, mas um olhar mais cuidadoso pode apontar para falhas simples e de fácil solução, ou mesmo equívocos maiores e que precisaram de mais tempo para ser solucionados. O mais importante é mantermos sempre o

estado de atenção ao que fazemos, pois somente assim, evitaremos a perpetuação do erro.

Pesquisar a própria prática não significa buscar apenas o erro, mas visualizar ações concluídas com sucesso e que podem desencadear outras ações ainda não pensadas, mas tão importantes quanto.

O professor precisa estar atento a tudo que acontece ao seu redor, pois, por exemplo, muitas vezes a falta de motivação de um aluno para realização de uma tarefa pode ocorrer em função da falta de dificuldade existente para que aquele aluno a realize ou por uma falha de estratégia adotada pelo professor.

Um exemplo disso pode se dar quando da vivência de uma aula em que os alunos sejam convidados a realizar um rolamento à frente na ginástica e nem todos se sintam motivados a participar. Muitas vezes, para um aluno que tenha vivência com atividades acrobáticas pode ser muito elementar realizar um rolamento à frente, tendo a facilidade em concluir a tarefa. Para outros, o grau de dificuldade pode ser elevado, visto nunca ter vivenciado atividades como essa.

Fica a pergunta: como atender demandas individuais distintas dentro do coletivo?

Cabe ao professor buscar alternativas tanto do ponto de vista motivacional para envolver os menos habilidosos como também encontrar maneiras para que os mais habilidosos participem da aula, seja com situações mais complexas ou no auxílio aos colegas.

Para que situações como essa sejam resolvidas não entendemos necessária a realização de uma especialização *lato sensu*, de um mestrado ou doutorado, ou seja, de uma formação de nível superior, mas sim de um olhar atento ao que se passa durante uma aula.

Para Imbernón (2011a), a pesquisa como ferramenta da formação continuada de professores somente encontra limitação na própria imaginação, no entanto, Imbernón sinaliza alguns elementos que podem ser adotados:

- (a) Os professores e professoras identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva.
- (b) Propõem formas diferentes de recolher a informação sobre o problema inicial, que pode implicar tanto um estudo bibliográfico como partir dos dados obtidos em sala de aula ou na escola.
- (c) Esses dados são analisados individualmente ou em grupo.
- (d) Por fim, são realizadas as mudanças pertinentes.
- (e) E volta-se a obter novos dados e ideias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática. (IMBERNÓN, 2011a, p. 79).

Assim, fica evidente que o professor deve atualizar constantemente sua prática pedagógica, a partir do estudo e da pesquisa de sua própria ação.

3.2 Projetos e propostas de formação continuada

A formação continuada pode ocorrer em qualquer local ou situação. Contudo, Candau (2003, p. 143) destaca que três teses devem sustentar a formação:

- (1) [...] o local da formação a ser privilegiado é a própria escola;
- (2) todo o processo de formação continuada deve ter como referência os saberes dos professores;
- (3) a necessidade de reconhecer, nos processos formativos, as diferentes etapas de desenvolvimento docente, aceitando, por exemplo, que um professor iniciante não pode ser tratado do mesmo jeito que um professor com larga experiência profissional.

Ao considerarmos essas teses, partimos da ideia de que projetos e propostas de formação continuada não devem ser propostas “de cima para baixo”, definidas por gestores educacionais, mas devem tomar como ponto de partida e proposição a escola, local em que a prática pedagógica ocorre, os saberes dos professores e a etapa de desenvolvimento profissional em que o professor se encontra. Ou seja, qualquer proposição de formação deve considerar as necessidades emanadas dos professores e não o inverso, o que explica muitas vezes a falta de efetividade e sucesso das formações propostas, visto que são organizadas/elaboradas por profissionais sem qualquer conhecimento da realidade dos professores, ou como afirmam

autores como Freitas (2003), Maués (2003), Barroso (2005), Gatti (2008), dentre outros, que a formação tornou-se um negócio, um segmento de mercado explorado por oportunistas.

[...] os “oportunistas” de plantão se apresentam como responsáveis pela transformação do cotidiano docente, a partir das diferentes formas de consultorias existentes, que desconsideram a realidade e o contexto local, o que pode, sobremaneira, dificultar ainda mais o processo de transformação desejada pela formação. Além disso, há também o sentimento de “sentir-se usado” dos professores, em que os pesquisadores vão a campo coletar dados, depois dão as costas e sequer retornam para apresentar os resultados da pesquisa. (MOREIRA et al., 2014, p. 280, grifos do autor).

Portanto, professores e gestores educacionais precisam conceber que toda e qualquer formação continuada somente se efetivará se for idealizada por quem está cotidianamente no exercício da atividade docente, pois as necessidades surgem da prática, do dia a dia, das dificuldades do ser professor e também estão atreladas, como mencionamos a pouco ao momento profissional de cada um. Muitas vezes nos deparamos com situações que já foram vividas em outro momento e a solução encontrada outrora se aplica ao presente, não sendo necessário despender de tempo excessivo para encontrá-la, ou mesmo que a troca de experiências entre professores poderá resolver questões pontuais, mas que já foram vividas por colegas de profissão. Contudo, quando uma problemática maior se apresenta e o coletivo de professores não têm domínio da situação, a formação continuada e coletiva faz-se necessária, mas ressaltamos deve ser proposta por quem está no “chão” da escola, respondendo assim, as suas necessidades e anseios e não a outros interesses.

3.3 Responsabilidade individual, coletiva ou do sistema?

Outra questão muito debatida na formação continuada é a responsabilidade da realização, se é do professor, de grupos de professores, dos sistemas de ensino, das instituições públicas e/ou privadas e que empregam os profissionais, enfim, a quem compete esse dever.

Para Imbernón (2011b, p. 96), atualmente não se pode falar de educação sem mencionar a importância das redes educativas, das “relações entre pessoas, grupos e instituições”, o que por si já caracteriza a responsabilidade de todos na formação continuada. No entanto sabemos que nem sempre as redes se estabelecem, o que faz com que o professor, professores, instituições ou sistemas de ensino assumam as responsabilidades sobre a formação.

No que se refere aos sistemas de ensino, devem assumir a responsabilidade em oferecer formação continuada aos seus professores, tanto é que no Brasil, em 2004, foi criada a Rede Nacional de formação Continuada de Professores, da qual são integrantes o Ministério da Educação, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e os sistemas de ensino e, em articulação com os sistemas as instituições de ensino superior públicas, tendo como objetivo:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2006, p. 22).

Compreendemos que a constituição dessa Rede indica a responsabilidade dos sistemas em organizar e apresentar uma política de formação

continuada, no entanto, a compreensão de que a formação deve se dar a partir da realidade, da vivência e do contexto de cada docente perde sentido, quando observamos as instituições responsáveis pela formação continuada em Educação Física apresentadas no documento:

d) Artes e Educação Física

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Embora organizados por áreas de formação e sediados em regiões diversas, cada Centro deverá consolidar a sua ação visando atender à demanda nacional em sua área de formação e à demanda da diversidade das áreas em sua região, criando formas de relação com os demais Centros e com outras Instituições de Ensino Superior. Nessa malha de articulações é que se vai tecendo a capilaridade que o MEC/SEB espera da Rede Nacional de Formação Continuada. (BRASIL, 2006, p. 28).

Por mais que o documento afirme que essas instituições devam estabelecer relações com outras instituições, como instituições de cada Estado, por exemplo, entendemos que essa condição possa não ocorrer da forma mais adequada, como foi o caso de Cuiabá, MT, em que professores do Rio Grande do Sul ministraram cursos de formação para professores da rede municipal de ensino sem conhecer a realidade local.

Ressaltamos ainda que, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, define a Meta 16

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2015, p. 275).

Entendemos que o conceito de formação possa ter se perdido na definição de metas a serem alcançadas e que desconsideram outras maneiras de formação, ao reconhecer a necessidade de ter 50% dos professores de educação básica com curso de pós-graduação. Não que isso não seja

importante, mas devem-se considerar outras manifestações formativas como importantes ao processo de formação.

De qualquer forma, houve disposição em organizar ou mesmo apresentar políticas de formação continuada para os professores, o que indica que a gestão educacional nacional cumpre com sua parte de responsabilidade. Explicado o fato, cabe aos sistemas de ensino (municipal, estadual e federal), constituir mecanismos para sua execução. Não obstante, é fundamental que os sistemas de ensino “ouçam” os professores, o que anseiam, esperam, desejam, visto a diversidade de necessidades existentes, bem como de realidades, o que requer uma análise cuidadosa quando da organização de processos de formação.

Por sua vez, os professores devem buscar diferentes maneiras de formação continuada, seja atendendo as solicitações de participação em cursos, workshops, dentre outros oferecidos pelos sistemas de ensino ou ainda buscando possibilidades para além das apresentadas pelos sistemas, tendo em vista que essas possibilidades possam atender demandas mais gerais, enquanto os professores precisam ser atendidos também em demandas específicas, as quais buscará a seu gosto.

Independentemente de quem seja ou assuma a responsabilidade da formação continuada, é fundamental que o professor esteja

[...] respaldado por um projeto-pedagógico-educacional resultado de uma reflexão coletiva, para desenvolverem o trabalho de forma crítica e consciente, contribuindo não só para o processo de aprendizagem de seus alunos, mas também para sua própria aprendizagem, percebendo-se, assim, como produtores do conhecimento. (CARVALHO, 2010, p. 17).

Destacamos por fim que o professor precisa despertar a consciência sobre a importância da educação continuada, tendo em vista que esta reduz riscos de desatualização e de obsolescência.

3.4 Relação escola e universidade: experiência de Cuiabá

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 102), a Universidade tem as seguintes finalidades:

[...] a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Para as autoras a Universidade deve exercer uma função crítica sustentada na pesquisa, no ensino e na extensão, mas isso somente ocorrerá com a produção de novos conhecimentos oriundos das demandas sociais.

Por sua vez, Buarque (2000) afirma que a Universidade tem um papel social, o de gerar um conhecimento viabilizador do funcionamento social.

O autor afirma ainda que nenhuma Instituição existe por longo período se não repensar cotidianamente o que faz, ou seja, deve adaptar-se às transformações sociais, contudo, sem perder o foco de sua existência. Explicado o fato, as dificuldades enfrentadas por ela servirão como possibilidade de crescimento.

Luckesi e colaboradores (1989) corroboram Buarque (2000), destacando a necessidade da Universidade estar atenta ao que acontece na sociedade, estudando e refletindo os problemas e estabelecendo desafios que devem ser superados.

Queremos, enfim, uma Universidade “consciência crítica da sociedade”, ou seja, um corpo responsável por indagar, questionar, investigar, debater, discernir, propor caminhos de soluções, avaliar, na medida em que exercita as funções de criação, conservação e transmissão da cultura. (LUCKESI et al., 1989, p. 42-43, grifo do autor).

Frente o exposto, é possível apreender que a Universidade deve manter suas portas abertas para receber as demandas encaminhadas pela sociedade e, no caso específico do tema em tela, as oriundas da escola.

Com esse propósito a formação Continuada de professores devem sim, acontecer no âmbito da escola, como espaço primeiro e própria da docência, mas a Universidade não pode fechar as portas para acolher as demandas específicas, bem como para encaminhar proposições que auxiliem os professores na resolução dos problemas da prática pedagógica.

A partir da identificação desta necessidade, no início de 2009, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas (Geefe) encaminhou e recebeu aprovação do projeto de pesquisa “Perfil e atuação profissional dos professores de educação física da rede municipal de ensino de Cuiabá: estudo, análise e proposições para formação continuada”, pela Faculdade de Educação Física, Pró-Reitoria de Pesquisa e Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso.

O projeto tinha como objetivo geral “Investigar o perfil profissional e a atuação dos professores de Educação Física da rede pública municipal de ensino de Cuiabá, Mato Grosso, identificando elementos de sua formação profissional, bem como suas principais dificuldades na atuação profissional, traçando assim, um panorama atual do município e, conseqüentemente, projetar possíveis soluções para suplantar as eventuais dificuldades encontradas por meio de formação continuada, que será subsidiada por discussões e reflexões sobre o fazer docente, orientadas e facilitadas por professores de Instituições de Ensino Superior, que com os professores da rede municipal, oportunamente, proporão uma sistematização para futuras intervenções pedagógicas que atendam as necessidades da realidade escolar e amplie as possibilidades de atuação docente”.

Após essa tramitação, apresentamos o projeto à Secretaria Municipal de Educação, que prontamente acolheu a proposta de realização do projeto e, a partir de então, iniciamos as tratativas e apresentação do projeto para gestores de escola e professores de Educação Física.

Concluída essa etapa, iniciamos o ciclo de reuniões com os professores, com finalidade primeira de ouvi-los, identificando fragilidades e potencialidades das práticas pedagógicas para, ao final desta etapa, discutirmos, a partir das experiências docentes, da realidade profissional, como organizar e planejar a prática da Educação Física na escola.

Durante os anos de 2009 e 2010 realizamos reuniões mensais com os professores de Educação Física. Durante o primeiro semestre de 2011 todas as informações e conhecimentos produzidos com os professores foram compilados pelo Grupo de Pesquisa até que pudessem ser apresentados aos docentes, o que ocorreu ao final de maio de 2011.

Em 2012, o livro *A educação física na rede municipal de ensino de Cuiabá: uma proposta de construção coletiva* foi publicado com os resultados da pesquisa, bem como a proposta de matriz curricular para rede de ensino.

Nos anos de 2013 e 2014 os professores do Grupo de Pesquisa da FEF/UFMT organizaram as formações tomando por base o que ficou definido coletivamente como a matriz curricular, dando continuidade ao processo de formação.

Em 2015 e 2016, em um processo de emancipação dos professores de Educação Física, a própria rede municipal se propôs a realizar a formação continuada, a partir da partilha de experiências bem-sucedidas, enquanto a Universidade, a partir do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas, ofereceu a possibilidade dos professores participarem das reuniões do respectivo grupo.

Ainda durante os anos de 2017, uma pesquisa de mestrado em Educação Física sobre formação continuada foi realizada na rede municipal, especificamente para professores que atuam com a Educação Física na educação infantil.

Vale destacar ainda que vários outros estudos, em nível de Iniciação Científica e mestrado foram realizados desde os primeiros contatos com a rede municipal, de maneira a cumprir com algumas das finalidades da universidade, produzir conhecimento a partir das demandas sociais e preparar profissionais com competência para intervir socialmente.

Por fim, destacamos que a relação entre universidade e escola, entre pesquisadores e professores precisa ser de respeito, valorizando o trabalho de cada parte de forma mútua, sem definição de níveis de importância, mas reconhecendo a existência e significado de cada um na educação do país.

3.5 Exigências da Formação Continuada para o século XXI

Como mencionado no início deste capítulo a formação continuada de professores deve permitir que o profissional desempenhe suas ações didáticas e conduza os alunos ao melhor aprendizado. Por sua vez, essa formação pode ser desencadeada pelo próprio professor, pela escola e pela

universidade, dado papel que cada uma dessas partes deve assumir com o processo formativo docente. No entanto é fundamental que o processo de formação continuada considere a capacidade de criação de novas possibilidades interventivas ao invés de desvalorizá-las, o que defendemos é que o despertar para o novo século novas práticas sejam admitidas, portanto, projetos autorais devem ser valorizados, tendo em vista as inúmeras situações com as quais os professores se deparam diariamente.

Entendemos ainda que projetos autorais exigem um conhecimento profundo da área de atuação, ou seja, somente com a busca e atualização constantes dos professores é que os problemas da prática pedagógica podem ser enfrentados. Contudo, não basta apenas um conhecimento específico aprofundado, é essencial que o professor tenha uma base cultural, científica e humanística ampla, reconhecendo que as crianças e os jovens com os quais lidam todos os dias são diferentes uns dos outros e diferentes dos professores e, por conseguinte, precisam ter suas necessidades compreendidas, isto é, “ouvi-los”, “acolhê-los”, “falar a mesma língua”, “conhecer o que eles gostam”, “reconhecer a importância do que eles gostam” requer conhecimento cultural e humanístico, que por sua vez, permitirão reconhecer a beleza e necessidade das diferenças, sem que sejam desconsideradas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial e continuada se configurou nas últimas décadas como temáticas muito debatidas e estudadas no âmbito acadêmico, seja no que se refere aos problemas enfrentados para sua realização seja nas experiências bem-sucedidas já realizadas. Não obstante, os problemas da formação tendem a ser mais evidenciados do que o sucesso, portanto, entendemos que os dilemas dessa formação ainda não se dissiparam, ao contrário, se apresentam cada vez mais desafiadores, fruto de uma sociedade em pleno desenvolvimento e transformação.

O que objetivamos neste texto foi discutir a formação inicial e suas possibilidades de organização durante o curso superior em licenciatura, bem como apresentar os elementos necessários para que a formação continuada se concretize como uma prática cotidiana, a partir da realidade

do trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e aprendizado discente.

Tais objetivos permitiram apresentar, ainda que de forma sucinta ou mesmo incipiente, possibilidades reais para que a formação de professores de Educação Física permita que a realidade das práticas pedagógicas se transforme em espaço efetivo de aprendizagem, obviamente para os alunos, mas consequentemente para o professor.

Para que essa aprendizagem ocorra é fundamental reconhecermos que a formação, inicial e continuada, somente será efetiva com o reconhecimento da importância da escola como base de sustentação de suas respectivas ações.

Pensar a formação inicial sem a escola é pensar em uma formação sem os pés na realidade. Pensar a formação continuada sem a escola é pensar em uma formação estéril, é como gestar um filho fora da barriga da mãe, ou seja, é algo impossível.

E por que a escola deve assumir um papel de destaque na formação dos professores?

A resposta é simples, porque é na escola que tudo começa!

Ao reconhecer a escola como espaço de formação, os cursos superiores assumem que é nela e para ela que formam e, acima de tudo, formam para a realidade, a partir da experiência, seja dos futuros professores, que terão a escola com locus de intervenção futura, seja para os professores em formação continuada, que na escola desenvolvem seu trabalho.

Outra questão debatida até aqui é a necessidade de pensar em “formações” que levem em consideração a pesquisa como pano de fundo, pois a busca constante pelo novo, pelo diverso, deve orientar professores e futuros professores a solucionarem os problemas oriundos da prática, que será sustentada pelas novas descobertas e que a partir delas, produzirão novas práticas, novos conhecimentos.

Por fim, destacamos a necessidade de que a formação inicial e continuada sejam idealizadas, organizadas, planejadas, geridas como projetos coletivos, pois uma formação não se faz individualmente, a docência se faz na coletividade, na troca de experiências, no trabalho conjunto. Ao reconhe-

cermos essa necessidade devemos assumir a postura proativa nos cursos de formação inicial para que os alunos compreendam essa condição e não se permitam desconsiderar o outro como fonte de conhecimentos, de partilhas, pois a prática pedagógica futura ocorrerá em um espaço coletivo e que deve, portanto, primar para que os objetivos de cada um dos componentes curriculares se transformem em um único objetivo a boa formação dos alunos. Já a formação continuada, tendo a escola como base de organização de seu trabalho, deve partir da sala de aula, da sala dos professores, do pátio da escola, reconhecendo que sem o trabalho coletivo as ações realizadas podem até se concretizar, mas apenas no âmbito da individualidade, daquilo que é pontual, sem atingir especificamente a finalidade maior, a formação plena dos alunos.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete; RAMOS, Glauco Nunes Souto; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de (Org.). **Formação inicial de professores de educação física: experiências do PIBID/UFSCar**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 028/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: 2001.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF: 4 mar. 2002a. Seção I, p. 9.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF: 4 mar. 2002b. Seção I, p. 8.1

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica: objetivos, diretrizes, funcionamento**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007, Seção 1, p. 39, Brasília, DF: 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 2 de 1º de julho de 2015. Define 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12, Brasília, DF: 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior. 2016**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BUARQUE, Cristóvam. **A aventura da universidade**. 2. ed. São Paulo: Unesp/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003.

CHIZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Curitiba, PR: UFPR, 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DUDECK, Tamara Suellen; MOREIRA, Evando Carlos; MELO, José Pereira de. Reflexões sobre o lugar da escola na formação de professores de educação física. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 234-250, jul. 2017.

FERREIRA, Talita; MOREIRA, Evando Carlos. Relações dialógicas na educação física estabelecidas entre livros e leitores. **Pensar a prática**, v. 20, n. 3, p. 629-638, jul. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio. Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal: Porto, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan.-abr. 2008.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília (DF): Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

IMBERNÓN, Francisco. **Escola, formação de professores e qualidade do ensino**. Pinhais, PR: Melo, 2011b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos e colaboradores. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Processo de avaliação e processo de aprendizagem. In: MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade: professor e alunos em inter-ação adulta**. São Paulo: Avercamp, 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MELLO, Maria Aparecida; BASSO, Itacy Salgado. Formação continuada de professoras de Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: a atividade mediada em processos colaborativos. In: REALI, Maria de Medeiros Rodriguez; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Evando Carlos e colaboradores. Proposta pedagógica para o ensino da Educação Física em Cuiabá: relatos de uma formação continuada. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 3, p. 278-290, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Dossier: trabalho colaborativo de professores. **Noesis**, n. 71, p. 22-50, out./ dez., 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A importância do ler e escrever no ensino superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2007.