

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Saúde de Viseu

Cláudia Rejane Cavalcante Lima

***Formação Continuada em Professores de Educação Física da
Secretaria Municipal de Educação de Maceió-Alagoas***



Outubro de 2015

Cláudia Rejane Cavalcante Lima

Formação Continuada em Professores de Educação Física da Secretaria
Municipal de Educação de Maceió-Alagoas

Dissertação

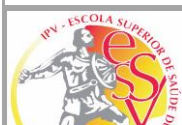
Mestrado em Educação para a Saúde

Orientação: Professor Doutor Carlos Manuel de Figueiredo

Pereira

Professora Doutora Maria Odete Pereira Amaral

Professor Doutor Amauri Aluisio da Silva



Outubro de 2015

Dedicatória

Dedico este trabalho, com carinho, a duas pessoas muito especiais: ao meu Pai, José Firmino de Lima e à minha mãe, Creuza Cavalcante Lima.

Agradecimentos

A energia divina que nos rege e ilumina , DEUS.

Aos meus pais José Firmino e Creuza, por terem sido a “base” desse trabalho, sempre oportunizando e incentivando o meu crescimento pessoal e profissional, e com certeza estão felizes por essa minha vitória.

Aos meus irmãos, que foram os primeiros a serem “alfabetizados” por mim e minhas irmãs presentes nas horas mais críticas durante esse processo.

As minhas amigas Maria Solange Ferreira da Silva, Terezinha Madeiro Ramos e Rosa Toledo, que estiveram presentes com o apoio e com a força necessária para a concretização desse meu sonho.

Aos companheiros/as de turma que compartilharam comigo alegrias, momentos tristes, momentos de expectativas de notas, trabalhos e nesse momento da concretização do trabalho, que estivemos mais próximos em nossas angústias, determinação e companheirismo.

À Elaine Paccola , Ana Regina, e todos os estimados amigos/as e companheiros/as da SEMED, pela nossa amizade e pelo incentivo dessa conquista.

A todos/as professores/as da Escola Superior de Saúde de Viseu por compartilharem seus conhecimentos tão distantes de casa.

Ao professor Doutor Carlos Manuel de Figueiredo Pereira e a professora Doutora Maria Odete Pereira Amaral, por aceitarem a condição de orientadores do meu trabalho.

À Doutora Fátima, da Biblioteca da ESSV, por sua atenção e carinho em atender as minhas solicitações.

À Professora Doutora Susana Maria Fernandes Serrano André, por ter me incluído no aconchego da Família André, agradeço sua gentileza e seu carinho.

Ao professor Doutor Amauri Aluisio, por sua abnegação ao estudo e aos seus “pupilos”, por seu acolhimento e por acreditar que na minha capacidade de superação aos “reveses” da minha vida durante o nosso curso, e como meu orientador desse trabalho.

À minha “madrinha” professora Doutora Verônica Aluisio, por ter me aceito no seu círculo de amizade, agradeço seu carinho.

À Janaina Laurindo, que contribuiu na distribuição e recolha dos questionários, junto aos professores e gestores das unidades escolares em Maceió, AL.

Aos professores/as, companheiros de profissão que aceitaram e acreditaram no trabalho, quando responderam e devolveram os questionários.

À Sebastiana que carinhosamente aceitou e revisou meu trabalho.

À Dra. Oneika Leite que também contribuiu nas traduções desse.

À Alana da SEMED, que me auxiliou com seus conhecimentos estatísticos;

À professora Doutoranda Maria Elizabete de Andrade Silva que dedicou parte de seu tempo na preciosa colaboração e conhecimento na revisão deste trabalho;

Por fim, agradeço a todos que fizeram, direta ou indiretamente, parte da realização deste grande sonho.

Resumo

Enquadramento: A formação continuada é entendida como a formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo como base a adaptação contínua para a mudança de conhecimentos, técnicas e condições de trabalho, melhorando as qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social.

Objetivos: O objetivo geral foi avaliar o impacto do programa de formação continuada, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL aos professores de educação física, no período de 2005 a 2011. Os objetivos específicos foram: caracterizar o perfil do grupo pesquisado, compreender os itinerários formativos e identificar os principais fatores profissionais e sociais na formação realizada.

Métodos: Realizamos um estudo transversal descritivo de natureza quantitativa, com a seleção dos participantes elaborada com base no rol das unidades escolares que atendem a educação básica. A amostra final foi de 48 professores licenciados e concursados na área de educação física, por amostragem baseada em agrupamento e com aplicação de questionários de perguntas fechadas e abertas para coleta de dados, revelando: qual a modalidade de formação preferida, a participação do professor no programa de formação, principais motivações para participação, principais efeitos alcançados e qual a satisfação na formação realizada.

Resultados: Entre as modalidades de formação analisadas a preferida foi a ‘oficina’ com uma percentagem de 42,35%, seguida pelo ‘círculos de estudo’ com 24,71%. Os motivos referidos como muito importante pelos professores para a participação na formação foram os ‘emancipatórios’ com 66,67% e logo após motivos ‘pedagógicos’ em 54,17%. Os três principais aspectos positivos na formação, mencionados pelos participantes foram a qualidade do formador (16,60%), partilhar experiências (15,35%) e conviver/recordar colegas (14,11%). Quanto aos aspectos negativos indicados apontam duração da formação (22,58%), horário da formação (20,43%) e local da formação (15,05%). O grau de satisfação quanto as dimensões exploradas (instrução, gestão/organização, clima relacional e disciplina) na formação os professores encontram-se satisfeitos variando entre 43,75% e 66,67% para os diferentes itens das dimensões.

Conclusão: Considerações finais apontam a frequência maior do género feminino, os professores com experiência profissional de 15 a 29 anos de atuação no magistério, e vinculação expressiva com outra instituição de ensino. Quanto aos itinerários formativos elegeram a modalidade formativa oficina como a preferida; quanto aos aspectos positivos valorizaram a qualidade do formador e negativo a duração da formação. Principalmente nas dimensões de instrução e gestão/organização da prática docente. A formação continuada da SEMED contribuiu satisfatoriamente para a prática educativa dos professores de educação física ao longo deste período.

Palavras-chave: Formação continuada, educação física, professor.

Abstract

Background: Continued education is understood as the training received by graduates already professionalized and an active life, based on the continuous adaptation to changing knowledge, skills and working conditions, improving professional qualifications and to consequently their professional and social promotion.

Objectives: The overall objective was to evaluate the impact of the continuing education program offered by the Municipal Maceió-AL education to physical education teachers in the period 2005-2011. The specific objectives were: to characterize the profile of the group studied, understanding the formation processes and identify key professional and social factors in the formation performed.

Methods: We performed a cross sectional study of a quantitative nature, with the selection of participants which is based on the list of school units that cater to basic education. The final sample of 48 licensed teachers and gazetted in the physical education area, cluster-based sampling and questionnaires of closed and open questions to collect data, revealing: what is the mode preferred formation, the participation of the teacher in training program, main motivations for involvement, the main effects achieved and what satisfaction in training performed.

Results: Among the forms of training analyzed the favorite was the 'oficina'com a percentage of 42.35%, followed by 'study circles' with 24.71%. The reasons referred to as very important for teachers to participate in training were the 'emancipatory' with 66,67% and soon after reasons 'pedagógicos'em 54.17%. The three main positive aspects in training, mentioned by the participants were the quality of the trainer (16.60%), share experiences (15.35%) and live / remind colleagues (14.11%). As for the negative aspects indicated link length of training (22.58%), training schedule (20.43%) and local training (15.05%). The degree of satisfaction as the exploited dimensions (education, management / organization, relational climate and discipline) in training teachers are satisfied ranging between 43.75% and 66.67% for the different items of the dimensions.

Conclusion: Conclusions point the frequency higher than females, teachers with professional experience 15-29 years of experience in teaching, and significant connection with another educational institution. As for training itineraries elected the training workshop as the preferred mode; as the positive aspects valued the quality of the trainer and negative duration of the training. Especially in the educational dimensions and management / organization of teaching practice. The continuing education of SEMED satisfactorily contributed to the educational practice of physical education teachers throughout this period.

Keywords: Continuing education, physical education, teacher.

*“Somos lo que hacemos,
y sobre todo lo que hacemos
para cambiar lo que somos”*

*Eduardo Galeano
1981,p.17*

ÍNDICE GERAL

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Pensamento	XI
Índice Geral	XIII
Índice de Gráfico	XV
Índice de Quadro	XVII
Índice de Tabelas	XIX
Acrónimos e Siglas	XXI
Introdução	23
1.ª PARTE -Enquadramento Teórico	29
Capítulo 1: Formação Continuada	31
1.1 - O impacto profissional e social do professor com a formação continuada	33
1.2 - Formação continuada na SEMED	37
1.2.1 - Formação continuada na área da educação física nos anos de 2005 a 2011	44
2.ª PARTE -Contribuição Empírica	53
Capítulo 2: Metodologia	55
2.1 –Métodos	55
2.2 – Participantes	55
2.2.1 - Instrumentos	56
2.2.2 –Procedimentos	56
2.3 – Análise de dados	57
Capítulo 3: Resultados	59
3.1- Caracterização sociodemográfica da amostra	59

Capítulo 4: Discussão dos resultados	69
Capítulo 5: Conclusões	79
Referências Bibliográficas	81
Anexos	89
Anexo 1:Relação das escolas com respectivas assinaturas de entrega do questionário	91
Anexo 2:Autorização de Ana Maria Gomes Branco	99
Anexo 3:Questionário	103
Anexo 4: Solicitação de colheita de dados - processo	111
Anexo 5:Autorização do Departamento para colheita	115
Anexo 6: termo de consentimento	119

ÍNDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Vínculo profissional dos professores com outras instituições.....	61
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos professores quanto aos dados pessoais e profissionais.....	61
Quadro 2 -Temas/conteúdos abordados na formação de 2005 a 2011.....	62
Quadro 3 –Quantitativo de professores de educação física admitidos na PMM nos anos de 1978-2013.....	72

ÍNDICES DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica da amostra em função do género	59
Tabela 2 - Distribuição da quantidade de professores por ano de admissão profissional na PMM, separados por género	60
Tabela 3 - Tempo de atuação profissional no magistério	60
Tabela 4 - Modalidades de formação frequentadas e preferidas	62
Tabela 5 - Distribuição dos professores por entidades formadoras	63
Tabela 6 - Aspectos positivos na formação realizada	63
Tabela 7 - Aspectos negativos na formação realizada	64
Tabela 8 - Principais motivações para participação na formação continuada	65
Tabela 9 - Principais efeitos alcançados com a formação continuada	66
Tabela 10 - Grau de satisfação dos professores com a formação nas dimensões instrução e gestão	66
Tabela 11 - Grau de satisfação dos professores com a formação nas dimensões clima relacional e disciplina	67

Acrónimos e Siglas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRH - Coordenação de Recursos Humanos

DEFD - Departamento de Educação Física e Desportos

DIGEN - Diretoria Geral de Ensino

ESSV - Escola Superior de Saúde do Viseu

LDBDEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PMM - Prefeitura Municipal de Maceió

PNUD- Programa das Nações Unidas

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEMED-Secretaria Municipal de Educação de Maceió

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UEX - Unidades executoras

Introdução

No decorrer das últimas décadas, a formação continuada de professores vem ocupando um papel central na atividade profissional docente pois o educador necessita constantemente de repensar e aperfeiçoar a sua prática. O conceito de formação continuada é entendido como a formação recebida por formandos já profissionalizados e como uma vida ativa, tendo como base a adaptação contínua para a mudança de conhecimentos das técnicas e das condições de trabalho, melhorando as qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social.

Segundo Imbernón (2010, p.11) , mais do que atualizá-los, a formação continuada de professores deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação e de imaginação, entre outros. No contexto global, quando se trata de educação como processo de formação, ao longo da existência, tornou-se necessário assumir e incorporar que a formação continuada surge como necessidade da sociedade para adaptar-se aos novos modelos económicos, sociais e tecnológicos.

Políticas educacionais, que dizem respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação, oferecerem a formação continuada de professores normalmente baseada em princípios. Um deles, a formação do educador deve ser permanente e não pontual. Perrenoud, Thuler, Macedo, Machado e Alessandrini (2002) afirmam: “...formações pontuais sem vínculo com o projeto interno do estabelecimento escolar... Formação contínua que não é nem um pouco valorizada por terceiros”(p.92).

Soldatelli (2011, p.102) cita Gasparini (2005), em pesquisa sobre o aumento das tarefas dos professores, observa que entre suas demandas estão a necessidade de formação continuada e a qualificação e requalificação constantes, que geram um aumento da jornada de trabalho não reconhecido. Também Lippi (2009) :

Em geral, a política formativa é confundida com um catálogo de cursos ofertados de forma isolada, fragmentada, esporádica e rápida. Ainda, apresentam-se sem continuidade e desvinculados das necessidades formativas dos professores [...] logo, com um formato voltado para atualização de conhecimentos, consequentemente, desarticulados com as propostas e os projetos das unidades escolares. (p.70)

Este princípio está em consonância com o modelo de formação dos anos 90, apresentado por Imbernón (2010) na institucionalização da formação, em que potencializava um modelo de treinamento mediante cursos padronizados, ou seja, processo de apropriar estratégias, no sentido de modificar os projetos pessoais e profissionais da perspectiva dos professores, empregando seminários e oficinas, que ainda perduram, principalmente nas políticas públicas no Brasil.

Outro princípio apontado pelas políticas públicas é a articulação da prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas nas instituições de ensino superior. Rossi e Hunger (2012) justificam a necessidade da formação continuada nos benefícios da atualização dos conteúdos básicos para uma melhor correspondência com as condições escolares, suprindo, ao mesmo tempo, as deficiências da formação inicial.

Mesmo com mudanças ocorridas legalmente nas instituições de ensino superior, a formação inicial ainda se constitui muito distante, em particular as de licenciatura, da prática docente dos professores licenciados ao término da graduação. (Tardif, 2002) citado por Silva (2011) propõe repensar a formação acadêmica, considerando os saberes professorais, sobretudo os experienciais desenvolvidos ao longo da prática cotidiana, relacionando-os com o verdadeiro ambiente escolar e aproximando os futuros profissionais do local onde exercerão sua profissão.(p.350)

Entendemos ser necessário repensar os cursos de formação inicial, com o de formar professores que atendam às demandas da sociedade, aptos para enfrentar as atribuições e limites impostos pelas situações reais da sala de aula e de refletir sobre elas para estabelecer sua autonomia didática e profissional.

O terceiro princípio vincula que a formação também deve ser realizada no cotidiano escolar, em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. De acordo com Libanêo (2001) como citado em Silva (2011), “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar”(p.36). Araújo e Cabral (2009), afirmam que o professor, no ato de educar, educa-se e constrói sua identidade profissional,(p.2). Neste aspecto, o tornar-se professor está intimamente conexo à sua prática docente, às interações e trocas com seus colegas, com os alunos, com a comunidade e com o contexto social e político em que vive. A busca da qualidade da educação depende da forma-

ção de seus professores, o que provém das oportunidades ofertadas aos mesmos. Podemos afirmar que hoje esta é a ideia-chave do conceito de formação continuada.

No Brasil, nas duas últimas décadas do século XX e a primeira do século XXI, surgiram várias políticas públicas ligadas à educação e, em especial, à formação continuada de professores. Silva e Cabral (2010) destacando-se:

As políticas de formação e de reforma exigem redefinição das formas de organização do próprio órgão gestor e do estado, para que essas políticas possam atender as demandas sociais em uma sociedade em constante evolução [...] foram aprovadas leis como: Ementa Constitucional n. 14 de 12/09/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20/12/96 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela lei n. 9424, de 24/12/96. (p.3).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBDEN), Brasil (2014), é a lei orgânica geral da educação brasileira, dita as diretrizes e bases da organização do sistema educacional e estabelece as bases para as novas políticas de formação de professores. Destina, no título VI, em seus artigos 61 a 67, aos profissionais da educação, definindo três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial, para formação de professores para a educação básica (para os professores que atuam no magistério mas não possuem curso de graduação em nível superior); a pedagógica, aos portadores de diploma de ensino superior que queiram atuar na educação básica; e a formação continuada que deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino.

Com destaque, ainda, ao papel da formação em serviço (formação continuada realizada no próprio local de trabalho/serviço), mas sem definir princípios e procedimentos para a sua realização, no Parágrafo único do Art.61:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

O Ministério da Educação (MEC), órgão da administração federal direta, tem, entre suas áreas de competência, a Política Nacional de Educação. No ano de 2006, criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior a camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da educação a distância. O público em pleno é

atendido, mas os professores que estão na prática docente com a educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e Distrito Federal.

Incentiva, também, a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes, por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. A UAB oferece vários cursos, por meio das instituições públicas de ensino superior integrantes do Sistema, quais sejam:

Bacharelados, Licenciaturas, Tecnológico e Especializações: cursos voltados para formação inicial e continuada de professores da educação da rede pública de educação básica e para o público em geral interessado (demanda social). As vagas para atendimento da demanda social são acertadas entre as instituições de ensino ofertantes e os governos locais, sendo publicadas nos editais de seleção de estudantes para os cursos;

Especializações do programa Mídias na Educação: cursos ofertados com o objetivo de proporcionar formação continuada voltada ao uso pedagógico, na educação a distância, de diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Esse curso foi reformulado e reestruturado em duas entradas distintas: curso de extensão de 160 horas, para professores que não possuem nível superior completo, e especialização de 360 horas (no mínimo), para professores já graduados;

Especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC): cursos ofertados em nível de pós-graduação *lato sensu*, com duração de 360 horas e certificação para os concluintes. Atendendo à legislação vigente, destina-se ao preparo de docentes para temas transversais dos currículos de educação básica.

Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP: cursos ofertados em nível de graduação - bacharelado, e pós-graduação *lato sensu* - especialização, destinados à criação de um perfil nacional do administrador público, propiciando a formação de gestores que utilizem uma linguagem comum e que compreendam as especificidades de cada uma das esferas públicas: municipal, estadual e federal (BRASIL/CAPES, 2015)

Foi acrescentada, em 2009, pela Lei nº 12.014, a modalidade de formação continuada à distância: Art. 62, § 2º, “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”; determinando a responsabilidade das esferas federal, estaduais e municipais para o processo da formação continuada: Art. 62, § 1º, “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. (BRASIL, 2009)

O MEC tem sofrido, ao longo de sua história, transformações de ordem política, social e econômica, que acabam viabilizando a consolidação do cenário conjuntural bastante complexo, no qual vivemos hoje, na estrutura da política educacional, tendo como característica estrutural a descontinuidade, pois o levantamento de dificuldades implica a necessidade de tomar medidas para superá-las; contudo, o risco que se corre é que, muitas vezes, medidas emergenciais são aventadas para a solução de problemas estruturais, o que impede uma discussão mais consistente.

A elaboração deste trabalho foi organizada em duas partes, constando, ainda, da introdução a referência ao interesse deste estudo. Na primeira parte, apresenta-se a fundamentação teórica e a segunda descreve a metodologia, ou seja, questões pertinentes à investigação, seguida do capítulo dos resultados, da discussão e das conclusões.

Serão apresentadas algumas sugestões de melhoria da Formação Continuada na SEMED, estado de Alagoas; estas propostas podem e devem ser alvo de consulta por parte da instituição citada.

Buscando responder ao problema: Quais as implicações profissionais e sociais ocorridas aos professores, durante sete anos de programa de formação continuada ofertada pela SEMED ?

Apresentamos como objetivo geral: avaliar o impacto do programa de formação continuada, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL aos professores de educação física, no período de 2005 a 2011. E os objetivos específicos foram: caracterizar o perfil do grupo pesquisado, compreender os itinerários formativos e identificar os principais fatores profissionais e sociais na formação realizada.

PARTE 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO CONTINUADA

Formação continuada de professores pode ser definida como organismos internacionais, em que a mesma implica na aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional (Imberón, 2010). Tornando-se assim, a formação continuada, um imperativo cada vez mais necessário perante a rapidez de obras nas mais diversas áreas que apresentam novos conhecimentos e de sua disseminação na prática docente.

A formação de professores numa perspectiva de prática reflexiva se configura como uma política de valorização pessoal e profissional e das unidades escolares, uma vez que crê em condições de trabalho propiciadoras da formação continuada dos professores. Ou seja, uma formação que cria as condições que permitem ao professor elevar ao máximo as oportunidades de ensino e aprendizagem, através de uma sistematização de comportamentos referentes à intervenção pedagógica frente aos alunos.

O eixo central na formação continuada está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes advindos dela, podendo ser melhores explicitados nas quatro dimensões de ensino: instrução, gestão/organização, clima relacional e disciplina dos alunos, apoiados em Autores como Branco (2013); Freitas, (201); Aranha (2004); Onofre (2000); Carreiro da Costa (1991) e Siedentop (1983).

Essas dimensões, apontadas como técnicas de intervenção pedagógica, segundo Aranha (2004) citado por Freitas (2012) “podem ajudá-lo no cumprimento desta tarefa, permitindo-lhe melhorar a sua intervenção pedagógica; logo, praticar um ensino mais eficaz”(p.24). Onofre (2000) explicita que “um ensino eficaz como aquele que cria as condições que permitem maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos”(p.32).

Na dimensão da instrução Valente (2011) explana: o processo de comunicação verbal permite transmitir o objectivo e a forma de concretização das tarefas pretendidas, determinante para o êxito das mesmas. Freitas (2012) confirmou a eficácia dessa dimensão em seu relatório de estágio: “Esta dimensão de intervenção pedagógica revelou-se como uma peça fundamental para o processo ensino-aprendizagem dos alunos nas aulas”(p.25), e complementou “O aperfeiçoamento da apresentação de informação à instrução constituiu

uma das componentes de eficácia pedagógica, na qual a professora estagiária procurou melhorar a sua qualidade”(p.25).

Simões (2012) cita Siedentop (1983) na dimensão gestão/organização “a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas actividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interferiam com o trabalho do Professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula”(p.14).

Carreiro da Costa (1988) como citado em Branco (2013) diz que “os professores mais eficazes gastam menos tempo em tarefas organizativas e têm uma maior capacidade de utilização de diferentes formas de organização/gestão das actividades” (p.27).

Outra dimensão utilizada na intervenção pedagógica é a dimensão clima relacional que se constitui dos artifícios com a promoção de um ambiente de aprendizagem cordial e humano, na qual o professor deve demonstrar em sua prática pedagógica aos seus alunos, atitudes de entusiasmo, encorajamento, elogio etc., oportunizando um clima de expectativas sobre seus aprimoramentos na evolução do ensino e aprendizagem. Branco (2011) cita Marques (2004) “A existência de um bom clima contribui para a satisfação pessoal, para o empenhamento nas actividades prescritas pelo professor, e para a maturação emocional dos alunos”(p.20).

Mas essa dimensão muitas vezes é apresentada por atitudes negativas por parte de alguns professores que usam palavras negativas como crítica destrutiva, ironia, ameaças, não produzindo um clima relacional favorável. Freitas (2012) alenta-nos quando cita “esta dimensão tem por âmbito todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor para conseguir um clima educacional agradável e positivo”(p.29).

Quanto à dimensão disciplina, Mota (2012) cita Piéron (1984) “existem elementos que favorecem o controlo da turma. A maximização do tempo de atividade é sem dúvida um dos principais, mas deste também fazem parte: estabelecer regras de comportamento claras, utilizar técnicas para diminuir o comportamento inapropriado e promover a disciplina face aos objetivos gerais da educação”(p.17).

Observa-se que os professores menos eficazes procedem, sobretudo, reagindo aos comportamentos de indisciplina de forma corretiva, notória e interrompendo a atividade da aula, recorrendo invariavelmente a uma reação verbal direta e negativa. Siedentop (1991)

citado por Branco (2013) coloca que “raramente, os professores utilizaram reacções positivas com o intuito de modificar o comportamento dos alunos, simplesmente, porque desconheciam estes procedimentos preventivos e a sua elevada eficácia”(p.28).

Enfim, para que o professor de Educação Física seja mais eficaz, transcorre por adotar que as dimensões, como técnicas de ensino e aprendizagem, podem agir positivamente na melhoria das práticas pedagógicas e, com isso, trazer maior qualidade para o ensino da educação física, como também das demais áreas.

1.1. O impacto profissional e social do professor com a formação continuada

A discussão da atuação do professor enquanto profissional da educação perpassa pelas relações sociais, econômicas, políticas e culturais vigentes na conjuntura em que ele vive. Imbernón (2010), define o desenvolvimento profissional como a tentativa sistemática de melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade da atividade docente, de sua pesquisa e gestão(p.114).

Com isso a formação continuada assume centralidade dessa reflexão quando se busca através da prática reflexiva perceber que impactos sociais e profissionais podem resultar desse enlace: professor-formação continuada. Abordamos alguns desses impactos com os temas: motivação, efeitos da formação continuada, modalidades formativas e grau de satisfação da formação continuada para os professores.

A formação continuada aparece em todos os países começando a assumir um papel fundamental para a promoção de mudanças educativas como perspectiva de sucesso dos alunos e melhoria da qualidade da aprendizagem. Imbernón (2010), nos coloca que “[...] em qualquer transformação educacional, os professores poderão constatar, não somente um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do sistema educacional, em geral, mas ainda benefícios em sua própria formação e desenvolvimento profissional”(p.30).

Para que essa transformação possa acontecer, o professor deve ser motivado a participar, porque Day (2007) citado em Branco (2013) aponta que “a eficiência dos professores não é simples consequência da idade e da experiência” (p.89). Os autores Tucker e Stronge (2007) citados por Herdeiro e Silva (2008), referem-se que, após anos de investigações sobre a qualidade docente, “os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar” (p.6).

Para entender melhor como o impacto da formação continuada pode influenciar o profissionalismo do docente, apresentamos as motivações dos professores para a formação continuada, resultados de um estudo internacional apresentado por Flores e Veiga Simão (2009), cujo principal objetivo foi analisar e compreender as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de 763 professores no seu local de trabalho em Portugal, na Finlândia, na Sérvia e em Montenegro.

Os referidos autores procuraram compreender as variáveis e os processos que influenciam os professores e as suas realidades profissionais, no sentido de analisar e compreender as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho e suas implicações no desenvolvimento profissional; com relação às motivações para a formação continuada, os autores apontaram quatro tipos, a saber: 1-relacionadas com a implementação de políticas nacionais e/ou locais (políticas); 2- associadas à expansão de perspectivas ligadas a uma maior eficácia no ensino (pedagógicas); 3-para a resolução de questões ou exigências relacionadas com o próprio ensino (práticas); e 4-associadas ao seu próprio desenvolvimento (emancipatórias).

Os motivos emancipatórios e práticos foram mais enfatizados do que os pedagógicos e os políticos, não obstante de as perspectivas pedagógicas terem revelado maior motivação para participar em ações de formação continuada, os professores entrevistados revelaram-se decepcionados e desapontados com “a inadequação da formação em relação aos seus interesses e necessidades, a falta de profissionalismo, a desarticulação com a prática, a natureza obrigatória, a falta de flexibilidade e de diversidade” (Flores et al., 2009, p. 133). No mesmo estudo, foi ainda possível identificar alguns fatores que impediam a frequência nas ações de formação pelos professores, limitando o seu desenvolvimento profissional:

[...] sociais, ligados ao sistema educativo, relacionados com a organização escolar e pessoais. Socialmente, referenciaram a crise económica e a desvalorização da profissão; associados ao sistema educativo estavam as reformas sucessivas, a instabilidade profissional, o excesso de burocracia, as condições de trabalho e a ausência de inovação e de iniciativas; relacionadas com a escola, mencionaram a ausência de liderança, as condições de trabalho, a sobrecarga, a escassez de recursos e dificuldades associadas ao trabalho em equipa; e ao nível pessoal, identificaram a falta de profissionalismo, a desmotivação, a dificuldade de encontrar um equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, a falta de competências para trabalhar em equipa e a falta de comprometimento.(Branco, 2013, p.95)

Como consequências desses fatores, surgiram aspectos positivos e negativos relacionados à formação continuada apresentada no estudo. “Os aspectos positivos associados às oportunidades de formação contínua e de desenvolvimento profissional apontados pelos

professores deste estudo focaram-se essencialmente na articulação entre teoria-prática, a discussão e a partilha e a diversidade existente” (Branco, 2013, p.96).

Com isso, a formação continuada deve ser um processo arquitetado em situações formativas expressivas, bem elaboradas, cuja constituição se dá a partir de uma proposta formativa, em que a relação entre teoria e prática seja o guia organizador. E os aspectos negativos apresentados foram: “as fracas oportunidades de desenvolvimento profissional estavam associados aos professores recém-chegados a uma determinada escola e à falta de articulação entre necessidades e actividades de formação contínua”. (p.96)

Essa falta de articulação entre necessidades e actividades de formação continuada é um aspecto que chama atenção, pois a relação entre professores da escola e as formas de inserção de processos de formação continuada calham possibilitar gerar conflitos e descompassos.

Branco (2013) adaptou as questões de motivações, criou um grupo dos efeitos alcançados com a formação frequentada para poder estabelecer uma comparação entre as motivações e os efeitos alcançados:

Os efeitos alcançados com a frequência de acções de formação divididos em subescalas distinguimos: “efeitos políticos” (relacionados com a implementação das políticas educativas nacionais); “efeitos práticos” (relativos a questões ou exigências relacionadas com o próprio ensino); “efeitos pedagógicos” (associados à ampliação de perspectivas mais eficazes no ensino); “efeitos emancipatórios” (associados ao seu próprio desenvolvimento); “efeitos instrumentais” (relacionados com a progressão na carreira e oportunidades profissionais) e “efeitos colaborativos” (relacionados com o desenvolvimento de praticas de colaboração). (p.126-127)

São, pois, inúmeras as atribuições que perpassam pela profissionalidade docente e que podem interferir na sua melhoria profissional. Um levantamento realizado por Fanfani (2005) citado por Romanowski e Martins (2010), aponta “um número elevado de professores que trabalham em duas ou mais instituições [...] inúmeras actividades como a coordenação de actividades com outros professores, a participação em projetos institucionais e de articulação com a comunidade, a atenção personalizada aos alunos” (p.297). O aumento exponencial de actividades quebram o trabalho e não colaboram para a identidade do professor com as unidades escolares em que atua.

Para que o processo de formação continuada possa oportunizar o desenvolvimento profissional do professor, deve esquadrihar metodologias, estratégias, formas de apresen-

tação, consideradas modalidades formativas. Círculo de estudos, oficina, seminário e encontro, serão as modalidades descritas a seguir.

O círculo de estudos é um tipo de formação que promove o trabalho de grupo, a participação ativa e a tomada de consciência de todo o processo formativo envolvido, implicando o argumento e a modificação das práticas profissionais. Essa modalidade formativa pode utilizar-se de vários métodos, tais como os estudos de caso, o método dos problemas, o método da discussão, o guia de estudo, o método da representação e o estudo de situações, entre outros.

Outra modalidade formativa bastante utilizada é a oficina, formação prática para a consolidação ou produção de novos modos de intervenção, ou seja, é o jogo entre o saber-fazer prático ou processual. Scremin, Giordani e Longhi (2006) descrevem as oficinas como “o espaço onde se exerce um ofício, onde podemos encontrar os instrumentos de uma arte ou profissão”(p.3), normalmente apresentada em curto prazo de execução, mostrando resultados mais imediatos na produção dos saberes.

Seminário é mais uma modalidade formativa, apresentada como formação a partir de estudo autônomo, baseado na utilização de métodos científicos e elaboração de relatórios e de outras produções escritas, decorrentes do estudo e do trabalho científico. Sanz (2003) esclarece que são “métodos e técnicas voltados para apresentação pelos alunos do resultado de estudos por pesquisa, visando ao desenvolvimento de competências comunicativas [...] fortalecimento do interesse pela pesquisa, pelo diálogo e pela construção coletiva de conhecimentos” (p.17).

E, por fim, o encontro, como modalidade formativa que permeia a classe do seminário, por utilizar-se da metodologia científica de determinadas áreas para possibilitar grupos de discussão, normalmente empregado para apresentações finais de estudo sobre o conhecimento científico.

Cutrim *et al.* (2013) citam Minicucci (2001), “afirmando que, através do trabalho, o indivíduo alcança diversas formas de satisfazer suas necessidades, mas, ao discutir sobre esse assunto, é possível notar que poucas pessoas estão realmente satisfeitas com o trabalho que desempenham”(p.01). Citam, também, White (1992), dizendo que “os conflitos pessoais, trabalho e ambição excessiva, pressões financeiras, receio de desemprego, tédio, falta de oportunidade e incontáveis outros problemas atormentam sua existência”(p.01).

Oliveira (2009) define “satisfação” como “um conjunto de sentimentos favoráveis ou desfavoráveis com os quais os empregados veem seu trabalho”(p.196). O estudo reali-

zado por Cutrim *et al.* (2013) “a partir dos resultados encontrados verificou que o principal fator responsável pela satisfação no trabalho é o fator social. As relações interpessoais são consideradas como fundamentais para um bom desenvolvimento do trabalho e para a satisfação desses profissionais”(p.01). O referido estudo conclui que o fator “desvalorização” do professor, assim como em vários outros trabalhos, mostrou-se como principal causa da insatisfação docente.

Satisfação profissional remete-nos diretamente à associação entre produtividade e realização pessoal. E com a profissionalidade docente não é diferente, Branco (2013) cita Terroso (2006) em um estudo sobre a relação entre a formação contínua, a satisfação profissional e as práticas educativas, realizado com professores portugueses, nos aponta dados importantes para reflexão das práticas educativas.

Quanto aos principais motivos de satisfação profissional, o referido estudo apresenta:

A maioria dos respondentes aponta como o mais importante motivo de satisfação o sentir que o seu trabalho produz resultados. De todos os outros motivos apresentados podemos destacar dois que são específicos da actividade docente – gostar de trabalhar com crianças e saber que é útil aos alunos – e que aparecem como maior motivo de satisfação profissional para alguns professores. (Terroso,2006, p.69)

Indica, ainda, que “principais motivos de insatisfação profissional apontados pelos nossos respondentes são o facto de não obter resultados satisfatórios, sentir que o seu esforço não é compensado, ter alunos que não querem aprender e a falta de equipamento adequado para as aulas”. Terroso (2006) explica, também, que a “frustração profissional como principal factor de insatisfação é, mais vezes, apontada por aqueles que frequentaram mais acções de formação”(p.74).

Por fim, a satisfação dos professores com a formação continuada sucede de aspectos múltiplos tais como: sucesso dos alunos; de subsídios para avanço do desempenho da atividade docente, da ação do formador em direção da solução dos problemas dos professores, das relações interpessoais, da troca de experiências e partilha com os pares.

1.2. Formação continuada na SEMED

A formação continuada de professores emana destaque no papel fundamental na atividade profissional do docente: o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática. Como já expusemos nosso entendimento acerca da conceituação de for-

mação continuada no início de nosso trabalho, faz-se necessário divulgar, em um breve histórico, como a formação continuada de professores na SEMED aconteceu, no desenrolar da história, a partir dos anos 90 até os dias atuais.

O levantamento documental foi possível já que a autora é professora e técnica formadora da SEMED, o que possibilitou o acesso às informações repassadas, esclarecendo, também, que todos os relatórios das formações continuadas da Secretaria encontram-se no Núcleo de Formação e Valorização Profissional que pertence ao quadro da Diretoria Geral de Ensino.

O trabalho de formação continuada teve início em 1993, após longo período de abandono do professorado por parte da instituição, com o gerenciamento da Diretoria Geral de Ensino (DIGEN), com o Plano de Ação do Governo Municipal de Maceió para a Educação no quadriênio 93/96 – Por uma educação municipal pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos – apresentou, em sua linha de ação número 3:

Valorização do magistério, com implantação de políticas de longo alcance que contemplem formas de ingresso por avaliação de desempenho, planos de carreira capazes de promover a efetiva profissionalização dos trabalhadores da educação, tanto nos padrões de retribuição pelo trabalho, quanto pela qualificação para o desempenho da função. (MACEIÓ, 1993, p.17-18)

A operacionalização dessa linha de ação foi realizada através de Planos Operativos Anuais definidos por toda a equipe da SEMED. A formação continuada era realizada com os programas/projetos do MEC, inclusive com recursos financeiros do mesmo, disponíveis para todas as áreas de conhecimento em vários segmentos dos trabalhadores da Educação, como também a inclusão do tema: gestão democrática – formação realizada para Diretores das Escolas – mas que se constituíam de cursos esporádicos e pontuais.

Imbernón (2010) destaca esta configuração na formação de professores, nos idos dos anos 90, como “um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas” (p.24).

A partir de 1995, a formação, ainda pautada nos programas do MEC, iniciou a construção de propostas pedagógicas de todas as áreas de conhecimento, com cursos pontuais, com assessoramento externo para sua elaboração, mas sempre com ênfase maior nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Lima e Brandão (2007) descrevem bem essa situação com o relato de uma técnica que fala das dificuldades neste processo:

Começamos a sentir que não havia retorno e ou/ aplicação e nem avaliação dos cursos oferecidos e não era refletido em sala de aula, propusemos, assim, socialização nas escolas do que era ofertado na SEMED, no intuito de tentar chegar ao aluno a melhoria do ensino. (p.3)

Esta situação é corroborada por Carvalho (2005), em uma pesquisa com a participação de 106 professores, em que, quando questionados sobre a participação em programas e projetos de formação continuada desenvolvidos no âmbito da escola, 54% afirmaram que não tinham envolvimento.

Carvalho e Simões (2002), em uma revisão de literatura com relação à formação continuada, aponta que, de modo geral, há uma recusa quando apenas significa treinamento, cursos, seminários, palestras, entre outros. A socialização nas escolas coorborra com a afirmativa acima, segundo Lima e Brandão (2007), quando relatam a fala de outra técnica da SEMED “a socialização nas escolas também se mostrou vaga, porque acontecia um problema de ordem estrutural /administrativa dentro da SEMED: transportes,para o deslocamento às escolas por zoneamento”(p.3) e também os professores perceberam que ainda acontecia o distanciamento SEMED/Escola/professor.

A SEMED, na gestão 1997/2000, procurou sanar esse distanciamento, construindo um espaço físico destinado à formação continuada na própria SEMED: O Centro Formador Paulo Freire, inaugurado em março de 2000. Com isso, houve um maior entrosamento entre a escola e SEMED, começando a surgir a necessidade de uma formação mais sistematizada e pautada em base teórica mais consistente, de acordo com as necessidades da escola.

O Plano de Ação da Diretoria Geral de Ensino para o ano de 1999 apresentou o número de 1.397 profissionais: professores de diversas modalidades de ensino e especialistas em educação, com meta para 1999 de mais 100 professores envolvidos na formação continuada, como linha mestra das ações pedagógicas, norteando as principais ações desenvolvidas:

Proposta Curricular; equipe interdisciplinar itinerante; informática educativa; pedagogia de projetos; construindo a cidadania com o servidor público; aceleração de estudos; inclusão do aluno portador de necessidades especiais no ensino regular; ciclo de palestras para especialistas em Educação e Diretores; coordenação pedagógica; sistemática de avaliação.(p.02)

Todas essas ações descritas no documento reforçavam a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) de Educação Municipal com ações claras e objetivas, coerentes com o propósito da política educacional ora definida pela área pedagógica.

A SEMED tentava dar continuidade ao PPP, mas surgiu um conflito de idéias entre os profissionais técnico-pedagógicos dos departamentos da DIGEN, exposto por Lima e Brandão (2007), em fala de mais uma técnica da SEMED:

Os profissionais se dividiam nas suas “defesas” pelo uso de determinadas tendências pedagógicas. Alguns defendiam as tendências progressistas: libertadora, crítico-social; outras, as tendências pedagógico-científicas: construtivista ou sócio-interacionista...; outros defendiam a tendência liberal tecnicista. Consequentemente, os professores tentavam transpor nas suas práticas essa mistura e alguns não obtiveram muito sucesso na sala de aula. (p.4)

E nesse conflito, relatado pela técnica acima, surgiram frutos em forma de prêmios de nível nacional, respondendo, assim, a uma interrogação levantada por Canário (1994) “o futuro dirá se a classe docente soube, e pode aproveitar estas novas oportunidades de acção para, de forma autônoma, contribuir para melhorar a escola, reinventado-a, redefinindo, em simultâneo, os contornos de uma nova profissionalidade docente.”

Em 2000, aconteceu o respaldo jurídico para o processo de formação continuada, apoiado no cumprimento legal, em nível federal, pela LDBEN, Diretrizes Curriculares Nacionais e, em nível municipal, pelo Decreto nº 5.997 de 14/09/2000, o qual regulamenta o sistema municipal de ensino em seu Art. 18:

A formação dos trabalhadores em Educação será feita de forma contínua e sistemática, garantindo-se os cursos específicos, de modo a atender aos objetivos de diferentes níveis e modalidades do ensino, às características de cada fase dos educandos e às demandas da educação em geral ou às necessidades de organização e funcionamento dos profissionais nas áreas em que estiverem atuando. Parágrafo Único: a SEMED garantirá gradativamente a formação dos trabalhadores em educação de sua rede e manterá programas permanentes de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais nas áreas em que atuarem.(p.02)

Firma-se, assim, o compromisso da SEMED com o processo da formação continuada para os trabalhadores da educação. No PPP para a educação em Maceió, Uma Escola de qualidade para todos, a gestão 2001-2004 apresenta em sua diretriz nº 6: Elaborar e desenvolver uma política de formação inicial e continuada para todo o pessoal da SEMED.

A política de formação continuada, neste período acima, buscou apresentar a todos que fazem a comunidade escolar da importância de cada um em desempenhar com consciência seu papel em busca de uma escola de qualidade para todos, através de várias formações direcionadas ao público diferenciado para secretário escolar, diretor e vice-diretor, merendeiras e auxiliares administrativos. Para os professores e coordenadores pedagógicos, aconteciam formações específicas distribuídas por cada departamento relacionado à modalidade de ensino, constituindo, assim, uma formação continuada fragmentada, fracionada e distanciada do *locus* escola.

Podemos destacar pontos positivos do processo de construção das Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, construídas junto com os professores, técnicos da SEMED e Assessoria Externa, pautadas nas Propostas Curriculares já existentes, Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais-MEC, além de fundamentação teórica inerente a cada área curricular, tornando-se um documento norteador para o fortalecimento do trabalho coletivo e, por conseguinte, do processo democrático de uma escola pública de qualidade.

O Projeto de formação continuada da SEMED em 2005, tem como objetivo geral fortalecer o processo democrático das escolas públicas municipais, pautado nos princípios de: Democracia como forma sócio-histórica construída na prática social dos indivíduos, por meio do exercício coletivo do poder político, na tentativa de romper com tradições estabelecidas e instituir novos processos pedagógicos de discussão e deliberação, tendo como base a relação entre iguais, Santos (2002).

Ribeiro (2010), reforça: “no Brasil, um conjunto de instituições oferece os mecanismos através dos quais os cidadãos podem exercer a democracia participativa [...] nos três níveis de governo (municipal, estadual e federal), em diversas áreas de políticas” e explicita a educação como uma delas.(p.3). A gestão democrática é uma prática de administração das escolas públicas no município de Maceió desde o ano de 1993, consolidando a política de descentralização e a fiscalização dos recursos públicos.

Em 1997, o decreto municipal nº 5.664 transformou as escolas em unidades executoras (UEX), como entidades sem fins lucrativos e constituída por membros da comunidade escolar: pais, professores, alunos e funcionários. Ao abraçar a gestão democrática nas escolas públicas, Maceió abandona o modelo tradicional da administração escolar, redefi-

nindo os papéis e colocando a comunidade em posição democrática. O efeito do exercício da democracia participativa nas escolas serve como contribuição para a melhoria da gestão da coisa pública.

Autonomia é o segundo princípio apresentado no projeto da formação continuada da SEMED. E seu conceito encontra-se reduzido à redefinição de artifícios administrativos e financeiros da rede de escolas, com ampliação de encargos e responsabilidades para elas. Mas essa prática docente, já alertava Sacristán (1998), é “inevitavelmente condicionada”:

As possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo em que atuam. O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Sacristán (1998, p.166-7)

Essa autonomia do professor, no entanto, suscita questões relativas à dicotomia regulação/autonomia do professor, em equidade do controle praticado por sujeitos externos à sala de aula, no comando do tempo dedicado à formação na escola e da autonomia do professor para gerir seus processos formativos. E Nóvoa complementa essa afirmação:

Quanto mais se fala da autonomia dos professores, mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão. (Nóvoa, 2009, p. 20)

Para se reconhecerem sujeitos nos processos de formação continuada, os professores assinalam, entre outras, diversas questões: a ausente participação dos professores na definição de políticas de formação continuada e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro; o fosso entre teoria e prática; a necessidade de espaços/tempos para partilha de saberes entre os pares; o pouco reconhecimento da história profissional e de suas experiências como dispositivos de formação.

A conquista da profissionalidade docente, nesse processo, acaba por se transformar numa consequência de todo esse trabalho, uma vez que é uma antiga reivindicação dos professores serem reconhecidos enquanto profissionais, enquanto sujeitos de um saber e de um fazer (Tardif, 1991). Constituindo, assim, o outro princípio adotado no programa de formação continuada na SEMED.

Lourencetti (2014) afirma ter clareza de que fatores extra-escolares, relacionados aos contextos sócio-político-econômicos interferem decisivamente no dia a dia das escolas e dos professores. Nesse sentido, não é possível analisar o trabalho docente e a qualidade do ensino, se desconsiderarmos tal contexto, pois essa investigação e análise da profissionalidade docente devem estar sempre pautadas em vários aspectos que vão desde a baixa remuneração à falta de infraestrutura física na maioria das escolas públicas, principalmente na região Nordeste do Brasil.

A formação continuada deve ser um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional, observando quatro aspectos destacados por Nóvoa (1995): os objetivos, as intenções e o papel em que o professor se coloca; O professor como pessoa, seus valores e características individuais; o contexto real em que o professor trabalha; a cultura escolar presente no cotidiano do professor e seus colegas.

Portanto, a formação de professores deve oportunizar aos professores a avaliação de suas próprias práticas. Silva (2009) citando Garcia (1999,p.30), esclarece “por isso, é preciso que estes sejam entendidos como [...] sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros e, assim, possam, por meio da reflexão, melhorar sua prática pedagógica”(p.40).

Neira (2011), nos diz que, na formação contínua, o eixo central está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes dela advindos. Já Silva (2009), nos fala que, na formação de professores, devem-se considerar os métodos de aprendizagem dos sujeitos em seus diversos ambientes sociais, e não apenas o escolar, mas também as experiências pessoais que estarão presentes, mesmo que inconscientemente, na sua prática pedagógica.

Tentando romper com a visão fragmentada, fracionada e departamental, a construção deste projeto teve a seguinte dinâmica: a) leitura do PPP das escolas para mapear as prioridades de cada uma delas; b) uma representação constituída de professor, coordenador pedagógico, diretor e vice diretor de cada escola, para uma escuta de como poderia ser o processo da Formação Continuada para melhor atender à comunidade escolar; um estudo detalhado, inclusive com assessoramento externo para dimensionarmos, da melhor forma possível, a Formação Continuada a partir de 2005; consolidação de formadores da própria casa, ou seja, os técnicos que quiseram assumir o compromisso de serem formadores; encontros sistematizados quinzenais com os trabalhadores em educação; incentivo para apresentação de suas experiências, através de socialização e jornadas pedagógicas anuais.

1.2.1. Formação continuada na área da educação física nos anos de 2005 a 2011

O Departamento de Educação Física e Desportos-DEFD, setor integrante da Diretoria Geral de Ensino da SEMED, tem como função planejar, orientar, coordenar e supervisionar as atividades curriculares ligadas à disciplina Educação Física nas escolas municipais de Maceió.

Uma de suas atribuições consiste em promover o processo de formação continuada direcionada à área da disciplina Educação Física e à área educacional como um todo que envolve a educação escolar, em consonância com o projeto de formação da própria SEMED, pautada nos princípios de autonomia, democracia e profissionalidade docente.

Santos (2012), aponta Nóvoa como referência no Brasil a partir de 1992; o autor Tardif (2012), que trata da questão da prática docente, e Sacristán (2001) entre outros, tendo como eixo central a reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir de saberes advindos dela.

Apresentamos o histórico desse processo de Formação Continuada na área da Educação Física, realizada pelo DEFD. Em 2005, apresentou um formato diferente dos anos anteriores, em que eram ministradas formações por disciplinas isoladas e, na disciplina educação física, não era sistematizada, mas com cursos pontuais.

A formatação aconteceu com áreas temáticas e ofertadas a todos os professores da rede municipal, independentemente de sua área/nível de atuação, tendo como objetivo reconhecer o professor como objeto de formação, como sujeito de sua formação e como sujeito de formação e agente de formação dos outros, analisando sua própria prática pedagógica, em momentos e situações coletivas, ampliando compreensões sobre o aluno (criança, adolescente, jovem e adulto), a profissão professor, a instituição escola, a formação profissional, o processo ensino e aprendizagem, o currículo escolar de troca de experiências.

Tudo se traduzia em prática reflexiva, caracterizada como um ingrediente que proporciona aos professores uma autoavaliação de confiança e de suas práticas pedagógicas cotidianas, oportunizando alterações de posturas percebidas em suas histórias, em seu intercâmbio com as diversas áreas do conhecimento, em casos de problematização provocados no ato educativo e nas categorias sociais e históricas que cruzam o exercício da profissionalidade docente.

Na área temática da educação física foi ofertada a educação física na perspectiva da educação infantil. A alteração do artigo 26 da LDBDEN, Lei nº 10.793 de 01/12/2003, no qual a disciplina educação física tornou-se obrigatória na educação básica, foi a mola propulsora para apresentação desse tema aos professores da rede, já que, até então, era dada ênfase às séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries).

O objetivo da Formação Continuada nesse ano de 2005 foi, primeiramente, atender à reivindicação dos profissionais de educação, expressa na LDBDEN, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Sistema Público Municipal de Educação de Maceió (AL), como também oportunizar aos professores vivenciar, analisar e tematizar situações da prática, envolvendo o movimento na perspectiva da educação infantil.

O público alvo foram os professores da educação básica da SEMED, distribuídos em 4 turmas. Durante o período de 20/04/05 a 24/11/2005, realizaram-se 22 encontros quinzenais e mensais, atendendo aos professores de educação básica, abordando o tema: educação física na perspectiva da educação infantil com uma abordagem inicial de apresentação dos grupos, reflexão sobre o papel do professor.

Os temas abordados foram os seguintes: A brincadeira na educação infantil: a inserção da criança; conceitos básicos de brincar, lúdico, jogos didáticos e recreação; breve abordagem do desenvolvimento humano com ênfase no desenvolvimento motor de 0 a 6 anos; o movimento com uma viagem chamada vida; o desenvolvimento motor, a maturação das áreas corticais e a atenção na aprendizagem motora; conceitos básicos de desenvolvimento humano, motor e desenvolvimento infantil de 0 a 06 anos; características da criança na faixa etária de 0 a 06 anos; a importância da educação física na educação infantil; atividades para atender a faixa etária de 0 a 06 anos com atividades físicas e recreativas (recreação na creche, atividades de sensibilização corporal.

Incluindo também jogos simbólicos, jogos de construção-oficina de materiais, jogos de regras, jogos sensoriais, jogos de habilidades e destrezas, jogos cênicos, habilidades motoras básicas locomotoras e não locomotoras, brincadeiras populares entre outros); metodologia das aulas com utilização dos materiais pedagógicos (arcos, bolas, corda de sisal, corda elástica e cones); objetivos do referencial curricular da educação infantil-MEC; sugestões norteadoras para a prática do professor com crianças de 0 a 06 anos e sobre agressividade infantil.

Com metodologia adotada na modalidade formativa de círculos de estudos e oficinas, apresentação de dinâmicas, leitura dinâmica de textos, apresentação de vídeos, aula

expositiva e discussões relacionadas aos temas abordados, os encontros foram distribuídos em 03 espaços físicos: Centro formador Paulo Freire, localizado na SEMED; nas unidades de ensino fundamental Eulina Alencar (região administrativa 5) e Padre Pinho (região administrativa 8).

Os temas já apresentados e estudados na esfera teórica necessitavam ir a campo, sendo distribuídos da seguinte forma: os professores escolheram uma creche, dentre as creches apresentadas pela formadora, e, após a escolha, dividiram-se em equipes, planejaram as atividades para atender ao público de 03 a 04 anos, em um dia, e, no outro, de 05 a 06 anos; foram aplicar *in loco* os temas estudados nas creches Agenor Fernandes Pontes (bairro de Bebedouro); Epaminondas da Silva (bairro de Riacho Doce); Rosane Collor (bairro do Jacintinho) e Lindolfo Collor (no bairro do Vergel).

Estavam à disposição dos professores os seguintes materiais: bolas, cordas, cones e arcos, em quantidade para atender a 20 crianças por atividade, com a supervisão direta da formadora, orientando os professores durante as atividades. No retorno aos encontros, houve socialização das atividades realizadas pelos professores, enriquecendo o referencial teórico da formação continuada.

Em 2006 o tema exposto foi: O processo de intervenção da educação física nas séries iniciais do ensino fundamental. A Ementa apresentada estava baseada na Educação Física e uma ampla reflexão da sua prática. Essa reflexão envolveu questões de conceitos, paradigma, metodologia, identidade, objeto, preparação e atuação profissional, sendo refletida a intervenção, entendida como as atividades estruturadas para a realização da ação pedagógica em toda sua complexidade da prática, buscando uma intervenção reflexiva, na qual contempla: planejamento, aplicação e avaliação (Zabala, 1998), nas séries iniciais do ensino fundamental.

Durante o período de 05/04 a 14/12 de 2006, foram realizados 10 encontros, distribuídos nos meses em atividades presenciais quinzenais, atendendo aos professores de educação básica, com os seguintes conteúdos programáticos: Educação Física- tendência pedagógica; Função da escola, do professor e do aluno; Características das séries iniciais do ensino fundamental; Intervenção da Educação Física – planejamento, aplicação e avaliação baseados na Matriz Curricular de Educação Física; Vivência e análise da prática pedagógica e Avaliação do processo da formação continuada.

Adotou-se a metodologia de círculo de estudos, realizado através de aporte teórico; discussões em sala; vivências nas escolas e análise dos temas trabalhados. Os encontros foram distribuídos nos espaços: Centro Formador Paulo Freire na SEMED, com a supervisão direta da formadora, orientando os professores durante as atividades. Houve socialização das atividades realizadas pelos professores, enriquecendo o referencial teórico da formação continuada.

Já em 2007, apresentamos o seguinte tema: Legitimidade e especificidade da educação física escolar, com a Ementa: Implementar um programa de formação continuada de professores de Educação Física que favoreça a construção e reconstrução de reflexões diversas que serão abordadas de acordo com o tema proposto, entendendo que as práticas investigativas têm lugar apropriado e são vistas como principal estratégia de formação e elo entre teoria e prática.

Os seguintes conteúdos foram expostos: A Educação Física como componente curricular obrigatório; Especificidade da Educação Física Escolar; Legalidade X Legitimidade da Educação Física Escolar; Planejamento em Educação Física Escolar: o que ensinar?.

Realizaram-se onze encontros semanais, durante o período de 20/03/2007 a 22/11/2007, nas salas do Centro Formador Paulo Freire na SEMED, distribuídos em 3 turmas, sendo às quartas-feiras, pela manhã e à noite, e, às quintas-feiras, à tarde.

A metodologia aplicada foi realizada através de ancore teórico; discussões em sala; vivências nas escolas; apresentação de planejamentos, com participação na apresentação de comunicação oral por professores em Seminário: 8ª socialização de experiências educativas da SEMED, dentre outras modalidades formativas aplicadas, com a supervisão direta dos formadores, orientando os professores durante as atividades.

No ano de 2008, o tema apresentado foi – Projeto Político Pedagógico e Avaliação na disciplina: educação física – favorecendo a construção e reconstrução de reflexões diversas a serem abordadas de acordo com o tema proposto, entendendo que as práticas investigativas têm lugar apropriado e são vistas como principal estratégia de formação e elo entre teoria e prática.

Exploraram-se os conteúdos: a escola e o seu papel na aprendizagem; o que é o projeto político pedagógico (PPP)?; a disciplina educação física escolar e o PPP: qual o seu

papel?; avaliação – breve histórico, instrumentos, finalidades e aplicação na educação física escolar.

Realizaram-se treze encontros quinzenais, durante o período de 25/04/2008 a 04/12/2008, nas salas do Centro Formador Paulo Freire na SEMED e na Central de Ensino e Aprendizado de Alagoas, distribuídos em 3 turmas, sendo às quartas-feiras, pela manhã e à noite, e, às quintas-feiras, à tarde.

Metodologicamente, houve apresentação das atividades realizadas pelos professores, enriquecendo o referencial teórico da formação continuada, com discussões em sala, mini-seminários, vivências nas escolas, troca de experiências e análise dos temas trabalhados. Os professores que participaram da formação continuada relataram que é de grande importância esse processo, possibilitando reflexão e atuação em busca da melhoria da qualidade de ensino da disciplina educação física, conforme algumas falas abaixo:

“A formação deve estar presente na continuidade da vida profissional, com uma troca de experiências, críticas; melhoramos nosso conhecimento e aprendizado”.

“O que eu levo de mais positivo desta formação é o pensar transformador que nos impele a agir efetivamente em nossa prática, não para encontrar a forma ideal, mas buscando uma crescente melhoria para uma aprendizagem significativa”.

Esse recorte nas falas de professores está ancorado em Silva (2013) “ [...] as práticas devem ser um ponto de partida, devem ser alvo de reflexão e investigação, devem ser contrastadas com a teoria, [...] analisando sua validade em relação ao projeto educativo que se propõe”. (p.24)

No ano de 2009 o tema abordado foi –Aulas de Educação Física: superando limitações do cotidiano escolar. O currículo realizado por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado em um processo complexo, que se transforma e constrói ao mesmo tempo.

Desenvolver aulas de Educação Física, pautadas nesse conceito de currículo, constituiu um desafio na busca da superação de limitações do cotidiano escolar através de modalidades organizativas como atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos, não esquecendo a função social do ensino que compreende a ampliação e o desenvolvimento das potencialidades individuais do ser humano/aluno.

Apresentaram-se, também, conteúdos como currículo-conhecimento e cultura, várias temáticas escolhidas pelos professores, no processo de avaliação do final do ano de 2008, através de projetos multidisciplinares e interdisciplinares, durante o período de 15/04/2009 a 25/11/2009, nos dez encontros quinzenais realizados, distribuídos em salas do Centro Formador Paulo Freire na SEMED.

O círculo de estudo como modalidade formativa foi o principal orientador do trabalho. Houve apresentação das atividades realizadas pelos professores, enriquecendo o referencial teórico da formação continuada, com discussões em sala, mini seminários, vivências nas escolas, troca de experiências e análise dos temas trabalhados em 3 turmas: quarta-feira, pela manhã e à noite, e quinta-feira, à tarde, no espaço do Centro Formador Paulo Freire na SEMED.

Educação Física: a diversidade e as práticas pedagógicas foi o tema trabalhado no ano de 2010. O Processo de globalização e a democratização do ensino, na maioria das sociedades, incluindo a brasileira, fizeram com que a escola passasse a atender os diferentes grupos de indivíduos, até então marginalizados, advindos dos mais diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. A disciplina Educação Física, como componente dessa estrutura educacional, também sofre a influência dessas mudanças na sua prática pedagógica: não só no modelo de suas aulas, como na configuração de seus currículos.

Diversidade – breve passeio na história; práticas pedagógicas dentro da proposta pedagógica adotada pela escola; conhecimentos e atitudes e competências específicas, necessárias aos professores de educação física, para atuarem com as diferenças dos alunos; temas como Bullying; drogas; diversidade sexual (questões de gênero); pessoas com deficiências (inclusão), dentre outras, foram os conteúdos trabalhados durante o período de 12/05 a 02/12 do ano de 2010, totalizando quinze encontros, com 2 turmas: quarta-feira, pela manhã, e quinta-feira, à tarde, no espaço do Centro Formador Paulo Freire na SEMED.

Além das modalidades formativas já citadas nos outros anos, foram realizadas palestras com estudiosos de áreas específicas, oportunizando um maior aproveitamento dos conteúdos expostos relativos à diversidade. Utilizamos, também, uma ficha informativa de cada escola, com pontos a serem melhores abordados no processo da formação continuada, como também a gravação, em *Compact Disc* (CD), de fotos e vídeos da real situação de

cada escola, em que havia professores de educação física, participando da formação continuada.

No ano de 2011, houve interrupção do processo de formação continuada na SEMED, porque foi instalada uma comissão do Programa das Nações Unidas (PNUD), com a missão de melhorar a qualidade do ensino na referida instituição pública. Mas não impediu que o DEFD, quase ao término do ano, realizasse o I Encontro Municipal de Educação Física, nos dias 28 e 29 de novembro de 2011, nas dependências do Centro de Formação Paulo Freire na SEMED, com a seguinte temática: Experiências pedagógicas – vencendo obstáculos.

Desta forma, o DEFD atendeu à solicitação dos professores e, percebendo a relevância social desta solicitação, oportunizou este momento de troca de experiências, no âmbito da educação municipal, e para toda a comunidade alagoana, baseado nos princípios da qualidade da educação, da igualdade de oportunidades e de que a educação física está inserida como componente curricular na escola, e lançou um marco histórico na educação do município de Maceió (AL).

Foram momentos ricos em experiências, em que os professores apresentaram suas práticas pedagógicas em forma de comunicação oral e vivências; houve discussões acadêmico-científicas, apresentações de trabalhos científicos como podem citar: A prática pedagógica da educação física no ensino de jovens e adultos; limites e possibilidades; a ginástica geral: uma diversidade de movimentos que podem ser trabalhados na educação física escolar; projeto proativo: sobre alimentação e diabetes; jogos com raquete: possibilidades pedagógicas; e atividades circenses e jogos de improviso nas aulas de educação física; atividades circenses: possibilidade de ensino nas aulas de educação física na cidade de Maceió (AL).

O I encontro municipal de educação física oportunizou debates, trocas de experiências, informações técnico-científicas, dentre outras ações, obtendo um alto nível de interesse dos participantes, com relatos orais, depois do evento, de professores que aplicaram, em sala de aula, atividades apresentadas no encontro, em forma de relato de experiência, e essa ação se justifica para 2012, como continuação dessa oportunidade de vivenciar e trocar experiências entre os professores da área. Conforme o instrumento de avaliação que foi utilizado, o evento alcançou todas as expectativas e, de maneira geral, foi um evento de

qualidade, proporcionando, à organização do evento e à formadora, um bom nível de satisfação no desenvolvimento do encontro.

Apesar de ter sido divulgada a ação, através de ofício circular nº 001/2011, para todas as escolas e setores da SEMED, a participação de apenas cinquenta e seis professores de educação física, de um total em sala de aula de cento e trinta, nos deu uma margem de quarenta e três por cento de participação. O nível de discussão teórico/metodológico com os participantes seguiu as normas mais atuais empregadas para apresentações orais e relato de experiências; o evento, portanto, teve o cunho científico.

Por fim, acreditamos que a formação continuada aqui apresentada tenha favorecido à profissionalidade docente na qual o professor se reconhece como sujeito de um saber e de um fazer. Freire (1996) reforça essa afirmativa quando diz: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p.18), o que também estimula a profissionalização dos demais trabalhadores em educação envolvidos no processo.

PARTE 2: CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

O presente estudo, de acordo com as questões de investigação e os objetivos, enquadra-se numa investigação de natureza quantitativa, Gatti (2007) nos coloca que:

[...] os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza em que um fenómeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a um algum referencial não tem significação em si. (Gatti, 2007, p.29).

Freitas (2000), também nos coloca que “não há obrigação alguma de se eleger apenas um método; cada desenho de pesquisa ou investigação pode fazer uso de diferentes métodos de forma combinada, o que se chama de multimétodo, ou seja, aliando o qualitativo ao quantitativo”(p.112).

2.1 – Métodos

Utilizamos a pesquisa descritiva, que Gil (2010) diz que servem para encontrar e descrever características de certa população. Gil (2010) explica que “são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados” (p.44).

Assim, a presente investigação classifica-se num estudo transversal descritivo, de natureza quantitativa.

O objetivo geral foi avaliar o impacto do programa de formação continuada, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió-AL aos professores de educação física, no período de 2005 a 2011. Os objetivos específicos foram: caracterizar o perfil do grupo pesquisado, compreender os itinerários formativos e identificar os principais fatores profissionais e sociais na formação realizada.

2.2- Participantes

Recorremos a uma amostra não probabilística por agrupamento. Foram adotados como critérios de inclusão da amostra: Pertencer as unidades escolares da rede municipal de

ensino: ser professor que atenda na educação básica (1º ao 9ºanos) com alunos na faixa etária de 06 anos a 14 anos de idade.

Mas do total de 162 (cento e sessenta e dois) professores que se enquadravam nessa categoria, foram excluídos 32 (trinta e dois) professores por apresentarem-se em uma das quatro situações: licença médica, gestores de escolas, convênios e técnicos lotados na própria SEMED.

Desta forma obtivemos uma amostra composta por 130 (cento e trinta) professores. No entanto apenas 48 (quarenta e oito) devolveram os questionários, o que causou uma perda amostral de 82 (oitenta e dois) indivíduos. Assim a amostra deste estudo foi composta por 48 (quarenta e oito) professores, sendo 22 do sexo masculino e 26 do sexo feminino.

2.2.1– Instrumentos

O instrumento de colheita de dados utilizado foi o questionário, adaptado de Branco (2013). Era constituído por seis partes: a 1ª contendo orientações de como responder as questões, garantia de confidencialidade dos dados; a segunda tratou dos aspectos sociodemográficos; na terceira parte abordou os itinerários formativos (temas/conteúdos escolhidos na formação realizada, através de uma escala múltipla simples, na formação continuada realizada nos anos de 2005 a 2011; modalidades de formação frequentadas/ preferidas e entidades formadoras com escala múltipla simples e perguntas abertas); na quarta parte conteve os aspectos positivos e negativos (formação continuada realizada com o que lhe agradou/ desagradou, através de uma escala múltipla simples e perguntas abertas); Já a quinta parte versou sobre os motivos e efeitos para a formação através de uma escala ordinal de *Likert* (escala de importância); e por último o grau de satisfação relativamente ao impacto com a formação realizada através de uma escala de *Likert* (escala de satisfação) nas dimensões: instrução, gestão/organização, disciplina e clima relacional.

Os dados foram recolhidos no mês de outubro do ano de 2014, entregues a partir do dia 14 de outubro e devolvidos até o final do mês referido.

2.2.2 –Procedimentos

Os questionários foram aplicados aos professores nas unidades escolares. Em horários pré-estabelecidos e fora do horário de aula.

Foi realizado um estudo piloto (um pré teste) com 10% do total de questionários posteriormente distribuídos, para validar os procedimentos de recolha e análise dos dados envolvendo: professores da área de educação física lotados como técnicos na Administração Central e também alguns formadores de outras áreas de conhecimento que fazem o trabalho da formação continuada na instituição SEMED. Participaram do estudo piloto 13 professores (02 do sexo masculino e 11 do sexo feminino). Que nos permitiu fazer ajuste e estruturou a versão final (Anexo3).

Para a aplicação do questionário aos professores, foi solicitado uma autorização por escrito da Instituição SEMED, através de processo nº 6500-090754/2014 no mês de setembro de 2014 (Anexo 04), tramitado e autorizado por meio do Departamento de Educação Física e Desportos (Anexo 05), foi feito pedido de autorização a Professora Doutora Ana Maria Gomes Branco para utilização do questionário de sua Tese de Doutoramento com adaptações, o qual foi devidamente autorizado (ver anexo 02). Apresentado a Comissão de Ética da Escola Superior de Saúde de Viseu, e o Termo de Consentimento (Anexo 06) apresentado aos professores e devidamente assinados por eles, na entrega do questionário.

Os questionários aos professores foram entregues aos diretores das unidades escolares (Anexo 1), contendo termo de consentimento para o professor, o questionário e informações para tirar dúvidas/consultas, dentro de envelopes fechados e individualizados para cada um deles, com uma média de prazo de 15 dias para devolução, em local previamente estabelecido. Para manter a imparcialidade, porque como a autora do estudo é a formadora dos professores, quem distribuiu e recolheu os questionários foi uma funcionária da SEMED, que tem acesso direto aos gestores das unidades escolares.

Foram entregues um total de 130 (cento e trinta questionários), o que totaliza o número de professores lotados nas unidades escolares escolhidas, mas, apenas 48 questionários, numa percentual de 27% (vinte e sete por cento) foram devolvidos.

2.3-Análise de dados

Para o tratamento dos dados, utilizamos o programa Excel/Word 2007, por se tratar de uma pesquisa descritiva, na concepção de Gil (2010) “a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis” (p.27).

Segundo Ferreira (2014) “A escolha da quantidade de pontos das escalas tipo *Likert* foi baseada nas recomendações de Beal e Dawson (2007), que sugerem o uso de escalas com maior número de pontos” (p.81). A escala *Likert* é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião, já que pretende registrar o nível de concordância ou discordância com uma opinião dada.

A escala tipo *Likert* utilizada na presente investigação foi adaptada de Branco (2013), com a análise de intervalo: não importante representada com o número 1, importante representada com o número 3 e muito importante assinalada com o número 5, nas variáveis de principais motivações para a formação e principais efeitos alcançados com a formação. E com o intervalo na denominação: insatisfeito representada com o número 1, satisfeito representada com o número 3 e muito satisfeito apontada com o número 5, na variável seu grau de satisfação relativamente ao impacto que a formação realizada. E como análise dos dados nos limitaremos a oferecer resultados em percentagem.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados que procuram responder a questão norteadora desse estudo. Para tal os resultados serão apresentados da seguinte forma: caracterização da amostra, ano de admissão profissional, tempo de atuação no magistério e vínculo profissional com outras instituições de ensino.

3.1. – Caracterização sociodemográfica da amostra

A Tabela 1 apresenta resultados relativos às variáveis sociodemográficas: Género, grupo etário, estado civil e escolaridade. Em relação ao grupo etário observamos que o género masculino apresenta maior concentração na faixa de 49 a 54 anos de idade enquanto o género feminino apresenta na faixa etária de 43 a 48 anos de idade. Quanto ao estado civil predominou a situação de casados/as tanto do género masculino e feminino. Na escolaridade o nível de pós-graduação: especialização apresentou a maior concentração tanto no género masculino quanto no feminino.

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica da amostra em função do género

Variáveis	género	Masculino		Feminino		Total	
		n	%	n	%	n	%
Grupo etário	31 a 36 anos	01	2,08	05	10,42	06	12,50
	37 a 42 anos	02	4,17	03	6,25	05	10,42
	43 a 48 anos	08	16,67	10	20,83	18	37,50
	49 a 54 anos	11	22,91	08	16,67	19	39,58
Total		22	45,83	26	54,17	48	100,00
Estado Civil	Solteiro	05	10,42	05	10,42	10	20,84
	Casado	17	35,41	12	25,00	29	60,41
	Div. / Sep.	01	2,08	05	10,42	06	12,50
	União estável	01	2,08	02	4,17	03	6,25
Total		24	49,99	24	50,01	48	100,00
Escolaridade	Especialização	21	43,75	25	52,09	46	95,84
	Mestrado	01	2,08	01	2,08	02	4,16
Total		22	45,83	26	54,17	48	100,00

Divorciado/a (Div.); Separado (Sep.)

Quanto à caracterização profissional dos professores, apresentaremos os dados em relação ao ano de admissão na Prefeitura Municipal de Maceió (PMM), ficou bem caracterizado um maior percentual de admissões no intervalo de tempo entre os anos de 2006 a 2009, conforme está representado na tabela 2:

Tabela 2 –Distribuição da quantidade de professores no ano de admissão profissional na PMM, separado por gênero.

Ano de admissão na PMM-AL	Masculino (n=22)	Feminino (n=26)	%
1994-1997	4	6	20,83
1998-2001	7	2	18,75
2002-2005	6	6	25,00
2006-2009	5	8	27,08
2010-2013	-	4	8,33
TOTAL	22	26	100,0

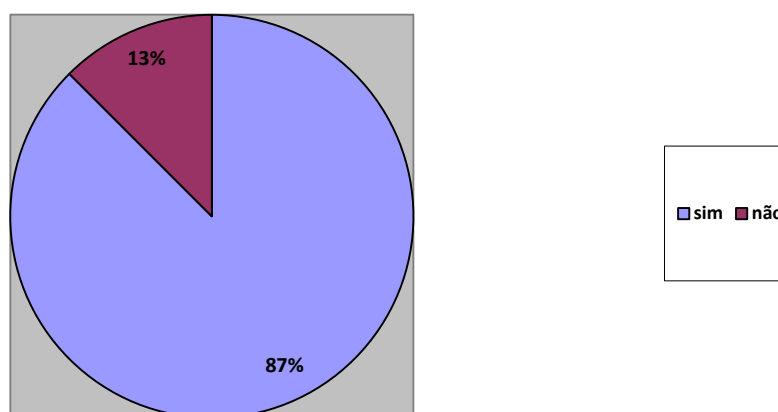
Quanto ao tempo de atuação profissional no Magistério a Tabela 3, apresenta valores percentuais iguais nos três últimos grupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos.

Tabela 3 - Tempo de atuação profissional no magistério

Grupos etários	Masculino (n=22)	Feminino (n=26)	%
05 a 09 anos	2	3	10,5
10 a 14 anos	3	7	20,8
15 a 19 anos	5	6	22,9
20 a 24 anos	5	6	22,9
25 a 29 anos	7	4	22,9
TOTAL	22	26	100,0%

Quanto ao vínculo profissional a maioria dos professores apresenta vínculo profissional com outras instituições de ensino, fator que aparece como um item de fundamental importância para entender dificuldades inerentes à profissão docente relacionadas principalmente a baixos salários , como nos mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Vínculo profissional dos professores com outras instituições



Esses dados acima nos permitiu montar a caracterização do grupo pesquisado quanto aos seus dados pessoais e profissionais, para melhor compreender sobre quem são os professores pesquisados e como está situada a vida profissional com relação ao uso de seu tempo, na busca em atender as demandas da profissionalidade docente estudada nesta pesquisa, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil dos professores quanto aos dados pessoais e profissionais

Categoria	Itens dos Professores		Indicadores
			%
Dados pessoais	género	Masculino	45,83
		Feminino	54,17
	Idade	Grupo dos 49 a 54 anos	39,58
	Estado civil	Casado/a	60,41
Dados profissionais	Formação acadêmica pós formação inicial	Especialização	95,84
	Ano admissão na PMM	Intervalo de 2006 a 2009	27,08
	Tempo de atuação profissional;	15 a 19 anos 20 a 24 anos 25 a 29 anos	22,91
	Vínculo profissional com outras instituições.	Sim	87,50

Mostramos a seguir no Quadro 2, os temas/conteúdos a formação continuada relacionados ao número de vezes de participação dos professores durante o referido espaço temporal de 07 anos, compreendido entre os anos de 2005 a 2011, demonstrando que o tema/conteúdo onde obteve maior percentual de participação dos professores no ano de 2009: Aulas de Educação Física: superando limitações do cotidiano escolar

Quadro 2 - Temas/conteúdos abordados na formação de 2005 a 2011

ano	Temas/conteúdos	n	
		masculino	feminino
-	Nenhum	1	-
2005	Educação Física na perspectiva da Educação Infantil	8	11
2006	O Processo de Intervenção da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental	7	7
2007	Legitimidade e especificidade da Educação Física Escolar nas séries Iniciais Do Ensino Fundamental	8	11
2008	O Projeto Político Pedagógico e Avaliação na disciplina Educação Física	6	16
2009	Aulas de Educação Física: superando limitações do cotidiano escolar	15	16
2010	Diversidade e práticas pedagógicas	11	13
2011	I Encontro Municipal de Educação física: Experiências Pedagógicas – Vencendo Obstáculos	9	16

A Tabela 4 apresenta os dados relativos as modalidades formativas frequentadas e as preferidas pelos professores durante o processo da formação continuada nos anos de 2005 a 2011:

Tabela 4 - Modalidades de formação frequentadas e preferidas

Modalidades formativas	Frequentada %	Preferida %
Círculo de estudos	28,10	24,71
Oficina	31,40	42,35
Seminário	11,57	9,41
Encontro	28,10	23,53
Outras. Quais(não houve identificação)	0,83	-
TOTAL	100,00	100,00

Conforme a Tabela 5, qual é entidade formadora executora da formação continuada, os dados apresentaram a SEMED através do Departamento de Educação Física e Desportos com um percentual de 80%.

Tabela 5 – Distribuição de professores por entidades formadoras

Executora da formação continuada	n		%
	m	f	
Departamento Educação Física e Desportos/SEMED	22	26	80,00
Escola	3	3	10,00
E outra (Faculdade, universidade,etc)	3	3	10,00
TOTAL			100,00

m=masculino; f=feminino

Os aspectos positivos apresentados pelos professores na Tabela 6, referem-se ao espaço temporal de 7 anos da formação continuada ofertada , e está exposta em ordem Decrescente:

Tabela 6 - Aspectos positivos na formação realizada

	%
Qualidades do Formador	16,60
Partilhar experiências	15,35
Conviver/recordar colegas	14,11
Temas motivantes/ interessantes	8,71
Aprender fazendo	7,05
Trabalhar em equipe	7,05
Temas adequados às minhas necessidades/lacunas	6,64
Temas adequados às necessidades da minha escola	4,98
Desejo de corresponder às exigências profissionais	4,56
Modalidade de formação	3,73
Atividades de avaliação	3,35
Local de Formação	2,07
Horário da formação	2,07
Duração da formação	2,07
Obtenção de certificado	1,66
TOTAL	100,00

Quanto aos aspectos negativos a Tabela 7 apresenta em seqüência Decrescente esses pontos que para os professores seriam negativos.

Tabela 7 – Aspectos negativos na formação realizada

	%
Duração da formação	22,58
Horário da formação	20,43
Local de Formação	15,05
Temas pouco adequados às necessidades da minha escola	8,60
Ausência de certificado	7,53
Pouca relação dos temas com meu desempenho profissional	6,45
Temas pouco adequados às minhas necessidades/lacunas	6,45
Atividades de avaliação	4,30
Temas pouco motivantes/ interessantes	4,30
Outros. Quais?	2,15
Modalidade de formação	1,08
Características do Formador	1,08
TOTAL	100,00

Os dados que virão a seguir nos permitiram conhecer os itinerários formativos utilizados pelos professores pesquisados neste estudo, apresentaremos o resultado das motivações que levaram os professores a participarem na formação continuada subdividida em: motivos instrumentais (relacionados com a progressão na carreira e oportunidades profissionais); motivos emancipatórios (associados ao seu próprio desenvolvimento); motivos práticos (resolução de questões ou exigências relacionados com o próprio ensino); motivos pedagógicos (ampliação de perspectivas associadas a uma maior eficácia no ensino) e motivos políticos (especificados com a implementação das políticas educativas nacionais).

Dentre os principais motivos para participação nas atividades de formação continuada, serão apresentados, na Tabela 8, somente os dois que obtiveram maiores percentuais de respostas.

Tabela 8 - Principais motivações para participação na formação continuada

MOTIVOS	ITENS	INDICADORES EM %		
		Não importante	Importante	Muito importante
Instrumentais	Progredir na carreira	8,33	50,00	41,67
	Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	18,75	50,00	31,25
Emancipatórios	Promover meu desenvolvimento pessoal	2,08	31,25	66,67
	Saber mais vale sempre a pena	2,08	35,42	62,50
Práticos	Fazer face às novas exigências associadas ao meu trabalho	2,08	66,67	31,25
	Mudar a maneira como organizo o processo ensino e aprendizagem	6,25	56,25	37,50
Pedagógicos	Desempenhar funções específicas na escola	18,75	58,33	22,92
	Partilhar idéias e experiências com colegas	2,08	43,75	54,17
Políticos	Implementar as políticas/medidas da Gestão local(escolar)	25,00	64,58	10,42
	Implementar as políticas/medidas da Administração Central(SEMED)	35,41	60,42	4,17

Quanto aos principais efeitos alcançados com o processo da formação continuada nesse espaço temporal de 7 (sete) anos realizado na SEMED, adaptamos as variáveis de Branco (2013), as questões dos efeitos alcançados com a formação frequentada para podermos estabelecer uma comparação entre as motivações e os efeitos alcançados.

Divididos em sub-escalas apontamos (Tabela 9): “efeitos instrumentais” (relacionados com a progressão na carreira e oportunidades profissionais); “efeitos emancipatórios” (associados ao seu próprio desenvolvimento); “efeitos práticos” (relativos a questões ou exigências relacionadas com o próprio ensino); “efeitos pedagógicos” (associados à ampliação de perspectivas mais eficazes no ensino) e “efeitos políticos” (relacionados com a implementação das políticas educativas nacionais).

Tabela 9: Principais efeitos alcançados com a formação continuada

EFEITOS	ITENS	INDICADORES EM %		
		Não importante	Importante	Muito importante
Instrumentais	Aumento/melhoria das oportunidades profissionais	27,08	54,17	18,75
	Melhoria das minhas destrezas profissionais	14,58	45,84	39,58
Emancipatórios	Satisfação associado ao estudo	8,33	64,58	27,09
	Melhoria do meu trabalho/ensino	4,17	56,25	39,58
Práticos	Corresponder às novas exigências associadas ao meu trabalho	8,33	60,42	31,25
	Aumento da capacidade para desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas	12,50	56,25	31,25
Pedagógicos	Melhoria do desempenho de funções específicas na escola	20,83	54,17	25,00
	Aumento da partilha de ideias e experiências com colegas	10,42	41,66	47,92
Políticos	Implementação das políticas/medidas da Administração Central(SEMED)	29,17	52,08	18,75
	Implementação das políticas/medidas da Gestão local (escolar)	29,17	47,91	22,92

Na identificação dos principais fatores profissionais e sociais que o impacto da formação continuada realizada, sob o olhar dos professores trouxe para a sua prática docente durante esses 7 (sete) anos na sua capacidade para ensinar ao nível das seguintes dimensões da intervenção pedagógica (Tabela 10): instrução, gestão /organização. Segundo os indicadores os professores referiram que se apresentam satisfeitos com estas dimensões.

Tabela 10: Grau de satisfação dos professores com a formação nas dimensões instrução e gestão

DIMENSÕES		ITENS	INDICADORES EM %		
			Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
INSTRUÇÃO	Informações sobre as atividades	Demonstrar as atividades/exercícios	8,33	62,50	29,17
	Acompanhamento das atividades de aprendizagem	Corrigir e ajudar os alunos a evoluírem na sua aprendizagem durante a execução das atividades/exercícios	8,33	56,25	35,42
	Avaliação final das atividades de aprendizagens	Informar os alunos sobre os êxitos e as dificuldades que estes manifestaram na aprendizagem	18,75	54,17	27,08
GESTÃO /ORGANIZAÇÃO	Organização dos alunos	Formar e gerir os grupos/equipes de alunos durante a aula;	20,83	66,67	12,50
	Organização do espaço e equipamentos	Gerir e utilizar os espaços e equipamentos/materiais durante a aula;	22,92	58,33	18,75
	Organização do tempo	Gerir o tempo gasto na preparação dos exercícios e nas etapas seguintes;	18,75	66,67	14,58
		Otimizar o tempo de prática dos alunos relacionado com os objetivos das atividades/exercícios;	16,67	64,58	18,75

Com relação as dimensões da intervenção pedagógica (Tabela 11): clima relacional e disciplina, os professores também apresentaram grau de satisfação em relacionar o processo da formação continuada e seu emprego nessas dimensões.

Tabela 11: Grau de satisfação dos professores com a formação nas dimensões clima relacional e disciplina

DIMENSÕES		ITENS	INDICADORES EM %		
			Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
CLIMA RELACIONAL	Relação aluno/matéria	selecionar e adequar as atividades/exercícios ao nível dos alunos;	22,91	45,84	31,25
		motivar os alunos para as tarefas de aprendizagem;	20,83	58,34	20,83
	Relação alunos entre si	promover um clima relacional de camaradagem, respeito e inter-ajuda entre os alunos;	20,83	45,84	33,33
	Relação aluno/professor	promover a participação e a colaboração dos alunos nas atividades da aula	14,59	52,08	33,33
demonstrar entusiasmo enquanto ensina		16,67	54,16	29,17	
DISCIPLINA	Promoção	tomar medidas que permitam prevenir situações de indisciplina na aula	33,33	56,25	10,42
	Remediação	resolver problemas de indisciplina ocorridos na aula.	41,67	43,75	14,58

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo fazemos a discussão da nossa investigação, com a discussão dos resultados obtidos, contrapondo com investigações nacionais e internacionais que lhes sejam similares ou opostos e procurando dar resposta às inquietações que estiveram na génese deste estudo. Repetiremos quais foram nossos objetivos nesse estudo para melhor compreensão da discussão.

O primeiro objetivo específico foi caracterizar o perfil do grupo pesquisado quanto as variáveis pessoais e profissionais, para melhor compreensão iniciaremos pelo género dos professores pesquisados.

Observámos que na profissão de docência no Brasil em sua maioria é constituído do género feminino, a feminização, conforme os dados do Educacenso de 2012- fonte do MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP, apresenta que 90,4% dos postos das séries iniciais do ensino fundamental são ocupados por mulheres.

Esses dados mostram que no século XXI a realidade do ensino fundamental quanto à feminização do magistério não mudou, Caetano (2014) cita Chamon (2005) que explica essa feminização “às professoras em sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental são imputadas as responsabilidades de reprodução ou extensão do trabalho doméstico exercido no espaço privado”(p.69). Mas na área da disciplina educação física encontramos apenas uma diferença de 8% a mais para os professores do sexo feminino do que o masculino. Um dado que pode ser explicado pela oportunidade no campo de atuação na área da educação física ter equidade de género.

Quanto à idade dos professores, variou entre 31 a 54 anos e posteriormente agrupado em grupos etários, sendo possível verificar o grupo etário mais frequente foi de 49-54 anos (39,58%). Both, Nascimento, Sonoo, Lemos, e Borgatto (2014) citam Sikes (1985), que demarcou cinco etapas dos ciclos vitais dos docentes, destas apresentamos as duas que se aproximam do grupo etário em questão e corrobora com esse resultado.

40 e 50/55 anos de idade: Os professores se adaptam ao estágio maduro da vida, adotando novos papéis na escola e no sistema educativo. Normalmente, são os professores que possuem muitas responsabilidades na

unidade educativa, além de manter os princípios e tradições no ambiente escolar. Possuem esta conduta, pois pensam que são eles que devem ter este comportamento na escola. Entretanto, nem todos os professores apresentam esta reação, sendo que alguns docentes não se adaptam às mudanças administrativas e metodológicas de ensino, tornando-se assim, amargos, críticos e cínicos frente ao processo educativo;
50 e 55 anos de idade: Neste momento ocorre à aposentadoria ou a preparação da aposentadoria. Os professores têm a tendência de relaxar com a disciplina e cobrança das atividades com os alunos.(p.78)

Demonstrando que 60,41% dos professores apresentam estado civil casados/as, Carneiro (2014) diz que “uma pessoa casada tem uma sobrecarga de stress bem acima de uma pessoa solteira”(p.75) e apresentam índices maiores de responsabilidades pessoais, sociais e profissionais, conforme a literatura relacionada a síndromes laborais como a de síndrome de *Burnout*, e tem como referências estudiosos como Juan Martínez (1997) e Marilyn Bianchini (1997).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no Censo do ano de 2010, no Estado de Alagoas, havia um percentual de 4% de pessoas que tinham ou estavam cursando mestrado, dados que se igualavam ao Estado do Piauí, também com um percentual de 4% . E para o curso de Doutorado diminuindo para 3% no Estado de Alagoas e tendo como mesmo percentual os Estados do Ceará e Sergipe. Por isso a Região Nordeste ainda é muito carente de cursos de pós graduação em nível de mestrado e doutorado. Razão pela qual 95,84% tem como curso de pós graduação o nível de especialização.

Com relação ao ano de admissão como professor na PMM através de concurso público entre os anos de 1994 a 2013, observamos que a maioria dos professores que responderam ao questionário estão situados na mesma faixa de admissão (2006-2009), com um percentual de 27,1%, vindo corroborar com os anos em que o projeto de formação continuada estava sendo ofertada na SEMED.

As fases da vida profissional dos professores são influências moderadoras centrais na sua eficiência. Para Day (2007) identificou seis fases da vida profissional que estão mais relacionadas com a experiência do que com a idade ou com as responsabilidades. Dentro de cada fase a maioria dos professores identificou uma eficiência crescente apesar de em cada uma delas os desafios e preocupações serem distintos, destacaremos as faixas que mais se aproximam de nosso estudo:

4-7 anos – Identidade e eficácia na sala de aula. A característica chave era o aumento da confiança na capacidade de ser um professor eficiente. Setenta e oito por cento dos professores nesta fase tinha adquirido responsabilidades adicionais que fortificavam ainda mais as suas identidades emergentes. A gestão de grandes cargas de trabalho tinha um impacto negativo em alguns professores. Os professores que se encontravam nesta fase da sua vida profissional estavam agrupados como: a) mantendo um forte sentimento de identidade, auto-eficácia e eficiência (49%); b) mantendo a identidade, a eficácia e a eficiência (31%); ou c) identidade, eficácia e eficiência em risco (20%).

8-15 anos – Gerir mudanças no papel desempenhado e na identidade: tensões e transições crescentes. Esta fase era vista como um marco no desenvolvimento profissional dos professores. Oitenta por cento tinha postos de responsabilidade e para muitos deles havia decisões a tomar em relação à sua progressão na carreira. Dos professores nesta fase da sua vida profissional considerava-se que 76% mostrava um envolvimento constante e 24% mostrava distanciamento/falta de motivação.

16-23 anos – Tensões no trabalho: desafios em relação à motivação e ao envolvimento. Além de terem de gerir grandes cargas de trabalho, muitos enfrentam exigências adicionais fora da escola, tornando o equilíbrio no trabalho, uma das preocupações principais. A luta pelo equilíbrio foi muitas vezes descrita como tendo um impacto negativo. O risco deste estágio era um sentimento de estagnação da carreira associado à falta de apoio na escola e às percepções negativas em relação ao comportamento dos alunos. Os três subgrupos de professores nesta fase da sua vida profissional eram: a) progressão na carreira e bons resultados conducentes a uma motivação/envolvimento crescentes (52%); b) motivação, envolvimento e eficiência contínuos (34%); ou c) grande carga de trabalho/tensões competitivas/estagnação da carreira conducentes a motivação, envolvimento e eficiência decrescentes

24-30 anos – Desafios à continuação da motivação. Manter a motivação face a políticas e iniciativas externas, vistas negativamente, e o aumento do mau comportamento dos alunos era o principal conflito para os professores desta fase. Enquanto 60% dos professores primários desta fase eram considerados fortemente motivados, mais de metade dos professores do secundário eram avaliados como estando a perder a motivação. Os professores desta fase foram categorizados como tendo um forte sentimento de motivação e envolvimento (54%) ou como persistindo, mas perdendo a motivação (46%). (Day, 2007, pp. 32-33).

Então os professores apresentados no nosso estudo em sua maioria encontram-se marco no desenvolvimento profissional dos professores a um forte sentimento de motivação e envolvimento profissional. Lourencetti (2014) cita Alves e Pinto (2011) e coloca um dos possíveis fatores para essa taxa alta de 88,00% , referente ao vínculo profissional com outras instituições de ensino:

a remuneração é um aspecto fundamental em qualquer profissão, principalmente na sociedade capitalista. Implícitos na discussão da remuneração docente estão aspectos decisivos para a garantia de uma escola pública de qualidade, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura, valorização social e financeira do professor num contexto de precarização, complexidade e intensificação.(p.15)

E acrescenta que “a condição de pauperização salarial obriga a maioria dos professores a trabalhar em mais de uma escola: trabalham em escolas estaduais, nas municipais e ainda nas particulares. Não há um local único e fixo de trabalho” Lourencetti (2014, p.16).

Demonstrando que possivelmente há uma sobrecarga de tarefas que pode comprometer a disponibilidade dos professores para contribuírem nas atividades de formação, depois de seu horário normal de sala de aula, e isso pode acarretar a não prioridade da formação continuada nas opções dos professores.

Diante desses fatos podemos dizer que o perfil dos professores investigados quanto aos dados pessoais e profissionais conforme citado no capítulo dos resultados através do Quadro 1, as professoras responderam ao questionário mais que os professores; o grupo etário mais frequente situou-se entre que 49 e 54 anos de idade; na sua maioria são casados; possuem o grau de especialização quase em sua totalidade.

Foram admitidos 209 professores de educação física na PMM do ano de 1978 ao ano de 2013. Entre os anos de 2006 a 2009, houve um maior ingresso num total de 68 professores, segundo dados da Coordenação de Recursos Humanos (CRH) da SEMED, 2013, ver no Quadro 3, coincidindo com os dados do estudo que apontam um percentual de 27,5% de ingresso nesse período citado.

Quadro 3 – Quantitativo de professores de educação física admitidos na PMM nos anos 1978-2013

Ano de admissão Agrupado em intervalos	n		total
	masculino	feminino	
1978-1982	24	-	24
1994-1997	09	18	27
1998-2001	17	12	29
2002-2005	24	16	40
2006-2009	41	27	68
2010-2013	09	12	21
	124	85	209

Fonte: CRH/SEMED-2013

Quanto ao tempo de atuação profissional navegam entre 15 a 29 anos de profissão, demonstrando que em termos profissionais podem ser mais eficientes; mas a maioria está trabalhando em outras instituições de ensino, demonstrando que as reais condições de trabalho precisam ser melhores contempladas por aqueles que pensam e recomendam as políticas nacionais de educação.

O segundo objetivo do estudo é compreender os itinerários formativos utilizados pelos professores relacionados a sua participação na formação continuada da SEMED durante o período de 7(sete) anos. Na caracterização dos temas/conteúdos escolhidos na formação realizada no período temporal de 7 anos entre os anos de 2005 a 2011, os professores que participaram no estudo responderam em sua maioria o tema ‘Aulas de Educação Física’: superando limitações do cotidiano escolar, realizada no ano de 2009. Essa maior parte coincidiu com a faixa de ano de admissão na PMM de 2006 a 2009, no qual houve maior ingresso de professores na rede municipal de educação.

Com esse tema foi abordado o currículo como eixo norteador, possibilitando aos professores o reconhecimento da importância da reflexão coletiva e da informação mútua entre os professores na formação continuada sobre essa temática, atingindo as suas reais necessidades de seu trabalho docente.

Com relação as modalidades formativas, a oficina aparece com o maior percentual, Nóvoa (2013) considera que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica de sua utilização”(p. 28). A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. Ferreira (2012) cita Ferro (2008) diz que a oficina:

“é uma modalidade de formação eminentemente prática, voltada para o saber-fazer prático ou processual que visa delinear ou consolidar procedimentos e produzir materiais voltados para o aperfeiçoamento, transformação, reflexão da prática pedagógica, assim como, numa atitude criativa, criar novas formas de intervenção na prática educativa”(p.31).

E complementa: “Uma explicação plausível seria de que, apesar de ser uma modalidade curta e eventual, pelo seu formato, as oficinas possibilitam aos professores vislumbrarem opções de práticas relacionadas aos problemas pedagógicos com os quais se defrontam no cotidiano escolar”(p.31). Ferreira (2012) cita ainda Freire (1999), quando também concorda dizendo que “daí entendermos toda a formação como processo mais amplo, como uma grande oficina onde permanentemente estaremos construindo e reconstruindo o pensamento, as práticas e a afetividade”(p.58).

A formação continuada tendo a SEMED como entidade formativa executora mais destacada em 80%, consolida a atuação da mesma em cumprir o que determina a Legislação Municipal que já foi apresentada no texto mas é importante a sua colocação novamente,

pelo Decreto nº 5.997 de 14/09/2000, o qual regulamenta o sistema municipal de ensino em seu Art. 18:

A formação dos trabalhadores em Educação será feita de forma contínua e sistemática, garantindo-se os cursos específicos, de modo a atender aos objetivos de diferentes níveis e modalidades do ensino, às características de cada fase dos educandos e às demandas da educação em geral ou às necessidades de organização e funcionamento dos profissionais nas áreas em que estiverem atuando. Parágrafo Único: a SEMED garantirá gradativamente a formação dos trabalhadores em educação de sua rede e manterá programas permanentes de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais nas áreas em que atuarem.(p.2)

A escola enquanto entidade formadora se constituiu em 10%, porque houve a possibilidade dela ser autoformadora, através de projetos encaminhados ao Núcleo de Formação e Valorização Profissional da Diretoria Geral do Ensino na SEMED, no qual eram analisados e aprovados os projetos para ser geridos pelas escolas que pleitearam o pedido.

Quanto as outras entidades formadoras relatadas pelos professores pesquisados como instituições particulares (faculdades) e outras Secretarias de Educação, foram apresentadas em apenas 10% , sedimenta a SEMED está realmente cumprindo o seu papel de entidade formadora.

Na caracterização da variável intitulada: aspectos positivos da formação realizada, destacaremos os 3 mais marcados pelos professores em seqüência decrescente: qualidade do formador com 16,60%, partilhar experiências com 15,35% e conviver/recordar os colegas com 14,11%. Demonstrando que o papel do formador foi compreendido como uma atividade significativa na formação continuada dos professores. E Krüger e Krug (2009), expressam bem esta qualidade “ser professor e ser formador de professor associam-se às tentativas de mudanças na medida em que estas acompanham o sujeito em seu desenvolvimento profissional”(p. 52).

O segundo aspecto positivo mais relatado foi partilhar experiências com 15,35%, e corrobora com a visão de Imbernón (2010) que nos apresenta:

Uma visão diferente do que seja formação, do papel dos professores nesta, e, portanto, uma nova metodologia de trabalho com os docentes. Compartilhar não é o mesmo que transmitir-ensinar-normatizar nem atualizar o mesmo que ajudar-analisar, nem aceitar o mesmo que refletir. Não é o mesmo explicar minha teoria e minha prática como formador que ajudar a descobrir a teoria implícita nas práticas docentes. A formação move-se

sempre entre a dialética de aprender e desaprender (Imbernón, 2010, p. 94).

E o terceiro aspecto positivo foi conviver/recordar colegas com 14,11%, e esse aspecto se justifica pela dificuldade de encontros de pares, por um motivo já apresentado anteriormente que é a vinculação com outras instituições de ensino, que acarreta sobrecarga e limita horários disponíveis para convivência dos professores. Loro, Tonetto e Paim (2008) reforçam esses aspectos quando dizem que essas contribuições “constituem um espaço significativo para relatos de experiências e troca de saberes dos professores e isso pode vir a melhorar a prática escolar e, conseqüentemente, a qualidade do ensino”(p.283). Com isso os professores, na qualidade de sujeitos práticos reflexivos, são aptos para examinar sobre si mesmo e a realidade que os abarcam.

A variável intitulada: aspectos negativos da formação realizada, destacaremos os 3 mais marcados pelos professores em seqüência decrescente: duração da formação com 22,58%, o horário da formação com 20,43% e o local da formação 15,05%.

A duração da formação foi o mais destacado, confirmando várias avaliações realizadas ao longo desses 7 anos em que há uma reclamação na formatação de encontros quinzenais durante todo o ano letivo. Os professores relatam terem pouco tempo disponível para a formação. E está relacionada a esse aspecto negativo a escolha da modalidade preferida ser a oficina, por ter duração curta.

O estatuto do magistério público municipal de 1º e 2º graus, Lei nº 4.167 de 11 de janeiro de 1993 estipula no “Art.24. A jornada mínima semanal para o professor em docência, nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, [...] será de 20 (vinte) horas, sendo 15 (quinze) horas-aula e 05 (cinco) horas-atividade, obedecendo ao limite de 25% para horas-atividade”. Ou seja, mesmo tendo disponível de sua carga horária semanal 25% para atividades pedagógicas extras nas quais a formação continuada está incluída há reclamação de não haver disponibilidade de tempo para a formação continuada.

E com a aprovação da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 na qual em seu Art.2º,§ 4º “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Significa que o professor tem disponível para atividades extras um percentual maior de 33%.

O segundo aspecto negativo mais marcado foi o horário da formação com 20,43% dos professores que responderam aos questionários, porque os professores por terem uma sobrecarga de trabalho, não coincidindo o horário em que a formação continuada acontece.

O local da formação realizada foi o terceiro aspecto negativo mais evidenciado com o percentual de 15,05%. Ao iniciarmos o projeto da formação no ano de 2005, foi realizado em 02 unidades escolares (nos bairros de Cruz das Almas e Jacintinho) e na Administração Central (SEMED) nas dependências do Centro Formador Paulo Freire (no bairro Cambona). Durante o período de 7 anos que foram pesquisados nesse estudo, a maior concentração das atividades de formação aconteceu na Administração Central (SEMED) - Centro Formador Paulo Freire, e em algumas oficinas nas dependências do Ginásio Municipal Tenente Madalena que fica situado ao lado da SEMED.

Ainda não foi viável realizar a formação continuada em serviço, porque a maioria das unidades escolares não dispõem de ambientes adequados a estudo, como por exemplo, uma sala ampla climatizada e com recursos audiovisuais, para que haja um melhor aproveitamento da formação realizada. Davis, Nunes, Almeida, Silva e Souza (2011) apontaram em um estudo que são poucas Secretarias de Educação do Brasil que dispõem espaços próprios para formação continuada em serviço “Os centros de formação próprios são ainda exclusividade de poucas SEs (cinco), embora tenha sido constante, nas entrevistas, a intenção de conseguir em breve uma sede própria para o trabalho de Formação Continuada de Professores”(p.835).

O terceiro objetivo proposto neste estudo foi a identificação dos principais fatores profissionais e sociais que o impacto da formação realizada, na visão dos professores, trouxe para a sua prática docente, durante esses anos de 2005-2011, com os motivos e efeitos apresentados pelos professores nas dimensões: instrumentais, emancipatórias, práticas, pedagógicas e políticas. Com destaque para os motivos e efeitos emancipatórios considerados muito importante para a prática educativa.

Os professores assumiram essa correlação entre o motivo e o efeito da formação continuada, demonstrando equilíbrio em suas respostas e reforçando a importância desse processo democrático chamado formação. E essa importância recai na valorização dos saberes docentes, através de relações instituídas com outros saberes, os quais o professor tem contato em diferentes períodos de sua formação.

Quanto ao grau de satisfação relativamente ao impacto que a formação realizada no período 2005-2011, as respostas foram divididas em 4(quatro) dimensões: instrução, gestão/organização, clima relacional e disciplina. Apresentaram maiores percentuais nas dimensões instrução e gestão/organização com o indicador de satisfeito como também nas dimensões clima relacional e disciplina.

Estes indicadores de satisfação são fatores determinantes na qualidade do desempenho docente na prática educativa, tornando-se necessários sempre diagnósticos que busquem conhecer o tipo de incentivo que orienta a atuação do professor. As autoras Menslin e Hobold (2014) citam Imbérnon (2004) corroborando com a discussão trazendo contribuições adicionais sobre esse complexo conjunto de fatores interligados que determinam ou impedem o desenvolvimento profissional do professor:

“Para o autor, o desenvolvimento profissional do professor é um processo multifacetário composto pela formação, hierarquia, clima de trabalho, cultura organizacional, interações entre os pares, com alunos, comunidade e equipes diretivas, dentre outros. Assim sendo, para pensar sobre a formação de professores, deve-se considerar o contexto no qual o professor está inserido. Isso implica um movimento em via de mão dupla: ao mesmo tempo em que o professor se constrói na/por meio da docência, ele também pode contribuir para a transformação dessa docência. Trata-se, portanto, de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento pessoal e profissional”(Menslin e Hobold, 2014, p.499).

Reforçamos a importância da formação continuada no cotidiano dos professores, numa perspectiva social, política, multifacetada para o processo de contribuição na melhoria da qualidade do ensino através da formação de professores.

CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES

Concluindo, os dados revelaram a existência de indicadores expressivos:

1. Experiência profissional de 15 a 29 anos de atuação no magistério, com maior frequência do gênero feminino e vinculação com outra instituição de ensino.
2. Quanto aos itinerários formativos elegeram a modalidade formativa **oficina** como a preferida;
3. Quanto aos aspetos positivos valorizaram a **qualidade do formador** e negativo a **duração da formação**.
4. A formação continuada da SEMED contribuiu **satisfatoriamente** para a prática educativa dos professores de educação física ao longo deste período.
5. Principalmente nas dimensões de **instrução** e **gestão/organização** da prática docente.

Apresentamos algumas sugestões de melhoria da Formação Continuada na SEMED- Maceió no Estado de Alagoas:

- Considerar as fases da vida profissional dos professores, pois elas são influências moderadoras centrais na sua eficiência educativa; formação continuada em serviço é possivelmente o melhor caminho, nesse sentido concordamos com Loro *et al.* (2008) a idéia da capacitação em exercício e sua contribuição em diferentes momentos quando eles afirmam que:

“se trabalhada reflexivamente para que a personalidade profissional docente e a rotina de ação sejam melhores alicerçadas – com fundamentação didático-pedagógica em consonância com a atualidade e área de atuação. Ao mesmo tempo, promove um repensar e reconstruir coletivo do próprio ambiente de trabalho”(p.285).

- Elaboração de políticas públicas atreladas ao desenvolvimento profissional , com garantias e valorização salarial de trabalho digno com condições ideais para a sua prática docente.

Referências Bibliográficas

- Alcoforado, L.(Jan./abr. 2014).Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. *Educação*,Santa Maria. v. 39 , n. 1 , p. 65-84. ISSN: 0101-9031
<http://dx.doi.org/10.5902/1984644411343>
- Appolinário, F. (2011). Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. 2 ed. São Paulo.
- Aranha, À. (2004). Organização, planeamento e avaliação em educação física. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD.VilaReal,PT.
- Araujo, R. M. O. & Cabral, C. L. O. (2009, março). A formação continuada de professores de educação física escolar: da necessidade às possibilidades. *Anais do Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí*, Teresina, PI, Brasil, 5.
- Bardin, L.(2011). Análise de conteúdo. 2. ed. Lisboa: Edições 70.
- Bianchini M.M.(1997). El Síndrome delBurnoutenpersonalprofesional de la salud. *MedLeg Costa Rica*; 13-14:189-92.
- Both, J.; Nascimento, J.V.; Sonoo, C.N.; Lemos, C.A.F. e Borgatto, A.F. (2014, Jan-Mar). *Bem estar do trabalhador docente de educação física da região sul do Brasil de acordo com os ciclos vitais*. *Rev Bras Educ Fís Esporte*.São Paulo.28(1):77-93
- Branco, A. M. (2013). Desenvolvimento profissional contínuo para professores de educação física. Estudo do impacto de um modelo de formação recíproca em contexto escolar. Tese de doutoramento. Universidade técnica de Lisboa. Faculdade de motricidade humana. Lisboa. PT.
- Branco, H. (2011). Relatório Final de Estágio. Relatório de Estágio. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
Disponível: URI: <http://hdl.handle.net/10316/21313>
- Brasil. (2006). Decreto nº 5.800 .dispõe sobre o sistema universidade aberta no Brasil.www.planalto.gov.br/ccivil_03/_...2006/2006/decreto/d5800.htm
- Brasil. (2009). Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

- educação nacional. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/.../Lei/L12056.htm
- Brasil, (2013) Constituição da República Federativa do Brasil. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Secretaria Especial de Informática. Senado Federal. Brasília, DF. Disponível: www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf
- Brasil. (2014) [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico] : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 45 p. – (Série legislação ; n. 118) Disponível: www.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/17820/ldb_9ed.pdf?sequence=1
- Brasil. (2015) [CAPES]. Cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil-UAB. Brasília, DF. [recurso eletrônico] : disponível: <http://uab.capes.gov.br/index.php/cursos-274841/cursos-ofertados>
- Briant, M. E. P. (2008). A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã: conhecendo estratégias e ações. Dissertação de mestrado. Faculdade de medicina da Universidade de São Paulo. Área de Concentração; Movimento, Postura e Ação Humana. São Paulo, SP, Brasil. Disponível: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5163/tde.../mariaeqbriant.pdf
- Caetano, D.L.N.S. (2014). Trabalho docente de mulheres em Goiânia-GO. Dissertação mestrado. Universidade Federal de Goiás, regional Catalão, Departamento de Geografia, programa de pós-graduação em Geografia. Catalão, GO, Brasil.
- Canário, R. (1994). *Centros de formação das associações das Escolas: Que futuro?* in: Amiguiño, A. & Canário, R. (orgs). *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Carneiro, S.N.V. (2014, Jan-Jun). *O nível de estresse do professor do ensino fundamental em escolas em Canindé - Ceará*. Revista de educação e ensino. Olhares & Trilhas. Escola de Educação Básica (Eseba) / Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG. Ano XVI. Número 19. ISSN:1983-3857
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional, Vol.4, nº1, 9-27.
- Carvalho, J. M. (2005, jan/fev/mar/abril). O não lugar dos professores nos entrelugares de Formação Continuada. Espírito Santo: *Revista Brasileira de Educação*, nº28 : p. 96-108.

- Carvalho, J. M., & Simões, R. H. S. (2002). *O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual*. In: Andre, M. E. (org). *Formação de professores no Brasil(1990-1998)*.Brasília: MEC/INEP/COMPED, nº 6 : 171-184 (série Estado de Conhecimento).
- Correia, J.R.A.(2011).Avaliar para melhorar a escola:Pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização de Avaliação em Educação,Lisboa,PT.
- Costa, I.S.(2013).Avaliação da Formação Continuada de Professores: Programa Sala de Educador (Mato Grosso – Brasil).Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Doutorado em Educação,Área de Especialização de Avaliação em Educação,Lisboa,PT.
- Cutrim, A.C. et al (2013, junho). Estudo sobre satisfação no trabalho com professores de uma escola pública e suas conseqüências físicas, psicológicas e profissionais. Disponível: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-organizacional/estudo-sobre-satisfacao-no-trabalho-com-professores-de-uma-escola-publica-e-suas-consequencias-fisicas-psicologicas-e-profissionais>
- Davis, C. L .F.; Nunes, M. M. R.; Almeida, P.C.A.; Silva, A.P.F. e Souza, J. C.(2011, Set-Dez). Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300010&lng=en&nrm=iso>
- Day, C.(2007). A Liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores, *in* J.C. Morgado e M.I. Reis (Org.) *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeia*: Universidade do Minho, Cadernos CIED, pp. 30-39.
- Demo, P.(2009).Metodologia do conhecimento científico,SãoPaulo:Atlas.
- Fachin, O. (2006).Fundamentos de metodologia. 5 ed. [rev] São Paulo.
- Ferreira, J. S. (2012). Perfil de formação continuada e auto avaliação de competências docentes na educação física escolar. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro .Instituto de educação/instituto multidisciplinar. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares,Seropédica, RJ.
- Ferreira, R.R. (2014,março). Avaliação de Necessidades de Aprendizagem no Trabalho: Proposição e Exploração de um Modelo.Tese de doutorado. Universidade de Brasília Instituto

- de Psicologia Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Brasília, DF.
- Ferro, F.A.(2008). Percepção de necessidades de formação em educação física e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo sobre a importância da formação contínua como fator do desenvolvimento profissional. Dissertação de Mestrado, 109f. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Figueiredo, Z.C.C. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.*Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), pp. 153-171. CIED Universidade do Minho.PT.
- Flores, M., Veiga Simão, A., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. Em M. Flores & A. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Mangualde,PT: Edições Pedagogo, Lda.
- Freitas, M. C. O. (2012). Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola secundária José falcão junto da turma 6 do 10º ano no ano letivo 2011/2012.Coimbra, PT.
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20959/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20do%20Est%C3%A1gio%20Pedag%C3%B3gico%2020Marta%20Freitas%202010108533.pdf>
- Freire, A. P.(1999). Formação de Educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia. Infância e educação Infantil. Campinas: [s.n].
- Freire, P.(2011) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, H.,Oliveira.M.,Saccol.A.Z. &Moscarola, J.(Julho,setembro,2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, São Paulo v.35, n3, p.105-112.
- Galeano, E.H.(1981). Voces de nuestro tiempo. Editorial UniversitariaCentroamericana, Universidad de Costa Rica.San José.ISBN 8483602377, 9766483602379- 180 pp-p.17.
- Gatti, B.A.(2007). A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: líber livro.
- Gatti,B.A. (jan./abr. 2014). Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas E Políticas Educacionais .54 *Est. Aval. Educ.*,São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54.
- GIL, A. C. (2010). Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Herdeiro, R. & Silva A.M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de

2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. ISBN: 978-85-87103-39-0
- Imbernón, F. (2010). Formação continuada de professores. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed.
- Junior, N. B. & Tassoni E.C.M.(jul-set2013).A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. cita mercado Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias Por Luís Paulo Leopoldo Mercado, 1999, UFAL. Mercado LPL. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL; 1999.Rev Bras Educ Fís Esporte, 27(3):467-83 São Paulo,SP; Campinas: Pontifícia Universidade Católica
- Krüger, L. G. e Krug, H. N. (2009). Licenciatura em Educação Física: Concepções a partir da Vivência Experienciada dos Professores do Ensino Superior em seu Percurso Formativo. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 51-70.
- Lippi, B. G. (2009). Formação continua de professores de educação física do estado de São Paulo: quais as políticas em jogo? , USP, Faculdade de Educação, São Paulo.
- Loro A.P., Tonetto G. & Paim M.C.C. (maio-agosto,2008). A Formação Contínua dos professores de Educação Física da rede pública de ensino.*Revista do Centro de Educação*, vol. 33, núm. 2, pp. 281-292 ISSN (Versão impressa): 0101-9031- Universidade Federal de Santa Maria-RS ,Brasil- Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117075005>
- Lourencetti, G.C.(2014, jan/abr). A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. Educ. Públ., Cultura Escolar e Formação de Professores v. 23 n. 52 p. 13-32, Cuiabá,MT.
- Maceió, Prefeitura Municipal.(1993). Educar para a Cidadania:por uma educação municipal pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos-Plano de ação do governo municipal de Maceió para a Educação no quadriênio 93/96. Maceió:SEMED.
- Maceió, Prefeitura Municipal. (1999). Plano de ação da DIGEN. Maceió,AL .Brasil: SEMED/DIGEN.(n.p)
- Martínez, J.C.A. (1997). Aspectos epidemiológicos del síndrome de Burnout en personal sanitario. *Rev Esp Salud Pública*; 71:293-303.
- Mattar, J. (2008). Metodologia científica na era da informática, 3 ed.SãoPaulo:Saraiva.
- Menslin, M.S & Hobold, M.S. de (set-dez,2014). Formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental: necessidades formativas. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 3 . Joinville,SC ISSN: 1984-7114 Disponível em: www.univali.br/periodicos

- Mota, A.C.R. (2012). Relatório de estágio pedagógico, desenvolvido na escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, infante d. pedro- buarcos, junto da turma do 8º b, no ano letivo de 2011/2012. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível: URI: <http://hdl.handle.net/10316/21087>
- Neira, M. G. (2011). Educação física desenvolvendo competências- 3 Ed – São Paulo:Phorte.
- Nóvoa, A.(2013,outubro). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa António (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote.<http://pt.slideshare.net/marianacorreiail/fppd-a-novoa-27363433?related=1>- Published 19 de outubro de 2013
- Nóvoa, A. (2009). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa:Educa.Disponível: http://www.4shared.com/get/CBp_G7o2/Novoa_2009.html
- Oliveira, S. L. de. (2009). Sociologia das organizações: Uma Análise do Homem e das Empresas no ambiente Competitivo. São Paulo: CengageLearning.
- Onofre, M.T.A.S. (2000). Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino. Um estudo multicaso em professores de educação física. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/8846>
- Perrenoud, Ph., Thurler G., Macedo de, L.,Machado N .J. e Alessandrini C. D. (2002).As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Picetti, J.S.(2008).Formação continuada de professores: da abstração reflexionante à tomada de consciência.Tese de doutoramento. 144 f. Programa de pós graduação em educação. Faculdade de educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre:UFRGS. Disponível: <http://hdl.handle.net/10183/15346>
- Porto, I.M.N.(Jan.2014).Formação Continuada de Professores: Reflexões Sobre o Ensino de Língua Portuguesa.ContinuingEducation: Reflectionson Portuguese LanguageTeaching. Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, - *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, v. 15, n. 1, p. 45-50, PR, Brasil.
- Rocha, L.O. (2014). A política publica de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de educação física no município de Lajeado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Escola de Educação Física,PGCMH, Porto Alegre.

- Romanowski, J. P., & Martins P. L. O. (2010, maio/agosto). Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba(v. 10, n. 30, p. 285-300).
- Rossi, F. & Hunger D. (2012, Apr/June). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Rev. bras. educ. fís.esporte*, vol.26 n.2, pp.323-38. São Paulo. [http://dx .doi.org/10.1590/S1807-5092012000200014](http://dx.doi.org/10.1590/S1807-5092012000200014)
- Sacristán, J. G. (1998). Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Comprender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, G. (2001). El sentido y las condiciones de la autonomia profesional de los docentes. In: *Movimento– Prática pedagógica, prática dialógica* nº 03: 105-124. Rio de Janeiro: DP&A Editora, Universidade Federal Fluminense.
- Sanz, Luiz Alberto. (2006). Procedimentos metodológicos: fazendo caminhos. Rio de Janeiro: Ed.Senac Nacional.
- Scremin, G., Giordani, E.M., Longhi, C. (2006). Ensino superior: a docência em construção nas oficinas de didática. Universidade federal de Santa Maria-RS. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_Superior/Painel/10_31_38_PA530.pdf
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2ªed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silva, A.P.F.(2013, maio). Coordenação pedagógica: o impacto da formação continuada na prática docente. Monografia Especialização. Ministério da Educação, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Centro de Formação Continuada de Professores. Secretaria de Educação do Distrito Federal, Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade de Brasília, DF.
- Silva, M.(2009). Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos. Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 114 p. ISBN 978-85-98605-97-5. Disponível: <http://books.scielo.org>.
- Silva, M. (2011). Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. *Educação em Revista*, 27(3), 335-359. Retrieved October 10, 2014, <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300016>
- Silva, M. O. L. & Cabral, C. L. O. (2010, dezembro). A formação contínua: reflexão sobre as políticas de formação dos professores e seu desenvolvimento profissional. Encontro de pesqui-

- sa em educação. Teresina, PI, Brasil, 5. Disponível: www.ufpi.br/subsitefiles/ppged/arquivos/files/vi.encontro.2010/gt.1/gt_01_30.pdf
- Simões, V. L. M. (2012). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2º e 3º Ciclos de Martim de Freitas junto da turma B do 8º ano no ano lectivo 2011/2012. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível: URI: <http://hdl.handle.net/10316/21309>
- Soldatelli, R. (2011). O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo. Dissertação Mestrado. 220 p. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC.
- Tardif, M. *et al.* (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente In: Teoria e Educação. nº04:215-233, Porto Alegre, Pannonica.
- Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Trad. Francisco Pereira. 13 ed. Petrópolis: Vozes.
- Terroso, M. (2006). Formação contínua, satisfação profissional e práticas educativas: que relação? Dissertação de Mestrado, Porto: Universidade Portucalense. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/48>
- Valente, A. (2011). *Relatório Final de Estágio*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Disponível: URI: <http://hdl.handle.net/10316/17652>
- Vergara, S.C. (2012). Métodos de pesquisa em administração. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Anexos

Anexo 1: Relação das Unidades Escolares com respectivas entrega de questionário

PRH1 FURAMIL NIGIPAL DE MACAÍTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FISCAL E DESPORTOS



RELACÃO DAS ESCOLAS E RESPECTIVOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nº	ESCOLA DE ENSINO	PROFESSORES	ASSINATURA RECEBIMENTO
1	ESCOLA DE ENSINO MUNICIPAL CICERA LUCIVAR	PROFESSORES ANALANAISSA VILASBOI LISBOA ADRIANA RAMIL RICARDO DE ABEDEROS MARIADO SOCORRO AZEVEDO TINA MARILENE DI SA	Assinatura dos 5 professores <i>[Handwritten Signature]</i>
2	ORLANDO ARAUJO		
3	PROP. VAGDA JOS. CARRASCOSA		
4	ZANIEL CALDAS		
REGIÃO ADMINISTRATIVA 2			
5	ADMÍDIA LUIJE	ANALÚGIA	<i>[Handwritten Signature]</i>
6	ANTONIO VIEIRA	IZYL VÂNIA	<i>[Handwritten Signature]</i>
7	CLAUDINETE BALSTA	JORGE CABRAL	<i>[Handwritten Signature]</i>
8	DERALDO CAMPOS	SINDIVAL	<i>[Handwritten Signature]</i>
9	JOSÉ BANDEIRA	MARIA ANGÉLICA	<i>[Handwritten Signature]</i>
10	NORSO FARI	GILBERTO MOREIRA ROSINEIDE FERREIRA MARIUÉ CARLOS	<i>[Handwritten Signature]</i>
11	PIO X	VALDEMIR	<i>[Handwritten Signature]</i>

12.	RUI PALMEIRA	SANDRA MARIA RYVA LILSON	<i>Silvia</i>
13.	SILVESTRE PERICLES		<i>Sandra Paiva</i>
14.	TEREZA DE JESUS	M. TEREZA MENDES HIGINO DOS ANJOS ANTONIO ARAUJO	<i>R. Pereira</i>
15.	RANILSON FRANÇA		<i>Milly</i>
REGIÃO ADMINISTRATIVA - 3			
16.	JOSÉ CARNEIRO	MARIA SOCORRO	<i>[Signature]</i>
17.	LUIZAO. SURUAGY	ARLENE LEÃO	<i>Elvira S. Vieira, R. de S. F. J.</i>
18.	MANOEL COELHO NETO-AMOSÁ	ELIZABETH MARIA	<i>Alpe B. Soares</i>
19.	EDECILO LOPES	JOSÉ WILLIAMS ELIZABETH M GALVÃO	<i>Gilley Vieira de Lima</i>
20.	P. J. BRANDÃO LIMA	DÊNIA	<i>Glauce Costa</i>
REGIÃO ADMINISTRATIVA - 4			
21.	DOM MIGUEL FENELON CAMARA	DIALMA	<i>Silviana</i>
22.	HERMINIO CARDOSO	IONANTHAN	<i>[Signature]</i>
23.	JOÃO SAMPAIO	ARGENAZ	<i>Silvia</i>
24.	LUIZ PEDRO I	JOSUE INES	<i>[Signature]</i>
25.	M. BONIFÁCIO SILVEIRA	TEREZA IZABEL	<i>Dininha Mano</i>
26.	PEDRO CAFÉ	REIANE	<i>Elvira A. de S.</i>
27.	MARCOS SORIANO	GABRIELA MOTA	<i>Marcos Manoel Mendes</i>
28.	SERGIO L. PESSOA BRAGA	SANDRA LESSA	<i>Reginaldo dos Santos</i>

REGIÃO ADMINISTRATIVA - 5

29.	ANTONIO S. LAMENHA LINS	JOÃO JOBSON	
30.	ARNON AFONSO DE MELO	SELMA FATIMA CRISTINA	<i>[Handwritten signature]</i>
31.	BALTAZAR MENDONÇA	NINA ROSA LARISSA	<i>[Handwritten signature]</i>
32.	DOM HELDER CAMARA	CLAUDIA VIRGINIA <i>[Handwritten signature]</i>	<i>[Handwritten signature]</i>
33.	EULINA RIBEIRO ALENCAR	JOSE ROBSON LUIZ CARLOS maior FLANKLIN DELANO	<i>[Handwritten signature]</i>
34.	GERUSA COSTA	FLANKLIN DELANO	<i>[Handwritten signature]</i>
35.	HENRIQUE FQUELMAN	SYNARA	<i>[Handwritten signature]</i>
36.	JOÃO XXIII	PAMELA	<i>[Handwritten signature]</i>
37.	JOSÉ CORREIA COSTA	RARY	<i>[Handwritten signature]</i>
38.	KATIA ASSUNÇÃO	ROSANGELA ANA MARIA MARIANADIA	<i>[Handwritten signature]</i>
39.	LENILTON ALVES	THEREZA EDMIR	<i>[Handwritten signature]</i>
40.	OLAVO BILAC	ALAN LEONARDO ANTONIO BARROS	<i>[Handwritten signature]</i>
41.	PAULO FREIRE	JAQUELINE SIRLEIDE MARCOS	<i>[Handwritten signature]</i>
42.	POMPEU SARMENTO		<i>[Handwritten signature]</i>
43.	MARILUCIA MACEDO	HENRIETE	<i>[Handwritten signature]</i>

44.	MARIZETE CORREIA	JAIRA		
45.	AUDIVAL AMELIO	DARDINA MAURICIO		Presidente Gonçalves Lima Rauloia
46.	BENEDITA DA SILVA	ANTONIO ANDRE		
47.	ELIZABETH ANNE DE F. LYRA	FRANCISCO GAIA ALISSON VICTORIANO		23/10/14
48.	ELMA MARQUES CURTI	DONALDO		19/10/14
49.	FREI DAMIÃO	ERNANDE		Valeria Damada
50.	MARIA FATIMA LIRA	ORLANDO MANOEL ANA LARISSA		forume F. de Souza
51.	NISE DA SILVEIRA	GERALDO GOES HERAULIA		Valeria Damada
52.	PETRONIO VIANA	JOSEILTON MALAFAIA		Valeria Damada
53.	PROF. PAULO BANDEIRA	GERALDO DAMARIO		Valeria Damada
54.	SANTO ANTONIO	ARIZANGELA		2411 0114
55.	SELMA BANDEIRA	AMARO NOGUEIRA		24/10/14
56.	Mª CECILIA CARNAUBA	CELIA		25/10/14
57.	CARMELITA GAMA(CAIC)	ROMERO FARIAS JOSÉ VIEIRA / ARON		Valeria Damada
58.	CICERO DUÉ	ELIZABETH		Simone P. F. da Silva 19/10/14
59.	CLETO MARQUES LUZ	JOSE CARLOS ANTERO		Valeria Damada 19/10/14
60.	CORINTHO CAMPELO	IVONETE		Silvana S. Oliveira
61.	DENISSON MENEZES			Alvina Farias

62.	DOM ANTONIO BRANDÃO	CAMILA PRICILLIANY	<i>Prac. D. Ferreira</i>
63.	DONIZETE CALHEIROS	ANA REGINA	<i>Dona Rose Guimete</i>
64.	HÉVIA VALERIA	ELIZABETH DARLAN ANTONIO ANTONIO	<i>Elizete</i>
65.	JAI ME AMORIM MIRANDA	THIAGO <i>Thiago Orlando</i>	<i>Joanna Cristina</i>
66.	JAI ME DE ALTAVILLA	AGILSON JOSE NASCISENO, JOSE ROBERTO MARCOS	<i>Edmundo de Silva G. Zia</i>
67.	HAROLDO COSTA	ALEXANDRE JOSE ROBERTO MARCOS	<i>Cláudio de Nascimento</i>
68.	LUIZ PEDRO II	JOSUÉ FERREIRA	<i>José</i>
69.	MANOEL PEDRO DOS SANTOS	ADRIANA MARIA <i>Pos. 5. CA 2005</i>	<i>Inyque. Petúcia Rafaela</i>
70.	NATALINA COSTA	ROSA ELIZA ANDRE COSTA	<i>Marcelo</i>
71.	OCTAVIO BRANDÃO	<i>Kiliana</i> JOAQUIM AQUINO	<i>Amora</i>
72.	PEDRO SURUAGY	EULALIA	<i>Walter Soares</i>
73.	SILVIA CELINA NUNES LIMA	GLISSIA COSTA	<i>Dr. Aparecida Souza</i>
74.	SUZEL DANTAS	MARCIO ALAN	<i>Paulo do Carmo Santos</i>
75.	TOBIAS GRANJA	JOSÉ SAMUEL MARCIO ALAN AUDREY VEIRA	<i>(Escola Unida)</i>
76.	JAREDE VIANA		<i>Camila L. Paiva</i>
77.	ZUMBI DOS PALMARES		<i>Luiz Carlos</i>
REGIÃO ADMINISTRATIVA - 8			
78.	MARECHAL FLORIANO PEIXOTO	MOADJA BARBARA	<i>Marcelo</i>
79.	NEIDE FRANÇA	IVALDO JOSÉ	<i>João</i>

80.	PADRE PINHO	JOSÉ CARLOS JOSÉ AMAURI ELEONORA	
81.	SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS		Guilherme Severina Sérgio C. Mello

82. Pedro Barbosa Junis
Wcleuton
Barbosa
Jocelyna Morais
Jocelyna Morais

83. Memória Antônia
Aurigo Amarelo
Stella S.A. de Carvalho
Keromane 14/10/2014

84. Escola Prof. Amadeu Buarque [Desativada] Eliguelin
85. Escola Municipal Evaristo Custódio Adriano
Patricia Oliveira

86. Escola Municipal Helysio Reis Soares
87 - Escola Municipal Prof.ª Tereza Viana de Oliveira
Jocelyna / 14/10/2014
evg 23/10/14

Anexo 2: Autorização de Ana Maria Gomes Branco



CLAUDIA LIMA <rejalima3@gmail.com>

sobre a dissertação

4 mensagens

CLAUDIA LIMA <rejalima3@gmail.com>
Para: anabrancoesa@gmail.com

2 de julho de 2014 22:57

Cara Profa.Dra.Ana Maria Gomes Branco, obtive acesso a sua Dissertação de Doutorado:
Desenvolvimento Profissional Contínuo para Professores de Educação Física. Estudo do Impacto de um Modelo de Formação Recíproca em Contexto Escolar.

Sou Professora da área da Educação Física em Maceió, AL(Brasil).
Trabalho com formação continuada dos professores da rede municipal de Maceio desde o ano de 2005.

Gostaria de saber se é possível obter sua autorização para utilizar o questionário aos professores sobre a formação contínua(p.14-18) como adaptações pertinentes ao trabalho realizado aqui em Maceio junto a Secretaria Municipal de Educação, no sentido de avaliar o grau de importância da Formação Continuada para os professores da área da educação física a partir do ano de 2005 a 2013.

Estou a disposição para quaisquer esclarecimentos:

Profa.Esp.Claudia Rejane Cavalcante Lima
082-9983-5943)
Atenciosamente,

Claudia Rejane.

Ana Branco <anabrancoesa@gmail.com>
Para: CLAUDIA LIMA <rejalima3@gmail.com>

3 de julho de 2014 06:45

Bom dia Cláudia,

Com certeza!

Votos de bom trabalho e muito sucesso acadêmico.

Ana Branco

No dia 3 de Julho de 2014 às 01:57, CLAUDIA LIMA <rejalima3@gmail.com> escreveu:

[Texto das mensagens anteriores oculto]

CLAUDIA LIMA <rejalima3@gmail.com>
Para: Ana Branco <anabrancoesa@gmail.com>

3 de julho de 2014 18:35

Anexo 3 : Questionário

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

(Adaptado e validado por Professora Claudia Rejane Cavalcante Lima)

Este questionário pretende recolher **a opinião dos professores de Educação Física sobre a formação continuada realizada nos anos de 2005 até 2011 e o conseqüente grau de satisfação**. O questionário é predominantemente constituído, por questões de resposta fechada. Por favor, assinale com um X, a sua resposta através da seleção do(s) quadrado(s) correspondente(s) à sua opção, de acordo com as indicações prévias a cada questão. Solicitamos o preenchimento de **todos os campos**, garantindo desde já o respeito e a confidencialidade no tratamento e utilização das respostas. A equipe de investigadores agradece a sua disponibilidade e imprescindível colaboração, sem a qual este estudo não seria possível.

INDIQUE POR FAVOR:

1. Dados pessoais

1.1 - Sexo: F () M ()

1.2- Idade na faixa etária:

- () **25 a 30 anos**
- () **31 a 36 anos**
- () **37 a 42 anos**
- () **43 a 48 anos**
- () **49 a 54 anos**

1.3-Estado civil:

- () **solteira(o)**
- () **casada(o)**
- () **viúva(o)**
- () **divorciada(o)/separada(o)**
- () **união estável**

2. Dados profissionais

2.1-Formação acadêmica pós formação inicial:

- () **especialização**
- () **mestrado**

- () **doutorado**
- () **Pós doutorado**
- () **Outros.**
Quais? _____
-

2.2-Ano de admissão na Prefeitura Municipal de Maceió (AL):

- () **1994-1997**
- () **1998-2001**
- () **2002-2005**
- () **2006-2009**
- () **2010-2013**

2.3-Tempo de atuação profissional no magistério:

- () **05 a 09 anos**
- () **10 a 14 anos**
- () **15 a 19 anos**
- () **20 a 24 anos**
- () **25 a 29 anos**

2.4-vínculo profissional com outras instituições de ensino:

SIM () NÃO ()

-Escala Likert (escala de satisfação) adaptada de Branco (2013) abordando os itinerários formativos:

3. Considerando a Formação Continuada na área da Educação Física realizada do ano 2005 ao ano de 2011:

3.1. Assinale o(s) tema(s)/conteúdo(s) escolhidos:

1 <input type="checkbox"/> Nenhum	6 <input type="checkbox"/> Aulas de Educação Física: superando limitações do cotidiano escolar
2 <input type="checkbox"/> Educação Física na perspectiva da Educação Infantil	7 <input type="checkbox"/> Educação Física: a diversidade e as práticas pedagógicas
3 <input type="checkbox"/> O Processo de Intervenção da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental	8 <input type="checkbox"/> I Encontro Municipal de Educação física: Experiências Pedagógicas – Vencendo Obstáculos”
4 <input type="checkbox"/> Legitimidade e especificidade da Educação Física	

Escolar” Séries Iniciais Do Ensino Fundamental
5 <input type="checkbox"/> O Projeto Político Pedagógico E Avaliação na Disciplina Educação Física

3.2. Especifique a(s) modalidade(s) de formação que frequentou:

1 - <input type="checkbox"/> Círculo de Estudos (ex: formação a partir de estudos de caso/situações, métodos de discussão dos problemas).	4- <input type="checkbox"/> Encontro (ex: encontro científico na área da educação física para discussão e apresentação de trabalhos científicos)
2 - <input type="checkbox"/> Oficina (ex: formação prática para consolidação ou produção de novos modos de intervenção).	5- <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ _____
3 - <input type="checkbox"/> Seminário (ex: formação a partir do estudo autônomo, baseado na utilização do método científico e elaboração de relatórios).	

3.3. Indique a sua modalidade de formação preferida:

1 - <input type="checkbox"/> Círculo de Estudos (ex: formação a partir de estudos de caso/situações, métodos de discussão dos problemas).	4- <input type="checkbox"/> Encontro (ex: encontro científico na área da educação física para discussão e apresentação de trabalhos científicos)
2 - <input type="checkbox"/> Oficina (ex: formação prática para consolidação ou produção de novos modos de intervenção).	5- <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ _____
3 - <input type="checkbox"/> Seminário (ex: formação a partir do estudo autônomo, baseado na utilização do método científico e elaboração de relatórios).	

3.4. Indique a(s) entidade(s) formadora(s):

1 <input type="checkbox"/> Departamento de Educação Física e Desportos-SEMED	2 <input type="checkbox"/> Escola	3 <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
--	-----------------------------------	--

3.5. Indique o que mais lhe agradou na formação que frequentou:

1 <input type="checkbox"/> Temas motivantes/ interessantes	6 <input type="checkbox"/> Qualidades do Formador	11 <input type="checkbox"/> Conviver/recordar colegas
2 <input type="checkbox"/> Temas adequados às minhas necessidades/lacunas	7 <input type="checkbox"/> Local da formação	12 <input type="checkbox"/> Partilhar experiências
3 <input type="checkbox"/> Temas adequados às necessidades da minha escola	8 <input type="checkbox"/> Horário da formação	13 <input type="checkbox"/> Atividades de avaliação
4 <input type="checkbox"/> Desejo de corresponder às exigências profissionais	9 <input type="checkbox"/> Aprender fazendo	14 <input type="checkbox"/> Modalidade de formação
5 <input type="checkbox"/> Obtenção de certificado	10 <input type="checkbox"/> Duração da formação	15 <input type="checkbox"/> Trabalhar em equipe
16 <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ _____		

3.6. Indique o que mais lhe desagradou na formação que frequentou:

1 <input type="checkbox"/> Temas pouco interessantes / motivantes	6 <input type="checkbox"/> Características do Formador	11 <input type="checkbox"/> Conviver/recordar co- legas
2 <input type="checkbox"/> Temas pouco adequados às minhas necessidades/lacunas	7 <input type="checkbox"/> Local da formação	12 <input type="checkbox"/> Partilhar experiências
3 <input type="checkbox"/> Temas pouco adequados às necessidades da minha escola	8 <input type="checkbox"/> Horário da formação	13 <input type="checkbox"/> Atividades de avaliação
4 <input type="checkbox"/> Pouca relação dos temas com o meu desempenho profes- sional	9 <input type="checkbox"/> Aprender fazendo	14 <input type="checkbox"/> Modalidade de forma- ção
5 <input type="checkbox"/> Ausência de certificado	10 <input type="checkbox"/> Duração da formação	15 <input type="checkbox"/> Trabalhar em equipe
16 <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ _____		

3.7. Quais foram as principais motivações que o (a) levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo? Utilize a **escala de 1 a 5** para cada um dos itens que se seguem:

	não impor- tante 1	importante 3	muito Importante 5
1. Progredir na carreira			
2. Prazer associado ao estudo			
3. Aumentar/melhorar oportunidades profissionais			
4. Promover o meu desenvolvimento pessoal			
5. Desenvolver novas idéias/propósitos para o meu trabalho/ensino			
6. Aumentar a minha auto-estima			
7. Fazer face às novas exigências associadas ao meu trabalho			
8. Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/idéias pedagógicas			
9. Mudar a maneira como organizo o processo ensino e aprendizagem			
10. Conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz			
11. Saber mais vale sempre a pena			
12. Desenvolver as minhas destrezas profissionais			
13. Desempenhar funções específicas na escola			
14. Partilhar idéias e experiências com colegas			
15. Implementar as políticas/medidas da Administração Central(SEMED)			
16. Implementar as políticas/medidas da Gestão local(escolar)			

3.8. Indique agora, quais foram os principais efeitos alcançados com a formação que realizou. Utilize a **escala de 1 a 5** para cada um dos itens que se seguem:

	não importante 1	importante 3	muito Importante5
1. Progressão na carreira			
2. Satisfação associado ao estudo			
3. Aumento/melhoria das oportunidades profissionais			
4. Melhoria do meu desenvolvimento pessoal			
5. Melhoria do meu trabalho/ensino			
6. Aumento da minha auto-estima			
7. Corresponder às novas exigências associadas ao meu trabalho			
8. Aumento da capacidade para desenvolver as minhas perspectivas/idéias pedagógicas			
9. Melhoria da organização do processo ensino e aprendizagem			
10. Aumento da eficácia do meu ensino			
11. Aumento dos meus conhecimentos			
12. Melhoria das minhas destrezas profissionais			
13. Melhoria do desempenho de funções específicas na escola			
14. Aumento da partilha de idéias e experiências com colegas			
15. Implementação das políticas/medidas da Administração Central(SEMED)			
16. Implementação das políticas/medidas da Gestão local (escolar)			

4. Assinale, com um X, apenas com uma das opções, de modo a expressar o seu grau de satisfação relativamente ao impacto que a formação realizada, até agora, teve na sua capacidade para:

	Insatisfeito 1	Satisfeito 3	Muito Satisfeito 5
4.1- cativar a atenção e o interesse dos alunos para a aprendizagem			
4.2- explicar as atividades/exercícios esclarecendo os desafios da aprendizagem			
4.3- demonstrar as atividades/exercícios			
4.4- corrigir e ajudar os alunos a evoluírem na sua aprendizagem durante a execução das atividades/exercícios			
4.5- informar os alunos sobre os êxitos e as dificuldades que estes manifestaram na aprendizagem			
4.6- formar e gerir os grupos/equipes de alunos durante a aula			
4.7- gerir e utilizar os espaços e equipamen-			

tos/materiais durante a aula			
4.8- gerir o tempo gasto na preparação das atividades/exercícios e nas etapas seguintes			
4.9- otimizar o tempo de prática dos alunos relacionado com os objetivos das atividades/exercícios			
4.10- selecionar e adequar as atividades/exercícios ao nível dos alunos			
4.11- motivar os alunos para as tarefas de aprendizagem			
4.12- promover um clima relacional de camaradagem, respeito e inter-ajuda entre os alunos			
4.13- promover a participação e a colaboração dos alunos nas atividades da aula			
4.14- demonstrar entusiasmo enquanto ensina			
4.15- tomar medidas que permitam prevenir a ocorrência de situações de indisciplina na aula			
4.16- resolver problemas de indisciplina ocorridos na aula			

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo 4: Pedido de colheita de dados - processo

Anexo 5: Autorização do DEFD



PREFEITURA DE
MACEIÓ
EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FOLHA DE DESPACHO 32/2014

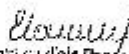
PROCESSO	Nº 06500 090754/2014	DATA: 10/10/2014
DE	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
ASSUNTO	PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLHEITA DE DADOS	
PARA	DIGEN	

Senhora Diretora,

O Departamento de Educação Física em resposta ao encaminhamento referente **pedido de autorização para colheita de dados**, processo nº 06500 090754/2014 apresenta o seguinte parecer:

Ao realizar avaliação sobre o pedido comunicamos que o referido processo foi autorizado .

Atenciosamente,


Elaine Maria de Melo Pereira
Diretora Depto. de Educação
Maceió - Alagoas
Telefone Nº 33170077

Anexo 6: Termo de livre consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ESCLARECIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: Formação Continuada em Professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Maceió-Alagoas

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo “**Formação Continuada em Professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Maceió-Alagoas**”. Os avanços na área da formação continuada ocorrem por meio de estudos como este, por isso a sua participação é importante.

O Objetivo deste estudo busca analisar o impacto que o programa de formação continuada, oferecido pela SEMED aos professores de educação física, aplicado ao longo de sete anos, de 2005 ao ano de 2011, e sua contribuição para prática educativa. Caso você aceite, será necessário participar respondendo a um questionário com perguntas sobre o assunto. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco de ordem física, social, emocional ou moral.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou, ainda, retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo ou responsabilidade.

Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, preservando assim, o sigilo de sua identidade.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(APÓS ESCLARECIMENTOS).

TÍTULO DO PROJETO: **Formação Continuada em Professores de**

Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Maceió-Alagoas

Eu, (nome do/a voluntário/a) , abaixo-assinado/a, declaro que li e/ou ouvi os esclarecimentos sobre o projeto, compreendi para que serve o estudo e a qual/is procedimento/s serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo.

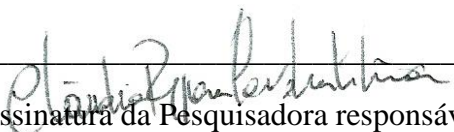
Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem necessitar justificar minha decisão e, caso isso ocorra não afetará minha pessoa, de modo algum.

Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo.

Nestas circunstâncias, eu concordo em participar do estudo.

Maceió,/...../.....


Assinatura do/a voluntário/a


Assinatura da Pesquisadora responsável

Professora Cláudia Rejane Cavalcante Lima

(82)9983-5943 Amaral/ Dr Doutor Amauri Aluisio da

Silva- (81) 9538-5995


NoImp. da Assinatura do Pesquisador
Orientador Professora Doutora Odete