

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
o professor de educação física no curso de educação física**

PATRÍCIA BELCHIOR DE OLIVEIRA LACERDA

Uberlândia/MG
2007

PATRÍCIA BELCHIOR DE OLIVEIRA LACERDA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
o professor de educação física no curso de educação física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvana Malusá Baraúna.

Uberlândia/MG
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L131d Lacerda, Patrícia Belchior de Oliveira., 1973-
Docência universitária : o professor de educação física no
curso de educação física / Patrícia Belchior de Oliveira

Lacerda. - 2007.

206 f : il.

Orientadora: Silvana Malusá Baraúna.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia

Progra-

ma de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. 1. Professores universitários - Teses. 2. Professores de educação
física - Teses. I. Baraúna, Silvana Malusá. II. Universidade Federal
de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.

Título.

CDU: 378.124

Patrícia Belchior de Oliveira Lacerda

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
o professor de educação física no curso de educação física**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e práticas educativas.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Silvana Malusá Baraúna – UFU/MG
Orientadora e Presidente

Prof^a. Dr^a. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – UFU/MG
Membro Titular Interno

Prof. Dr. Mário Antônio Baraúna – UNITRI/UDIA
Membro Titular Externo

Uberlândia/MG, ____/____/ de 2007.

Talvez seus alunos rapidamente se esqueçam dos conteúdos que você desenvolveu, mas jamais se esquecerão de como os fez sentir”.

C. W. Bushner

“A escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo”.

Edgar Marin

“As dificuldades nem sempre consubstanciam obstáculos intransponíveis. É freqüente, aliás, que delas sobressaiam duas lógicas possíveis: uma barreira e... uma oportunidade”.

Arménio Rego

DEDICATÓRIA

DEUS, Rei dos Reis e minha maior inspiração.

AGRADECIMENTOS

Prof^a. Dr^a. Silvana Malusá Baraúna, pela postura acadêmica firme, ética e enriquecedora de meus conhecimentos científicos e pedagógicos, pelo estímulo confiante em minha capacidade e, sobretudo, pela amizade construída ao longo desses vinte e sete meses.

Prof. Dr. Mário Antônio Baraúna pelas constantes e decisivas intervenções, pelas contribuições, pelas “dicas” ao sucesso do meu trabalho e por cultivarmos uma amizade iniciada no curso de graduação.

Prof^a. Dr^a. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda pelas importantes considerações e sugestões ao texto, desde o momento do Exame de Qualificação.

Colegas do mestrado, com quem aprendi e reparti, para quem ensinei e me doe, os quais ajudaram a escrever a minha história, pelo aprendizado de novas amizades, pela convivência acolhedora e incentivadora: Fernanda Duarte, Leomar, Astrogildo, Cleusa, Fernanda Rosa, Jacqueline, Raquel Elane, Angela, Roberta, Teca, Marta, Valter, Robson Félix, Fátima, Kergilêda, Joice Souza, Gisele, Fabrício Valentim, Sandra, Waldilena, Andréia Demétrio, Mariângela, Rones, Aparecida.

Rico, meu doce marido, pelo incentivo, compreensão e cumplicidade, pela ajuda técnica, moral, afetiva, emocional,... por ouvir meus desabafos e me animar e, sobretudo, por comemorar comigo as pequenas vitórias.

Mateus e Letícia, meus queridos filhos, pelo encorajamento que me transmitem seus sorrisos e suas alegrias contagiantes e por suportarem minhas ausências nesse período, as quais, um dia irão entender.

Oswaldo e Terezinha, meus amados pais e maiores incentivadores, pela constante abnegação de várias maneiras e em todos os momentos a meu favor, pela parceria e por acreditarem muito em mim.

Onilda e Agustinho, inigualáveis sogros que, como pais, sempre que necessário, dispuseram-se, de todas as formas, a qualquer hora, e ainda pelo incentivo e carinho.

Renata Lacerda pela gentileza da tradução do resumo.

Rúbia, Renata, Lécio, Josi, Rodrigo, Léo, Roberta Nicurgo, Marinho, Angélica, meus irmãos de sangue e de coração, pelo apoio humano e espiritual, pelas palavras de encorajamento, em momentos cruciais e em outros também, por torcerem por mim e por terem sido meus cúmplices em cada parte desse trabalho.

Elaine, Rita Jorge, Sandra e Lucimar, minhas diretoras da escola municipal que, tantas vezes, criaram condições para que meus estudos não fossem interrompidos.

Rita Oliveira, pelas palavras positivas e animadoras num momento decisivo.

Professores do Programa, pela amizade e pela contribuição única para o meu crescimento acadêmico.

James e Giani, secretários do Programa, pela paciência, compreensão e ética no trabalho que desempenham.

Maria Helena Freitas, bibliotecária que fez da minha necessidade acadêmica a sua própria necessidade, tamanha foi sua contribuição.

Luciana Muniz pela amizade, paciência, confiança, exortação e opiniões decisivas.

Adriana Martins pelos conselhos, idéias, estímulos e tantos direcionamentos.

Gabriel Muñoz pela lição de vida e de como ensinar.

Fernanda Duarte, minha amiga e colega várias vezes, por sempre me incentivar e dizer que sou forte.

Bete, por ser tão prestativa e generosa em colaborar, em momentos de muito trabalho.

Jussara e professora Geni pela atenção, paciência e colaboração durante o período de coleta de dados.

A todos da Comunidade Profética de Uberlândia e do Brasil, por entenderem minhas ausências e por crerem no meu sucesso.

A Deus, companheiro, pelo sopro do Seu Espírito nas horas mais angustiantes e nas felizes.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Identificação dos Sujeitos	130
Quadro 2 – Treze professores sujeitos, as disciplinas e os períodos em que as ministraram, no segundo sem/06*	131
Tabela 1 – Valores mínimos, máximos, médias e desvios padrão, relativos às idades dos professores, de acordo com o gênero e resultados totais	131
Tabela 2 – Distribuição de freqüências e porcentagens relativas à quantidade de disciplinas que os professores lecionam, de acordo com o gênero e resultados totais ...	132
Tabela 3 – Distribuição de freqüências e porcentagens relativas ao ano de graduação dos professores, de acordo com o gênero e resultados totais	132
Tabela 4 – Distribuição de freqüências e porcentagens relativas aos anos em que os professores complementaram seus estudos, em termos de especialização, mestrado e doutorado, de acordo com o gênero	133
Tabela 5 – Distribuição de freqüências e porcentagens relativas ao tempo de magistério dos professores, de acordo com o gênero e resultados totais	135
Tabela 6 – Distribuição de freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “estimula a iniciativa dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais	136
Tabela 7 – Distribuição de freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “promove a autoconfiança dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais	137
Tabela 8 – Distribuição de freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “incentiva a independência dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais	138
Tabela 9 – Distribuição de freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “cria um ambiente de respeito mútuo, consideração e aceitação das idéias uns dos outros, entre professor e alunos, na sala de aula”, de acordo com o gênero e resultados totais	139
Tabela 10 – Distribuição de freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “dá chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista”, de acordo com o gênero e resultados totais	140

Tabela 11 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “escuta com atenção as intervenções dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais	141
Tabela 12 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “está atento aos interesses dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais	142
Tabela 13 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “tem senso de humor em sala de aula”, de acordo com o gênero e resultados totais	143
Tabela 14 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “tem disponibilidade para atender os alunos, respeitosa e atenciosamente, fora de sala de aula”, de acordo com o gênero e resultados totais	144
Tabela 15 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “dá <i>feedback</i> construtivo ou elogia os alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais	145
Tabela 16 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “tem entusiasmo pela disciplina que leciona e contagia os alunos com o mesmo sentimento”, de acordo com o gênero e resultados totais	146
Tabela 17 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “preocupa-se não apenas com o conteúdo informativo, mas também com o formativo de valores, idéias e atitudes”, de acordo com o gênero e resultados totais	148
Tabela 18 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “utiliza formas de avaliação que exigem do aluno não apenas a reprodução do conteúdo dado em classe ou contido nos livros-texto, mas, sobretudo, o estímulo à criatividade e reflexão”, de acordo com o gênero e resultados totais	149
Tabela 19 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “não utiliza sempre a mesma metodologia de ensino”, de acordo com o gênero e resultados totais	150
Tabela 20 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “faz uso de formas diversificadas de avaliação”, de acordo com o gênero e resultados totais	151
Tabela 21 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “oferece aos alunos opções de escolha com relação aos trabalhos a serem desenvolvidos”, de acordo com o gênero e resultados totais	152

Tabela 22 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “expõe o conteúdo de uma maneira didático-pedagógica”, de acordo com o gênero e resultados totais	153
Tabela 23 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e busca de novos conhecimentos”, de acordo com o gênero e resultados totais	155
Tabela 24 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “faz perguntas desafiadoras que motivem os alunos a pensarem e a raciocinarem”, de acordo com o gênero e resultados totais	156
Tabela 25 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “estimula os alunos a buscarem e analisarem diferentes aspectos de um problema”, de acordo com o gênero e resultados totais	157
Tabela 26 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “estimula os alunos a pensarem idéias novas, relacionadas ao conteúdo da disciplina”, de acordo com o gênero e resultados totais	158
Tabela 27 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “estimula a curiosidade dos alunos, através das tarefas propostas”, de acordo com o gênero e resultados totais	159
Tabela 28 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “desenvolve nos alunos habilidades de análise e de reflexão crítica”, de acordo com o gênero e resultados totais	160
Tabela 29 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “leva o aluno a perceber e conhecer pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo”, de acordo com o gênero e resultados totais	161
Tabela 30 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “incentiva os alunos a elaborarem questões desafiadoras, relativas aos temas estudados”, de acordo com o gênero e resultados totais	162
Tabela 31 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “apresenta vários aspectos de uma questão que está sendo estudada”, de acordo com o gênero e resultados totais	163
Tabela 32 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “promove o debate, com estímulo à participação de todos os alunos nas aulas”, de acordo com o gênero e resultados totais	164
Tabela 33 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “faz perguntas, buscando conexões com assuntos abordados”, de acordo com o gênero e resultados totais	165

Tabela 34 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “valoriza as idéias originais dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais	166
Tabela 35 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “utiliza exemplos práticos para ilustrar o que está sendo abordado em classe”, de acordo com o gênero e resultados totais	167
Tabela 36 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “está disposto e disponível a elucidar e a esclarecer dúvidas dos alunos em sala de aula”, de acordo com o gênero e resultados totais	168
Tabela 37 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “proporciona ampla e ajustada bibliografia, relativa às necessidades e aos tópicos abordados nas disciplinas” de acordo com o gênero e resultados totais	169
Tabela 38 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado”, de acordo com o gênero e resultados totais	170
Tabela 39 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais	172
Tabela 40 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “oferece informações importantes e interessantes, relativas ao conteúdo da disciplina”, de acordo com o gênero e resultados totais	173
Tabela 41 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “apresenta conteúdo atualizado”, de acordo com o gênero e resultados totais	174
Tabela 42 – Valores de r_s e das probabilidades a eles associadas, obtidas quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de <i>Spearman</i> aos resultados relativos às idades dos professores e às somas dos valores obtidos nos três itens do questionário, combinados os resultados, dois a dois	179
Tabela 43 – Valores de r_s e das probabilidades a eles associadas, obtidas quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de <i>Spearman</i> aos resultados relativos às datas em que os professores se graduaram, especializaram-se, cursaram mestrado, doutorado, ao seu tempo de magistério e ao número de disciplinas que lecionam, junto às somas dos valores obtidos nos tópicos do questionário	180

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Biom., Fisiologia do Esf., Fisiol. Humana – Biometria, Fisiologia do Esforço, Fisiologia Humana

Cinesiolog., MTDesp., MT em Atletismo – Cinesiologia, Metodologia do Treinamento Desportivo, Metodologia em Atletismo

EaD – Educação a Distância

EF – Educação Física

EFEAdaptados – Educação Física e Esportes Adaptados

ETComp, Atlet, EFDiv. H., PIPE2, EPEFEA – Esportes e Temas Complementares, Atletismo, Educação Física e Diversidade Humana, Prática Pedagógica do Atletismo 2, Estágio Prático de Educação Física e Esportes Adaptados

FEM – Feminino

Gin. Art. Solo e Aparelhos – Ginástica Artística de Solo e Aparelhos

Gin. Rít. Desp. I e II – Ginástica Rítmica Desportiva I e II

IES – Instituição de Ensino Superior

In. Basq., Basq. Asp. Táticos, MT em Basq. – Iniciação ao Basquete, Basquete aspectos Táticos, Metodologia do Treinamento em Basquete

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MAS – Masculino

N – Não

NADEP – Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento de Programas nas Áreas do Esporte, Recreação e Aptidão Física

Nat., Nat. I, II, Apend. Des. Hum. ap. EF – Natação, Natação I, II, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano aplicado à Educação Física

NEPECC/UFU – Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal da Faculdade de Educação Física

NIAFS – Núcleo Interdisciplinar de Fisiologia do Exercício e Psicobiologia

NUTESES – Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses

P – Planejamento

PEA – Processos de Ensino e Aprendizagem

PNE – Plano Nacional de Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

Rec. Musicada – Recreação Musicada

RI – Relações Interpessoais

TIC's – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

USP – Universidade de São Paulo

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

RESUMO

LACERDA, P. B. de O. *Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física*. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2007.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvana Malusá Baraúna.

Esta pesquisa tem como objetivo abordar a temática da docência universitária, tratada atualmente por pesquisadores em todo o mundo. Especificamente em Educação Física, nota-se certa carência de estudos científicos que abordem a prática docente universitária mais voltada para a associação dos conteúdos curriculares com princípios epistemológicos, político-sociais, culturais e que discutam a qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos.

Diante da diversidade de maneiras de se pensar e analisar a docência universitária, em especial a atuação do docente de Educação Física na IES, apresenta-se como problema de pesquisa o fato de como os docentes universitários, vinculados ao curso de Educação Física de uma universidade pública de Minas Gerais, interpretam sua própria formação e prática profissional, a partir da leitura de suas vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem que implementam.

A partir do problema, objetiva-se refletir sobre as possíveis formas de como estes docentes interpretam sua própria formação e prática profissional, a fim de se compreender as relações que estabelecem entre si e com os alunos, enquanto docentes, bem como o seu papel na educação frente ao processo de humanização.

O referencial teórico do trabalho trata da Docência Universitária, de forma geral, utilizando-se de autores como Tardif e Lessard (2005), Pimenta (2005) e Masetto (1998). Aborda-se também a Docência Universitária em Educação Física, com a contribuição de Taffarel e Santos Júnior (2005), Beltrão (2002) e Oro (1994), dentre outros.

O primeiro capítulo, “Docência Universitária”, aborda os aspectos gerais da docência universitária.

O segundo capítulo, “Docência Universitária em Educação Física”, trata da compreensão da prática do docente em Educação Física na IES pesquisada, através das categorias: relações interpessoais (RI), planejamento (P) e o processo ensino-aprendizagem (PEA).

O terceiro capítulo, “Caminhos Metodológicos”, trata da metodologia da pesquisa, que envolve a forma e a concepção de como os dados foram coletados, analisados e interpretados.

O último capítulo, “O Olhar do Professor de Educação Física”, objetiva apresentar os dados da pesquisa de campo, tabulados, analisados e interpretados, bem como os resultados da discussão, a partir da associação e confrontação destes com o referencial teórico do estudo.

A pesquisa de abordagem quanti-qualitativa desenvolve-se a partir das respostas de treze docentes universitários de um curso de Educação Física, efetivos, ao questionário, compreendido de 36 tópicos fechados, respondidos de acordo com a Escala de Likert, Rego e Reis (2002), com espaço para comentários e de uma questão aberta no final.

Na interpretação dos sujeitos da pesquisa, os resultados sugerem, dentre outros, que a formação/qualificação do professor universitário de Educação Física é determinada pela prática docente. Os resultados também denotam que os professores sempre criam um ambiente de respeito mútuo e aceitação das idéias dos alunos, e nem sempre fazem perguntas desafiadoras, motivando-os ao raciocínio.

Palavras-chave: Docência universitária; prática docente; educação física.

ABSTRACT

LACERDA, P. B. de O. *Academical teaching: the physical education teacher in the physical education major*. 2007. 201 f. Dissertation (Master's degree in Education) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2007.

Advisor: Professor Doctor Silvana Malusá Baraúna.

This research aims to the theme of the academical teaching, treated nowadays by researchers all over the world. Particularly in Physical Education, it is observed a certain lack of scientific studies which deal with the academical educational practice focusing on the association of the curricular contents with epistemological principles, political-social, cultural and which discuss the quality of the interpersonal relationships between teachers and students.

From the diversity of ways of thinking and analyzing the academical teaching, especially the performance of the teacher of Physical Education in IES, arouses as a research problem how do the academical teachers, linked to the Physical Education Major from a public university from Minas Gerais, interpret their own education and professional practice, from the awareness of their academic experiences, that emphasizes the interpersonal relationships, in the planning and in the teaching and learning processes that they implement.

Starting from this problem, it is aimed to consider the possible ways of how these teachers interpret their own education and professional practice, in order to understand the relationships that they establish amongst themselves and with the students, while educators, as well as their role in the education on the humanization process.

The theoretical referential of this work discusses the Academical Teaching, in a general way, mentioning Tardif and Lessard (2005), Pimenta (2005) and Masetto (1998). It is also mentioned the Academical Teaching in Physical Education, with the contribution of Taffarel and Santos Júnior (2005), Beltrão (2002) and Oro (1994), among others.

The first chapter, "Academical Teaching", discusses the general aspects of the academical teaching.

The second chapter, "Academical Teaching in Physical Education", discusses the comprehension of the teacher's practice in Physical Education in the researched IES, through the categories: interpersonal relationships (RI), planning (P) and the process of teaching-learning (PEA).

The third chapter, "Methodological Ways", discusses the methodology of the research, that involves the form and the conception of how the data were collected, analyzed and interpreted.

The last chapter, "The Physical Education Teacher's View", intends to present the data of the field survey, tabulated, analyzed and interpreted, as well as the results of the discussion, starting from the association and confrontation of these with the theoretical referential of the study.

The research of quanti-qualitative approach develops from the answers of the thirteen university permanent teachers of a Physical Education major, to the questionnaire of 36 multiple choice questions, answered according to the Scale of Likert, Rego and Reis (2002), with space for comments and an open question at the end.

In the interpretation of the subjects of the research, the results suggest, among others, that the education/qualification of the academical teacher of Physical Education is determined by the educational practice. The results also show that the teachers always create an atmosphere of mutual respect and acceptance of the students' ideas, although they do not always ask stimulating questions encouraging them to reasoning.

Keywords: Academical teaching; educational practice; physical education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	33
2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	43
2.1 Aspectos gerais da docência universitária	43
3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	71
3.1 O docente universitário de Educação Física	71
3.2 Compreendendo a prática docente universitária em Educação Física	96
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	137
4.1 Local de pesquisa	137
4.2 Os sujeitos	139
4.3 A abordagem quanti-qualitativa dos dados	140
4.4 O instrumento de pesquisa	144
4.5 Os procedimentos metodológicos	146
5 O OLHAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	149
5.1 Resultados e Discussão	149
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	205
Apêndice 1 – Instrumento de Coleta de Dados.....	219
Apêndice 2 – Slides da exposição oral durante a defesa pública	225

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a docência universitária e a prática do docente universitário de Educação Física, em específico. Para introduzir esse tema procede-se inicialmente, à apresentação geral da temática, salientando a história da docência universitária, aspectos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), relacionados a esse nível de ensino, as características do docente, como sua qualificação, alguns desafios a serem superados e as competências a serem alcançadas, na atualidade, para a efetivação de sua prática.

Atualmente, a docência universitária tem sido um tema estudado por pesquisadores em todo o mundo, os quais têm contribuído com estudos sob diferentes aspectos dessa categoria, como aqueles centrados na particularidade da docência no Ensino Superior, sem relação direta com o contexto mais amplo, ou ainda aqueles voltados para a associação do tema aos parâmetros epistemológicos, políticos, econômicos, tecnológicos – com referência às tecnologias da informação e comunicação presentes na sociedade contemporânea, relevando, assim, o ambiente social onde está inserido o objeto de estudo.

O estudo da docência universitária nessa pesquisa faz-se importante por se fundamentar em processos de ensino e aprendizagem, no planejamento e organização de conteúdos, em relações interpessoais e qualificação docente, específicos desse nível de ensino.

Além disso, trata de desafios a serem superados e competências a serem alcançadas na área da educação universitária relacionados tanto à efetivação de práticas docentes coerentes com a dinâmica do contexto social que envolve estas ações, quanto à preparação específica e pedagógica dos docentes para atuarem no Ensino Superior. A superação destes desafios e o alcance destas competências visam atender às necessidades de atualização constante dos professores através de programas de formação contínua, a partir de uma capacitação voltada para o domínio de habilidades que vão além daquelas inerentes à sua área de ensino, mas que também apontem para o conhecimento das políticas públicas educacionais, da história, da cultura, da filosofia e da ciência que rodeiam os fenômenos estudados.

O docente universitário de Educação Física, no seu dia-a-dia escolar, reúne características e exigências profissionais bem definidas, como a formação técnica e pedagógica; o uso de uma linguagem acessível, criativa e convincente diante de alunos adultos, críticos e, muitas vezes, conscientes de suas necessidades educativas; o constante

olhar investigativo ao tratar os conteúdos e as relações que estabelecem em sala de aula; a necessidade de levar o aluno a posturas indagativas frente aos processos de ensino e aprendizagem e frente à sua realidade concreta; a coerência entre pesquisa, extensão e ensino universitário. Diante disso, a prática-político-pedagógica do docente no dia-a-dia da instituição universitária reflete, conscientemente ou não, tais características e constitui-se num processo de comunicação social, que envolve professor, alunos, comunidade e realidade concreta.

A discussão da temática desse trabalho aborda três categorias principais: a Docência Universitária, o Docente Universitário de Educação Física e a Prática Escolar. Dentre os autores consultados para a discussão da categoria Docência Universitária, alguns foram fundamentais, como Tardif e Lessard (2005), para os quais o saber docente, base das competências, é um saber social, construído nas relações sociais e permeado por determinantes de um contexto mais amplo, que ao mesmo tempo está dentro da escola e extrapola os seus muros.

Pimenta (2005) que afirma, dentre outros, ser o processo de formação contínua, inerente ao professor e aliado à sua prática reflexiva coletiva no interior da escola, podendo transformar esta instituição em ambiente motivador dos professores entre si.

Chamlian (2003) admite que a Instituição de Ensino Superior (IES) deva suscitar a reflexão sobre o aspecto pedagógico da veiculação dos conteúdos, ou a forma como os professores ensinam, uma vez que afirma a existência de dificuldades nesse sentido. Sugere até mesmo a possibilidade de inserção de mais disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores universitários, a serem desenvolvidas com a devida clareza tanto pelos professores, quanto pelos alunos, sobre a finalidade prática dessa inserção. A autora afirma que o reconhecimento da dificuldade pedagógica, no geral, aferida entre os professores universitários, é o primeiro passo para a formação pedagógica.

Masetto (1998) discute a atividade docente no Ensino Superior brasileiro e afirma que os docentes universitários estão constatando que, além do diploma de qualificação para o magistério, o professor necessita de domínios e habilidades próprios ao processo de ensino e aprendizagem para a clientela universitária, dentre eles a “competência em uma determinada área de conhecimento” e o “exercício da dimensão política” (MASETTO, 1998, p. 23), uma vez que lhes cabe propiciar condições de formar/informar os alunos com base nos conteúdos tratados, de apresentar-lhes a cultura existente e fundamentá-los para, além disso, criarem cultura.

A contribuição de Cunha (1996) no presente texto refere-se à urgência do uso da pesquisa educacional, como recurso para o professor na docência universitária. Segundo a autora, este é um grande desafio, uma vez que essa associação não tem sido prática comum nas instituições de Ensino Superior por questões de cunho político, em outros termos, ligadas à estrutura de poder presente na sociedade. Outro ponto destacado pela autora é o fato de considerar, durante os processos de ensino e aprendizagem, os saberes e conhecimentos próprios dos alunos e a capacidade que têm de se manifestar de diferentes formas em resposta ao desenvolvimento dos conteúdos escolares propostos e articulados pelos professores, através de relatos de experiências, da exposição de seus principais interesses e da participação e intervenção nas aulas.

Ao abordar a categoria Docente Universitário de Educação Física, em especial a qualificação docente que sobreponha as habilidades/saberes específicos no campo da Educação Física, destacam-se as contribuições de Taffarel e Santos Júnior (2005), quando argumentam sobre a necessidade de compreensão da política do sistema capitalista de produção e sua organização que, de alguma forma, influenciam tanto a qualificação e prática desse profissional, em meio a um contexto amplo, quanto a sua capacitação para a ação coletiva, solidária, autônoma e interativa, junto a seus pares, alunos, e comunidade em geral, capacitando-o ou não para a tomada de decisões e autocrítica em relação a sua própria atuação profissional.

Montenegro e Montenegro (2004) abordam a necessidade de o professor universitário provocar a interação entre os alunos no momento da aprendizagem, objetivando a exposição e o respeito às opiniões diferentes, o domínio dos conflitos, permuta de experiências, tomando como alicerce a ética para se alcançar fundamentos de uma aprendizagem autônoma, participativa, interativa, que valoriza a diversidade e que aponta para uma formação cidadã. Segundo eles, cabe ainda ao professor suscitar nos alunos o compromisso e a cumplicidade perante o grupo social do qual fazem parte, a partir do exercício de direitos e deveres em prol da instituição.

Segundo Beltrão, Beresford e Macário (2002), a corporeidade humana, conjunto dos movimentos corporais humanos intencionados e conscientes, preconiza a motricidade do homem, a qual reflete o contexto amplo, sócio-cultural e suas nuances, no qual este está inserido. O movimento do homem, não só físico, mas considerado por esses autores enquanto comportamentos, práticas, ações, dá-se no/pelo mundo da cultura, criado e transformado pelo elemento humano, constantemente. Diante disso, o homem é visto como ser sistêmico, cujo corpo, idéias, pensamentos, sentimentos, ações, tudo isso, permanece em constante vinculação

com os saberes, as pessoas, os fatos, a cultura do mundo ao seu redor. Essa reflexão deve ser levada pelos docentes universitários nos cursos de Educação Física, no estudo da motricidade/ação humana, a fim de promover o movimento e o exercício não somente do físico, como também das idéias, dos pensamentos, dos sentimentos em interação constante com o mundo da cultura.

Oro (1994) preconiza que o estudo e o ensino da Motricidade Humana alicerçada na perspectiva do contexto social permitem ao professor universitário de Educação Física explorar, junto aos seus alunos, a relação direta entre o corpo em movimento e os fatos/delimitações culturais, econômicos, políticos que ocorrem na sociedade, considerando o movimento do homem como fruto de condicionantes internos e externos ao seu corpo.

Para se falar da categoria Prática Escolar, Molina Neto e Sanchotene (2006) a definem como *habitus* profissional ou contexto escolar, onde o currículo oculto é exercido e a vivência pedagógica estabelecida. Mais precisamente, os autores relacionam esse contexto a saberes tácitos, científicos e suas limitações e possibilidades, que vão se juntando às experiências dos docentes, com a finalidade de gerarem modificações nas suas práticas do dia-a-dia. Para eles, é no ambiente escolar, carregado de (des)acordos, determinações, hábitos estabelecidos formal ou informalmente, que a cultura da escola é fomentada na maioria das vezes, de forma dialética, conflituosa, contraditória, porém, democrática.

Segundo André (2001), as contradições geradas na cultura da escola, dentre elas as didático-pedagógicas, ideológicas e políticas são necessárias por causarem um ensino ocultado, a partir de vivências que podem ensinar aos discentes e docentes tanto quanto os conteúdos curriculares se propõem a ensinar. André (1996) também levanta como aspecto fundamental nessa categoria, a vinculação da prática escolar do docente universitário à pesquisa/ação investigativa, como recurso para se refletir e analisar os conteúdos à luz dos aspectos críticos da realidade educacional, associação essa que, segundo ela, não se restringe apenas à vontade do professor, como um método de ensino, mas também às condições mínimas que a IES proporciona-lhe para trabalhar de forma investigativa, oferecendo-lhe estrutura física e material bibliográfico para isso, e às condições financeiras, bem como ao tempo disponível que possui a fim de se preparar profissionalmente para essa finalidade.

Utiliza-se ainda dos pressupostos de Ramos (1998), que chama a prática de elemento mediador e colaborador na formação do professor, ainda de tempo/lugar de conflitos, regido pelo caos, aonde vai se configurando o mundo vivido da escola, com suas necessidades, desafios, contradições e onde o conhecimento é produzido. Concordando com o autor, são abordadas nesse trabalho as idéias de Certeau (1994) que afirma constituir-se a prática do dia-

a-dia num espaço a partir do qual é verificada a formação profissional dos docentes, e de Ezpeleta e Rockwell (1989) que abordam a prática escolar como um local onde o conhecimento tácito é produzido e difere daquele elaborado por especialistas.

Quanto à ação pedagógica, Cunha (1989) destaca atitudes do professor universitário que são imprescindíveis à assimilação dos conteúdos pelos alunos e ao bom relacionamento entre docentes e discente, durante os processos de ensinar e aprender, tais como, localizar historicamente o conhecimento a ser abordado, relacioná-lo com outras áreas do saber, incentivar a participação crítica dos alunos, utilizar-se de uma linguagem adequada, acessível e de uma boa dose de senso de humor no tratamento com os alunos.

O olhar crítico de Carvalho (1996) sobre a educação e a sociedade também fundamenta a discussão sobre a prática do professor de Educação Física, uma vez que afirma ser a ação docente influenciada por acontecimentos sociais, político-econômicos e pautada por relações de poder, não sendo, assim, de forma alguma, neutra ou estanque em si mesma. O autor sugere ao docente alicerçar suas vivências pedagógicas na interação com o que acontece fora da IES, no contexto social, articulando os conteúdos curriculares aos anseios da sociedade. Para o autor, agir com essa consciência do ambiente onde estão inseridas as instituições educativas, favorece a superação da visão acrítica e a formação ampla de futuros profissionais que, além de dominarem os conteúdos, técnicas, táticas e instrumentais de sua profissão, são também autônomos, criativos e conscientes de sua função social.

Acredita-se que a relevância científica da temática Docência Universitária e Prática Escolar do Professor Universitário de Educação Física, para a área de Saberes e Práticas Educativas refere-se ao fato de compor um estudo que abrange a associação de três categorias de análise: a Docência Universitária, o Docente Universitário de Educação Física e a Prática Escolar, haja vista a dificuldade verificada durante a construção dos capítulos teóricos, em se encontrar obras que tratassem da relação direta entre tais categorias, na abordagem proposta por esse trabalho. Além disso, a presente pesquisa apresenta o campo da Educação Física sob o olhar da prática pedagógica e contextualizada, e não apenas com o foco nas habilidades motoras praticadas e analisadas de forma distante do ambiente social em que se efetivam.

Dessa forma, para compreensão e aprofundamento da temática, apresenta-se, especificamente no capítulo três, uma revisão bibliográfica somente de autores da área, com pesquisas já realizadas sobre diferentes nuances da prática político-pedagógica escolar e qualificação/formação de docentes universitários de Educação Física. Assim, do ponto de vista científico, infere-se que esta pesquisa seja importante por contribuir para a discussão dos

temas tratados, de forma associada, ainda pouco investigados e, possivelmente, suscitar novos estudos.

Quanto à relevância desse trabalho para a comunidade de forma geral, deduz-se que as discussões possam oferecer subsídios para se verificar a contribuição da prática de docentes universitários dispostos a formar futuros professores de Educação Física diligentes e preparados, pedagogicamente, para planejarem metodologias, avaliações, utilizarem recursos e instrumentos eficientes e diversificados, a fim de tratarem os conteúdos de sua responsabilidade.

A preocupação destes docentes universitários vai ao encontro, ainda, de uma postura acadêmica que estimule os futuros professores de Educação Física a estabelecerem relações interpessoais favoráveis a valores como a iniciativa, a autoconfiança, a autonomia, a criticidade dos alunos e o respeito mútuo. Vincula-se a essa atitude dos docentes universitários a motivação dos futuros professores, para levarem seus alunos à busca e descoberta de novos conhecimentos e desafios, através da curiosidade, criatividade, análise e reflexão crítica dos fatos e das situações-problema da prática, do debate, da participação efetiva em aula e da elaboração de conexões entre a diversidade de conteúdos estudados.

Tais valores e posturas podem gerar nos futuros profissionais, características relevantes e promissoras em sua formação, além de valorizadas pelo mercado de trabalho, fato que interessa à comunidade, principalmente aos empregadores.

Frente ao exposto, este trabalho apresenta como problema de pesquisa a questão de como os docentes universitários, vinculados ao curso de Educação Física de uma universidade pública de Minas Gerais, interpretam sua própria formação e prática profissional, a partir da leitura de suas vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem que implementam? Assim, o objetivo geral é de refletir sobre as possíveis formas que os docentes universitários, vinculados ao curso de Educação Física de uma universidade pública de Minas Gerais, interpretam sua própria formação e prática profissional, a partir da leitura de suas vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem, a fim de compreender as relações que estabelecem entre si, e com os alunos, enquanto docentes, bem como o seu papel na educação frente ao processo de humanização.

Para tanto, o trabalho estrutura-se em quatro partes principais. O capítulo dois, intitulado “Docência Universitária” objetiva abordar os aspectos gerais da docência universitária, como sua história, as designações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sobre o trabalho do docente universitário, sua qualificação pedagógica, os desafios

propostos pela contemporaneidade, algumas considerações sobre a formação contínua dos docentes e as competências necessárias a sua atuação na atualidade.

No capítulo três, intitulado “Docência Universitária em Educação Física” o objetivo é tratar, no primeiro subtítulo, “O docente universitário de Educação Física”, da compreensão das práticas docentes em Educação Física nas IES e, por conseguinte, apresentar pesquisas já realizadas sobre a ação político-pedagógica, a capacitação, a habilitação e a reflexão crítica do docente universitário, bem como a produção e o trato com o conhecimento nos cursos de Educação Física, a influência do sistema capitalista de produção nas práticas educativas universitárias destacando, especificamente, as TIC’s e a relação do Neoliberalismo com o trabalho docente, e ainda sobre a preparação de graduados em Educação Física envolvendo tanto aspectos didático-pedagógicos e epistemológicos, quanto técnicos, práticos e específicos.

O segundo subtítulo, “Compreendendo a prática docente universitária em Educação Física”, visa levantar considerações sobre três elementos específicos da prática do docente universitário de Educação Física: as relações interpessoais (RI) estabelecidas no âmbito institucional, os planejamentos (P) inerentes ao desenvolvimento das disciplinas e os processos de ensino e aprendizagem (PEA) efetivados junto aos alunos, elementos esses eleitos pela pesquisadora, nessa pesquisa, a partir da influência da literatura da área estudada.

Para fins de associação entre os capítulos teóricos e a análise dos dados coletados, o quarto capítulo, intitulado “Caminhos Metodológicos”, tem como objetivo enfatizar a metodologia da pesquisa, que envolve a forma e a concepção de como os dados foram coletados, analisados e interpretados, destacando-se o local da coleta, os sujeitos envolvidos na pesquisa, além do conceito e da importância da abordagem quanti-qualitativa na educação, através do questionário, instrumento de pesquisa aplicado aos professores universitários de uma escola pública federal de Educação Física, e dos procedimentos metodológicos praticados na busca dos dados.

O quinto capítulo, intitulado “O Olhar do Professor Universitário de Educação Física” objetiva, primeiramente, apresentar os dados da pesquisa de campo, tabulados, analisados e interpretados, bem como a discussão dos dados, a partir da associação e confrontação destes com o referencial teórico do estudo. Portanto, nesse capítulo apresenta-se a interpretação que os docentes de uma escola de Educação Física mineira fazem da sua própria formação e prática docente, à luz de elementos do dia-a-dia escolar como as relações interpessoais, o planejamento e os processos de ensino e aprendizagem. Outro objetivo do capítulo é verificar a existência ou não de correlações estatisticamente significantes entre as variáveis

independentes (sexo, idade, número de disciplinas ministradas, ano de conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação e tempo de magistério dos professores) e os tópicos do questionário, a partir da soma dos números assinalados em cada tópico.

Por fim, nas “Considerações Finais” procura-se responder ao problema e aos objetivos da pesquisa, a partir da relação entre os dados coletados e as análises realizadas, fazendo, então, as devidas inferências.

A ênfase dessa pesquisa em abordar a prática do professor de Educação Física, em especial do Ensino Superior, surgiu da convivência da pesquisadora com ações político-pedagógicas de ensino, de pesquisa e de extensão distintas, e até contraditórias, dos docentes universitários com os quais interagiu durante sua formação acadêmica, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Na medida em que se adquire consciência dos vários sentidos e significados que os docentes atribuíam à Educação Superior, foi-se percebendo que essas práticas fundamentavam-se em concepções de homem, mundo e sociedade, algumas bem delimitadas filosoficamente e outras nem sempre baseadas nesse tipo de fundamentação.

Também era possível perceber que tais práticas constituíam-se em conflito ao serem observadas pelos alunos como referência político-pedagógica para a definição de objetivos e metas, destinados a orientar seus processos de intervenção nos contextos do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

Estas práticas docentes contraditórias materializavam-se através da organização dos programas de ensino, debatidos criticamente ou não com os alunos e do estabelecimento ou não de relações políticas mais amplas entre os conteúdos educativos e o modelo capitalista de sociedade e sua lógica destrutiva e privatista. Ações nesse sentido, oportunizavam ou não aos alunos a participação crítica e criativa junto aos conteúdos, a partir, por exemplo, da produção de textos e projetos científicos, da avaliação formativa que se sobrepõe à repetição exata de informações e da inter-relação entre os conteúdos, visando amenizar a dicotomia entre a teoria e o processo de aplicação prática.

A partir das vivências relatadas e da necessidade de definir, em algum momento durante o curso de graduação, qual seria a opção de atuação a ser seguida enquanto futura profissional de Educação Física optou-se por seguir o caminho da Educação Física Escolar, que supõe uma prática baseada não somente no ensino de técnicas, regras, ou na busca do rendimento físico, enfatizados nos clubes e estabelecimentos comerciais, como nas academias, mas também em princípios de formação humana, social, política, cognitiva e de caráter.

Essa opção ocasionou o envolvimento da pesquisadora em um projeto de iniciação científica que tratava da relação da prática dos egressos no campo de trabalho com os conteúdos teóricos por eles estudados no curso de graduação, e, em outras instâncias acadêmicas, por exemplo, no Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal da Faculdade de Educação Física – NEPECC/UFU, e com a representação estudantil, envolvimento este ligado à busca pela qualidade da formação universitária.

Portanto, o interesse em estudar a prática do professor, voltada tanto para a abordagem técnica dos conteúdos quanto para a associação destes com o contexto mais amplo deu-se pelo fato da pesquisadora vivenciar e observar seus professores com suas práticas, durante a formação acadêmica, onde teve contato com diferentes ações docentes, tanto aquelas vivenciadas por professores mediadores e facilitadores, preparados e conscientes dos aspectos técnicos, sociais, político, éticos e pedagógico que devem ser envolvidos criticamente no processo de ensinar/aprender e capazes de levantar possibilidades para a produção e construção do conhecimento pelos alunos; quanto àquelas desenvolvidas por professores preocupados tão somente em transmitir os conteúdos, sem considerarem os saberes dos alunos, sua capacidade de elaboração, nem suas experiências de vida a contribuírem nos processos de ensino e aprendizagem, deixando de proporcionar, assim, uma formação ampla aos mesmos.

Acredita-se que esta pesquisa foi viável e possível de ser realizada, a princípio, porque foram localizadas fontes de consulta da temática abordada, apesar de pouca produção científica com os objetivos semelhantes aos deste estudo, o que não comprometeu o seu desenvolvimento, pelo contrário, encarado como um desafio, foi sendo enriquecido com autores especialistas nas três categorias aqui enfatizadas e apropriando-se de características peculiares da temática em questão. Em seguida, a possibilidade de realização da pesquisa se deu pelo seu baixíssimo custo financeiro, tornando exeqüível a realização de todas as etapas desse trabalho, o qual é ainda provável de ser publicado devido à carência de estudos sobre a docência universitária em Educação Física, mais especificamente sobre a prática docente nesse nível e área de ensino.

Um desdobramento dessa pesquisa, que não foi possível ser abordado nessa ocasião, é o estudo comparativo entre duas ou mais IES do ensino privado, do público ou de ambos, brasileiras ou estrangeiras, sobre como seus docentes universitários, vinculados aos cursos de Educação Física interpretam sua própria prática profissional/escolar, a partir da leitura de suas vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos

de ensino e aprendizagem que implementam. Outro desdobramento do estudo para futuras pesquisas é preceder essa discussão da docência universitária e da prática docente no curso de licenciatura em Educação Física por um debate sobre o objeto de estudo em outros cursos de licenciatura, a fim de construir um paralelo que permita verificar a realidade desses cursos, nas IES brasileiras.

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública federal da região centro-oeste de Minas Gerais, com os professores efetivos do curso de licenciatura da Faculdade de Educação Física. Dentre os dezesseis professores efetivos que necessariamente têm graduação em Educação Física e atuam no curso, do 1º ao 8º período, treze foram os sujeitos da pesquisa.

Na metodologia do estudo utilizou-se a abordagem quanti-qualitativa no trato com os dados coletados através do instrumento de pesquisa aplicado. Esta abordagem consiste em analisar os dados sob o ponto de vista quantitativo e qualitativo do objeto de estudo, a partir de situações práticas do cotidiano (Minayo, 1996), para delimitar a objetividade dos mesmos. Tal abordagem procura, ainda, contextualizar social e culturalmente a estatística da pesquisa, de forma que, para interpretar as porcentagens, as quantidades e os símbolos, o ambiente, o meio onde se configuram e se conformam os sujeitos e objeto da pesquisa, são fundamentais.

O instrumento de pesquisa aplicado aos docentes universitários foi um questionário composto de questões fechadas, em forma de tópicos a serem assinalados de acordo com uma escala, com espaço para comentários e uma questão aberta no final. Esta estrutura do instrumento viabiliza o registro objetivo e escrito dos sujeitos sobre aspectos essenciais do objeto para a análise e interpretação dos dados. O registro nessa conformação ratifica as pretensões da abordagem qualitativa educacional, aqui proposta, que visam sobrepujar uma análise dos dados apenas objetiva, aparente, descontextualizada e pontual, privilegiando a busca pela essência, pelos motivos que originaram a resposta objetiva e pelas justificativas dessa resposta, motivos estes que levam a pesquisadora a realizar uma análise interpretativa das respostas.

2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O objetivo deste capítulo é abordar aspectos gerais da docência universitária, como a sua história, as designações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sobre o trabalho do docente universitário, sua qualificação pedagógica, os desafios propostos pela contemporaneidade, algumas considerações sobre a formação contínua dos docentes e as competências necessárias a sua atuação na atualidade.

2.1 Aspectos gerais da docência universitária

Fávero (1977) afirma que a instituição universitária moderna originou-se na Alemanha, no início do século VII, com o intuito de organizar, gerar conhecimento e cultura. Já nesta época, a instituição universitária alemã desenvolvia o ensino investigativo, aliado à pesquisa, e não apenas à transmissão de conhecimentos, tidos como verdadeiros. A autora estuda e sistematiza, a partir de documentos históricos, a evolução do ensino superior no Brasil desde os primeiros projetos de sua criação, em busca de uma identidade, até a Reforma Universitária, abordando temas como as tentativas iniciais das lideranças brasileiras em criar as primeiras instituições de ensino superior no país, suas funções, condições atuais e tendências.

Houve certa relutância na criação das universidades brasileiras, tanto de Portugal, uma vez que deixariam de receber alunos de origem sul-americana, jovens brasileiros com condições financeiras de estudarem em outro país, que migravam para as universidades portuguesas a fim de cursarem a academia, quanto de alguns dos próprios jovens imigrantes naquele país. Segundo Moacyr (1937):

A história da criação de Universidade releva, inicialmente, considerável resistência tanto por parte de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, como por parte de alguns brasileiros que não viam justificativas para criação de uma instituição desse gênero no país, considerando muito mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para fazer seus estudos superiores (p. 580-581).

De acordo com Fávero (1977), Portugal exercia grande influência na formação profissional dos brasileiros, daqueles advindos das classes favorecidas economicamente e que, provavelmente, tornavam-se lideranças políticas e culturais, ao retornarem ao Brasil. No entanto, questiona-se o por quê desses brasileiros, ligados ao poder político, naquela época, não se mobilizarem contra a condição de dependência das universidades portuguesas para efetuarem seus cursos acadêmicos, e nem esboçarem esforços para a criação e implementação de universidades no Brasil. A partir de 1808, as primeiras escolas superiores são criadas no Brasil, mantidas pelo Governo, para veicular o ensino profissionalizante e a formação de trabalhadores para atuarem na Corte. Diz-se que, por isso, tais escolas tinham o caráter de atender às necessidades práticas e imediatas da época.

Dessa forma:

Em 1808, é criada a Academia Real de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar (...) ainda em 1808 foram criados o curso de Cirurgia, na Bahia, que se instalou no Hospital Militar, e os de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, aos quais foi acrescido um ano mais tarde o de Medicina (p. 21).

Outros cursos envolvendo áreas como Agricultura, Desenho Industrial, Ciências, Arquitetura Civil, dentre outros, foram sendo criados, no mesmo período, na Bahia e no Rio de Janeiro. Quanto à história da Educação Superior no Brasil:

A Universidade do Rio de Janeiro é considerada a primeira instituição universitária, criada pelo Governo Central. Foi instituída em 1920, pelo Decreto nº. 14.343, do Presidente Epitácio Pessoa e referendado pelo Ministro Alfredo Pinto (FÁVERO, 1977, p. 28).

Na década de trinta surgiram preocupações das autoridades brasileiras em promover uma organização de ensino superior no país, com a finalidade de alterarem-se os objetivos das escolas superiores, que até então, eram de formar profissionais técnicos. A mudança iria ao encontro da independência acadêmica que o Brasil já almejava, frente a Portugal. Nagamine (1997) confirma:

Essa necessidade de reorganização nasceu do entendimento que se esboçava no sentido de que, para a construção da independência cultural brasileira, seria imprescindível que o ensino superior transcendesse os limites desse interesse puramente profissional e incorporasse as áreas fundamentais mais diretamente dirigidas ao desenvolvimento científico do País (p. 95).

Dáí por diante, a perspectiva de um ensino superior menos voltado para os aspectos técnico-profissionais foi se confirmando, até que, na década de sessenta, no contexto da mudança na nomenclatura das IES, que passava de Institutos Centrais, propostos por Darcy Ribeiro, em 1961, para Centros Universitários de Estudos Gerais, numa iniciativa de Rudolph Atcon, implementaria-se a complementação na formação/profissionalização dos acadêmicos. Nagamine (1997) relata:

Após o golpe de 64, no trabalho “Rumo à reformulação estrutural da Universidade brasileira”¹, elaborado sob contrato com o MEC pelo professor Rudolph Atcon, especialista norte-americano em administração de ensino superior, sintomaticamente os Institutos Centrais apareceram substituídos pela proposta de criação, nas universidades brasileiras, de Centros Universitários de Estudos Gerais. Nesses Centros, os alunos receberiam uma formação humanística geral, antes de se decidirem pelas respectivas profissionalizações (p. 97).

É possível afirmar que a instituição universitária brasileira, criada primeiramente em 1920, tem, oficialmente, 86 anos de regulamentação pelo Governo Central. Tempo em que, certamente, passou por inúmeras dificuldades para se legitimar diante da sociedade como educação superior, autônoma, independente do domínio europeu e com objetivo de fomentar a ciência e a cultura, sob a influência certa dos condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais da realidade que a perpassa.

Na concepção de Fávero (1977), atualmente, a Universidade “é chamada a assumir de forma mais ou menos explícita as funções de ensino, pesquisa e extensão universitária” (p. 13). O que significa dizer que não basta à Universidade levantar dados, discorrer sobre teorias e instrumentalizar seus alunos tecnicamente para o mercado de trabalho sem, ao mesmo tempo, instigá-los a buscar o conhecimento a partir da investigação, a fazer conexões entre a teoria e a prática, ainda que isto implique em socializar e construir saberes fora dos muros da instituição, junto à comunidade, e a refletir criticamente tanto sobre o que é veiculado na Universidade e suas conseqüências na sociedade quanto, ao contrário, sobre as conseqüências dos determinantes contextuais na produção e no trato com o conhecimento no interior da instituição.

Especificamente sobre a atividade docente no Ensino Superior brasileiro, Masetto (1998) afirma que professores universitários vêm discutindo, há cerca de duas décadas, esta atividade, bem como suas particularidades e tem concluído que, nesse nível de ensino, a

¹ Grigo do autor (NAGAMINE, 1997)

atividade docente com suas habilidades próprias, quando posta em prática, colabora para “profissionalizar” a atividade, no sentido de caracterizá-la como profissão corrigindo a concepção em vigor, desde o início do ensino superior no Brasil, de que qualquer profissional bem sucedido no mercado de trabalho pode dar aulas nesse nível de ensino ou, basta ser bom profissional para saber ensinar. Frente a esses aspectos observam-se na LDB (1996) as designações necessárias ao quadro de docentes do Ensino Superior no Brasil, o qual é composto por professores com as mais variadas concepções de ensino e aprendizagem, expectativas, experiências, níveis de formação e formas como ingressaram no Ensino Superior. Alguns inclusive ingressaram a convite de faculdades interessadas na competência profissional. Segundo Torniziello (2001) para o docente ingressar no ensino superior antes da prova da nova LDB, a única exigência legal que havia, era:

Possuir no histórico escolar a disciplina que iria ministrar. Sendo este o único requisito até a promulgação da nova LDB, o ingresso de docentes, na maioria das Universidades privadas, ocorreria por indicação justificada na competência do docente em termos de conhecimento de conteúdos específicos, com base na graduação cursada ou no seu desempenho profissional, esta última para profissionais renomados. Não existia nenhuma exigência legal que indicasse como deveria ocorrer a manutenção do professor neste nível de ensino (p. 50).

A nova LDB altera tanto a forma de ingresso como de permanência dos professores nas IES, apregoando a necessidade de “II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado. III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (art. 52). Se for comparado o que era praticado com o indicado na nova Lei, nota-se um avanço, uma vez que “a mudança ocorre para o compromisso da universidade na produção do conhecimento e, para tanto, obriga-a a compor o seu quadro com docentes titulados” (Tornizello, 2001, p. 51). O docente que antes era contratado pelo sucesso profissional, pelo conhecimento de conteúdos específicos ou por indicação, a partir da Lei, deve preparar-se para o magistério no ensino superior cursando a pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado.

Entretanto, no que se refere à preparação pedagógica necessária para a atuação do docente universitário, Pinto (2002) salienta que há um despreparo pedagógico do professor pós-graduado, pois “é com a formação didática da graduação, com a formação dos cursos de especialização, as aptidões natas de alguns, a experiência profissional trazida para a sala de aula de outros, que o Ensino Superior é desenvolvido” (p. 59).

Dessa forma, ainda que haja experiências e preparação pedagógica dos docentes para atuarem em outros níveis do ensino, a docência no Ensino Superior possui a peculiaridade de envolver professor e alunos/adultos, os quais possuem uma capacidade maior de inferir, de elaborarem críticas, de exigir seus direitos de alunos, enfim, de se posicionarem com maior autonomia frente aos processos de ensino e aprendizagem que vivenciam na universidade, se comparado à maioria dos alunos de outros níveis de ensino. Assim, acredita-se que ações desencadeadas pela preparação pedagógica do professor universitário como a capacitação para desenvolver metodologias adequadas ao grupo de alunos no trato com o conteúdo em sala de aula, a prática de técnicas que colaborem com a eficácia do ensino e a utilização de linguagens acessíveis e que despertem o aluno para a aprendizagem fazem da preparação pedagógica algo tão necessário.

Torniziello (2001) reitera que o domínio da área pedagógica possibilita ao professor universitário “desenvolver novas metodologias que levem o aluno a ‘aprender a aprender’” (p. 117), uma vez que prepara didaticamente o professor para lidar com diferentes métodos a serem utilizados em diferentes ocasiões e com diferentes grupos de alunos. A partir daí, percebe-se que a atividade de ensinar requer tanta habilidade quanto qualquer outra no campo da educação ou em outras áreas do conhecimento, ainda, que o profissional sem formação pedagógica, mesmo bem sucedido no mercado de trabalho, pode apresentar lacunas no exercício do ensino ao tornar-se professor, as quais não eram percebidas em sua atuação anterior. Entretanto, não se pretende fazer da preparação pedagógica do professor a panacéia para todos os entraves e limitações que possam ocorrer no trato com o conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no ensino superior, é possível sim, que essa venha a amenizar grande parte dos contratempos inerentes a esse processo.

A docência universitária apresenta nos dias de hoje desafios a serem superados para que se constitua numa ação eficaz. De acordo com Alarcão (2001), a sociedade em que vivemos passa por um período de mudança de paradigmas, do “tradicional e pós-moderno” para o “emergente” (p. 97), este marcado, dentre outros, pelo avanço tecnológico e pela “globalização da informação” (p. 102), no campo da comunicação; pela ênfase dada às “relações interpessoais” (p. 101); pela necessidade de formar cidadãos numa “perspectiva crítica, reflexiva e autonomizante” (p. 107) frente ao seu tempo e espaço; desafios estes que devem ser necessariamente assimilados pela educação, em especial, pela educação superior.

No que tange ao avanço tecnológico e à globalização da informação, destacam-se as tecnologias da informação e da comunicação – TIC’s, reflexos da transformação dos contextos sócio-cultural e político-econômico da sociedade atual, que têm provocado na

educação, de forma geral, e no ensino superior especificamente, um repensar dos conteúdos, das metodologias e práticas docentes, das formas avaliativas, da interação professor-aluno e aluno-aluno, da escola como espaço de cultura e da produção e veiculação do conhecimento institucionalizado. Segundo Libâneo (2001):

O educador não é mais apenas o docente, são os múltiplos agentes educativos conforme as instâncias em que operem – família, escola, meios de comunicação (...) Os conteúdos e métodos também sofrem outras modulações conforme a variedade de situações pedagógicas. Pode-se dimensionar, através desse raciocínio, outras áreas do conhecimento que não podem ficar ausentes da formação do educador, tais como a informática, as teorias da comunicação, as ciências da linguagem etc. (p. 121-122).

Malusá (2004) afirma ser importante a utilização das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior e, sobretudo, que o projeto pedagógico das IES contemple a inserção das TIC's como instrumentos facilitadores da veiculação do conhecimento nesses processos. A autora destaca a relação dessas tecnologias com uma formação social do sujeito, que valoriza a interação, o contexto de vida e os valores do educando, sobrepunhando o seu uso descomprometido ou ligado mais a concepções de ordem econômica e industrial do que educacional e formadora. A autora aponta que:

As novas tecnologias da informação e comunicação na educação existem e devem atender à formação do homem quanto ao acesso à informação, à capacidade de pensar e de expressar-se, de resolver problemas, enfrentando os imprevistos, visando à formação do sujeito social, capaz de interagir com os outros, capaz de perceber o seu “entorno”² e de construir outros valores mais adequados a seu tempo. Compreender os desafios, os recursos e as perspectivas das novas TIC's na educação como instrumentalização de um projeto pedagógico inovador torna-se urgente para a formação do educador neste novo século (p. 116-117).

O desafio do docente universitário, em especial, frente às TIC's está na reestruturação de suas funções em sala de aula, de modo a não ser descartado, mas tornar-se um sujeito pronto a aprender e a direcionar a utilização das tecnologias para o alcance dos objetivos de sua(s) disciplina(s), instigando os discentes a buscarem suas respostas e motivando-os a vivenciarem momentos de aprendizagem. Portanto:

² Grifo da autora (MALUSÁ, 2004)

Desenvolver habilidades técnicas e ontológicas que levem em consideração a “sociedade do conhecimento-tecnologia-sujeito”³, torna-se um desafio colocado diante do professor (MALUSÁ, 2004, p. 118).

Diante disso, é possível que os aparatos tecnológicos da informação e da comunicação na educação, especialmente no ensino superior, possam funcionar como um recurso metodológico aos docentes para estimular o aprendizado participativo dos discentes e o interesse pelas aulas, e ainda como meio de integralizar o processo de formação dos alunos não, porém, para virem a substituir o professor ou minimizar a discussão, o envolvimento de alunos e professores em experiências práticas, ou para fragilizar a interação entre professores e alunos, bem como o trabalho destes em grupo, no íterim da instituição universitária.

No contexto das TIC's encontra-se a Educação a Distância, EaD, uma modalidade de ensino não-presencial, da qual um dos objetivos, dentre outros, é minimizar as conseqüências da “alfabetização tardia” (FELTRAN, 2004, p. 102) e estimular a “formação continuada” (p. 102) de professores e outros profissionais. Este ensino, segundo Feltran (2004), é capaz de alcançar pessoas de diversas regiões do país e do mundo, ao mesmo tempo. A autora destaca que o papel do professor na EaD é estar preparado para a interação dialógica, objetivando levar o aluno a autodirecionar-se no processo de aprendizagem. Assim, a EaD:

Tem um grande potencial a ser utilizado para a democratização das oportunidades de escolarização e de formação continuada da população brasileira, sendo a educação superior a distância, uma via legítima de formação de profissionais autônomos para a concretização dessa proposta (p. 103).

O acesso à EaD, como parte da disseminação das TIC's pelos mais diferentes países, permite às populações brasileiras e mundial o acesso ao ensino e à aprendizagem de dentro de suas casas ou do local de trabalho. Tal acesso contribui com a diminuição da não alfabetização e com a qualidade da formação de inúmeros docentes. No entanto, o professor universitário, nessas modalidades de ensino, deve reunir capacidades assim como o dos cursos presenciais, com destaque para o dialogo com os alunos e o estímulo à autonomia discente.

O papel da escola, inclusive de Ensino Superior, diante das mudanças nos seus processos de ensino e aprendizagem provocadas pelo surgimento das TIC's, na concepção de Pinto (2002):

³ Grifo da autora (MALUSÁ, 2004)

Diante das mudanças que vêm sendo processadas na sociedade, bem como da globalização, dos avanços da tecnologia de informação e da comunicação, e, ainda, diante dos padrões de excelência exigida hoje, a escola precisa repensar o seu papel como espaço de transformação social (p. 14).

Frente ao exposto sobre a inserção das TIC's no Ensino Superior, deduz-se que os jovens das universidades brasileiras têm tido acesso aos avançados meios de comunicação e informação atuais fora do ambiente institucional. Esse acesso lhes permite assimilar uma gama de informações, algumas delas, até então veiculadas, apenas, pela instituição universitária. Portanto, é possível acreditar que a universidade deve investir na incorporação das novas tecnologias de comunicação e informação em seu sistema de ensino e pensar, até mesmo, numa mudança na disposição e na ênfase dos conteúdos, para viabilizar essa articulação entre os conhecimentos veiculados na instituição e os avanços das novas tecnologias. Supõe-se que a universidade e os conteúdos nela trabalhados, ao conectarem-se com as mudanças sócio-políticas e culturais da atualidade, em particular, com as tecnologias da informação e da comunicação, possam formar alunos mais críticos, atualizados e conscientes do seu papel social.

Sobre a ênfase dada à interação e relações interpessoais nos dias atuais, Imbernón (2002) afirma que a educação deve promover ao homem o hábito de se trabalhar em conjunto, cultivando a comunicação, a fim de que este alcance uma postura autônoma, solidária e crítica frente ao processo de construção do conhecimento. Dessa forma, supõe-se que, no contexto das transformações de cunho social, científico e tecnológico constantes atualmente, sejam prementes as interações entre as pessoas, visando à reflexão crítica, à construção, à assimilação e adaptação das informações e dos saberes veiculados tão rapidamente na sociedade, buscando a integração na adversidade dos valores, das concepções e das opiniões.

Roncaglio (2004) reitera que a função das instituições de educação superior vai além da implementação do ensino, da pesquisa e da extensão, já historicamente consagrada. Segundo a autora, as instituições de educação superior são “instituições sociais, que têm como responsabilidade a formação do sujeito não só por meio de ensino, pesquisa e extensão, mas também pela transmissão sócio-cultural” (p. 101).

Assim, muito mais que atingir os objetivos e trabalhar os conteúdos propostos, o trabalho do professor universitário deve suscitar o discente a aprender em dinâmica interação, a fim de promover o surgimento e o respeito às diferentes opiniões, a superação de conflitos, a troca de experiências, encontrando “na ética os princípios norteadores de uma aprendizagem

voltada às categorias da autonomia, da participação, da interação e da valorização da diversidade” (MONTENEGRO; MONTENEGRO, 2004, p. 259), como qualidades que apontam para a preparação/formação do cidadão; e promover também o compromisso e cumplicidade com o grupo social do qual faz parte, no contexto da instituição universitária.

Tojal (2004), referindo-se à relação do ensino em Educação Física⁴, especificamente, com os condicionantes político-sociais, chama a atenção para a inclusão da dimensão ética nessa relação, afirmando ser importante ao professor:

Demonstrar uma dimensão política e outra técnica, que mesmo distintas devem sempre estar articuladas, apesar de uma aparente dicotomia, mas na ação desse profissional de Educação Física, por atuar nas linhas limítrofes entre saúde, educação e humanidade, é indispensável que exista a dimensão ética integradora dessas dimensões, definindo a ocorrência da unicidade e indissociabilidade do conhecimento e das habilidades na competência específica profissional, independente dos objetivos, funções, espaços, situações e locais da intervenção (p. 100).

Em se tratando da formação de cidadãos/professores crítico-reflexivos de seu tempo e espaço, Kawashita (2003) alerta que professor reflexivo é aquele que “toma a sua prática como o centro de sua reflexão, possibilitando-lhe a elaboração de novos saberes” (p. 32), uma vez que esta prática é permeada de saberes tácitos, os saberes que construímos silenciosamente no dia-a-dia de nossas práticas pedagógicas, os quais são merecedores de discussão, de crítica e de análise, para elaboração constante de novos saberes a partir da prática reflexiva. O professor reflexivo, portanto, reflete criticamente sobre suas próprias ações/atitudes pedagógicas para extrair saberes delas e configurá-las como “teorias práticas do professor” (ZEICKNER, 1993, p. 21).

Nesta perspectiva, a reflexão crítica do professor universitário pautada na problematização da sua prática pedagógica, contextualizada por fatores sociais, culturais, político-econômicos, à luz das teorias que fundamentam esta prática, engendra novos saberes que se configuram em teorias práticas, ou saberes da experiência, fazendo do professor não um mero reprodutor e executor de saberes, mas um mobilizador de teorias, no âmbito universitário. Ghedin (2005) assim confirma:

⁴ De acordo com PEREIRA FILHO, E. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.). *Formação profissional em educação física e mundo do trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, o termo Educação Física nessa pesquisa é entendido como “campo de estudo e intervenção nas manifestações e expressões culturais do movimento humano, principalmente o esporte, a ginástica, o jogo, a luta e a dança nos contextos escolar e não-escolar” (p. 47).

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática (...) Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência (p. 135).

Para o professor crítico-reflexivo não basta ponderar sobre as estratégias de ensino, convenientes aos processos de aprendizagem dos alunos, sobre os aspectos epistemológicos de sua área de conhecimento, sobre os instrumentos didáticos utilizados nas aulas ou sobre a melhor perspectiva; a prática pedagógica abrange um projeto amplo que considera a reflexão como elemento político norteador da modificação da própria ação, da formação de cidadãos autônomos, da construção de uma sociedade mais justa e democrática, pois:

A mera reflexão sobre o trabalho docente em aula pode resultar insuficientemente para elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional (...) Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas (GHEDIN, 2005, p. 137).

Borges (1997) reforça a necessidade de que o professor reflita criticamente sobre sua prática docente inserida no contexto social, uma vez que este condiciona, delimita, influencia e possibilita que tal prática seja exercida de determinada forma. Se essa inserção não for considerada, corre-se o risco de que a produção teórico-científica sobre a prática docente não possa ser legitimizada. Nas palavras da autora:

É importante, então, conceber o trabalho dos professores como um trabalho intelectual, desenvolvendo um conhecimento sobre o ensino que reconhece e questiona sua natureza socialmente construída e a forma como se relaciona com a ordem social, assim como analisa as possibilidades transformadoras, que estão implícitas no contexto social das aulas e da docência (p. 208-209).

Ainda que Pimenta (2005) concorde com a perspectiva reflexiva da prática docente e com o papel do professor nesse processo, adverte para a necessidade de definição do tipo de

reflexão que os professores têm praticado, de certificação de que esta reflexão é fundamentada nos condicionantes de um contexto mais amplo em que a ação docente está inserida e sob quais condições os professores têm refletido as suas práticas. A autora acredita na “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta” (p. 19), num processo que englobe posturas docentes e discentes, em participação mútua, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem na instituição escolar.

A autora preconiza a intervenção de apoio dos dirigentes políticos da área educacional no sentido de criarem políticas públicas que sustentem o conceito de professor-reflexivo nas práticas escolares e que ofereçam condições aos docentes de exercerem essa atitude. Segundo ela, o conceito de professor reflexivo é:

Um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos (PIMENTA, 2005, p. 47).

As transformações sociais suscitadas pela mudança de paradigma e representadas em nossa sociedade, dentre outras, pelos avanços tecnológicos, pelas relações interpessoais e pela formação de professores/cidadãos crítico-reflexivos, tratados nesse tópico, provocam, especificamente na educação, uma incessante necessidade de busca pela atualização e adequação ao panorama global, sob pena dessa educação tornar-se antiquada e ultrapassada. Entretanto, a busca por se atualizar frente às mudanças paradigmáticas de nosso tempo pode provocar o surgimento de uma gama de tendências e concepções de processos educativos básicos como o ensino, a aprendizagem, a avaliação etc., por vezes repetitivas e até mesmo, contraditórias.

Frente aos desafios apresentados por Alarcão (2001), o Parecer 009 (2001) do Plano Nacional de Educação (PNE) recomenda o desenvolvimento de um perfil docente capaz de superá-los, o qual se configura na determinação do professor de ser sempre um aprendiz, um investigador, alguém que aplica esforços no sentido de enriquecer a própria formação, usando-se de sua capacidade cognitiva, da criatividade e do trabalho interativo com seus pares. Isso denota que o docente necessita querer atingir esse perfil, com compromisso e responsabilidade, uma vez que este não lhe é inerente, e sim construído socialmente,

adquirido a partir das necessidades postas em sua relação com a prática pedagógica, com o grupo de alunos e com o contexto global.

Diante da diversidade de formas de se pensar e de materializar a formação dos professores, com esse perfil, Pimenta (1996), considera a urgência em admitir o professor como um pensador crítico e inteligente que está num processo contínuo de formação e que busca a produção de novos saberes a partir da análise da própria ação científico-pedagógica.

Especificamente no que tange à formação em Educação Física, Taffarel e Santos Júnior (2005) não só ratificam a relevância da formação continuada como também salientam os parâmetros dessa formação. Para os autores, é premente a necessidade de que:

O professor de Educação Física tenha a sua formação inicial e continuada pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, tendo como horizonte histórico a superação da organização da vida ao modo do capital (p. 129-130).

A formação inicial e contínua do professor universitário de Educação Física, pautada nos princípios éticos, políticos e pedagógicos, configura-se numa luta pela legitimação desta disciplina como área do conhecimento político-pedagógico contextualizado historicamente, com sua “função social” definida no âmbito da instituição de ensino e não apenas como um conjunto de conhecimentos técnico-instrumentais, aplicado pelo profissional bacharel (BRACHT, 1992, p. 18).

Forma-se continuamente “um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1991, p. 70), a qual não se constitui num produto pronto e acabado, mas sim em “um lugar de lutas e conflitos”, em “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 15). Deduz-se, a partir daí, que as lutas e os conflitos pressupõem um processo dinâmico entre os professores, entre estes e a literatura e, ainda, o contexto social, onde se aprende e se ensina, na interação uns com os outros, através do diálogo, do planejamento e do trabalho mútuo.

De acordo com Penin (1994), o processo educativo materializa-se tanto pela interação entre os sujeitos dele participantes quanto pelo ambiente sociocultural que os envolve. Para tanto, a comunicação é elemento essencial nesse processo, viabilizando a expressão de contingências e obstáculos que surgem no dia-a-dia do contexto escolar e na conseqüente formação dos educadores associados diretamente nesse trabalho, além de ser elemento básico para uma ação interativa rica e que promove aprendizagens. Quanto à formação dos educadores, ou seja, a “construção do conhecimento do professor sobre o ensino, tal processo,

se dá no espaço das relações que ele estabelece com seus interlocutores” (p. 167), sendo nesse espaço-tempo de interações sociais “que se desenvolvem ou não os conhecimentos pessoalmente apropriados” (p. 171), os quais podem ser enriquecidos com aqueles construídos de forma contínua e coletiva.

Para Fonseca (1997), a formação contínua é um desafio aos profissionais docentes, para os quais os processos de formação “não se construíram apenas por meio de cursos freqüentados em escolas e universidades, durante determinados períodos da vida” (p. 198), o que presume que eles foram e vêm sendo construídos durante a trajetória de experiências pessoais e profissionais, que envolvem contextos como a família, a escola, o trabalho, a igreja, a comunidade, vivenciados pelos professores ao longo da vida.

Na concepção de Pimenta (2005), o processo de estar em contínua formação, inerente ao professor, alia-se à sua prática reflexiva coletiva no interior da escola, podendo transformar esta instituição em ambiente motivador dos professores entre si, diante de suas tarefas institucionais ético-pedagógicas e produtor de aprendizagem discente/docente. Sobre isso destaca:

A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem*⁵ nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social (p. 26).

Portanto, a formação contínua configura-se como um ambiente/espaço-tempo sociocultural motivador da interação entre os docentes, onde é coletivamente praticada a reflexão crítica sobre as suas ações, construídas estratégias e formas de se ensinar e aprender, a partir de experiências, lutas e conflitos.

A reflexão sobre a formação contínua conta ainda com a afirmação de Fávero (1977) de que existem maneiras de se formar profissionalmente, a partir da formação inicial, ou seja:

Se analisarmos o papel da Universidade em relação à formação profissional, verificamos que embora a formação inicial, ao nível de graduação, tenha a sua predominância, está ligada a outras formas tão importantes quanto ela ou até mais, dependendo do caso, como a formação profissional posterior à graduação ou de aperfeiçoamento profissional. (p. 14-15).

⁵ Grifo da autora (PIMENTA, 2005).

A formação contínua processa-se em ambientes até mesmo não vinculados aos cursos formalizados de pós-graduação nas IES, em diferentes espaços, numa “confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, das instituições escolares, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215), como em grupos de estudos na própria instituição onde o docente trabalha, em núcleos de produção do conhecimento que reúna profissionais de várias instituições, porém de uma mesma área de ensino.

Cunha (2002) reforça a idéia de que a formação contínua ocorre não apenas no âmbito acadêmico, como também num amplo contexto de formação e de experiência profissional e pessoal, nos mais variados ambientes em que se insere o professor, onde desempenha diferentes papéis que vão formando e transformando-o em docente, entendendo que “o desenvolvimento pessoal⁶ e profissional são inseparáveis do dia-a-dia do professor” (p. 67).

A partir daí pode-se reconhecer que a formação profissional não é constituída somente durante os anos em que se cursa a graduação ou pós-graduação. Ela vem sendo construída constante e dialeticamente⁷, ou seja, em meio a conflitos, diálogos e oposições que marcam um processo diário, verificado nos mais diferentes ambientes e, sobretudo, na vivência da cultura da IES. Goodson (1992) constatou a formação profissional como um processo, quando investigou professores, a partir de seus relatos, experiências de vida e suas relações interpessoais no ambiente sociocultural, concluindo que o estilo de vida dos professores, dentro e fora da escola, bem como seus perfis, identidades e culturas têm impacto sobre a prática educativa.

A caracterização do contexto histórico, político e econômico atual, marcada por rápidas e constantes transformações sugere que o professor busque uma formação contínua, uma atualização profissional permanente, podendo ser materializada na forma de cursos de pós-graduação ou da formação de grupos de estudo.

Nóvoa (1991), (1992), Penin (1994), Fonseca (1997) e Pimenta (2005), enfatizam a formação contínua dos professores como forma de atualização profissional frente ao contexto

⁶ Compreende-se o “desenvolvimento pessoal” aqui como aquele advindo das experiências do professor em outras instâncias e com outros papéis que não na escola/da escola, como por exemplo, na família, na comunidade social e religiosa em que vive, dentre outros, os quais corroboram para a sua formação pessoal e profissional continuadas.

⁷ Segundo BOTTOMORE, Tom. *et al. Dicionário do Pensamento Marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988, dialética é “a ciência das leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humanos” (p. 105). Esse termo dá a idéia de processo, de algo não estagnado, mas em progressão, ainda que surjam oposições para serem superadas.

social. Com base nas afirmações destes autores, entende-se que formar-se continuamente, no âmbito da IES, implica um intercâmbio de experiências e de conhecimentos pedagógicos entre docentes universitários, e, entre estes e a literatura das áreas pedagógica e específica de sua atuação, que os motivem a enfrentar e superar as contingências próprias de seu trabalho pedagógico e a intervirem de forma crítica e qualificada em procedimentos comuns do dia-a-dia das IES, por exemplo, nos processos de ensino e aprendizagem, na gestão democrática e na elaboração e implementação de projetos político-pedagógicos institucionais.

Especificamente, nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, a contribuição do trabalho coletivo pode efetivar-se a partir da mobilização dos professores a fim de colaborarem com a prática de seus pares, num “espírito de diálogo e práticas reflexivas partilhadas” (REGO, 2001, p. 3), opinando criticamente, discutindo sobre quais conteúdos anexar e quais eliminar de seus planos de disciplina, que metodologias de ensino utilizar, com o objetivo de superar possíveis dificuldades.

Quanto aos processos de gestão democrática da educação, Rosar (1999) afirma que estes pressupõem uma modalidade de administração institucional responsável por gerir recursos financeiros, opções pedagógicas e necessidades educacionais, praticados desde as instituições do Poder Público Federal, como o Ministério da Educação, até as IES públicas. A administração universitária realizada sob a proposta da gestão democrática, como uma prática coletiva, permite a contribuição e participação dos professores, gestor(es) e representantes discentes na aplicação de recursos, implementação de necessidades e propostas que dizem respeito ao desenvolvimento das atividades institucionais. A autora confirma ser a gestão democrática:

A redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro (...) as diretrizes político-pedagógicas, as prioridades educacionais, a garantia de recursos (...) e as formas de avaliação (p. 6).

Na sua abordagem sobre gestão democrática na educação, Ferreira (2004) declara que os desafios das transformações sociais e culturais da atualidade, advindos da globalização econômica e expressos, principalmente, através das inovações das TIC's, têm exigido uma ressignificação da gestão educacional, que sobrepuja o individualismo e a exclusão próprios da “cultura globalizada”, com o objetivo de formar para a cidadania. Para a autora, gestão democrática na educação:

Significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa “cultura globalizada”⁸. Isso significa aprender com cada “mundo” diferenciado que se coloca, suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados, por se constituírem valores, suas contribuições que são produção humana (p. 1241).

Cury (2002) trata do tema gestão democrática na educação considerando a importância do diálogo durante a formulação de interrogativas e a busca de soluções na administração institucional, para tanto:

A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nessa perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e soluções de conflitos (p. 165).

Assim, os benefícios do trabalho coletivo para a gestão democrática da educação implicam no estímulo à participação dialógica, consciente e efetiva do corpo docente e discente nas decisões de cunho administrativo, político-pedagógico, científico e na postura deliberativa dos gestores das instituições, aberta a discussões e contribuições, na condução de assuntos que envolvem a IES.

Ao se pensar no trabalho coletivo entre os professores universitários e nos projetos político-pedagógicos institucionais, da mesma forma, há uma contribuição dessa coletividade no planejamento e na implantação de tais projetos, uma vez que estes implicam em ações educativas comprometidas com as questões sócio-políticas mais amplas, ações estas, discutidas coletiva e democraticamente por membros da IES, baseadas em reflexões acerca dos entraves verificados na instituição e que buscam amenizá-los de acordo com os anseios da maioria desses membros.

Portanto, a viabilização desses projetos segue os princípios da ética e do diálogo, além de contar com a intervenção, a participação e o comprometimento crítico dos professores, alunos e gestores, objetivando tornar a IES um espaço efetivo de troca de saberes e de formação contínua, ao invés de um lugar onde apenas se transmitam informações e conhecimentos em caráter reprodutor e alienante. Os projetos político-pedagógicos, por abordarem ações educativas em sintonia com o contexto social, carecem estar em constante renovação, dadas as mudanças ocorridas frequentemente nesse contexto e que são apropriadas

⁸ Grifos da autora (FERREIRA, 2004).

pela instituição universitária. De acordo com Veiga (2000) os projetos denotam a especificidade e a identidade da IES, além de constituírem-se num:

Instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola (p. 110).

Frente ao reconhecimento da complexidade das contradições e contingências que envolvem processos como o de ensino e aprendizagem, o de gestão democrática e o de elaboração e implementação de projetos político-pedagógicos no bojo da instituição do Ensino Superior, no dia-a-dia de suas atividades, esta instituição não pode ser considerada apenas um lugar onde se “despeja” o conteúdo instrumental ou onde se transmite as crenças e técnicas que se aprende ao longo da profissão. Ela deveria tornar-se, de fato, de acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), um espaço de formação contínua do professor, de discussão, de reflexão, de busca de soluções, de tentativas de materialização da prática pedagógica, de modo crítico, dialógico e de caráter transformador, seja dentro de sala de aula ou em ambientes democráticos de formulação dos projetos político-pedagógicos institucionais. É preciso reconhecer que os professores têm pensado pouco na IES, particularmente, como espaço de formação profissional, sendo assim, ela parece representar para a maioria destes, apenas um lugar de se desenvolver a prática educativa.

Para Masetto (1998), atualmente, os docentes universitários estão se dando conta de que não basta exercer bem uma profissão no mercado de trabalho ou possuir um diploma de bacharel, de mestre ou de doutor para ser um bom professor, mais do que isso, estão percebendo que esta profissão exige domínios que os docentes universitários devem dominar.

As competências, no contexto da educação escolar, podem ser concebidas como habilidades, maneiras de fazer/efetuar uma tarefa ou aplicar saberes práticos, da experiência, articulados para um determinado fim, ou seja, uma ação baseada na realidade dos saberes mobilizados na prática, saberes da experiência docente. Assim, as competências necessárias ao professor do ensino superior, vinculam-se ao domínio da natureza plural do saber do docente. Para Tardif e Raymond (2000), o domínio dos saberes provenientes da formação profissional, das vivências pessoais, dos currículos com os quais o professor lida no dia-a-dia e, principalmente das suas experiências na profissão, constituem o núcleo do saber docente.

Os saberes da experiência configuram-se como inferências, estratégias, “macetes”, concebidos pelo docente durante sua prática, em determinadas condições de trabalho, os quais se constituem na essência do que ele sabe, podendo certamente ser ampliado pela teoria contida na literatura e pelas relações interpessoais estabelecidas. Estes:

Conhecimentos práticos dos professores são conhecimentos do trabalho, conhecimentos de homens e mulheres de profissão que falam de seu objeto e de suas condições de trabalho. Trata-se, também, de conhecimentos no trabalho, de saberes aplicados, que levam as marcas do lugar de sua produção, no sentido de que seus objetos e fins se definem em relação ao contexto do trabalho docente (...) os conhecimentos práticos dos professores devem ser pensados em relação direta com seu espaço de ação, de enunciação, de utilização e de validação, ou seja, dentro do mundo do trabalho, do mundo vivido da escola (TARDIF; LESSARD, 2005 p. 172).

Tardif e Lessard (2005), ainda contribuem para o entendimento das competências quando salientam que todo saber docente, base das competências, é um saber social, construído nas relações sociais e permeado por determinantes de um contexto mais amplo, que, ao mesmo tempo, está dentro da escola e extrapola os seus muros, fazendo do ensino escolar, um elemento rico que se utiliza de conhecimentos diversificados, de ações praticadas coletivamente e legitimadas nas instituições, por isso, sociais. Assim:

A atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas (p. 41).

Sobre os saberes docentes, Freire (1997) trata daqueles que considera fundamentais para a ação educativa e formação de professores críticos, inconformados com sua prática, produtores do saber e progressistas. Dentre os saberes que o autor considera em sua obra, nesse trabalho, destaca-se, de início, dois saberes mais especificamente relacionados com os processos de ensino e aprendizagem escolares. Um deles é o saber docente voltado ao ensino com a pesquisa, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (p. 32). Assim, ensina-se porque pesquisa-se, busca-se, conduzindo o outro ao conhecimento e fazendo-o também produtor. Em seguida, destaca-se, o “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 52), partindo de uma abertura do professor às

questões, às curiosidades, às resistências dos alunos, e de uma postura crítica, indagativa e persistente, diante da função de favorecer o conhecimento.

Apontam-se, a seguir, outros três saberes docentes dentre os considerados imprescindíveis por Freire (1997), mais relacionados ao papel social da educação. O primeiro refere-se à iniciativa do professor em conduzir alunos, através da discussão e reflexão, a relacionarem os seus “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (p. 33) com os conteúdos escolares. O que significa aproveitar a vivência dos alunos em ambientes carentes de recursos básicos vindos do poder público, para suscitar questões como saúde, segurança, planejamento urbano, reforma agrária, moradia. O segundo, diz respeito ao fato de considerar a prática educativa como uma premissa da certeza de que mudar é necessário e possível, sendo que o papel dos sujeitos, envolvidos nessa prática e “no mundo, não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (p. 85), a fim de se criar um tempo e um espaço mais justo, democrático e socializador para se conviver e viver. Conscientizar-se de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 110), constitui o terceiro saber docente em destaque nesse grupo, por referir-se ao fato de que o processo educativo escolar pode reforçar e reproduzir a ideologia dominante, o sistema de idéias válido socialmente na política, na cultura, nas ciências, na economia, como também contradizê-la e desmascará-la, sendo imprescindível à escola e ao professor, terem claras as suas posturas ideológicas e assumi-las, frente aos alunos.

Dentre as competências sugeridas pelos professores universitários, Masetto (1998) cita duas delas. A primeira é a competência “em uma determinada área de conhecimento” (p. 19). Esta competência refere-se aos conhecimentos teóricos básicos de certa disciplina acadêmica e às vivências docentes a ela concernentes no campo de trabalho. Além disso, é necessário que esses conhecimentos e vivências sejam constantemente atualizados para que se possa apresentar aos discentes, o que há de mais atual nos estudos realizados sobre determinado assunto. O envolvimento com a pesquisa científica é uma das formas de manter essa atualização do conhecimento acadêmico, uma vez que ela compreende a busca, a indagação, a constatação, e a intervenção do professor sobre os saberes já instituídos, o que permite a ressignificação de conhecimentos, através da sistematização escrita, individual e coletiva, com seus pares e alunos. Trata-se, ainda, da atualização pedagógica do docente a partir da produção de material dissertativo, relativo aos estudos e reflexões sobre sua prática, dirigido a eventos científicos e a obras bibliográficas em sua área de atuação.

É possível perceber que a pesquisa é um importante instrumento/recurso de uso do professor, de qualquer área ou nível de ensino, para conduzir aulas interessantes e atualizadas

e pode constituir-se muito mais num auxílio ao professor do que apenas num apanhado de dados coletados aleatória e despreziosamente, uma vez que permite ao professor e ao seu grupo de alunos perceberem:

Relação entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire, reconstrução do próprio conhecimento com significado para si mesmo, inferência e generalização de conclusões, transferências de conhecimentos para novas situações, compreensão dos argumentos apresentados para defesa ou questionamento de teorias existentes, identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, emissão de opiniões com justificativas, desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do pensamento e da resolução de problemas (MASETTO, 1998, p. 14).

Além do domínio de conhecimentos, conceitos e princípios teóricos específicos de uma determinada área, Chamlian (2003) advoga, a respeito da formação para a docência universitária, a pertinência da universidade estimular a reflexão sobre o aspecto pedagógico que envolve a veiculação desses conhecimentos, ou seja, a maneira de ensinar dos professores, em específico nos cursos de pós-graduação para a preparação de docentes universitários. Destaca que há lacunas nas formas de veicular os saberes, por parte dos professores, os quais, muitas vezes, não se sensibilizam para a existência dessas dificuldades. A autora levanta a possibilidade de inserir mais disciplinas pedagógicas nos cursos de preparação de professores para o Ensino Superior, porém, adverte que a introdução de tais disciplinas nesses cursos sem a devida clareza do propósito de seus conteúdos e do que eles propõem na prática, comprometeria a discussão sobre as formas de se ensinar na universidade, deixando-a aquém do que ela pode significar. Portanto, acredita que:

A primeira tarefa da formação pedagógica seria a de promover uma sensibilização à dificuldade pedagógica. Tal sensibilização tanto poderia ocorrer mediante a frequência de disciplinas ou programas com essa finalidade, bem como poderia ser desenvolvida por uma equipe que congregasse professores mais experientes e iniciantes, de modo que as experiências fossem confrontadas e analisadas. Este, tudo indica, já seria um grande passo para a reflexão sobre a atividade de ensino no contexto da universidade (p. 17).

Sobre a ênfase pedagógica nos processos de construção do conhecimento em Educação Física, especialmente, Bento (1991) ressalta que estar preparado nesse sentido não compreende apenas uma preparação previa do docente em cursos de graduação e pós-

graduação e/ou a capacidade de planejar, de forma didática e definitiva, o que vai ser trabalhado em aula e como isso vai acontecer. A preparação pedagógica relaciona-se à condição de prever e contornar as inconstâncias, as situações inesperadas e rizomáticas, que fogem dos padrões imaginados pelo docente e que não podem minimizar a qualidade da prática do ensino e da aprendizagem nas instituições de ensino. Para o autor:

As situações pedagógicas são como os momentos da vida: são únicas e não se repetem. Estão condenadas à dissolução e construção permanentes. Não podem ser antecipadas, mas apenas reconstruídas. Pelo que não é tanto o planejamento pormenorizado, mas muito mais a idéia e a capacidade de leitura e correção permanentes que constituem o cerne da competência pedagógica. Neste sentido a competência pedagógica funda-se na qualidade da formação transportada para as situações e relações ‘pedagógicas’⁹, na versão individual da formação objetivada em competências ‘sociais’ e ‘culturais’ (p. 55-56).

A segunda competência necessária à prática da docência universitária, proposta nesse trabalho e sugerida por Masetto (1998) é o “exercício da dimensão política” (p. 23), entendendo a necessidade dessa dimensão pelo fato de que os professores universitários, bem como seus alunos, estão inseridos em um contexto mais amplo, compreendido pelos fatores culturais, históricos e político-econômicos da realidade social. Nessa linha, ao assumirem os papéis de educadores e educandos na instituição de ensino superior, não deixam de ser os seres sociais inseridos nesse contexto, assim, não podem ser considerados desvinculados desses fatores externos à instituição, ao contrário, devem refletir sobre esses papéis na perspectiva de que são definidos ideologicamente pelos fatores externos e delimitados por um tempo e um espaço histórico e dialético. Da mesma forma, os conteúdos que são tratados por esses seres sociais no íterim da IES fazem parte, são definidos e influenciados pelo contexto amplo, por isso, devem ser abordados sob a ótica da dimensão político-social. Para tanto:

A reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando dos diversos temas, selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto, e manifestar opiniões a respeito. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental para o professor e para o aluno (p. 24).

⁹ Grifos do autor (BENTO, 1991).

Na perspectiva de Gutiérrez (1988), a escola deve possibilitar que os conteúdos sejam tratados de forma a preparar os estudantes para tornarem-se cidadãos autônomos, autocríticos, criativos, participativos e com iniciativa e condições de expressarem-se das mais diversas formas na sociedade onde estão inseridos, o que fará “da escola uma forja de homens livres, democráticos, participativos e com capacidade e possibilidade de expressar sua realidade” (p. 46).

García (2002) confirma a relação da IES com o contexto social amplo, acreditando que a legitimidade científica da IES está ligada não somente ao suprimento de suas necessidades de organização interna, como também aos impactos, tanto aqueles que vêm do contexto em que está inserida, quanto àqueles que nele provoca. Afirma que:

Para que uma instituição de educação superior possa ser pertinente, requerem-se recursos de diversos caracteres. Além disso, requer empreender ações, tanto para o interno do âmbito organizacional, como para o externo. Para este último haverá de executar ações dirigidas a impactar ao contexto social onde está inscrita e que serve de referente (p. 122-123)¹⁰.

Portanto, tais reflexões implicam dizer que, a inserção da universidade no contexto social provoca, portanto, influências desse contexto nas ações desenvolvidas na instituição. Algumas dessas influências referem-se às políticas públicas dirigidas ao Ensino Superior, deferidas nos poderes executivo, legislativo e judiciário. Outras influências relacionam-se ao que as práticas universitárias podem provocar nos fatos e dinâmicas da realidade social, como é o caso das descobertas científicas e da participação efetiva de profissionais-cidadãos formados nas universidades e que exercem papéis relevantes, no mercado de trabalho, para o desenvolvimento social, do ponto de vista da sociedade mais justa e igualitária.

Ainda na perspectiva de domínio da dimensão política, Taffarel e Santos Júnior (2005) salientam que o Ensino Superior, em particular do corpo docente, deve promover a formação de ações necessárias ao futuro profissional como também a:

Emancipação e democratização política, humana e sócio-cultural (...) as dimensões da formação humana não podem ser compreendidas e nem reduzidas às dimensões do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e aprender a conviver. Implicam também a consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária (...) objetivando a superação da alienação humana (...) As dimensões gerais da formação

¹⁰ Original em espanhol. Tradução feita pela pesquisadora.

deverão ser contextualizadas e complementadas considerando as relações entre o geral da formação humana e o específico próprio à ação do professor definido pela Instituição de Ensino Superior (p. 131).

Ao conviverem no espaço universitário, os professores e alunos expõem coletivamente suas concepções de sociedade, de cultura, de educação, de homem, as quais influenciam e são influenciadas por outras tantas concepções. Além disso, envolvem-se em escolhas, são cidadãos com direitos e deveres e têm compromisso de fazerem o melhor que podem à sua época, à sua comunidade, à sua civilização de forma geral. Fora da universidade, o contexto em que estão inseridos passa por constantes transformações, renovações, mudanças, conquistas, descobertas de ordem social, política, econômica científica e cultural, as quais afetam o processo de construção do conhecimento, o processo de formação e de práticas docentes no ambiente universitário.

Segundo Taffarel e Santos Júnior (2005), esse contexto deve embasar a produção e o trato com o conhecimento dentro da universidade, suscitando debates e discussões com os alunos sobre as relações do conteúdo curricular com esse contexto, para que os discentes possam refletir criticamente sobre o significado e a articulação entre o que é promovido pelo Ensino Superior e o que acontece na sociedade contemporânea.

Assim, entende-se que a prática do docente universitário está diretamente relacionada tanto com o contexto sócio-cultural em que estão inseridos ele, o docente, os seus direitos e a instituição universitária, quanto com as diretrizes políticas e econômicas definidas nos âmbitos legais do país. Cabe ao professor universitário discutir com seus alunos, à luz desse contexto e dessas diretrizes, os conteúdos disciplinares, bem como “os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nesta sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais” (MASETTO, 1998, p. 25).

De acordo com Kawashita (2003), a abordagem dos conteúdos no Ensino Superior deve estar relacionada a elementos que extrapolam esse *locus*, pois o conjunto desses conteúdos configura-se num:

Instrumento de compreensão do homem e da sociedade, reveste-se de dimensões filosóficas, estéticas, políticas e éticas, em complementação à dimensão científica, antes considerada soberana e suficiente (p. 15).

Desta forma, as relações que os conteúdos acadêmicos mantêm com outros elementos como a ética, os princípios políticos, a filosofia, dentre outros, revelam sua natureza cultural,

social, e política. Além disso, outro aspecto do saber, inerente aos conteúdos veiculados, seja na docência universitária ou em outro nível de ensino é o fato de se admitir, segundo Foucault (1989), a cumplicidade entre saber e poder, uma vez que não há como desassociá-los, ou seja, a educação, entidade que compreende o saber enquanto conteúdo é um ato político (no sentido de envolver poder), e a ciência, também vinculada ao saber, é uma atividade política por excelência. Nas palavras do autor:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou implicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber”¹¹ não devem, então, ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar, ao contrário, que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (p. 30).

Portanto, as relações estabelecidas pelo saber acadêmico são sociais, políticas, culturais, mas são também relações de poder, pois saber e poder estão diretamente relacionados, influenciando de forma mútua e concomitante um ao outro, no processo de produção do conhecimento.

Ainda sobre o saber acadêmico destaca-se o discurso, inerente ao poder e ligado ao trabalho docente, especificamente no ensino superior. O discurso, de acordo com Foucault (1996), é uma materialidade dita, pronunciada, escrita, permeada de saberes, de ideologias, de construções práticas, de políticas, de teorias, que envolve o lugar e o contexto social de origem, a partir do qual o falante, professor ou aluno discursa. No entanto, afirma que:

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (p. 8-9).

¹¹ Grifos do autor (FOUCAULT, 1989)

O que significa haver na sociedade um procedimento de controle dos discursos educacional, jurídico, religioso, médico, psiquiátrico, dentre outros, pensado e redistribuído por questões políticas, ideológicas, culturais e técnicas, de acordo com práticas direcionadas, para se evitar a desordem, o risco, e o inesperado, nos diferentes campos do conhecimento.

Além das competências “em uma determinada área de conhecimento” (p. 19) e “exercício da dimensão política” (p. 23), necessárias a prática do professor universitário, sugeridas por Masetto (1998), é destacada nesse trabalho, a competência proposta por Ramalho (2003), que consiste na capacidade de “mobilizar saberes, desconstruir hábitos e argumentar as decisões e os resultados com ética, no contexto do grupo profissional” (p. 24). Esta competência é fundamentada no “Modelo Emergente da Formação Docente”, em que o professor é considerado um construtor/profissional da profissão, que mobiliza e cria saberes para resolver situações-problema, constrói estratégias metodológicas inovadoras para atender aos seus objetivos em diferentes momentos, desenvolve a capacidade de se expressar na coletividade profissional; e, não apenas um executor/reprodutor de saberes produzidos por especialistas e apropriados comodamente, como consequência de um processo formativo fundamentado no Racionalismo Técnico (Tecnicismo). A competência proposta por Ramalho (2003) pressupõe:

Assumir a ‘reflexão’, a ‘crítica’, a ‘pesquisa’¹² como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos (p. 23).

Diante disso, o Modelo Emergente da Formação Docente, sob o qual está fundamentada a competência em questão, constitui-se num processo formativo que considera o “professor como profissional” e destaca uma competência necessária ao docente universitário baseada em práticas investigativas, no processo reflexivo e na postura crítica das suas experiências práticas numa dialética relação com os princípios teóricos nos quais se norteia, como forma de superação do simples domínio de habilidades práticas descontextualizada, por um professor excluído da construção de sua profissão.

Para Ramalho (2003), “a discussão do caráter profissional do professor é uma resposta que procura superar posturas de inércia intelectual, social, política, na atividade do professor”,

¹² Grifos do autor (RAMALHO, 2003)

situação esta que “leva a uma desprofissionalização única que se une aos contextos de desvalorização do trabalho do professor como elemento dessa profissionalização” (p. 38). Discutir o caráter da profissão do professor é uma tentativa de superar posturas de indolência no campo intelectual, político-pedagógico e social, ainda presentes nas práticas docentes. Considerar o professor como profissional é, então, vê-lo como sujeito que toma decisões quando estas se fazem necessárias, que põe em ação os saberes que possui e outros que vai a busca, na tentativa de não se limitar a consumir aqueles já prontos, para a solução de contingências inerentes ao ofício de ensinar.

À luz do que foi exposto sobre os aspectos gerais da docência universitária, procedese, a seguir, à explanação de afirmações conclusivas sobre o tópico em questão. Primeiramente, entende-se que para ser professor universitário, hoje, é necessário estar preparado pedagogicamente para exercer a docência universitária, a qual exige não só o domínio de conhecimentos específicos da área de atuação, como fundamentos didáticos que preparam o profissional para ser professor, para dominar maneiras de executar a abordagem do conhecimento já apresentado na literatura sobre a disciplina ministrada e a construção/produção de novos conhecimentos.

Para tanto, torna-se imprescindível a IES e, ao docente em especial, a incorporação da dimensão política e social às práticas docentes universitárias, assumindo, sobretudo, a produção do conhecimento de forma coletiva, seja em parceria com os alunos no contexto das aulas ou em grupos com seus pares, onde se possa refletir criticamente sobre os conteúdos curriculares em estreita relação com os fatos da realidade social e com os determinantes contextuais, no trato com o conhecimento nas disciplinas.

No contexto de transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea, materializadas, principalmente, pelos avanços nas áreas tecnológicas e de comunicação, pela ênfase nas relações interpessoais e na formação de futuros profissionais/cidadãos crítico-reflexivos, torna-se inerente ao professor universitário a necessidade de se atualizar profissionalmente. A sugestão de autores como Nóvoa (1991), (1992), Penin (1994), Fonseca (1997) e Pimenta (2005) para enfatizar esta atualização é o engajamento do docente num processo de formação contínua, a fim de intercambiar experiências e conhecimentos relativos às ações da prática, refletidas criticamente à luz da teoria que a embasa, no diálogo do coletivo.

A relação do ensino com a pesquisa e a extensão universitária é elaborada, ao longo do texto, como elemento promotor da viabilização de processos de ensino e aprendizagem que preparem os discentes não apenas para atuarem no mercado de trabalho, como também para

se sentirem motivados a buscarem uma sintonia entre a teoria e a prática em sua atuação profissional.

3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

No capítulo anterior foram discutidos os aspectos gerais da docência universitária, como a sua história, as determinações da LDB sobre o trabalho do docente universitário, sua qualificação pedagógica, os desafios propostos pela contemporaneidade, as reflexões sobre a formação contínua dos docentes e as competências necessárias à sua atuação, na atualidade.

Esse capítulo trata, no primeiro tópico, da compreensão da prática docente em Educação Física na IES pesquisada e, por conseguinte, apresenta pesquisas já realizadas sobre a ação político-pedagógica, a capacitação, a habilitação e a reflexão crítica do docente universitário, bem como a produção e o trato com o conhecimento nos cursos de Educação Física, a influência do sistema capitalista de produção nas práticas educativas universitárias destacando, especificamente, as TIC's e a relação do Neoliberalismo com o trabalho docente, e ainda sobre a preparação de graduados em Educação Física envolvendo tanto aspectos didático-pedagógicos e epistemológicos, quanto técnicos, práticos e específicos.

O segundo tópico do capítulo visa levantar considerações sobre três elementos específicos da prática do docente universitário de Educação Física, as relações interpessoais (RI) estabelecidas no âmbito institucional, os planejamentos (P) inerentes ao desenvolvimento das disciplinas e os processos de ensino e aprendizagem (PEA) efetivados junto aos alunos, elementos esses eleitos pela pesquisadora, a partir da influência da literatura da área estudada.

3.1 O docente universitário de Educação Física

De acordo com Nóvoa (1991), Taffarel e Santos Júnior (2005), existem práticas docentes inerentes ao professor mediador, crítico e facilitador dos processos de ensino e aprendizagem, consciente dos aspectos sociais, políticos, éticos, pedagógicos e técnicos a serem agregados criativamente na atividade docente de ensinar/aprender e capaz de criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento em parceria com os alunos. Fundamentando esta prática, Nóvoa (1991) reitera que uma profissão não está restrita a um apanhado de conhecimentos instrumentais úteis à vigência da prática docente, mas também:

A valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico de escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua atividade (p. 18).

Nesta concepção de prática docente, durante o processo de construção do conhecimento, além dos temas técnicos específicos de formação profissional, estão em pauta fatores relacionados a valores culturais, ideológicos e históricos do homem enquanto ser social. Sobre esta formação profissional ampliada para além dos saberes específicos, no campo da Educação Física, Taffarel e Santos Júnior (2005) salientam que:

O professor de Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua ação profissional, deve, necessariamente, compreender e enfrentar as questões envolvidas com o trabalho capitalista, seu caráter e organização. É preciso demonstrar capacidade de trabalhar solidário, em grupo, com autonomia e auto-organização, para tomar decisões, bem como se responsabilizar pelas opções feitas. É preciso também que saiba avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, e que saiba interagir, cooperativamente, tanto com sua comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral (p. 131).

A partir disso, pressupõe que esta concepção de prática docente prepara o aluno, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, para uma formação ampla, ou seja, para funcionar em coletividade, construindo automaticamente suas próprias concepções, reflexões e críticas diante dos fatos, auto-avaliando sua postura enquanto cidadão responsável por seus atos e em constante interação e cooperação com seus pares, no trabalho, ou fora dele, num ambiente de cumplicidade e comprometimento entre alunos e professores. E, ainda, uma formação assim, neutraliza o fator alienante do trabalho docente sob as bases do capital.

A prática pedagógica do docente universitário das escolas de Educação Física nesses moldes, voltada para a formação do aluno/homem como ser integralizado, inserido na dinâmica social e cultural vai ao encontro dos estudos sobre a Motricidade Humana, cujo objetivo central é promover “o desenvolvimento humano através da motricidade, pelo estudo do corpo e das suas manifestações, na interação dos processos biológicos com os valores sócio-culturais” (SÉRGIO, 1996, p. 15), considerando este corpo com uma entidade “que se propõe, que se expõe a outros corpos, com os quais compõe o mundo interpessoal e comunitário. A motricidade (...) é a evidência de uma dialética incessante corpo-outro, corpo-mundo, corpo-coisa, onde jorra e atualiza o sentido” (SÉRGIO, 1994b, p. 93).

Estes estudos apóiam-se no desenvolvimento e na interação entre as características cognitivas, perceptivo-motoras, fisiológicas, sócio-culturais do homem, bem como nos objetivos da Educação. Estes objetivos ou “finalidades convergem para um desenvolvimento multidimensional de um ser criativo, aspirando à autonomia, à liberdade e apto a viver em relação estreita com a comunidade” (FERREIRA NETO, 1999, p. 46). Portanto, o objeto de estudo da Motricidade Humana é o corpo, elemento construído no meio físico, social, cultural e político, na perspectiva do movimento corporal do homem holístico, integral.

Na concepção de Beltrão, Beresford e Macário (2002), o corpo humano manifesta-se através de movimentos intencionais e conscientes, o que o difere dos animais, conduzidos por instintos. Esta diferença na motivação motora é o fato que possibilita ao conjunto dos movimentos corporais humanos ser denominado de corporeidade, da qual emerge a motricidade humana como reflexo da conjuntura sócio-cultural. A autora ainda afirma que:

O Ser do Homem como um ente, em sua perspectiva ôntica, não vive e se movimenta no mundo da natureza como os demais Seres e sim num sobre mundo criado por ele que é o Mundo da Cultura, e que tudo isso ocorre justamente numa dimensão axiológica, porque o ente do Ser do Homem é o único que, na busca de suprir o seu permanente estado de carência, transforma o mundo da natureza num outro mundo, o da cultura (p. 48, 59).

A Ciência da Motricidade Humana procura relacionar seu objeto, o corpo humano e suas motricidades com parâmetro do cotidiano cultural e social, buscando uma visão sistêmica da composição desse objeto em constante interação com saberes emanados do mundo que o cerca. Portanto, esta ciência “não separa, une diferentes saberes; busca a unidade na diversidade; trabalha dialeticamente os contrários e expõe um conhecimento construído (...) nos níveis bio-físico-psíquico, social, histórico, político, cultural, moral” (BELTRÃO, 2006, p. 130).

A reflexão crítica da relação que o corpo humano estabelece com seus elementos constituintes, com outros corpos e com o ambiente sócio-político-cultural é um ponto a ser discutido pelo docente universitário nos cursos de Educação Física, no sentido de proporcionar uma valorização do aspecto humano do homem, que vai muito além de possuir um corpo, passível de ser exercitado, mas de constituir-se na integração com elementos sociais mais amplos. Segundo Moreira e Carbinatto (2006):

O homem é o corpo, suas ações são únicas e rodeadas pelas intencionalidades inseridas nas relações histórico-culturais. Além disso, o homem é concomitantemente sujeito e objeto, corpo e espírito, natureza e cultura, interioridade e exterioridade, em uma movimentação própria do vivente, na construção natural da rede de significados da história humana (p. 193).

Portanto, a Motricidade Humana, objeto de estudo da prática pedagógica nas escolas superiores de Educação Física, está diretamente relacionadas com as expressões corporais, marcadas pela relação entre os constituintes bio-fisiológicos e os condicionantes histórico-sociais. Sérgio (1996) considera o homem como um todo, no trato da motricidade, pois:

É que o ser humano é corporeidade e, por isso, é movimento, expressividade e presença. A mulher e o homem são movimento que se faz gesto, gesto que fala e que se assume como presença expressiva, falante e criadora. E assim, se manifestam a Motricidade Humana... que não cansa porque não é repetição, mas criação (p. 22).

Frente à afirmação de que o estudo do movimento humano não corresponde simplesmente à ênfase ao exercício físico, como também à reflexão sobre a origem, as finalidades e as condições sócio-históricas e culturais em que esse movimento é criado e exercido, não basta aos professores universitários das escolas de Educação Física, pesquisadores da Motricidade Humana, e “educadores do homem, por meio da sua corporalidade” (BENTO, 2005, p. 26), no dia-a-dia de sua prática:

Declarar que a motricidade requer cultivo porque está subordinada à modulação cultural das disposições naturais da corporalidade ao movimento, ou que o aperfeiçoamento das faculdades motoras presentes no corpo é uma imposição do direito humano ao desenvolvimento integral (...) pesquisar a motricidade justifica-se pelo préstimo desse saber para uso de indivíduos e grupos, com vistas a satisfazer seus interesses e necessidades, enquanto fatores de desenvolvimento pessoal e social (ORO, 1994, p. 70).

O estudo e o ensino da Motricidade Humana alicerçada na perspectiva do contexto social permitem ao professor universitário de Educação Física explorar, junto aos seus alunos, a relação direta entre o corpo em movimento e os fatos/delimitações culturais, econômicos, políticos que ocorrem na sociedade, considerando o movimento do homem como fruto de condicionantes internos e externos ao seu corpo, uma vez que:

Toda e qualquer manifestação da existência humana passa pelo corpo, assim como toda e qualquer manifestação intencionada do homem passa pela motricidade (...) o contexto social compreende-se melhor como o enredo, antes, como o plano de fundo para a cena, onde pesquisador e clientela desempenham seus papéis. Com tal metáfora, fica insinuado o caráter *ativo*¹³ dessa relação de interdependência (ORO, 1994, p. 71).

Medina (1993) reforça essa idéia ao abordar que o movimento corporal é também consequência dos pensamentos, das atitudes, das crenças e sentimentos do homem, os quais, indiretamente, são resultados de fatores ambientais. Para esse autor, a motricidade reflete a existência humana, pois, “há uma extrema coerência entre o que somos, pensamos, acreditamos ou sentimos, e aquilo que expressamos através de pequenos gestos, atitudes, posturas ou momentos mais amplos” (p. 87).

Uma evidência de como os aspectos sócio-culturais e político-econômicos influenciam na manifestação do movimento humano é levada, ainda, por Ferreira Neto (1999) quando afirma que adventos como o aumento populacional, as consequências políticas públicas pouco voltadas para a implantação de projetos de lazer que alcancem a maioria da população, principalmente nos grandes centros urbanos, as novas tecnologias advindas do mundo globalizado, com seus recursos eletro-eletrônicos e audiovisuais, geradores de um aumento do sedentarismo na população mundial, têm limitado as manifestações corporais lúdicas e de tempo livre do homem na atualidade. Segundo o autor:

Espaços de ação cada vez mais limitados pelo excesso de concentração populacional e por uma política de urbanização deficientemente planejada; (...) Excessiva imobilidade corporal devida a uma existência demasiadamente sedentária, acompanhada na maior parte das vezes por uma política de lazeres muito comercializada que atrai o indivíduo a prazeres passivos e fúteis (...) são perigos que afetam a integridade do homem de hoje, em que a criação de condições que permitam o acesso ao tempo livre em termos de horas e de necessidades, se torna importante. É urgente criar condições favoráveis à libertação sedentária do homem moderno, e não adormecer o seu “eu crítico”¹⁴ (luta ideológica, inoculação de valores de classe) (p. 101-102).

No entanto, na concepção de Taffarel e Lacks (2005), diante da discussão sobre a evidente relação do movimento humano, explorado nas escolas superiores de Educação Física, com fatores sociais mais amplos, há docentes universitários, cuja ação pedagógica cotidiana consiste apenas em transmitir conteúdos, sem relacioná-los com o contexto

¹³ Grifo do autor (ORO, 1994)

¹⁴ Grifo do autor (FERREIRA NETO, 1999).

ampliado, sem ainda considerar os saberes prévios dos alunos, a sua capacidade de produção/elaboração intelectual e experiências de vida, na construção do conhecimento nas disciplinas acadêmicas. Assim, percebe-se, a necessidade de se estudar, a partir das contradições implícitas nas práticas docentes universitárias, como os professores interpretam sua própria formação profissional, partindo da leitura dessas práticas cotidianas. Os autores ressaltam, como exemplo de práticas docentes desconectadas com o contexto mais amplo, na área da Educação Física:

A) a predominância do paradigma da aptidão física para a Educação Física; B) a desqualificação profissional, na formação acadêmica, através da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado; C) a localização da área da Educação Física no campo da saúde; D) as “terminalidades”¹⁵ orientadas pela lógica do mercado; E) o currículo extenso e fragmentado em disciplinas estanques (p. 95).

Nota-se diante dessas premissas, que a formação do graduado em Educação Física, pode apresentar lacunas, por exemplo, por não identificar e explorar a aptidão física em relação com princípios pedagógicos, éticos e culturais, visando “a formação de um novo tipo de educador e de cientista, sensível à noção de totalidade humana”; ou por considerar o egresso do curso como licenciado ou bacharel e não como graduado, alguém voltado a “um ensino aberto à pluralidade do saber, abrindo espaço à criatividade”, como se demarcasse até onde pode definitivamente atuar cada um; ou ainda por localizar a Educação Física na área de saúde, uma vez que o movimento corporal, objeto de estudo dessa disciplina, é fundamentado em intenções mais abrangentes que as bio-fisiológicas, ou seja, fundamenta-se também na “perspectiva dos diferentes aspectos da realidade” sócio-cultural (ORO; LOPES; ALMEIDA, 1999, p. 1285).

Por outro lado, pode-se perceber, frente aos autores já citados, que a qualidade da formação inicial e a formação contínua dos docentes universitários das escolas de Educação Física, responsáveis, dentre outros fatores, pela preparação dos graduados para o mercado de trabalho, podem contribuir com uma qualificação menos limitada desses discentes, em outros termos, mais contextualizada diante dos fatos e condicionantes externos a IES e direcionada a focalizar o objeto de estudo, o movimento humano, sob a ótica de fatores amplos, como também mais voltada a fomentar a criticidade e a criatividade dos alunos diante da pluralidade dos saberes.

¹⁵ Grifo dos autores (TAFFAREL E LACKS, 2005)

Sobre a formação do professor universitário de Educação Física, concorda-se com o que diz Montenegro e Montenegro (2004) ao considerarem a amplitude do processo de formação profissional, inicial e contínua, o qual envolve a “preparação científica, pedagógica, ética, política e técnica de quadros profissionais, atendendo às demandas e às reivindicações sociais de produção de conhecimento e de formação continuada da categoria” (p. 258). Os autores ainda levantam algumas dificuldades na formação de docentes de Educação Física, inclusive os universitários, no que concernem às políticas públicas, à relação entre os saberes da prática e a produção do conhecimento nessa área, às competências “ditas” necessárias na sua atuação, e às habilidades específicas desse educador. Desse modo, afirmam que:

A formação em Educação Física tem esbarrado para além de antigos entraves políticos, em problemas de ordem estrutural, econômica e epistemológica, como a questão das competências necessárias para se ensinar nos diferentes graus de ensino em nosso sistema educacional, do movimento dialético entre o conhecimento do professor sobre o ensino da educação física, do *locus*¹⁶ e da natureza dos conhecimentos que formam o curso de formação de um educador (p. 259).

De acordo com Ramalho (2003), a sociedade compreende um contexto amplo, onde relações sociais de poder, de interesses, de hábitos, de busca da autonomia por parte de determinados grupos, de desigualdades, de preconceitos de estabelecerem a IES, constitui-se num elemento desse grande todo social, portanto, não pode ser analisada fora do contexto, nem mesmo tomada separadamente, estanke, para ser considerada ou avaliada, uma vez que as relações sociais que se estabelecem na sociedade são, na mesma medida, reproduzida no interior da instituição e os sujeitos sociais, tecidos a partir de diferentes combinações de fios que se entrelaçam nesse todo. Montenegro e Montenegro (2004) ratificam ao afirmarem que “a escola, como uma instituição social e, portanto, constituída por estes simbolismos, se constitui em espaço de representação da sociedade que a criou” (p. 264).

O estudo da instituição universitária como espaço institucional implica, portanto, considerar os fatores mais amplos que interferem, direta ou indiretamente, na constituição de sua identidade como espaço de convivência social e de formação profissional, uma vez que “a Universidade, antes de mais nada, é parte e fruto de um modelo político-cultural. Condicionada pelo contexto no qual está inserida, seus objetivos estão necessariamente relacionados com os objetos da sociedade” (FÁVERO, 1977, p. 11).

¹⁶ Grifos dos autores (MONTENEGRO; MONTENEGRO, 2004)

Ainda, segundo esta autora, tais fatores amplos promovem um ensino ocultado que, juntamente com o ensino dos conteúdos curriculares permitem à Universidade formar profissionais “para influir sobre a realidade onde vão atuar, numa perspectiva de mudança, a partir de uma visão crítica da realidade” (p. 84). Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de implementação de um modelo de formação profissional, a partir do qual será imprescindível repensar as dimensões da formação para o magistério, vinculando-as ao papel social do futuro professor na sociedade, à sua prática profissional após o curso de graduação e, como diz Tardif (2002), à valorização desses professores como produtores de saberes específicos ao seu trabalho, integrados às atividades de formação e de pesquisa universitária.

Em contrapartida, a prática pedagógica dos professores pautada, em certa medida nos conhecimentos científicos de sua área de atuação, e, em suas próprias habilidades e domínios didático-metodológicos, não deve considerar unicamente a teoria advinda dos teóricos, mas sim, filtrá-la para aproveitar aquilo de significativo que tem para aplicar no seu contexto. Além disso, os professores necessitam ver-se como mobilizadores de conhecimentos e não só receptores, a partir da relação teoria científica com sua própria prática. Segundo Ramalho (2003), a teoria não deve ser isoladamente considerada como direção da prática profissional crítica, mas um apoio à reflexão sobre ela.

A partir da valorização da prática profissional no processo de formação de professores, esta pode se configurar como um projeto de formação contínua, partindo do pressuposto fundamental de que a instituição escolar “é um espaço de construção histórica resultante da intercessão da pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, econômicos, políticos e pedagógicos” (IMBERNÓN, 2002, p. 34). Tais dispositivos, então, interagem-se na prática pedagógica escolar e a enriquecem, do ponto de vista formador, segundo Zeichner (1993), como objeto de estudo do professor reflexivo.

Percebe-se, então, que a IES é um ambiente social que contém peculiaridades de momentos históricos e culturais distintos, valendo-se de práticas realizadas e de conceitos formulados em outros ambientes como na família, na rua, no trabalho, na igreja, por exemplo, e que são transportados para as IES através dos personagens que a constroem, sendo, ali, adaptadas ao seu contexto histórico-cultural. Pode-se, portanto, interpretar esta instituição como um lugar de conflitos por envolver diferentes pontos de vista, de organização e de produção de uma cultura própria, específica, uma cultura escolar, ou ainda, notar que:

O espaço escolar talvez seja, de fato, aquele, em que melhor se percebem a pluralidade social e a democratização do conhecimento, apesar de todos os equívocos e omissões das políticas nacionais para a Educação (ORO, 1994, p. 73).

Fonseca (1997) retifica a idéia de que a formação dos professores/profissionais não acontece apenas nos cursos de graduação ou de pós-graduação promovidos pelas faculdades e universidades, mas que a reflexão sobre e na ação cotidiana tem um caráter formativo, por suscitar interações, relações e, conseqüentemente, intervenções, concordâncias, discordâncias, investigações, permitindo a construção, significado e ressignificação de saberes da prática, não somente a utilização de teorias pré-estabelecidas.

A questão central é que, na prática, os professores se formam e devem, com autonomia, direcionarem e coordenarem sua própria formação, criando espaços de reflexão crítica de seu trabalho, sem alimentarem uma postura de dependência e total submissão aos diferentes organismos externos à escola ou aos especialistas em determinado assunto da educação, considerando, segundo Moita (2000), que a formação de cada profissional está relacionada à função social de sua atividade, às leis que regulamentam a profissão, à cultura da instituição de ensino e ao ambiente social e político que a determina.

A autonomia na busca da identidade profissional é necessária à formação do docente do Ensino Superior, em específico, pois, permite-lhe ir à busca de contextos que aprimorem seu potencial formador, numa atitude inconformada com o profissional que é, e convicta de que pode contribuir melhor para a formação de seus discentes. A colaboração do docente no processo de edificação de seu próprio perfil profissional é, de acordo com Ramalho (2003), elemento constituinte da cultura formativa, configurando-se numa atitude responsável e comprometida do professor para consigo mesmo e para com o meio acadêmico.

Portanto, ao pensar sobre a participação dos professores em espaços de discussão e reflexão associados à formação contínua, é possível identificar que a prática docente, efetivada na IES, torna-se um espaço-tempo contraditório e conflituoso, porém significativo, para que esse profissional possa pensar, tanto individual quanto coletivamente, seus problemas pedagógicos. Além de que a instituição constitui-se um interessante espaço de investigação para se descobrir como os professores “aprendem a ensinar na escola e como vão se constituindo por meio de uma multiplicidade de influências externas e internas” (CUNHA, 2002, p. 75).

Dessa forma, deduz-se que existem desafios a serem enfrentados e vencidos dentro da IES, os quais envolvem a prática docente no sentido da superação do individualismo, da

dificuldade de diálogo, das hierarquias dos poderes estabelecidos, explícita e implicitamente nas relações humanas, da gestão escolar burocrática, e das diferenças e preconceitos que se materializam nos mais diversos tipos de comportamentos sociais, gerando injustiças que refletem a injustiça social presente no âmbito da sociedade como um todo. Segundo Sacristán (1999), tais desafios exigem de nós:

O resgate da importância de outras formas de legitimação da ação e da prática, (...) apoiadas na comunicação das descobertas, na deliberação e no diálogo, abertos diante daqueles que são opções problemáticas, e onde não pode faltar a iluminação do conhecimento e dos critérios éticos (...) na democracia participativa. Só a partir do reconhecimento dessas peculiaridades, será possível promover em ethos¹⁷ de aperfeiçoamento contínuo do ensino (p. 68).

A partir dessa reflexão, buscou-se na literatura mais obras que tratassem da temática da ação político-pedagógica do docente na IES, enfatizando-se, inicialmente, pesquisas sobre a docência universitária, a prática de ensino, a formação e a habilitação do docente do Ensino Superior. Os três autores a seguir discutem a temática, sob esta perspectiva.

Pinto (2002), objetiva em seu estudo, conhecer a realidade da formação de professores do Ensino Superior frente ao contexto de mudanças sócio-culturais contínuas. Após estudar o processo da formação docente de um grupo de professores universitários oriundo do meio empresarial, sem formação didático-pedagógica em nível de graduação, apresenta como resultados, aspectos facilitadores e dificuldades enfrentadas por esses profissionais que os levou da experiência técnica para a docência.

A autora inicia seu estudo abordando as contínuas mudanças sócio-culturais pelas quais passa a sociedade atualmente e que se vinculam aos adventos da globalização e aos avanços das TIC's, tecnologias da informação e da comunicação. Nesse contexto, estão as IES que "devem" associar seus conteúdos a essas mudanças, produzindo e organizando os saberes não apenas nos "limites do conhecimento" (MOREIRA, NÓBREGA, 1999, p. 1205) social. Percebe-se, assim, que, fazendo essa associação dos conteúdos aos condicionantes externos, a IES contribui para a formação de um novo perfil de aluno, crítico e transformador do seu tempo. No entanto, segundo a autora, este processo demanda docentes capacitados não apenas sob os aspectos técnico-científicos e ético-políticos associados à sua área de conhecimento, mas também que possam oferecer subsídios para formar o futuro profissional capaz de inserir-se efetivamente no mercado de trabalho, capacitado para transformar o seu

¹⁷ Grifo do autor (SACRISTÁN, 1999).

contexto social e para solucionar problemas inerentes a um cotidiano em constantes mudanças.

É afirmado ainda pela autora que, em consequência das transformações sociais que têm exigido do docente universitário uma formação mais ampla e atualizada, não se pode esperar do professor oriundo do meio empresarial, com a formação já defasada pela ausência dos domínios didático-pedagógicos, que detenham as habilidades necessárias para formar o futuro profissional que a sociedade tem exigido. A título de conclusão a autora salienta que:

Em relação ao Ensino Superior, constatou-se que a formação de docentes desse segmento do ensino é um assunto pouco investigado no País. Como a pesquisa propicia um status maior ao profissional do mundo acadêmico, há uma supervalorização da pesquisa e em contrapartida uma subestima da função docente e dos assuntos a ela ligados. Há necessidade de mais pesquisa e de um investimento maior na formação do docente do Ensino Superior (...) Sem que ele tenha a devida formação, didático-pedagógica, não se pode esperar que forme o profissional hoje demandado pela sociedade, com múltiplas habilidades, visão abrangente do mundo, crítico e transformador (PINTO, 2002, p. 89).

Pôde-se concluir desse trabalho que, no contexto das mudanças sociais aceleradas e contínuas, pelas quais passa nossa sociedade e que geram inúmeras informações globais importantes, há necessidade de atualização, adequação e acompanhamento do professor universitário ao ritmo dessas mudanças sociais, até mesmo para sua sobrevivência no mercado de trabalho. Para isso, é fundamental a formação contínua do docente, mediante os diferentes recursos disponíveis hoje, como inserção em núcleos de estudo, cursos de atualização na própria instituição, assessoria à instituição de ensino por pesquisadores/professores de outras localidades/instituições e educação à distância (EaD).

Tornizello (2001) analisa a docência universitária das disciplinas biológicas básicas dos cursos da área de saúde da PUC-Campinas. O estudo transcorre sob a perspectiva do ser professor e da prática docente. A autora propõe que os docentes universitários elaborem seus planejamentos pautados nas discussões dos projetos pedagógicos dos cursos, do perfil de profissional que a instituição/curso deseja formar e da legislação atual. De acordo com a autora, se o docente, mesmo de outro departamento, não participa destas discussões, fica à mercê do departamento onde trabalha, quanto à aprovação de seus programas das disciplinas, não podendo interferir no processo, uma vez que já foi discutido pelo grupo de professores.

O estudo foi desenvolvido considerando-se as seguintes inferências da autora para a compreensão da docência no Ensino Superior: a) a IES necessita rever suas práticas internas e

seu compromisso com a sociedade na qual está inserida. Dentre essas práticas, destacam-se os currículos dos cursos de graduação e a sua adequação às mudanças sócio-culturais e ao mercado de trabalho em que atuam seus egressos; b) quanto aos docentes, aponta para a urgência de assumirem o compromisso de formadores, neste nível de ensino, que preparam os discentes para apreenderem os conteúdos disciplinares, serem cidadãos autônomos, que tomam iniciativas próprias em sua atuação com futuros professores da Educação Básica, a fim de tornarem significativos os processos de ensino e aprendizagem para seus alunos. Ao final da pesquisa, a autora conclui que o docente universitário é:

Quem forma, informa e transforma. Forma enquanto formação educacional e profissional, informa enquanto transmissor de conteúdos e transforma enquanto desenvolve o processo de formação para que o homem possa agir na sociedade (TORNIZIELLO, 2001, p. 113).

Diante disso, o papel do docente universitário de “formar” está relacionado a instrumentalização para uma função específica no mercado de trabalho, “informar” refere-se a não apenas apresentar conteúdos, mas sim construir junto com os alunos o conhecimento, ainda que tácito, em sala de aula, a partir da teoria consultada, e o “transformar” é preparar os alunos como agentes sociais que intervêm, contribuem, mudam paradigmas, apresentam novas propostas frente ao meio social, visando melhorar o que já está posto.

Em geral, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de um desempenho competente, responsável e comprometido dos docentes, em sua área de conhecimento, diante da instituição e da formação dos alunos. A autora destaca, além disso, a urgência da Universidade e dos docentes atenderem à nova legislação, promovendo e buscando a capacitação pedagógica e específica, bem como a prática da pesquisa, enquanto formas de garantir a qualidade da formação profissional dos discentes.

Perpetuo (2005), tem como objetivo analisar a prática pedagógica dos docentes universitários de um curso de fisioterapia no sudoeste do Paraná, identificando os pressupostos teórico-práticos manifestos nos processos de ensino e aprendizado. A autora afirma que o Ensino Superior hoje é desafiado a formar profissionais aptos a tecerem críticas sobre sua realidade social, refletirem sobre sua prática, estarem dispostos à constante atualização de conhecimentos, serem capazes de interagir com seus pares numa relação que produza novos conhecimentos técnico-científicos e, sobretudo, agirem pautados em valores morais e éticos.

Esse estudo permite inferir que a ênfase na fundamentação de questões educacionais nos cursos de formação de profissionais liberais deve ser incentivada, visando à preparação pedagógica dos formadores de futuros profissionais e, até mesmo, o fomento a pesquisas e estudos sobre profissões liberais, na ótica da educação.

Outros três autores, Araújo (1995), Pirolo (1996) e Terra (1996) abordam a produção e o trato com o conhecimento na vivência de suas disciplinas desportivas em cursos de Educação Física. O trabalho de Araújo (1995) tem como objetivo analisar, interpretar o processo avaliativo das disciplinas desportivas do curso de graduação em Educação Física da Universidade do Estado do Pará e identificar referenciais gerais de ação que possibilitem a reflexão crítica e o redimensionamento das ações avaliativas através do processo de “emancipação” dos sujeitos envolvidos no contexto avaliativo. Para o autor, a avaliação tem sido considerada como isolada dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, não tem se constituído em elemento importante na construção gradativa do conhecimento no decorrer das disciplinas, pois está sendo utilizada de forma estanque, apenas para medir o grau de assimilação do conteúdo, ao final do estudo sobre determinado tema.

Segundo o autor, a avaliação deve ser considerada como constituinte de todo o processo educativo e não ser apenas um veículo somativo por meio do qual se pode constatar a concepção do poder sobre a cultura e sobre o conhecimento, implícitas na relação professor (que avalia) e aluno (que é avaliado). Para o autor, é possível identificar através do tipo de avaliação utilizada, quais as concepções docentes de educação, de ensino, de aprendizagem, do tipo de profissional que se quer formar e em que tipo de sociedade vai atuar, implícitos na sala de aula e na instituição, bem como a influência ou não dos fatores sócio-políticos, culturais e filosóficos no processo de construção do conhecimento. Reforça que a avaliação numa perspectiva tradicional é concebida como instrumento de dominação, de discriminação, de repressão, como forma de se controlar a disciplina, o que limita a capacidade do aluno de pensar, de se auto-avaliar e não possibilita uma reflexão crítica sobre sua prática. Por outro lado, na perspectiva emergente, a avaliação é tomada como instrumento para detectar e superar contingências enfrentadas por professores/alunos e verificar avanços, nos processos de ensino e aprendizagem.

O autor trabalha sob duas perspectivas, procurando expor primeiramente o quadro de incoerências referente à maneira vigente de se implementar a avaliação e, em seguida, oferecendo subsídios que permitam vislumbrar uma nova concepção desse fenômeno, mais democrática, mais reflexiva e mais contextualizada do ponto de vista social e cultural.

Preconiza que a mudança da forma de se avaliar nos cursos de Educação Física é construída de maneira gradativa e coletiva.

Araújo (1995) revela como resultados, que a avaliação da aprendizagem nas disciplinas desportivas dos cursos de graduação em Educação Física, identifica-se por uma dimensão técnica, conservadora, autoritária e burocrática, com predominância de provas escritas constituídas de perguntas objetivas de baixo nível intelectual e provas práticas de execução de movimentos dos alunos. Afirma ainda que:

A avaliação da aprendizagem como se evidenciou no cotidiano escolar universitário da formação de professores de educação física, vem se realizando a partir de uma concepção teórica que não reflete uma crítica da realidade atual, pois faltam indicações de mediações, de formas de concretizar uma prática adequada, falta clareza do que fazer no lugar da “antiga”¹⁸ forma de avaliar (p. 123).

Assim, tanto os processos de ensino e aprendizagem quanto a avaliação necessitam estar em coerência com o contexto histórico-cultural e sócio-político em que se insere a IES, além de favorecer a reflexão crítica do papel da universidade, dos professores e dos futuros profissionais na dinâmica social.

Uma das sugestões do autor para a superação do tipo tradicional de avaliação nos cursos de Educação Física é propor aos professores, fazerem uma autocrítica sobre a forma como estão avaliando e não verem a avaliação como maneira de impor o poder, como é prefixado pelo sistema educacional, ou seja, um instrumento de intimidação, de coerção e de desumanização. Sugere ainda, um redimensionamento do formato, dos conteúdos, do processo de elaboração das avaliações, com a possibilidade de participação dos alunos na proposição das dinâmicas/atividades que vão avaliá-los como, por exemplo, a auto-avaliação e outros trabalhos por eles sugeridos e/ou escolhidos; além de uma mudança na postura do próprio formador frente à avaliação e aos seus resultados, a fim de resgatar o seu caráter formativo e de levantamento de diagnósticos, no processo de ensinar e aprender nos cursos de Educação Física.

Terra (1996) se propõe a investigar o impacto político-pedagógico de um Projeto de Ensino implementado nas disciplinas *Handebol I e II*, entre os alunos que participaram do processo, uma vez que, segundo a autora, a prática tecnicista no trato com o conhecimento nas disciplinas técnico-desportivas dos cursos de licenciatura em Educação Física tem imperado e suscitado questionamentos, ao longo dos anos, quanto à conseqüência da falta de

¹⁸ Grifos da autora (ARAÚJO, 1995)

metodologias crítico-reflexivas. Sobretudo a autora acredita que seja possível desenvolver os conteúdos técnico-desportivos das disciplinas sem se privar da reflexão crítica e político-pedagógica da realidade escolar ou do âmbito profissional/social onde estes são aplicados.

O projeto visa construir subsídios para promover aos discentes uma formação de caráter crítico-reflexivo no curso de Educação Física, especialmente a partir de disciplinas desportivas como *Handebol I e II*. Para tanto, essa ação educativa exige do docente a competência técnica, o compromisso político e uma profunda leitura e reflexão dos princípios filosóficos e pedagógicos inerentes ao processo de formação profissional, particularmente no campo da formação de professores. A autora defende que o processo de construção do conhecimento nestas disciplinas deve ainda estar conectado aos fatores histórico-culturais e sócio-políticos da realidade concreta, correndo o risco de não atingirem seus objetivos caso estejam desvinculados desses fatores. Para a autora, esta dinâmica visa à preparação de futuros profissionais aptos de forma técnica e cultural para serem inseridos no contexto da Educação Física Escolar, numa perspectiva crítica e transformadora e para intervirem na sociedade como um todo, a fim de torná-la mais justa, democrática e humana. Chega-se à conclusão de que o estudo alcançou:

A compreensão do sentido e significado de uma formação crítica; (...) a identificação de falta de conhecimentos necessários para poder refletir com bases científicas e filosóficas a realidade, com a finalidade de agir criticamente no campo da educação; e (...) o levantamento de sugestões que apontam, entre outros, para a necessidade de ampliar a discussão e implementação de projetos, de acordo com a perspectiva apresentada, para que haja uma continuidade e consolidação na sua formação crítica, autônoma e participativa (TERRA, 1996, p. 119-121).

Uma formação crítica proporcionada pelo docente universitário que conduza os discentes a refletirem sobre a aplicação, no campo de trabalho, dos conhecimentos construídos e veiculados na disciplina, a partir da criação de metodologias inovadoras que promovam impactos dos conhecimentos na realidade concreta, permite aos discentes tomarem consciência de sua função social e do sentido e significado de práticas político-pedagógicas comprometidas com a intervenção e transformação da sociedade, ainda que seja uma iniciativa de um número limitado de professores universitários.

O objetivo do trabalho de Pirolo (1996) é identificar o perfil político-pedagógico subjacente à prática do docente que procura promover uma formação crítico-reflexiva do aluno no que diz respeito às concepções que norteiam o trato do conhecimento. Para tanto, a autora analisa as ações pedagógicas e as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores

de um curso de Educação Física, para verificar se o conhecimento e os conteúdos da disciplina *Voleibol*, em particular, são tratados criticamente, suscitando contradições, reflexão crítica sobre sua relação (específico) com fatores sócio-culturais e político-econômicos da realidade concreta (geral) em um processo de superação da ênfase à abordagem puramente técnica, ou se os professores restringem sua ação pedagógica ao âmbito do desporto, atuando de forma técnico-instrumental e descontextualizada.

Tomadas de forma geral, as ações pedagógicas analisadas por Pirolo (1996) têm desmotivado a apropriação crítica do conhecimento pelos alunos e reduzido:

Todo o processo de formação à informação e transmissão de conhecimentos, bem como a prática do desporto, o docente não fornece elementos para desencadear a reflexão crítica do sujeito, pois não o auxilia a sair do plano das aparências para a essência, da constatação do óbvio para a percepção das implicações sócio-políticas desse tipo de processo de ensino (p. 155).

Entretanto, acredita-se que nas instituições universitárias o conhecimento deva ser tratado criticamente, em constante relação com o contexto externo mais amplo, não se restringindo apenas aos conteúdos disciplinares e nem às vivências e experiências dos próprios professores, em quaisquer disciplinas, sejam elas técnico-desportivas ou didático-pedagógicas, haja vista que o Ensino Superior é o âmbito de interação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, a partir do que se infere haver nesse *locus*, um ensino investigativo, indagador, criticizado e em constante relação com os aspectos sociais, culturais e políticos de disciplinas desportivas:

Tenha clareza do projeto político pedagógico que norteará o conhecimento do aluno; possua fundamentação teórico-prática consistente, postulada nos conhecimentos técnicos, histórico-filosóficos, pedagógicos, culturais e científicos do conteúdo que ministra (neste caso, do desporto); dispense atenção à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão que pode ocorrer mediante a projetos de diagnósticos da realidade, montagem de grupos de estudo, simulações de eventos científicos e oportunidades de apresentação dos resultados em eventos reais; promova maior aproximação entre as Universidades e o ensino de 1º e 2º Graus (PIROLO, 1996, p. 156).

Deduz-se então que, ao buscar superar essas necessidades assumindo uma postura comprometida com a formação crítica e atualizada dos discentes, os professores universitários estarão priorizando o processo (contextualizado, amplo) de assimilação do conhecimento, em detrimento do objeto (descontextualizado, singular) desse conhecimento, no caso da Educação

Física esse objeto de estudo é o movimento humano e os aspectos que determinam. Esta postura pode conduzir os alunos da posição de passivos reprodutores de movimentos a ativos formadores de saberes.

É possível perceber a preocupação existente em torno de trabalhos que apontam para a emergência de uma prática didático-pedagógica específica para a docência no Ensino Superior, que seja contextualizada com os determinantes histórico-culturais, políticos, econômicos e sociais da realidade, dados os seus “vínculos de dependência da cultura e da política” (SÉRGIO, 1991, p. 104) e que não se atenha apenas a conteúdos técnicos e instrumentais, os quais dão aos alunos apenas uma visão restrita e pontual dos fenômenos a serem estudados, sem relacioná-los com a realidade mais ampla.

Para Malusá (2003), há a necessidade de a prática docente aliar os conhecimentos didático-pedagógicos aos conhecimentos específicos da área de atuação do professor, visando o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e a organização da ação educativa, pautada em “critérios científicos” (p. 139). Assim, acredita-se ser imprescindível ao docente universitário uma formação profissional fundamentada em princípios da realidade social concreta, os quais irão embasar sua prática docente, proporcionando uma visão dialética dos processos de ensino e aprendizagem. Uma visão da prática docente nesses moldes poderá trazer implicações político-pedagógicas ao processo de ensinar e aprender no Ensino Superior, com a possibilidade de se refletirem, nos programas de disciplinas dos professores universitários, nas relações professor/aluno e professor/professor estabelecidas nesse grau de ensino, influenciando para a formação discente voltada para uma dimensão mais ampliada, marcada pela reflexão, pela busca de autonomia e pela criticidade.

Nos três estudos seguintes, os autores abordam a influência do sistema capitalista de produção nas práticas educativas e na formação do docente universitário, refletindo, principalmente, sobre a relação do pensamento neoliberal com o trabalho docente.

Martins (2005) busca compreender como a crise estrutural do capital, mais evidenciada a partir da década de setenta, vem influenciando e transformando as relações sociais dos trabalhadores em geral e os “sentidos do trabalho docente” (p. 1) universitário, em particular. Para compreender esse fato a autora busca relacionar esses sentidos do trabalho docente universitário com a totalidade da realidade onde está inserido, chamando atenção para os processos sócio-econômicos e político-sociais dessa realidade, como as relações de produção e a luta de classes.

É destacada ainda por Martins (2005) a autonomia do professor universitário em manter a indissociabilidade entre concepção e execução do seu trabalho, afirmando que esta

se efetiva de forma limitada, tanto pelo fato de o professor “vender sua força de trabalho” (p. 15), quanto pela educação estar diretamente relacionada aos interesses do mercado. Diz ainda que um reflexo dessa relação entre educação e mercado é o caráter do contrato de trabalho do docente universitário que tem se caracterizado pela mesma flexibilidade de gestão verificada nas empresas, em outros termos, cresceu nos últimos anos o número de professores “substitutos”, sem vínculos empregatícios, temporários, com rápida passagem pela instituição federal, para que não se crie direitos trabalhistas ao professor e “outro” possa ocupar a vaga. Em contrapartida, há os professores efetivos/concursados, os quais possuem estabilidade de emprego, remunerações e vantagens salariais melhores, em comparação com os temporários, substituídos. Diante disso, o autor afirma que:

O trabalho do docente universitário vem sendo afetado tanto pela reestruturação produtiva em curso, caracterizada como um novo padrão de produção e acumulação do capital quanto pela reorganização da esfera pública do acordo com os interesses do capital, isto é, pela implementação das denominadas políticas neoliberais (p. 6).

O fato de o trabalho docente universitário ser influenciado tão radicalmente pelos modos de produção e acúmulo de capital e pelos ditames político-econômicos neoliberais vem ratificar a perspectiva de que a prática educativa e o processo de formação profissional verificados no dia-a-dia das IES carecem ser fundamentados nos aspectos sócio-político-econômicos e culturais da realidade mais ampla em que estão inseridos todos, os alunos, os professores e a própria IES.

Taffarel, Chaves e Gamboa (2003) objetivam em seu estudo o repensar da prática pedagógica do docente universitário, em busca de inovações frente ao pensamento neoliberal, durante o processo de formação de licenciados nos cursos de licenciatura, especialmente em Educação Física, nas universidades brasileiras. O estudo é desenvolvido em uma universidade do estado de Pernambuco, com professores da disciplina Prática de Ensino e com mestrands dessa instituição; o objeto de estudo é a prática de ensino como elemento decisivo na formação de futuros professores.

Os autores abordam inicialmente o impasse vivido nas licenciaturas entre formar profissionais para o mercado de trabalho ou para atuarem em favor da construção de um projeto de sociedade em constante mudança. No decorrer do estudo vão surgindo caminhos de superação desse impasse, haja vista que a formação profissional aqui é entendida como

sistema de capacitação técnico-científica, político-pedagógica e ética. Tais caminhos sintetizam-se na busca por uma:

Formação humana como forma de construir um homem integral e não apenas um técnico a serviço dos interesses do capital. A formação profissional não pode ser realizada apenas como capacitação técnica para o mercado de trabalho num mundo caracterizado pela exploração e alienação capitalista. É necessário considerar as alternativas que visem à formação de um ser social comprometido com os projetos históricos da sociedade (TAFFAREL; CHAVES; GAMBOA, 2003, p. 186).

Aos professores universitários de Educação Física é incentivada uma postura contra-hegemônica, contrária à “harmonia” e à subordinação preconizada pelos princípios neoliberais, postura esta constantemente dada a permitir que os conteúdos das disciplinas sejam construídos, estudados e possíveis de serem exercitados, no campo profissional, pelos licenciados, numa prática dinâmica de transformação da realidade social. Para tanto, a formação do docente universitário investigador deve “ser reconhecida no contexto de desenvolvimento econômico-social que, ao contrário dos postulados de harmonia da ideologia liberal, é profundamente marcado por relações de poder e de forças assimétricas” (p. 195).

A prática e a formação dos docentes dos cursos de licenciatura em Educação Física, no contexto desse estudo, voltam-se não somente para as necessidades específicas do mercado de trabalho como também para a construção emancipatória de um projeto de transformação da sociedade, onde se possa “assumir desafios e compromissos históricos com base nas condições materiais concretas e nas contradições da vida social e do mundo do trabalho” (TAFFAREL, CHAVES, GAMBOA, 2003, p. 186); isso sugere que mudanças significativas apenas acontecem sob estas condições.

Taffarel¹⁹ e Barroso (2005) abordam o trabalho docente universitário, no contexto do modo de produção capitalista, a partir do levantamento de problemas referentes ao “processo de trabalho pedagógico, trato com o conhecimento, objetivos e avaliação no exercício da docência no magistério superior” (p. 1). Os autores buscam as contradições da prática político-pedagógica e da auto-organização do grupo de professores universitários pesquisadores, sob a influência de um sistema que aniquila o caráter público da Educação Superior, em específico, vinculado, portanto, a ação de ensinar, aprender e apreender,

¹⁹ Professora Dra. Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, graduada em Educação Física.

construir e compartilhar saberes nesse nível de ensino, com o estudo dos fatores políticos da atualidade. Diante disso, a grande questão para os autores é:

Como educar e formar docentes para as IES no interior da crise agudizada, o colapso, a exaustão das possibilidades civilizatórias do capitalismo? Como educar no contexto do capitalismo tardio, monopolista, imperialista senil? (p. 4).

Portanto, acredita-se que a prática educativa e a formação dos professores universitários de Educação Física devam ser capazes de prepará-los, do ponto de vista político, crítico e reflexivo, para relacionarem as temáticas técnico-pedagógicas de suas disciplinas com os aspectos sociais, político e culturais conflituosos e em constante transformação, que determinam os processos de adaptação e conservação do sistema capitalista de produção. Negar esta relação nas IES é concordar com o “isolamento” (individualismo) das escolas frente aos problemas sociais, semelhante ao princípio da classe capitalista que defende os interesses individuais em detrimento dos interesses sociais.

Os autores ainda acreditam numa formação de docentes para o Ensino Superior que atenda às necessidades do mundo do trabalho e que faça desses formadores, profissionais socialmente comprometidos com uma ação anticapitalista, considerando, acima de tudo, o “homem como ser ativo e criativo, prático, que se transforma na medida em que transforma o mundo, pela sua ação material e social” (TAFFAREL; BARROSO, 2005, p. 18). Ao final das análises, os autores evidenciam, a partir da observação de ações docentes, que:

A organização geral da escola é uma mediação, entre as relações sociais e a sala de aula que, na escola capitalista, se caracterizam pela submissão e subsunção e que, portanto, as categorias organização do trabalho-trato com o conhecimento e objetivos e avaliação dão os pilares centrais, basilares, para alterações no trabalho pedagógico (p. 24).

Dessa forma, quando o conhecimento é organizado, pensado, construído, apreendido e avaliado na docência universitária de modo a relacionar seus fundamentos específicos com uma visão ampliada do contexto social, isso determina as possíveis transformações desse conhecimento ou do trabalho pedagógico ou do trabalho vinculado a ele, uma vez que não é estático, fixo, assim como não é o âmbito das relações sociais.

Os autores dos dois trabalhos a seguir, referem-se às questões curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física e aos aspectos epistemológicos, pedagógicos e teórico-práticos da preparação de licenciados em Educação Física nesses cursos.

Muñoz Palafox (2006a) analisa o processo de reforma curricular de um Curso de Licenciatura em Educação Física, à luz das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, identificando, principalmente, as concepções de professores egressos desse curso, atuantes nas redes públicas de ensino, sobre sua prática profissional e os saberes veiculados, em relação à coerência destes com sua formação inicial.

Com relação às principais contribuições que o curso de licenciatura em Educação Física oferece para a prática dos professores das redes públicas de ensino, é destacada por estes, em primeiro lugar, a Formação Filosófico-Pedagógica para o magistério, veiculada no curso, passando pela Iniciação Esportiva, pelas Aulas Práticas, pela Influência de alguns Docentes, comprometidos com a produção do conhecimento sobre a escola e com a formação de profissionais para atuarem neste âmbito, finalizando com a Inserção dos Alunos em Projetos de Iniciação à Pesquisa Científica.

Quanto às dificuldades enfrentadas na atuação profissional, nas redes públicas de ensino, como consequência da formação inicial, os professores relatam como principal, a dicotomia entre a teoria e a prática, seguida do questionamento sobre a qualificação/competência dos docentes universitários, e por fim, a formação dentro de uma concepção tecnicista, voltada para áreas como o esporte altamente competitivo. No que se refere à formação promovida pelo curso de licenciatura em Educação Física, os professores pesquisados sugerem ser:

Necessário promover uma formação mais crítica dos estudantes da graduação, associada à prática da pesquisa e a uma maior reflexão teórica sobre a educação e, ainda, de que seja minimizada a ênfase dada à preparação tecnicista (esportiva), orientando-a para atender às necessidades da realidade escolar e os objetivos da escola (MUÑOZ PALAFOX, 2006a, p. 243).

Os professores das redes públicas de ensino percebem que passaram por uma formação que pouco os fez refletir criticamente sobre questões sócio-políticas, éticas, filosóficas, pedagógicas e se fez defasada para prepará-los com vistas ao magistério. É reconhecido pelos professores que a atuação nesse campo profissional requer o domínio de noções que vão além daquelas relativas ao rendimento esportivo e aos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem do movimento humano.

Eles acreditam que a preparação do professor de Educação Física das redes públicas de ensino necessita abordar temas relacionados aos estudantes e sua formação não só física, mas também psicológica, de atitudes morais, de postura ético-política, as quais requerem o levantamento de discussões mais amplas, como por exemplo, a história do movimento (esporte, jogos, ginástica, dança, lutas), o contexto cultural em que ele é praticado, quem são seus praticantes, dentre outras.

No trabalho realizado por Suassuna, Gaspar e Sampaio (2006) são abordados os paradigmas norteadores do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília, relevantes para a discussão de seu currículo e as influências que provocam no processo de formação contínua de seus docentes. O curso apresenta dois eixos epistemológicos: Educação Física, Esporte e Sociedade (pedagógico-social); Atividade Física e Desempenho Humano (saúde e exatas).

A autora acredita que a formação e a prática dos docentes universitários, no contexto de uma universidade comprometida socialmente, requerem ações dialeticamente permeadas pelo envolvimento destes profissionais com o ensino, a pesquisa e a extensão, vivências que subentendem o trato com o conhecimento de forma ampla, contextual e não pontual. No entanto, observa que nesta universidade o Curso de Licenciatura em Educação Física, apesar de contar com o grupo de docentes que se empenha na formação sócio-crítica, pedagógica e, portanto, ampla dos alunos, há, por outro lado, um grupo com forte tendência tecnicista, reducionista, voltada para a produção do conhecimento sob a abordagem positivista da ciência, que considera mais os aspectos técnico-instrumentais, isolados contextualmente, do que os filosófico-pedagógicos e sociais na formação dos licenciados. Na concepção de Soares, Taffarel e Ortega (1993), o ato educativo fundamenta-se num projeto político institucional e objetiva a intervenção e transformação da realidade social. A licenciatura em Educação Física, também imbuída de tratar desse ato, deve propor-se a:

1. Identificar qual conhecimento a Educação Física deve tratar dentro da escola;
2. Decidir com clareza por que esse conhecimento se apresenta como base fundamental para o aluno refletir a realidade social, apreendê-la e explicá-la;
3. Explicitar por que o conhecimento da Educação Física deve estar presente como elemento de impulsão para o salto qualitativo cultural de nossa população (p. 213).

O ponto de vista das autoras reforça a idéia de que os conteúdos curriculares, as metodologias de ensino e de avaliação e os processos de ensino e aprendizagem num curso de licenciatura em Educação Física devem ser tratados pelos alunos e professores, coletivamente,

a partir da interação entre a abordagem técnica e instrumental do conhecimento, com suas regras, fundamentos e a abordagem pedagógica, sócio-cultural, pois, a Educação/Educação Física “é simultaneamente um processo cultural individual e um fenômeno social” (SÉRGIO, 1991, p. 99).

Suassuna, Gaspar e Sampaio (2006) sugerem mudanças no cenário do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília, como:

A) A necessidade de abertura de vagas para professores com perfil para a pesquisa e intervenção na área da *Educação Física e Sociedade*²⁰ e B) O comprometimento do corpo docente com a área social (pedagógico-social), particularmente, centrado na escola (p. 208).

As sugestões dos autores implicam principalmente na necessidade de uma formação contínua dos docentes universitários de Cursos de Licenciatura, especialmente em Educação Física, haja vista que preparam profissionais para atuarem no ambiente escolar, área social em constante mudança por refletir o panorama das políticas governamentais e por lidar com indivíduos criativos, mutáveis que sofrem constantes influências de um contexto político, cultural e econômico frequentemente aquém de suas necessidades.

Por fim, as duas pesquisas seguintes tratam da reflexão crítica sobre a formação e a prática pedagógica do docente de Educação Física no Ensino Superior.

Krug (1996), em seu estudo, faz uma crítica à formação dos docentes universitários de Educação Física, a partir da reflexão sobre a prática pedagógica de jovens professores de Educação Física da Educação Básica, como ponto de partida para possíveis transformações das ações político-pedagógicas. Afirma que a formação acadêmica recebida nas universidades parece não estar contribuindo para o fomento de novas idéias e práticas contundentes e inovadoras dos jovens professores da Educação Básica, os quais apresentam deficiências pedagógicas que comprometem a implementação das aulas. Segundo ele, melhores condições de ensino estão associadas à qualidade da formação do docente-formador, vincula atualmente à perspectiva crítico-reflexiva, num “esforço de autocrítica que permite desfazer-se tanto das dúvidas quanto das falsas justificativas e representações” (p. 4), na tentativa de contribuir para o desenvolvimento da autonomia do jovem professor da Educação Básica para corrigir caminhos já trilhados e criar outros inovados.

O autor salienta que os docentes universitários devem promover à formação dos licenciados, um processo interativo e dinâmico de diálogo com outros professores da área,

²⁰ Grifo dos autores (SUASSUNA, GASPAR e SAMPAIO, 2006).

possibilitando a troca de saberes advindos da prática e a construção coletiva de conhecimentos e estratégias de ensino fundamentados na teoria e inerentes a uma ação inovadora. Simultaneamente, acredita que cabe a cada licenciado, em particular, num momento anterior à troca de saberes, dialogar consigo mesmo e refletir sobre a realidade de sua docência, pois, se essa reflexão individual não preceder a coletiva:

Empobrecem-se os seus pensamentos, e as suas intervenções tornam-se rígidas. Progressivamente, tornam-se insensíveis às peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam nas categorias dos seus pensamentos práticos, e cometerão erros que nem sequer conseguirão detectar (KRUG, 1996, p. 5).

Isso significa que refletir sobre as ações vivenciadas e dialogar criativamente com a complexidade da realidade, de forma individual e coletiva fazer com que o professor licenciado analise as situações com olhares diferenciados e particulares para cada situação, uma vez, que outros pontos de vista se apresentam, seja do próprio professor em um momento posterior à situação vivenciada, seja de outros professores dando sua contribuição em relação ao que já experimentaram, o que faz ampliar o leque de respostas e possibilidades do professor que reflete às diferentes contingências do dia-a-dia da prática docente. A guisa de conclusão, o autor relata que:

A crítica da qualidade do ensino, que historicamente recai sobre o professor da educação básica em aula, precisa ser revisada e ampliada para que os profissionais responsáveis pela formação deste profissional também venham a fazer reflexão da sua prática. (KRUG, 1996, p. 91).

Supõe-se, então, que a reflexão crítica da própria prática, individual e coletiva, paralela à interação com as mais recentes pesquisas sobre a área de atuação permitam ao professor universitário, em específico, assumir suas responsabilidades como formadores, vivenciando um constante refazer autônomo das suas ações político-pedagógicas em favor da formação de futuros professores conscientes de seu papel de influenciar na transformação da realidade social em que vão atuar.

Silva (1990), em contato com dissertações de mestrado em Educação Física defendidas até o ano de 1987, na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), analisa as implicações epistemológicas dessas dissertações na inter-relação com os condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos.

A autora aborda primeiramente as condições históricas determinantes da criação dos cursos de mestrado em Educação Física nas instituições citadas, em seguida, constata como os fatores político-sociais e econômicos de uma dada época histórica influenciam as produções científicas. Assim, avalia como essencial a abordagem dos determinantes contextuais, no estudo dos elementos epistemológicos, técnicos, metodológicos e teóricos das dissertações.

Verifica-se que as dissertações analisadas utilizaram a abordagem metodológica empírico-analítica para a análise dos dados, fundamentados numa concepção positivista de ciência, que não contextualiza os objetos de estudos frente aos condicionantes histórico-sociais, político-econômicos e culturais da realidade e que direcionam o processo de produção das pesquisas, dentre outros, para “os princípios da quantificação dos fenômenos, da ‘imparcialidade’ e ‘neutralidade’ do pesquisador” (SILVA, 1990). Nessa perspectiva, a autora sugere que:

Sejam ampliadas e diversificadas as vias para a formação do pesquisador no tocante aos assuntos relacionados aos fundamentos teóricos, filosóficos e epistemológicos da pesquisa científica. Isso com o intuito de fornecer elementos para que a investigação científica em Educação Física e a própria forma de conhecer a ciência nessa área sejam visualizadas de um modo mais amplo, nas suas dimensões e relações históricas, econômico-político-sociais (p. ix).

Entende-se, assim, que a formação do professor/pesquisador nos mestrados em Educação Física e a concepção de ciência a ela atrelada, se tomadas de forma estanque e desvinculada dos determinantes de um contexto mais amplo, embasarão uma prática profissional descomprometida socialmente, contribuindo de forma limitada na formação de futuros profissionais autônomos, críticos e transformadores de seu contexto histórico, o que dificultará a articulação dessa formação com “discussões mais amplas que envolvem o próprio contexto histórico-social onde se situam os fenômenos sociais” (SILVA, 1990, p. 198) e, sobretudo, envolvem a legitimação da Educação Física como área do conhecimento criticamente veiculado.

Como sugestão, a autora propõe que os cursos de mestrado em Educação Física “devem passar a ser, de modo mais consistente possível, um espaço para a crítica e a busca de soluções e alternativas para os problemas enfrentados na Educação Física/Esportes, compreendidos na dinâmica da realidade brasileira” (SILVA, 1990, p. 211). Acredita-se que independentemente do objetivo desses cursos formarem licenciados ou bacharéis, o entendimento dos fenômenos e fatos estudados, bem como a postura crítica frente às situações

cotidianas da profissão, devem estar em profunda relação e interdependência com a totalidade social, o que ampliará a compreensão sobre a própria ciência e seu papel social e político.

Pôde-se constatar, a partir das pesquisas supracitadas, que a prática pedagógica dos professores formadores, em geral, tem enfatizado uma formação acrítica dos futuros professores, ou seja, sem vincular os conteúdos curriculares de sua formação aos condicionantes histórico-culturais e político-filosóficos que nela interferem, promovendo, assim, uma restrição do processo de formação à simples transmissão de conteúdos técnico-instrumentais descontextualizados com a realidade.

Apesar das pesquisas encontradas sobre a prática docente e a formação para a docência universitária, Costa (2005) afirma que há ainda um número limitado de estudos referentes à formação de professores universitários de Educação Física, especificamente. Sobre isso relata:

Verificam que, apesar da temática formação profissional estar presente na RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte – e ter se tornado alvo de discussões e reflexões, principalmente a partir da década de 90 e início do ano de 2000, alguns aspectos foram pouco explorados nos artigos publicados na revista, como as políticas educacionais para professores de Educação Física e a formação para o terceiro grau (p. 256).

A formação e a ação educativa de docentes universitários na área de Educação Física é um tema que ainda apresenta muitas lacunas e raras publicações. Acredita-se que o incentivo à produção científica sobre a formação desse profissional possa contribuir significativamente para a ampliação das discussões relativas às práticas político-pedagógicas no ínterim da IES.

3.2 Compreendendo a prática docente universitária em Educação Física

Para a melhor compreensão da docência universitária em Educação Física, no presente tópico, são tratados três elementos específicos sobre a prática, ação educativa, vivência ou experiência do docente universitário. Tais elementos sobre a prática docente são: as relações interpessoais (RI), (BARREIRO, 2003, p. 57-60), estabelecidas no âmbito institucional, os planejamentos (P), (p. 51-53), inerentes ao desenvolvimento das disciplinas e os processos de ensino e aprendizagem (PEA), (p. 63-65), efetivados junto aos alunos. A escolha desses elementos da prática, destacados na presente pesquisa, teve a contribuição da literatura da área, principalmente do texto *A prática docente na Universidade*, de Aguida Celina de Méo

Barreiro, onde a autora retratou e discutiu esses elementos com propriedade, sugerindo a sua importância. A partir deste texto, portanto, a pesquisadora optou pela discussão desses elementos. No entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, outros autores foram importantes para aprofundar a discussão sobre o tema ou assunto.

A prática escolar é um termo discutido nos últimos anos dentro da educação, por autores como Ezpeleta e Rockwell (1989); Certeau (1994); Penin (1994); Certeau, Giard e Mayol (1996); Cunha (2000); Fontana (2000); Molina Neto e Sanchotene (2006), Muniz (2006); dentre outros.

Ezpeleta e Rockwell (1989) acreditam ser fundamental para a compreensão das ações docentes e da proposição de respostas para os desafios advindos do dia-a-dia dessas ações que se conheça a trama da realidade, peculiar do contexto escolar em que se desenvolve a profissão de professor, em sua dimensão prática, na busca de novas alternativas pedagógicas. Esse ponto de vista permite perceber a instituição de ensino como espaço de formação profissional do docente, onde estão envolvidos “conteúdos e sentidos, geralmente contraditórios, de relações e processos sociais nos quais os sujeitos individuais estão engajados” (p. 57-58) e em constante formação. As autoras acreditam, portanto, que a prática escolar seja o campo fértil para a formação dos professores e para a germinação de respostas aos possíveis desafios que demandam das ações docentes.

O campo de estudo de Certeau (1994) é a cultura comum e a prática. Ele entende esse campo como ambiente construtor de ações e não somente como “lugar de repetição e de reprodução de uma estrutura social” (p. 72). Na instituição escolar, entende que as práticas docentes nela estabelecidas indicam um agir e um pensar peculiares, que negam a reprodução de conceitos prontos em detrimento de um novo fazer, ou seja, são capazes de produzir algo novo, diferente do que já está posto.

Paralelamente a essa visão, a prática, segundo Certeau, Giard e Mayol (1996) é aquilo que se oferece pressão ou que oprime, prende, dia-a-dia; é íntimo a cada indivíduo e guarda elementos “invisíveis”. Os autores assim afirmam:

O cotidiano de práticas é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma pressão do presente (...) O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada (...) O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível (...) (p. 31).

Penin (1994), ao refletir sobre a prática escolar, considera-a como ambiente propício à sistematização e produção de novos saberes, legitimamente reconhecidos, assim como as idéias veiculadas por Certeau (1994), uma vez que afirma ser necessário ao professor para “construir verdadeiros conhecimentos sobre o ensino” (PENIN, 1994, p. 167), que ele assimile “concepções já postas sobre o mesmo, sistematizadas ou formuladas sob diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano prático” (p. 168). Ainda usa como estratégia para a produção do conhecimento entre professores, o fato de se trabalhar “a identificação das representações, o desvelamento de sua origem e do seu sentido, confrontando conhecimento sistematizado e saber cotidiano prático com as formas pessoais de entendimento” (p. 171). Assim, de forma alguma, os saberes das professoras, constituídos numa relação entre o saber sistematizado formalmente e o dia-a-dia da ação docente, são menosprezados pela pesquisadora.

Fontana (2000) afirma que os estudos sobre a prática educativa, de forma geral, abordam “o modo de ser do indivíduo e da sua cultura” (p. 31). Para a autora, estudar as práticas docentes pode tanto revelar a subjetividade do professor enquanto ser social e cultural, a partir de um olhar para suas atitudes e posturas dentro da instituição, quanto se constituir num *locus* significativo de produção e materialização de idéias.

Cunha (2000) e (2002) salienta que o professor é constituído não apenas nos cursos de formação, mas também na sua prática docente, enquanto vivencia diferentes experiências de ensino e aprendizagem junto aos alunos. Sobre isso, a autora ratifica que:

O modo de ser deste profissional constitui-se a partir de um amplo processo que inclui desde a vivência na graduação, em outros cursos de formação e, principalmente, o exercício profissional propriamente dito – todos esses aspectos reunidos na dinâmica da história em geral e da história de cada pessoa em particular (p. 90).

Percebe-se que reduzir a formação do professor apenas ao aspecto acadêmico é negar a contribuição que outros aspectos e experiências podem promover a esse fenômeno, uma vez que não é professor apenas na instituição de ensino, deixando de o ser fora dela, e nem se é indivíduo pessoal, carregado de particularidades e definido por sua história de vida e personalidade, somente fora da instituição, deixando de o ser durante suas atividades profissionais.

Cunha (2002) pondera, ainda, sobre a relação da vivência/experiência docente na instituição escolar com a história em geral (de vida, da instituição, na nação, mundial) e

afirma que estudar essa prática é valorizar o sujeito na história, em detrimento do estudo da vida de grandes “heróis”, apenas, ou de acontecimentos marcantes no campo social, político, econômico. Sobre isso relata que “ao nos voltarmos para o sujeito, ingressamos na dimensão histórica da cotidianidade, pois a experiência histórica do sujeito está dada por sua vida diária” (p. 70). Para a autora, na educação, uma característica marcante da prática escolar é o fato dela implicar no processo de formação dos professores, ainda que isto não aconteça de forma sistematizada ou estruturada. Segundo ela, talvez esse papel da prática seja decisivo por que:

A experiência cotidiana [prática]²¹ do sujeito possui um caráter singular que se revela nos detalhes, e estes, por sua vez, podem ser compreendidos quando articulados ao contexto histórico do sujeito (...) o mérito dos estudos do cotidiano [da prática] reside na possibilidade de compreender as atividades docentes como materialidade e como lugar em que os professores constituem-se (formam-se) como sujeitos (professores) (p. 68-69).

Na compreensão de Muniz (2006) para se explicar a ação docente/discente no contexto escolar não necessariamente se deve pensar num conjunto de regras, normas e paradigmas definidos, prontos, acabados, que devem ser seguidos sob uma rotina imutável no ambiente da escola. A autora salienta que a prática escolar, entendida:

Como movimento, por isso, flexível e dinâmica, permite compreender que os sujeitos nela envolvidos são os que conferem tais características à mesma. São as relações sociais que constituem a tecitura do cotidiano escolar, o que, por sua vez, também constitui os sujeitos: entre grupos, sub-grupos e sujeitos, há uma relação de mútua e variada influência (p. 33).

Dessa forma, não é prática escolar algo estratégico, definido, mas se molda a partir das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos que dela participam, os quais são igualmente, mutáveis e transformáveis.

Molina Neto e Sanchotene (2006) referem-se à vivência educativa na instituição, como contexto escolar, ou *habitus* profissional, onde é estabelecida a prática pedagógica dos professores de Educação Física e produzido o currículo oculto escolar. Os autores relacionam essa prática, ou *habitus* com os saberes científicos e tácitos, que vão sendo incorporados às vivências práticas dos docentes, bem como as limitações e possibilidades inerentes e estes saberes, visando transformações nas ações pedagógicas do dia-a-dia. Afirmam que a

²¹ Grifo da autora (CUNHA, 2002)

associação do *habitus* profissional “à cultura docente e aos saberes experienciais utilizados pelos professores” (p. 277) torna a abordagem da prática pedagógica docente como potencial para a construção do conhecimento no ambiente da escola. Portanto, os autores relacionam a cultura escolar e os saberes produzidos nesse âmbito, como elementos fundamentais que definem a prática educativa do professor de Educação Física.

Assim, segundo esses autores, vivência docente/discente diz respeito à vida na instituição escolar e ao que se passa no seu dia-a-dia, à ambientação dos sujeitos envolvidos e interagidos nessa instituição com a tarefa de aprender e ensinar, com suas peculiaridades, frustrações, impasses, êxitos e conseqüências. Os autores destacam, ainda, que esse termo refere-se aos hábitos, acordos, delimitações formais e informais estabelecidos dia após dia no âmbito institucional entre os sujeitos, ao ambiente onde a cultura escolar é dialeticamente construída e manifesta, à trama da realidade que compreende estruturas de poderes e de saberes ideológicos, pedagógicos, políticos. É, ainda, o *entorno* onde a prática político-pedagógica do professor é constituída individual e coletivamente.

Na presente pesquisa, ao se referir às concepções e conceitos da prática educativa no ambiente escolar, concorda-se com aqueles defendidos por Ezpeleta e Rockwell (1989) e Certeau (1994), de acordo com os quais o contexto da prática escolar é o ambiente onde se produz conhecimento tácito, distinto e novo em relação àqueles já criados por especialistas, e constitui-se num espaço a partir do qual se efetiva a formação profissional dos docentes.

Outros autores fazem menções esporádicas à prática docente no âmbito escolar quando tratam de questões como a formação de professores, o embasamento político das ações docentes e do mundo da escola, como é o caso de Gutiérrez (1988), Dias da Silva (1992) e Ramos (1998) e sem, entretanto, constituírem-se referência no trato dessa temática. Por exemplo, ao abordar a formação do professor, Dias da Silva (1992) acrescenta a importância da troca de saberes entre os professores na vivência escolar. Afirma que o saber profissional partilhado, nesse ínterim, pode assegurar para o grupo de docentes o seu papel profissional, sua função e a identificação de elementos decisivos para a construção de uma prática pedagógica inovada.

As reflexões coletivas das experiências do dia-a-dia escolar e os estudos sobre esse espaço-tempo contribuem para se perceber a escola como um ambiente onde é possível construir, conjuntamente, saberes e conhecimentos e não apenas consumir os que vêm de instâncias cientificamente legalizadas para tal, como por exemplo, as universidades. Verifica-se, portanto, que devido a isso, a realidade escolar é um espaço/tempo responsável por suscitar dialeticamente, necessidades, dificuldades relacionais/pedagógicas, desafios,

contingências, deliberações, soluções e contradições nas relações estabelecidas institucionalmente. Pode-se, a partir daí, delimitar como primeira característica da prática educativa na escola, especialmente na IES, a ser destacada nessa pesquisa, o fato de ser marcada por controvérsias e contradições. Sobre isso, Ramos (1998) afirma que:

A tentativa de mergulhar no cotidiano [na prática]²², de buscar o significativo do invisível é por reconhecê-lo como tempo/lugar dos conflitos racionais e irracionais de nossa época, onde se estabelecem os problemas de produção da vida concreta (...) no cotidiano, de práticas por vezes descontínuas; opressor; premente; às vezes opaco, às vezes brilhante, regido não pela lógica racional, mas pelo caos, que vão se tecendo, entre os muitos fios, o mundo vivido da escola (p. 3-4).

As contradições da prática educativa escolar podem se configurar tanto no que se refere às concepções de homem, mundo, sociedade e educação, quanto nas posturas ideológicas e políticas, evidenciadas por disputas simbólicas e relações de poder, as quais norteiam as opções por determinadas ações didático-pedagógicas e metodológicas dos professores. Não se pode deixar de considerar que, segundo Foucault (1996), saber e poder estão intimamente entrelaçados no mundo contemporâneo, dentro da própria instituição, onde, de um lado estão os elementos que perpetuam o poder da classe dominante nos campos da cultura, da economia, da política, os quais podem ser os próprios professores, equipe administrativa e/ou alunos e, de outro, os dominados, pertencentes às classes menos favorecidas social e economicamente.

Na instituição escolar, incluindo aí a IES, depara-se com uma forma de organização e de convivência social onde essas relações de poder se estabelecem nem sempre de forma igualitária nos diversos campos da vida institucional. Relações estas permeadas por convicções carregadas ideologicamente pela cultura de consumo, pelo individualismo, por diferenças e preconceitos de classe social, raça/etnia, gênero e estágio geracional. Esta é uma realidade verificada na sociedade, em proporção mais ampla, mas que é reproduzida fiel e claramente no dia-a-dia escolar, uma vez que a instituição é uma representação da sociedade.

Entretanto, Gutiérrez (1988) diz que as contradições didático-pedagógicas, ideológicas e políticas dentro da instituição de ensino são importantes por gerarem um campo fértil para o desenvolvimento de posturas críticas do corpo docente e discente, estimuladas principalmente por professores que enxergam sua profissão como opção política, ou seja, que tomam partido diante da realidade social, que não são indiferentes frente à “justiça atropelada, à liberdade

²² Grifo do autor (RAMOS, 1998)

infringida, aos direitos humanos violados, ao trabalhador explorado” (p. 44). Para esse autor, “tomar partido pela justiça, pela liberdade, pela democracia, pela ética, pelo bem comum, é opção política, é o fazer político” (p. 45), o que vem confirmar a necessidade do docente, em particular, do Ensino Superior, considerar sua função social voltada para ensinar não apenas conteúdos curriculares, mas também a dinâmica das relações de poder que rege a sociedade, a postura ética em meio aos conflitos, a autonomia na tomada de decisões/posições frente a algum impasse e, sobretudo, a noção de coletividade.

O autor remete ao educador a responsabilidade de trabalhar as contradições pedagógicas, ideológicas e políticas emergentes no contexto da IES e fazer delas instrumentos relevantes no processo de formação crítica do educando, dele próprio e de seus pares, enquanto profissionais. Assim, reitera que:

O educador, convencido de que está preparando homens para uma sociedade justa e democrática atuará de forma radicalmente diferente daquele cuja preocupação máxima é cobrir os diferentes conteúdos do programa. Um educador conscientizado procura uma forma de desmascarar a ideologia e de criar em seus alunos uma atitude crítica (GUTIÉRREZ, 1998, p. 45).

Segundo André (2001), tais contradições são realmente necessárias por impregnarem um ensino ocultado, a partir de “experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar – lutas e experiências que ensinam tanto quanto (ou mais do quê) as ‘áreas específicas’ em que ensinam” (p. 92).

Apesar de inerentes ao contexto escolar, os fatos do dia-a-dia na IES, não podem ser vistos isoladamente, apenas a partir desse contexto, uma vez que influenciam e são influenciados por fatores fora dela, como pelas decisões políticas tomadas nas instâncias legislativa, jurídica e executiva do Estado, pela história da educação, pela cultura “mundial” e a multicultural local, pela economia que dita o custo da educação, de elementos interligados a ela como os baixos salários dos professores e das verbas financeiras para as IES, dentre outros.

Embora o trabalho diário na escola seja específico da realidade escolar, ele é determinado socialmente por questões mais amplas. Assim, na construção da prática docente universitária, as estruturas “micro” e “macro” devem ser consideradas. Micro porque se trata “de uma necessidade delineada e ajustada na constituição do próprio objeto de estudo” (CUNHA, 2002, p. 68) e macro porque está condicionada e condiciona elementos sociais,

históricos e políticos externos à escola. Sobre essa influência de fatores externos na instituição de ensino, Gutiérrez (1988) confirma que:

Por toda a parte promovem-se reformas educacionais, experimentam-se novas metodologias de trabalho e promovem-se estruturas “mais flexíveis”²³, como se os males da escola pudessem ser remediados com arranjos e mudanças que não transcendem a sala de aula (p. 42).

A segunda característica da ação educativa no contexto escolar, especialmente na IES, destacada nessa pesquisa, é o fato desse contexto constituir-se num ambiente de criação, de produção do conhecimento. Sobre isso, Cunha (1989) salienta que “a necessidade sentida de desvendar o cotidiano, a prática, do professor vem da certeza de que esta é uma forma de construção de conhecimentos” (p. 35). Assim, infere-se que não só a teoria é importante na construção do conhecimento, mas a prática-político-pedagógica, a vivência, também fundamentam o conhecimento.

No contexto do dia-a-dia escolar é imprescindível afirmar que essa produção/construção do conhecimento dá-se num processo coletivo, a partir de sujeitos sociais, por isso, inseridos num mundo de relações sociais. Para a autora:

A realidade da vida cotidiana também inclui uma participação coletiva. O existir na vida cotidiana é estar continuamente em interação e comunicação com os outros e os significados próprios são partilhados com os significados das outras pessoas, que vivem também o cotidiano. A expressão do cotidiano, prática, do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve (CUNHA, 1989, p. 36).

Portanto, as ações docentes no coletivo da escola são espaços-tempo onde são gerados acordos, suscitadas contradições, fomentada a formação docente, estabelecidas relações sociais, produzidos conhecimentos, todos permeados por fatores internos e externos à instituição de ensino.

Segundo Gutiérrez (1988), cada professor no exercício da sua profissão atribui sentidos e significados à educação e ao ato de ensinar, de acordo com sua concepção de homem, mundo e sociedade, que servem para legitimar a ordem social existente ou para desestabilizá-la. Para ele, “é esta representação peculiar da realidade, este conjunto de idéias, de conhecimentos, de valores e crenças, que torna possível que o indivíduo [professor] desempenhe um papel de estabilizador e legitimador do ‘status’ existente” (p. 25). Estes

²³ Grifo do autor (GUTIÉRREZ, 1988)

sentidos e significados podem traduzir-se em posturas e perfis prático-pedagógicos e epistemológicos conflitantes, no dia-a-dia da IES.

Tais posturas se materializam de forma diferenciada de um professor para outro, no contexto das aulas. Alguns docentes organizam seus programas de ensino e debatem-nos com os alunos antes de colocá-los em prática, desafiando os discentes a se posicionarem diante dos temas que irão estudar, direcionando-os a estabelecer relações mais amplas entre a educação e o contexto sócio-político, e relacionando os conteúdos com princípios da lógica capitalista, vigente na sociedade, valendo-se da ação pedagógica como possibilidade “para inculcar em seus alunos o espírito de luta contra todas as formas de injustiça, de corrupção, de violação das leis” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 45) e, sobretudo, para provocar nos alunos posturas críticas frente aos fatos da realidade social.

Estes docentes procuram, ainda, instigar os alunos a entenderem os problemas da prática social, a fim de que essa discussão contribua com sua(s) disciplina(s) e a sobrepujarem o senso comum a partir da contextualização histórica e política dos temas de suas disciplinas, visando, dessa forma, promover o debate crítico-participativo entre os alunos. Silva (2002) fundamenta esta postura docente quando afirma:

Não há como ignorar, no recinto da escola, as distorções de um sistema de sociedade que impede uma grande parcela da população de se apropriar dos bens materiais e culturais da produção social, de assumir o seu papel de sujeito tanto do processo de produção como do processo de construção social da vida, no exercício fundamental da cidadania (p. 43).

No contexto da disciplina Educação Física, em específico, Libâneo afirma no prefácio da obra de Ghiraldelli Júnior (1998) que o trabalho docente nos programas de Educação Física, na perspectiva crítica e social, deve procurar desenvolver, dentre outros, a criticidade, a participação dos alunos, a compreensão educativa das práticas esportivas, a formação de valores, a inserção da política na educação e vice-versa, e a conscientização do corpo como ser inserido no meio social, buscando assim:

Ao invés do condicionamento à ordem social, formar um aluno crítico e participativo; ao invés do adestramento físico, a compreensão e uso sadio do corpo; ao invés do esporte-espetáculo e ufanista, o esporte educativo; ao invés da disciplina imposta e da repetição mecânica de ordens do professor, o autodomínio, a formação do caráter, a autovalorização da atividade física; ao invés do corpo-instrumento, o corpo como ser social. A Educação Física como atividade educativa será tanto mais conseqüente em relação aos objetivos político-pedagógicos quanto mais os professores, como

intelectuais, desenvolverem a capacidade de descobrir a todo instante, na sua prática de vida e de trabalho, as relações sociais reais que estão por trás das tendências, das técnicas, dos discursos, dos programas de ensino e, por aí, dar uma dimensão política à sua prática pedagógica (p. 14).

Por outro lado, alguns professores agem a partir de práticas tecnicistas, ou seja, detêm-se na simples transmissão de conhecimento e conteúdos, os quais são avaliados a partir da “exatidão da reprodução da informação” (MIZUKAMI, 1986, p. 17), praticam, ainda, um processo de ensino centrado neles próprios, de forma que pouco abrem espaço para as contribuições e experiências dos alunos, voltam-se muito para seus programas de ensino e suas disciplinas, sem enriquecê-los com outras vivências e dinâmicas, nem relacioná-los com o contexto sócio-educacional mais amplo. Além da importância dessa relação dos conhecimentos produzidos e veiculados no Ensino Superior com aspectos mais abrangentes da sociedade, sobrepõe-se a necessidade de os professores buscarem atualização profissional, através de “um contínuo aperfeiçoamento, para responder ao desenvolvimento acelerado dos conhecimentos científico e cultural, bases do saber escolar” (MALUSÁ, 2003, p. 165).

Segundo Mizukami (1986), o processo de ensino e a apresentação dos fenômenos educacionais executados cotidianamente na instituição de ensino apontam para cinco grandes abordagens que são definidas a partir da tomada de posição epistemológica dos seus agentes. A autora define como tradicional, a abordagem onde o processo de ensino-aprendizagem fundamenta-se em uma prática educativa baseada na simples transmissão de conhecimentos. Como comportamentalista, a abordagem em que os conteúdos também são transmitidos visando a objetivos e habilidades que levam à execução de competências, as quais podem ser mudadas e alcançadas através de treinamentos. Já na abordagem que chama de humanista, o aluno constrói o seu conhecimento através de suas experiências e o professor torna-se um facilitador das condições para que a aprendizagem ocorra. Define como cognitiva a abordagem que tem como ênfase principal a capacidade do aluno de saber integrar informações e processá-las. E na abordagem sociocultural, enfatiza a elaboração e o desenvolvimento dos conhecimentos ligados aos processos de conscientização e ação cultural, levando em conta o homem e as condições nas quais ele vive, bem como os aspectos sócio-político-culturais do contexto da sociedade.

Ao refletir sobre a postura dos professores que fundamentam suas práticas no contexto social mais amplo, tentando levar os alunos a pensarem (e agirem) criticamente a sua prática educacional relacionada com a realidade em que ela acontece, priorizando o que, por que e para quem ensinar, a fim de que possam pensar além do senso comum e buscar a

contextualização histórica e política dos temas das disciplinas, à luz das contribuições de autores como Mizukami (1986), Gutiérrez (1988), Kunz (1994), Giroux (1997), Ramos (1998), Silva (2002), Muñoz Palafox (2001), Bracht *et al* (2003), Kawashita (2003) e Martins (2005) deduz-se que uma maneira de repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente é considerar o professor como intelectual transformador, tornando possível, dessa maneira, esclarecer e recuperar a noção básica de que todas as ações humanas pressupõem alguma manifestação cognitiva, do pensamento.

Entretanto, situações como os baixos salários, a dificuldade de adaptar-se às novas tecnologias aplicadas no campo da educação, a escassez de tempo disponível para se atualizar dado o acúmulo de carga horária semanal, o pouco reconhecimento da função social por parte da sociedade ao longo dos anos, têm feito cair a auto-estima do professor universitário, colaborando para que ele não se sinta e nem aja como um intelectual ativo.

Para Giroux (1997), os intelectuais transformadores têm duas tarefas centrais a fazer. Uma delas é aproximar a educação do contexto político²⁴, o que significa afirmar que educar é também conscientizar sobre as evidentes relações sociais de poder estabelecidas dentro e fora da instituição de ensino; a outra é utilizar formas de pedagogia que tratem os discentes como agentes críticos, com iniciativa para problematizarem o conhecimento já estabelecido e para construir novos saberes a partir do diálogo produtivo, tornando o conhecimento significativo para eles, de tal modo a fazê-lo crítico. Diante disso, formar alunos como cidadãos atuantes, participativos social e politicamente no meio em que vivem requer que o professor seja um intelectual, acima de tudo, em outros termos, que manifeste os interesses políticos e os valores ideológicos que fundamentam sua concepção de educação, de homem e de sociedade. Dessa forma, o autor afirma:

Os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino (...) os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e criativos (p. 162-163).

²⁴ O termo político, segundo HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, é “relativo ou pertencente à cidadania (deveres)”, refere-se à “arte ou ciência de governar”, onde relações de poder estão implícitas, envolve o cuidado “dos negócios públicos”, especificamente das práticas e dos fenômenos relativos a uma sociedade, (p. 2253). Ainda, por político, entende-se, de acordo com GUTIÉRREZ, F., *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988, “o tomar partido frente à realidade social (...) descobrir nos estudantes o gosto pela liberdade de espírito e despertar neles a vontade de resolver os problemas do conjunto, estimulando-os a desenvolver o sentimento de que são responsáveis pelo mundo e pelo seu destino” (p. 13).

Tal afirmação implica em que os professores intelectuais transformadores colaborem para que os alunos/cidadãos tenham voz ativa em seus processos de aprendizagem, desenvolvam a autonomia, a autoconfiança, a criticidade e tenham oportunidades de, até mesmo, virem a discordar dos pontos de vista de seus professores.

Segundo Sacristán (1999), o termo “político” refere-se tanto às influências que os fatos do contexto social exercem sobre um fenômeno, como por exemplo, a prática educativa, a formação do professor e o currículo por ele praticado no dia a dia da instituição, quanto à influência que os educandos e formandos podem exercer sobre a sociedade em que estão inseridos.

No que tange ao termo “política/o”, Silva (1989) contribui com a discussão ao defender que, para agir de forma política e pedagógica, o docente necessita, antes de tudo, dominar o conteúdo que ministra e as metodologias acessíveis para sua abordagem. Em seguida, é imprescindível que planeje e ponha em prática o que planejou, de forma comprometida, refletindo sobre sua prática à luz do ambiente social que a circunda. Nas palavras do autor:

É importante lembrar que o conhecimento de “política” de forma alguma dispensa o conhecimento concreto dos conteúdos específicos e das formas mais coerentes de colocá-los à disposição dos alunos. Mais especificamente, a postura política do educador se corporifica no momento em que ele seriamente planeja e depois executa o seu programa de ensino. Esse trabalho, por sua vez, exige um compromisso de reflexão sobre a prática pedagógica concreta e sobre o social onde essa prática se insere (p. 42).

Diante do que foi salientado sobre o professor intelectual, acredita-se que Silva (1989) complementou a descrição desse perfil e, a partir disso, o professor universitário necessita ver-se como um intelectual, haja vista a função que deve ter na sociedade, de estimular os alunos a se formarem cidadãos e a pensarem criticamente a realidade, em manifestação contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das IES. Nessa perspectiva, a formação do aluno-cidadão ou do cidadão-aluno, “impregnado pela solidariedade e pela autoestima, é um esforço que ultrapassa a formação teórica ou a capacitação puramente intelectual, para atingir o exercício da participação e intervenção social” (SILVA, 2002, p. 45).

Kawashita (2003) também reitera que a docência tem que envolver, dia após dia, as dimensões políticas e éticas do ato de ensinar e não apenas a relação entre a didática e a pedagogia, sendo assim, a docência torna-se um ato educativo e formativo que agrega as

características do contexto em que está organizada a sociedade à sua missão de re(construir) constantemente os saberes profissionais.

Enfim, estas reflexões sugerem que a prática do docente universitário seja contextualizada e pautada tanto na teoria, conhecimentos e saberes técnico-pedagógicos, quanto na prática, atitude consciente e comprometida em formar nos alunos uma identidade de sujeitos que intervêm, individual e coletivamente na sociedade, que ainda atentem-se para as relações de poder que rotulam favorecidos e menos favorecidos socialmente, e que não sejam manipulados e influenciados acriticamente diante dos ditames e caminhos do sistema de produção capitalista. Silva (2002) afirma, a esse respeito, que “os professores hoje precisam buscar o resgate da política como atenção à coisa pública e aos anseios da população na busca de novas razões de viver com qualidade” (p. 36).

Assim, as exigências sobre a prática e a formação do professor que pretenda agir dia-a-dia atento não só às necessidades e interesses científico-pedagógicos e curriculares de seus alunos como também àquelas de cunho crítico-social a fim de uma compreensão mais aprofundada da realidade histórica da sociedade e do homem:

Apontam para a necessidade de uma qualificação dos professores como profissionais da educação, imbuídos da sensibilidade social, fortalecidos pela formação científica e social, e impulsionados pela utopia esperançosa de estar contribuindo com a construção do homem e de uma nova sociedade (SILVA, 2002, p. 46).

Sobre a formação de alunos cidadãos comprometidos com seu papel social, realizada por professores também comprometidos, Pagotti e Rezende (2003) reforçam a idéia de que o professor deve ser preparado para dominar, além dos conteúdos curriculares, aqueles relacionados ao papel do indivíduo na sociedade e, até mesmo, aqueles conteúdos que servem moralmente, para toda a vida. Assim, ratificam que:

Teoricamente, os professores deveriam, além da preparação pedagógica e de conteúdos, exibir estágios mais elevados de pensamento moral, se o propósito é formar cidadãos (...) no sentido de ajudá-los em sua trajetória evolutiva como pessoas e como profissionais de um mundo, que, com certeza, precisa ser mudado para melhor (p. 186-187).

Como terceira característica da prática educativa inerente à instituição escolar, em especial à IES, menciona-se, nesse trabalho, a sua relação com a pesquisa, elemento mediador e colaborador na formação docente verificada no dia-a-dia da prática. Essa relação tem sido

abordada por autores como André (1996), (2001); Cunha (1996); Carvalho (2003); entre outros. Para André (2001), talvez o professor não tenha tempo de se dedicar exclusivamente à pesquisa, dado o seu compromisso com os alunos e a sua extensa carga horária, porém, nada impede que, durante sua prática, ele exercite o olhar investigativo e observador dos fatores que ocorrem ao seu redor, especificamente em sua sala de aula, com cada aluno; formule objetivos; levante hipóteses; eleja instrumentos de coleta de dados; e, sobretudo, tenha uma postura indagativa frente às várias situações que vivencia no dia-a-dia.

Para tanto, os professores deveriam considerar o caráter didático²⁵ da pesquisa, ou seja, utilizá-la como um instrumento de construção e reconstrução de conhecimentos e saberes em sala de aula e não se servir de princípios apenas esporadicamente, como parte da conclusão de algum curso ou, por curiosidade. Isso implica em considerá-la como um recurso pedagógico que valoriza o processo de reflexão e análise individual e coletiva da prática educativa entre alunos e professores. André (1996) salienta ser fundamental:

Tomar a pesquisa como um ponto de partida para empreender (...) um esforço de reflexão e de análise dos aspectos críticos da realidade, e a partir daí garimpar a literatura educacional para fundamentar as leituras desses aspectos críticos, fugindo das conclusões apressadas e superficiais (p. 103-104).

Ainda sobre o uso da pesquisa como recurso didático, Moreira (2002) chama a atenção para o entusiasmo de os professores tornarem-se, sobretudo, pesquisadores dos conteúdos com que trabalham, e para os benefícios que essa atitude pode trazer a eles, aos seus alunos e aos processos de ensino e aprendizagem que engendram. Segundo ele:

Como professores/intelectuais, precisamos tornar-nos pesquisadores do conteúdo que ensinamos ou da prática que desenvolvemos e/ou centrar nosso ensino na pesquisa. Nesse processo, podemos atualizar os conteúdos com que trabalhamos, torná-los mais relevantes, aprimorar nosso desempenho profissional, assim como incentivar o estudante a investigar, a buscar, a aprender prazerosamente, a conhecer coisas novas e, mais uma vez, a criticar o existente (p. 20).

²⁵ “Trabalhar com a função didática da pesquisa é procurar levar para a sala de aula dos cursos de graduação, pesquisas – do tipo etnográficas, por exemplo – que abordam questões da vivência escolar, para serem discutidas, procurando aproximar o futuro professor da realidade das escolas, buscando a tão propalada e sonhadora articulação da teoria com a prática” (ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel da pesquisa na formação do professor. In: *Formação de Professores: Tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCAR, 1996, p. 95-105, p. 102).

Em se tratando da pesquisa educacional como recurso para o professor do Ensino Superior, especificamente, a associação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, nesse nível de ensino é um desafio, segundo Cunha (1996), pois não é muito comum nas universidades a maioria dos professores se envolverem com estas três dimensões da vida universitária. O fato do panorama usual dos cursos de graduação – por incrível que pareça – negar, quase sempre, a idéia do ensino com a pesquisa e com a extensão, de acordo com a autora, está relacionado, em geral, à presença da concepção positivista de ciência²⁶, marcada por certezas tais como:

O conhecimento é tido como acabado e sem “raízes”²⁷, isto é, descontextualizado historicamente; há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a “segurança”; dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira; no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda matéria dada²⁸; o professor é a principal fonte de informação e se sente desconfortável quando não tem todas as respostas; a pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida (p. 32).

Cunha (1996) afirma que a desarticulação entre os processos de ensino/aprendizagem e estas três dimensões, ensino, pesquisa e extensão, no âmbito da Educação Superior, têm relação com questões políticas, pois, apesar de figurar-se como um problema pedagógico, “estão referenciados num mapeamento epistemológico que, por sua vez, é decorrente de um arcabouço político, isto é, da estrutura de poder presente na sociedade” (p. 34). O que implica estarem diretamente vinculadas a educação, a política, com as relações de poder, uma implicando nas outras e vice-versa.

Sendo assim, segundo André (2001), não depende apenas da boa vontade do professor para que se efetive o trabalho com a pesquisa no Ensino Superior, deve-se reconhecer também, “a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação ao seu trabalho docente cotidiano” (p. 62). Condições estas que, se possível for, devem ser

²⁶ A concepção positivista de ciência tem como símbolo principal o francês Auguste Comte (1798-1857) e abandona “a referência às causas últimas, ou não-observáveis, dos fenômenos, em favor de uma busca de regularidades semelhantes a leis entre os fenômenos observáveis” (BOTTOMORE, 1988, p. 290). Nesta perspectiva, “a previsibilidade dos fenômenos é, por sua vez, uma condição para estabelecer o controle sobre eles, e é isso que torna possível o emprego da ciência na tecnologia e na engenharia” (p. 290), por exemplo. Caracteriza-se, portanto, pelo rigor, pela perfeição do método, pela ordem como pré-requisitos para o progresso. BOTTOMORE, Tom. et al. *Dicionário do Pensamento Marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

²⁷ Grifos da autora (CUNHA, 1996).

²⁸ Grifos da autora (CUNHA, 1996).

reivindicadas aos órgãos competentes a fim de que sua falta não comprometa o trabalho investigativo no âmbito da IES.

Há de se indagar, portanto, qual deve ser a formação do professor formador e, como um reflexo desta, qual a formação que ele está promovendo aos seus alunos nas universidades? Sobre a formação do professor formador, Imbernón (2002) afirma que “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigativos” (p. 52). Destaca-se ainda que a busca por uma formação docente com estas características e a efetivação dos seus benefícios aos alunos cabe à iniciativa do próprio professor formador, numa atitude de ansiar por uma contínua atualização profissional.

Deduz-se, assim, que as relações de poder presentes na sociedade, as quais desestimulam a associação da pesquisa e da extensão ao processo de ensino, no âmbito acadêmico, mesmo que indiretamente, através da retenção de verbas, da liberação de tempo para os professores realizarem suas pesquisas, entre outras medidas, devam ser encaradas veementemente por aqueles professores determinados e comprometidos com a formação crítica e consistente de seus alunos. Sendo assim, o Ensino Superior que forma, ou deveria formar profissionais não somente para o mercado de trabalho, mas também cidadãos conscientes de seu papel sócio-político na sociedade, deve visualizar urgentemente a perspectiva de construção de práticas investigativas onde os docentes se projetem como pesquisadores em ação, comprometidos com o ensino investigativo e com a transformação da realidade.

Na perspectiva crítica de educação e sociedade defendida por Kunz (1994), Carvalho (1996), Muñoz Palafox (2001), (2002), Silva (2002) e Bracht *et al* (2003), a prática educativa, em qualquer nível de ensino, não é neutra, pois é influenciada pelos acontecimentos sociais, pelo sistema político-econômico, pelas relações de poder e de produção. Dessa forma, Carvalho (1996), reitera ao professor de Educação Física:

Não faz sentido ter-se uma prática pedagógica onde só o acúmulo de conteúdos seja prioridade, num contexto sócio-político-econômico e cultural como o nosso (...) Há sim, a necessidade de se articular o conteúdo aos anseios de uma sociedade (...) Estar consciente disto é fator indispensável para que este professor estruture propostas de ação educativa, que levem em consideração o processo de superação da visão acrítica e do sistema de transmissão e reprodução, para que assim esteja comprometido com a formação de homens autônomos e críticos, frente ao atual contexto social (p. 6-7).

A partir dessa visão, a IES tem o compromisso filosófico e pedagógico de oferecer uma formação ampla aos seus alunos, para que sejam capazes não só de dominarem os conteúdos, técnicas e instrumentais nela trabalhados, como também de intervirem criticamente na sociedade, de se fazerem conscientes das diferenças sócio-culturais e político-econômicas presentes entre os homens no contexto social, esforçando-se para minimizarem essas diferenças a fim de que não sejam empecilhos para o exercício consciente de sua função social.

A prática da Educação Física no âmbito das escolas de Educação Básica, em específico, vivenciada por professores formados ou por universitários, aos quais a IES tenha oportunizado, em cursos de graduação e pós-graduação, uma formação voltada para a análise crítica e contextualizada dos conteúdos, colabora com esse processo de formação ampla por fazê-los inferir, a partir das exigências do dia-a-dia da escola, que o objetivo dessa disciplina escolar é contribuir com a finalidade maior da instituição, uma vez que:

Trabalha pedagogicamente o sentido e significado da linguagem (escrita-verbal-teleológica) (inclusive ideológica) expressa pelas manifestações culturais denominadas jogo, dança, ginástica, luta e esporte, enquanto práticas sociais relacionadas com a satisfação, individual e coletiva, de necessidades existentes (orgânicas, emocionais e sociais), de acordo com o seu contexto histórico (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p. 310-311).

Infere-se, portanto, que o objeto de estudo da Educação Física Escolar, foco dos currículos dos cursos de licenciatura, é a corporeidade humana, abordada no contexto histórico-cultural das práticas sociais, sendo que o conhecimento educacional produzido nesta disciplina vincula-se a concepções de mundo, sociedade e homem, as quais, juntamente com princípios teórico-práticos explicam como ela se manifesta na realidade concreta. A Educação Física Escolar não se caracteriza, assim, como uma atividade neutra ideologicamente e sim como uma prática carregada de concepções filosóficas, científicas, culturais, sócio-políticas e históricas, definida metodologicamente, inserida na estrutura curricular da escola. Desta forma, faz-se necessário que o trato com o conhecimento nesta disciplina seja considerado de forma abrangente e não restrita ou racionalmente técnica e instrumental²⁹.

²⁹ Tratar o conhecimento produzido e efetivado na disciplina Educação Física sob as bases da racionalidade técnica e instrumental é tratar a corporeidade humana fundamentada em práticas sociais como os esportes, os jogos, a ginástica, a dança e as lutas marciais, enfatizando apenas os parâmetros das normas e regras técnico-esportivas, sem provocar a reflexão crítica de aspectos como a sua história, as políticas públicas que a determinam, a cultura que a envolve, quem a pratica, de que forma é praticada por diferentes segmentos da sociedade e como é compreendida e explicada a “realidade social complexa e contraditória” (p. 28) que a envolve (BRACHT, V. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção

Neste contexto, sugere-se que o professor universitário dos cursos de Educação Física deva contribuir para a formação dos futuros professores que atuarão nas escolas de Educação Básica, sob a perspectiva de serem muito mais do que instrutores técnicos ou recreadores, e sim:

Agentes político-pedagógicos que, em teoria, deveriam apresentar bases filosóficas e científicas suficientes para poderem “dar conta”³⁰, além de sua aula, das ações concretas para compreenderem a dinâmica social – onde desenvolvem sua ação profissional – a fim de defenderem, conscientemente, seu projeto de educação e sociedade (MUÑOZ PALAFOX, 2007, p. 4).

Verifica-se que professor universitário de Educação Física consciente de sua função social e da necessidade de construir, aplicar, modificar e reconstruir criticamente o conhecimento na sua disciplina e que atue como mediador gerando situações desafiadoras e reflexões pautadas pelo constante diálogo, contribuirá para a formação de profissionais críticos e participativos, capazes de buscar solidariamente uma escola e uma sociedade mais imparcial, democrática e incentivadora de condições iguais para os cidadãos.

Na mesma linha, como conseqüência desses esforços do professor para dinamizar uma prática pedagógica dos futuros profissionais mais amplamente fundamentada, pautada não apenas em princípios da racionalidade técnica, nota-se a necessidade do estímulo do docente formador rumo à superação da tendência às posturas individualistas no contexto da prática profissional, vislumbrando, assim, o trabalho coletivo e contribuindo para fortalecer a área nas instituições de Educação Básica. Segundo Rezende (2002), essa ação coletiva, permite “o entendimento da complexidade do processo de crescimento pessoal e coletivo, que pretende, em última instância, aprender a conviver e a transformar a realidade, respeitando e valorizando as diferenças individuais e culturais” (p. 91). Para tanto, é preciso mais do que concordar com a importância dessa postura coletiva, a urgência está em proceder, de forma prática, à valorização da reflexão e do planejamento coletivos, a fim de se vencer o isolamento e a divisão presentes nas práticas cotidianas escolares.

Diante disso, percebe-se que a finalidade de se planejar e refletir sobre a prática pedagógica coletivamente é possibilitar aos professores a troca de experiências de ensino e aprendizagem e a exposição de possíveis impasses detectados nas aulas, para serem

magistério 2º. Grau. Série formação do professor). Nesta perspectiva, os alunos são comparados entre si quanto às habilidades que conseguem ou não realizar e são classificados em aptos ou inaptos, hábeis ou inábeis quanto à sua aptidão, ao seu desenvolvimento do movimento ou ao seu biótipo.

³⁰ Grifos do autor (MUÑOZ PALAFOX, 2007)

assimilados, amenizados e superados, respectivamente. Segundo Tardif (2002), o processo de produção do conhecimento do professor dá-se a partir de sua prática pedagógica no contexto escolar, ambiente propício às ações coletivas. Portanto, o fato de o professor, sistematizar, de forma escrita, essas experiências e contingências, cambiando-as uns com os outros, refletindo criticamente sobre elas e, até mesmo, publicando-as num último momento, como dinâmica do processo coletivo, sustenta e confirma essa produção do conhecimento.

Ainda, a experiência coletiva vivenciada pelo docente formador de futuros professores de Educação Física nas IES se estabelece como *práxis*³¹ quando se pauta tanto nos saberes e conhecimentos teórico-práticos, técnico/instrumentais da cultura corporal enfatizados na ação-prática, quanto nos saberes e conhecimentos filosóficos, científicos e pedagógicos, trabalhados, revisados e reformulados constantemente pelo próprio docente e pelo coletivo ao seu redor, a fim de torná-los significativos para o grupo. Essa revisão e reformulação constantes sugerem um processo contínuo de formação docente, o qual, de acordo com Imbernón (2002), já não pode ser entendido:

Apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo, como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso, (...) aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc, juntamente com outros colegas ou membros da comunidade (...) em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas (p. 69-70).

No contexto da *práxis*, essa dinâmica de formação contínua pressupõe um processo, que provoca no professor um olhar sob a perspectiva dialética da formação em educação, ou seja, analisando-a como um sistema nunca acabado, como uma progressão, nunca absoluta, que abarca oposições, contradições e, por isso, está em constante construção do conhecimento e apropriação dele, junto com outros professores e alunos portadores de culturas diversas, no âmbito de um universo também culturalmente diverso.

³¹ *Práxis* – Palavra de origem grega, que se refere, em geral, à ação, à atividade. Embora seja usada, por vezes, para designar todas as atividades humanas, Aristóteles sugere que a *práxis* deve ser considerada apenas como uma, dentre três atividades básicas do homem, (as outras duas são a *theoria* e a *poiesis*). A sugestão é feita no contexto de uma divisão das ciências ou do conhecimento, de acordo com a qual há três tipos básicos de conhecimento, o teórico, o prático e da *poiesis* (o *produtivo*), que se distinguem pela sua finalidade ou objetivo: para o conhecimento prático, o objetivo é a própria ação. Este conhecimento é subdividido em econômico, ético e político. (BOTTOMORE, Tom. et al. *Dicionário do Pensamento Marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988, p. 239).

As reflexões até aqui implementadas sobre o conteúdo Educação Física, componente curricular da Educação Básica, deduzem que os fundamentos dessa disciplina são apreendidos pelos futuros professores nas IES de acordo com a concepção de Educação/Educação Física a eles veiculada pelo professor formador. Se transmitida e exercida numa perspectiva crítica de Educação, a Educação Física não é considerada como uma prática neutra, apolítica e nem desprovida de ideologia, mas que manifesta noções fundamentais dos princípios morais, éticos, político-culturais e filosóficos da sociedade, as quais justificam posturas críticas de docentes universitários comprometidos com seu papel social de formar cidadãos/profissionais também conscientes da realidade em que se situam.

Até então, foram abordadas diferentes concepções sobre as práticas docentes universitárias, em Educação Física, especialmente. Em seguida, enfatizam-se considerações sobre as relações interpessoais estabelecidas por estes docentes no âmbito das IES, os planejamentos inerentes ao desenvolvimento de sua(s) disciplina(s) e os processos de ensino e aprendizagem efetivados junto aos alunos, visando obter uma compreensão mais aprofundada e consistente de suas ações político-pedagógicas, para entender como esses fenômenos ocorrem no contexto do dia-a-dia, na interação dos professores com os alunos, com outros docentes e com a literatura da área, na perspectiva da formação ampliada dos discentes e de superação da racionalidade técnica no trato com o conhecimento.

De acordo com Moscovici (1985), as relações interpessoais são interações humanas que ocorrem permanentemente entre as pessoas através de comportamentos manifestos e não manifestos, verbais e não verbais, pensamentos, sentimentos, reações mentais e/ou físico-corporais.

Segundo Cunha (2002), as relações interpessoais envolvem sujeitos de diferentes origens sócio-econômicos, cargos e funções, parentescos, credos, concepções de homem, mundo, sociedade, educação, que necessitam, num determinado tempo e espaço, agregarem-se, interagirem-se, relacionarem-se para que algum projeto, iniciativa ou proposta se concretize. Devido a esta diversidade de características que as pessoas em interação podem apresentar, por certo podem surgir conflitos, discordâncias, problemas a serem enfrentados, o que torna inevitável a busca por mudanças, por inovações, as quais certamente, enriquecem o homem enquanto SER e confirmam, cada vez mais, sua função social no mundo.

No que se refere à educação, as relações interpessoais entre professores e alunos têm se constituído como pontos de discussão entre alguns autores nos últimos anos, como Abreu e Masetto (1982), Dias da Silva (1992), Cunha (2002), Muniz (2006). De acordo com Abreu e

Masetto (1982) estas relações são, até mesmo, um dos elementos responsáveis pelo bom ou mal ambiente para que a aprendizagem escolar possa se efetivar. Estes afirmam que:

Conforme o rumo que tome o desenvolvimento desta interação, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada, orientada mais para uma ou outra direção, ou seja, diferentes tipos de relacionamento estabelecidos entre professor e alunos apresentam diferentes resultados na aprendizagem (ABREU; MASETTO, 1982, p. 113-116).

Em outro momento estes autores afirmam ainda que “o professor e o aluno interagindo formam o cerne do processo educativo” (ABREU; MASETTO, 1982, p. 113), o que significa que a aprendizagem, na maior parte das vezes, ocorre na dinâmica das relações entre esses dois atores. Em outros termos, é necessária a superação de uma interação sob os moldes tradicionais entre professor e aluno, pautada pelo rigor nas relações e nas formas de apresentar, apreender e avaliar o conhecimento, gerando distanciamento pessoal e profissional entre estes dois personagens. A interação nestes moldes predominou por muitos anos na prática pedagógica e ainda predomina em alguns contextos de ensino, inclusive no Ensino Superior.

Na mesma perspectiva, Santos (2001) salienta que é esta relação que dirige, que determina o ritmo de apropriação dos conteúdos curriculares no processo de ensinar e aprender na IES. Tanto professor quanto alunos são responsáveis pelo ambiente de troca mútua em seus relacionamentos, porém, o professor deve tomar a iniciativa em busca de interações significativas. Para a autora:

Apesar de limitada por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, normas internas e pela infra-estrutura na instituição, é a interação entre o professor e o aluno que vai dirigir o processo educativo. Como toda relação, esta também é composta de dois pólos – professor e aluno – e cabe a ambos determinarem o clima desta relação. Cada um desempenha um papel diferente na sala de aula, cabendo ao professor, no entanto, tomar a maior parte das iniciativas, ‘dando o tom’³² para o estabelecimento deste relacionamento (p. 72).

De forma semelhante, Roncaglio (2004), afirma que a interação entre professor e alunos deve ser maleável, descontraída, leal, franca, e por mais que o docente mostre-se para os alunos como mediador da aprendizagem, “a relação professor aluno (...) apresenta-se como uma relação de autoridade, assimétrica e vertical, ainda que num contexto democrático”

³² Grifo da autora (SANTOS, 2001)

(p. 108). Cabendo ao professor a iniciativa de apresentar aos alunos suas propostas de trabalho, bem como a metodologia, a forma de avaliação, a bibliografia, os recursos materiais a serem utilizados no decorrer do curso, para que sejam discutidas, melhoradas e ampliadas conjuntamente.

Portanto, o relacionamento do professor de Educação Física, especificamente, do Ensino Superior com seus alunos, requer reciprocidade de ambas as partes se pretender constituir-se num ambiente fecundo para a aprendizagem, o que pode levar a uma colaboração mútua e a uma cumplicidade diante da tarefa de ensinar e aprender, ainda que brotem alguns conflitos dessa interação.

Quanto aos conflitos, Abreu e Masetto (1982) acreditam que o “relacionamento em sala de aula é a reprodução, guardadas certas proporções, das relações complexas e ambíguas que existem na sociedade contemporânea” (p. 113), pois, apenas pelo fato de envolver pessoas, esse relacionamento pode suscitar controvérsias e ambigüidades, como em qualquer meio social.

Na concepção de Ricoeur (1969) a relação entre professor e alunos é árdua por um motivo específico, pois, tradicionalmente, alguns professores não consideram os saberes anteriores e paralelos que os alunos carregam consigo e os concebem como ignorantes em busca do conhecimento, por ele detido de forma dominante. Segundo o autor:

Esta relação (professor-aluno) é difícil; sem dúvida uma das mais difíceis de ser exercida em nossa sociedade. É primeiramente uma relação (...) em que a carga de competência e experiências dá licença, de parte do ensinante, ao exercício de um domínio que é muito fácil de consagrar nos meios de instituições hierárquicas e coercitivas. A tendência espontânea do ensinante é pensar que o ensinado não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que esta passagem está em poder do mestre (p. 70).

Rogers (1972), referindo-se a uma outra perspectiva do comportamento do professor, acredita que sua relação com os alunos estabelece um ambiente que, não só facilita a aprendizagem, como a torna duradoura para toda a vida, quando expressa traços de autenticidade, apreço, empatia aos alunos e quando valoriza sua criatividade, no relacionamento, pois, assim afirma:

Quando um facilitador cria, mesmo em grau modesto, um clima de sala de aula caracterizado por tudo que pode empreender de autenticidade, apreço e empatia; quando confia na tendência construtora do indivíduo e do grupo; descobre, então, que inaugurou uma revolução educacional. Ocorre uma aprendizagem de qualidade diferente, um processo de ritmo diverso, com

maior grau de penetração. Sentimentos positivos, negativos, difusos, tornam-se uma parte da experiência de sala de aula. Aprendizagem transforma-se em vida, vida existencial. Dessa forma, o aluno, às vezes com entusiasmo, relutantemente em outros casos, comporta-se como alguém que está passando por uma aprendizagem, por certa mudança (p. 87).

Consciente da colaboração e da cumplicidade que devem existir na tarefa de ensinar e aprender, o professor pode delegar aos alunos responsabilidades a cada conteúdo estudado, as quais os instigarão a serem mais participativos e a tomarem iniciativas, por exemplo, de levarem para a sala de aula informações pertinentes sobre os conteúdos abordados, de exporem idéias e saberes próprios, construídos ao longo das suas experiências de vida, de elaborarem opiniões próprias sobre a prática político-pedagógica do professor em sala de aula, de colaborarem na organização e estruturação dos conteúdos, durante os processos de ensino e aprendizagem. De sua parte, os estudantes podem cobrar o seu:

Direito de desenvolver sua própria dinâmica (...), de colaborar na busca dos objetivos do processo, (...) exigir a cota de poder que lhes cabe. Dessas exigências surgem processos autogestionários que convertem os estudantes em verdadeiros autores e co-gestores do processo educativo. Estas relações pedagógicas originam novas estruturas e novos modelos organizacionais (GUTIÉRREZ, 1988, p. 87).

Dessa forma, a divisão de responsabilidades nos processos de ensino e aprendizagem, juntamente com um comportamento autêntico do professor universitário de Educação Física que, entre outras coisas, valoriza as opiniões, idéias e potenciais dos alunos, que seja empático, identificando-se com suas falhas, imperfeições, defeitos e que, sobretudo, promova o respeito e a cumplicidade na relação professor-aluno, proporcionará maior motivação e interesse destes frente aos conteúdos e, provavelmente, favorecerá um “clima” facilitador da aprendizagem.

Ainda que o professor e seus alunos mantenham boas relações no interior da sala de aula, durante os processos de ensino e aprendizagem, há de se considerar que vários outros elementos, no âmbito da IES e no contexto da sociedade mais ampla, estão envolvidos nessa trama. Portanto, há de se relevar as “contradições sociais que se fazem evidentes à luz das práticas” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 87) discentes e docentes, durante o processo interpessoal de ensinar e aprender. Sendo assim, tratar as relações interpessoais dentro da sala de aula isoladamente como se fossem os únicos elementos determinantes do sucesso ou insucesso do fenômeno aprendizagem dos alunos, é ter uma visão restrita do aluno e da escola, é pensar

acriticamente os processos de ensino e aprendizagem e é descontextualizar e construção do conhecimento.

Abreu e Masetto (1982) mais uma vez dão fundamentação às reflexões desenvolvidas, afirmando estar a sala de aula incluída numa instituição de ensino, a qual “está filiada a um subsistema educacional, que por seu turno é parte do sistema sócio-político-cultural, econômico e religioso brasileiro que, a seu modo, está vinculado à realidade histórica” (p. 125). Infere-se, assim, que tudo que diz respeito à sala de aula, como os alunos, o professor, as ações, as relações, as opções e os papéis de ambos, influenciam e são certamente influenciados por características, tradições e costumes de um contexto mais amplo. Parece fazer parte do ofício do professor não perder de vista, durante a sua ação docente, a referência ao contexto histórico ampliado onde se insere como profissional e como pessoa, ou ao sistema educacional do país e suas características. Estes autores ainda defendem que tais referências devem “se constituir numa das principais e constantes preocupações de educadores e professores” (p. 127), visando uma significação maior dos conteúdos curriculares frente aos acontecimentos atuais, o que permite uma associação efetiva entre a teoria contida nos livros e a sua prática no contexto social.

Especificamente sobre as IES, Roncaglio (2004) reforça a relação das ações docentes com o contexto sócio-cultural a começar da forma como denomina estas instituições, como sociais, por isso responsáveis pelo desenvolvimento, transmissão e criação da cultura e de outros elementos já tradicionalmente peculiares à Educação Superior. Salienta, ainda, que o relacionamento entre professor e alunos sofre influências de convenções estabelecidas pela legislação do curso e, até mesmo, por leis federais, afirmando:

Nas instituições de educação superior, instituições sociais, e que por isso têm como responsabilidade a formação do sujeito não só por meio de ensino, pesquisa e extensão, mas também pela transmissão cultural, a relação professor-aluno está sujeita a normas, escolhas pedagógicas, objetivos dos alunos, dos professores e do curso, critérios de avaliação, enfim, convenções que nem sempre são estabelecidas só pelos professores e alunos, mas também pela gestão do curso, e, algumas delas, pela legislação vigente do País (p. 101).

Entende-se que as relações interpessoais que o professor universitário pode estabelecer no contexto acadêmico não se restringem àquelas estabelecidas com os alunos. Elas abrangem seus pares, os colegas professores, os quais se influenciam mutuamente numa relação de contribuição, em maior ou menor grau, a partir das práticas político-pedagógicas mútuas, de

cumplicidade na elaboração de planos de trabalho, e de troca de idéias, opiniões e sugestões sobre atitudes, posturas e comportamentos dos docentes no dia-a-dia da IES. Estas relações são permeadas pelo contexto histórico no qual os sujeitos se inserem. Abreu e Masetto (1982) ratificam esta afirmação da seguinte forma:

O professor tem uma influência direta sobre a situação em sala de aula, no seu relacionamento com o aluno, no planejamento e adaptação das condições de aprendizagem, no seu relacionamento com colegas que lecionam a mesma disciplina ou fazem parte do mesmo departamento (p. 126).

Dessa forma, nas interações do professor com os alunos, com os demais docentes ou com outros colegas de trabalho no contexto social da IES, um constante processo de aprendizagem e aperfeiçoamento também do professor se desenvolve, a partir da reciprocidade, que precede a colaboração entre eles, fazendo com que professores e alunos possam ensinar e aprender concomitantemente, uma vez que:

O professor continua a aprender: ele é verdadeiramente ensinado pelos seus alunos e, assim, recebe deles ocasião e permissão de realizar o seu próprio projeto de conhecimento e de saber. Eis porque é preciso dizer – parafraseando Aristóteles – que o ensino é o ato comum do professor e do aluno (RICOEUR, 1969, p. 72-73).

Com uma concepção aparentemente contraditória, Contreras (2002) observa a importância das interações que o professor estabelece em diferentes ambientes, para o desenvolvimento da autonomia no trabalho e na vida, salientando que:

Tanto a autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de ‘se arranjar sozinho’³³, nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações (p. 199).

Diante disso, a autonomia se faz nos embates, nas concordâncias, nos conflitos, nas atitudes e nos acordos, características próprias das relações interpessoais, estabelecidas no ambiente de trabalho das instituições de ensino. Tais relações, bem como os saberes construídos e estimulados na própria experiência docente foram considerados por Cunha (1989), em seu estudo sobre “bons professores”, como fatores que influenciam no

³³ Grifo do autor (CONTRERAS, 2002)

desempenho dos docentes universitários. Sobretudo, a autora afirma que, na própria experiência, os docentes “localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a sua própria docência, reformularem sua forma de agir e de ser” (CUNHA, 1989, p. 160).

A temática sobre o planejamento de trabalho do docente universitário de Educação Física, elemento inerente à sua prática político-pedagógica, bem como algumas de suas implicações, é abordada por Berbel (1994), com o objetivo de melhor compreender a prática acadêmica desse profissional. De acordo com o autor, o tema planejamento pertence à “didática” do Ensino Superior, e esta “seria a que procura ajustar os princípios didáticos às exigências dos objetivos do Ensino Superior e às condições sócio-psicológicas dos seus jovens estudantes” (BERBEL, 1994, p. 48). Diz ainda, que o planejamento do professor universitário envolve três tipos de planos: de curso, que diz respeito aos princípios da instituição, é amplo, não entra em detalhes sobre as disciplinas ou sobre as aulas, trata mais de valores educacionais da instituição; de disciplina, que traz detalhes como os objetivos das disciplinas, os temas, as estratégias e a forma de avaliação dos alunos, do professor e das aulas; de unidade, dirigido a cada aula ou agrupamento de duas ou mais aulas e que contém seus objetivos, as atividades e estratégias para se atingir os objetivos, recursos materiais necessários e os critérios de avaliação da(s) aula(s), dos alunos e do professor.

Portanto, para produzir o plano de disciplina, o professor universitário precisa conhecer o plano de curso da instituição, a fim de manter a coerência com seus princípios ético-políticos e educacionais. Da mesma forma, para elaborar o plano de unidade é preciso estar ciente do plano de curso e do plano da disciplina. O planejamento de uma disciplina apresenta uma seqüência organizada de ações pretendidas pelo professor com o fim de oportunizar a construção do conhecimento aos discentes. Antes mesmo de assumir uma disciplina o professor provavelmente já pensa em seu planejamento, no que e como direcionar os alunos a aprenderem, o que abordar ou não e por que, com que objetivos, que recursos utilizar e como avaliá-los.

Do ponto de vista de Padilha (2001), o planejamento, de forma geral, implica no detalhamento de passos a serem dados e de ações futuras a serem concretizadas, considerando-se vivências do passado, parâmetros do presente e contextos sócio-culturais mais amplos, com o fim de se chegar a alguma resposta ou de se concretizar algum projeto. Nesta perspectiva, o autor afirma, então, que:

Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para a sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (p. 63).

Estes são pontos que o professor deve pensar e organizar em coerência com seus valores, concepções histórico-filosóficas e epistemológicas, com os princípios da instituição e com valores sócio-culturais da sociedade. Muñoz Palafox (2006b) confirma que “o planejamento docente deve estar fundamentado num criterioso diagnóstico da realidade política, administrativa e intersubjetiva, de acordo com a busca de consensos dialógicos estabelecidos pela maioria” (p. 8) dos professores, buscando oferecer uma capacitação profissional aos seus alunos voltada para a reflexão crítica e coletiva dos conteúdos técnico-desportivos, associada ao incentivo de iniciativas autônomas de formação contínua e de uma abordagem investigativa do movimento humano, em suas futuras práticas profissionais.

Balzan (1996) também acredita que o planejamento em educação deve considerar o contexto social onde será implementado, constituir-se em instrumento de intervenção e mudança de uma realidade, provocar reflexões e ser refeito tantas vezes quanto as circunstâncias exigirem, a fim de se alcançar os objetos propostos. Portanto, afirma que o planejamento de práticas educativas necessita ser entendido como uma atitude, ou seja:

Um modo de ser, que implica conhecimentos e reflexão sobre a realidade em que se pretende atuar, seleção de meios para intervenção tendo em vista a mudança pretendida, reflexão sobre os resultados obtidos e nova proposição de metas. Em síntese, um processo dialético: ação-reflexão-ação (p. 157).

Assim sendo, acredita-se na necessidade de uma constante observação do contexto social na elaboração do planejamento do docente universitário das escolas de Educação Física, na atualidade, priorizando, porém, o que é específico, pontual, singular, próprio da realidade prática vivenciada e pertinente às necessidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras das pessoas/alunos com quem se lida; em detrimento da relevância apenas de elementos geralmente considerados no planejamento em Educação Física, como a metodologia, a eficiência, o conteúdo, os instrumentos de avaliação, o domínio das técnicas-táticas e regras. Para Bossle (2003), os professores dos cursos de graduação em Educação Física planejam e abordam o planejamento de ensino de forma burocrática e restrita, sem

menção a aspectos atualmente relevantes do campo didático-pedagógico, como a participação coletiva no ato de planejar e a ênfase do planejamento em diferentes formas de organização curricular, assim, afirma que:

O planejamento de ensino que os professores têm conhecimento na graduação de Educação Física é burocrático e envolve a elaboração de planos de curso, de unidade e de aula, apenas, e em nenhum momento são construídos conhecimentos que possibilitem operar como planejamento coletivo, ou ainda, o planejamento coletivo na perspectiva de um currículo organizado por ciclos de formação, complexos temáticos, turmas de progressão e interdisciplinaridade (p. 204-205).

Segundo Moreira (2002), os conteúdos podem ser concebidos como elementos da cultura, que vão compor o planejamento do professor e o modo como trabalhá-los, dessa forma, assim como a cultura, eles “configuram espaço produtivo em que, em meio a relações sociais assimétricas, se produzem, preservam e compartilham significados” (p. 20). O planejamento admite, portanto, intrinsecamente, direcionamentos a posturas mais ou menos voltadas às concepções das lideranças políticas e econômicas da sociedade, assim, não apresenta nada de inócuo, “já que, no processo de divulgar, valorizar e reforçar certos significados, saberes, habilidades, valores e crenças, favorece sucessos e fracassos, bem como estimula a construção de certas identidades sociais” (MOREIRA, 2002, p. 20).

Abreu e Masetto (1982) admitem ser imprescindível ao professor universitário, dedicar-se à elaboração e constante adaptação do planejamento de trabalho às necessidades de sua clientela, a fim de supri-las, de verificar o alcance das intervenções docentes e de favorecer a comunicação objetiva no âmbito da IES. Segundo eles, espera-se que o docente universitário:

Se dedique a essa atividade de planejamento, inicialmente penosa; é essa atividade que vai, porém, dar ao professor informações sobre a eficácia de seu trabalho e permitir que seja aperfeiçoado e renovado, além de permitir que se comunique com objetividade com seus alunos e com a comunidade universitária (p. 22-23).

Dessa forma, no decorrer da unidade de trabalho, do semestre com o ano letivo, o planejamento do professor pode sofrer algumas adaptações ou alterações em função de sua concretização no âmbito da sala de aula, bem como das opiniões e contribuições dos alunos ou de fatos do contexto social. De acordo com Sant'anna *et al* (1975), o planejamento de ensino tem como metas “1- racionalizar as atividades educativas; 2- assegurar um ensino

efetivo (...); 3- conduzir os alunos ao alcance dos objetivos; e 4- verificar a marcha do processo educativo” (p. 19). Com vistas à última meta citada, ao investigar-se se o planejamento apresenta eficácia nas práticas de ensino e aprendizagem e não for constatado avanço no processo educativo, a mudança de planejamento se faz necessária, haja vista que ele constitui-se num elemento de comunicação direta ou indireta entre professores de disciplinas afins, os quais participam juntos da sua elaboração ou apenas consultam os planejamentos dos colegas para sequenciarem seus próprios trabalhos, sendo necessário para isso, então, um planejamento sempre atualizado e eficaz.

Segundo Masetto (1998), numa perspectiva de superação da racionalidade técnica nas disciplinas do Ensino Superior, os professores universitários, comprometidos com uma visão crítica e dialética da realidade e com a função social de sua prática pedagógica, não só descrevem passo a passo, no seu planejamento de disciplina e de unidade, o que será realizado técnica e instrumentalmente para se alcançar os objetivos da disciplina, como também fazem de seus planejamentos, documentos que incluem estratégias³⁴, críticas de abordagem do conteúdo e de intervenção político-pedagógica dos alunos na sociedade, a partir dos conhecimentos refletidos e construídos na disciplina. O intuito destas estratégias é o de promover nos alunos o desenvolvimento do senso crítico e participativo, além da indissociabilidade entre a teoria vista na(s) disciplina(s) e a prática a ser exercida no ambiente de trabalho.

Tais estratégias poderão ser enriquecidas se forem elaboradas coletivamente, partindo de diferentes experiências docentes. Silva (2002) ratifica essa afirmação quando diz:

A busca de intervenções de caráter social e político no processo pedagógico do ensino-aprendizagem, pela reconstrução do conhecimento e pelo resgate da cidadania embasada nos valores de solidariedade e participação, poderá abrir para os professores caminhos para uma atuação mais significativa (p. 35).

O autor ainda alerta para o fato de que tem havido atualmente, nas relações sociais, especialmente no âmbito educacional, um “estreitamento progressivo dos horizontes e um descompromisso das pessoas em suas relações, criando (...) a ‘era do egoísmo’ e de carência

³⁴ Procedimentos que representam a sistematização do planejamento, passo a passo, (onde, com quem, quando e como) de um processo de ensino, desenhado para atingir uma ou várias competências educacionais. As opções metodológicas para a concretização desses procedimentos podem conter um ou mais estilos/técnicas de ensino para o alcance dos objetivos específicos desejados.

do ‘capital social’” (SILVA, 2002, p. 39), um desafio a ser vencido pelos educadores, particularmente no momento de planejamento de suas atividades docentes.

A ênfase ao trabalho coletivo no planejamento dos docentes universitários de escolas de Educação Física é, da mesma forma, levantada por Muñoz Palafox (2001) quando destaca sua relevância nos processos de organização e transformação da realidade, apontando que o trabalho fundamentado no planejamento coletivo:

É um ato de construção e reconstrução permanente daquilo que denominamos didaticamente de realidade intencionalizada no pensamento e na escrita, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir estrategicamente na realidade vivida, tendo em vista a sua transformação (p. 176).

Diante disso, pode-se verificar que o planejamento do docente universitário de Educação Física, assim como as suas demais práticas educativas, está impregnado de concepções e valores próprios do docente sobre temas acadêmicos e sociais, sofre influência do contexto mais amplo na sua elaboração e sistematização, constitui-se no parâmetro que o professor tem sobre o alcance e eficácia de sua prática, a fim de que seja posteriormente reparada e melhorada mediante sua concretização no ambiente das aulas, possibilita a comunicação do professor com seus alunos e com a comunidade universitária, tem caráter de documento, construído individual e/ou coletivamente, onde se inserem estratégias críticas de ação e intervenção do professor e de seus alunos diante dos conteúdos, em inter-relação com a dinâmica da sociedade.

Quanto aos processos de ensino e aprendizagem, vê-se que, ao longo da história da educação, a palavra ensino sempre esteve relacionada à figura do professor e o termo aprendizagem, ligado à pessoa do aluno, assim como afirma Costa (2002), “o ensinar vai além ‘da boa vontade do profissional’ ou ‘do seu grande conhecimento técnico’. E o aprender exige do aluno muito mais do que ‘a vontade de...’ ou ‘a necessidade de...’” (p. 2). No entanto, autores como Mizukami (1986), André (1991), Muñoz Palafox (2001), Silva (2002) afirmam que o professor não organiza, planeja, preside e avalia o ensino exclusivamente só, pois, com ele os alunos também são agentes que opinam, sugerem temas, conduzem seminários, auto-avaliam-se, em uma co-participação e interação entre alunos e professores, na condução das disciplinas.

Portanto, a concepção de que a efetivação do ensino cabe apenas ao professor e a da aprendizagem restringe-se ao aluno, já não é suficientemente convincente. Nota-se que o

aluno pode participar ativamente do processo de ensino, auxiliando o mestre e este, da mesma forma, pode “aprender” em sua prática pedagógica, ainda que lhe caiba a tarefa maior de presidir ativa e criativamente a organização do ensino e a motivação da aprendizagem dos alunos, uma vez que:

A seleção e a definição dos conteúdos são, em última instância, tarefas do professor. É ele quem tem pela frente determinados alunos, com suas características de origem social, vivendo num meio cultural determinado, com certas disposições e preparo para enfrentar o estudo (COSTA, 2002, p. 3).

Assim, as funções de ensinar e aprender dentro da escola e da sala de aula, perpassam as atitudes tanto dos professores quanto dos alunos, simultaneamente. Costa (2002) ratifica que “o ensinar e o aprender devem ser trabalhados em conjunto, isto é, professor e aluno trabalhando para alcançar os resultados esperados” (p. 4), ou seja, uma vez que o professor permite essa interação no contexto do ensino e da aprendizagem universitária, os alunos se vêm imbuídos de maior responsabilidade nesse processo, podendo apropriar-se dele de forma significativa.

Pode-se deduzir, de acordo com Roncaglio (2004), ainda, que ser aluno e ser professor no Ensino Superior, com todos os conflitos e contradições inerentes a esse contexto, é uma experiência que requer responsabilidade e comprometimento desses sujeitos, assim como em qualquer outro nível de ensino, haja vista que é o primeiro passo rumo à qualificação do profissional que está se formando para o mercado de trabalho e que terá vários outros momentos, institucionalmente ou não, para aperfeiçoar sua formação.

Abreu e Masetto (1982) afirmam a necessidade de adotar determinadas "tendências de aprendizagem" (p. 7) na abordagem dos conteúdos das disciplinas do Ensino Superior, durante os processos de ensino e aprendizagem. A primeira tendência relaciona-se ao aspecto cognitivo, e objetiva conduzir o aluno a captar, processar, organizar, apreender, relacionar, resolver situações-problema e criar de acordo com informações, conceitos e dados apresentados. A segunda tendência privilegia os aspectos afetivo e social, tendo como objetivo promover o desenvolvimento da comunicação e da socialização entre os alunos, para que tenham liberdade de expressar opiniões, sentimentos e insatisfações. A terceira tendência diz respeito às relações sociais e busca interagir o aluno com seu mundo social, fazendo com que se comprometa com o desenvolvimento da sociedade. Por fim, a tendência da aprendizagem, que procura fazer com que o aluno desenvolva a capacidade de decidir,

substituindo a postura passiva pela participativa, assumindo responsabilidade política e ética por suas escolhas e se conscientizando de sua função social.

Dessa forma, a sugestão do exercício de tais tendências faz-se necessária por visar à formação ampla do aluno, em outros termos, uma formação sob diferentes aspectos, a qual deverá prepará-lo para enfrentar circunstâncias e contingências a eles relacionadas, em sua prática profissional, uma vez que “o trabalho pedagógico implica a preparação desses alunos para as atividades práticas-profissionais, políticas, culturais” (COSTA, 2002, p. 3).

Paralelamente, para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva, convém que o professor torne os conteúdos das disciplinas significativos para os alunos, tanto oferecendo informações novas, importantes e interessantes a respeito deles, quanto levando os alunos a relacionarem aquilo que aprendem na IES com sua vida cotidiana, fora dela, ou seja, com experiências/princípios que já vivenciaram/aprenderam; e ainda, considerando particularidades dos alunos, como sua cultura, sua personalidade, seus sentimentos, atentando, assim, não só para suas características cognitivas como também afetivas, culturais e sociais. Andrade (2001) ratifica esta busca do professor pelas particularidades dos alunos, quando afirma que a intervenção do docente “afeta não só as realizações escolares do aluno, como seu desempenho intelectual e afetivo, por isso vem aumentando o interesse em determinar a influência dos fatores não intelectuais sobre o rendimento da aprendizagem” (p. 2).

De acordo com Melo (2000), é de importância salutar relevar ainda o ensino baseado tanto em fatores inerentes à dinâmica institucional que engloba os docentes, os discentes, os conteúdos, como também em elementos próprios do contexto sócio-cultural e político-econômico que norteia e determina, em certa medida, as práticas educativas nas IES. Para a autora, o ensino ministrado “não se reduz, portanto, aos factores do docente, da disciplina e do aluno, contemplando também factores contextuais que são exteriores às práticas pedagógicas, mas que podem condicionar fortemente” (p. 144).

Nesta perspectiva, propõe Arroyo (1986) que as escolas de formação de educadores deixassem de privilegiar processos de ensino e aprendizagem e currículos voltados apenas para a preparação técnica e descontextualizada desses profissionais e permitissem a capacitação teórica de forma crítica, associada à prática consciente do que e para quais interesses se executa as tarefas educativas, determinando, assim, uma ação preconizada pela leitura da realidade. O autor esclarece, portanto, que:

Os centros de formação - escolas normais e faculdades de Educação poderiam ter um papel relevante; entretanto (salvo raras exceções) continuam dominados por currículos fracos e acríticos, voltados apenas para

a instrumentalização dos profissionais com metodologias de ensino-aprendizagem, sem permitir uma sólida formação teórica e crítica. A questão não é apenas saber fazer, mas saber o que fazer, a serviço de que interesses ou para quem, o que supõe currículos mais densos em reflexão teórica sobre a realidade (ARROYO, 1986, p. 33).

Segundo Abreu e Masetto (1982), o papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem que visem promover a autonomia dos alunos, a criticidade, a criatividade e a iniciativa própria, relaciona-se com o fato de o professor “criar condições para que os alunos adquiram informações” (p. 11) pertinentes aos conteúdos tratados, elaborar questionamentos, levando os alunos a estabelecerem conexões com assuntos anteriormente abordados e “organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura” (p. 11). Para os autores, tratar da aprendizagem é reconhecer que:

Toda realidade humana e social se encontra num contínuo e rápido processo de mudanças e transformações, quando não de revoluções, em todos os setores da vida e atividade da comunidade humana, nos seus valores e nos seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais (...) a aprendizagem, antes de tudo, exige uma contínua abertura para modificações, tanto por parte do aluno como do próprio professor (p. 11-12).

Apesar das asserções constatadas pelos autores sobre os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior e das prescrições propostas, as quais podem pressupor ordem e acordo, na prática esses processos envolvem dialeticamente, tanto sucesso, harmonia, homogeneidade, quanto conflito, divergência, apatia, fracasso, desgaste, inerentes ao próprio trabalho de ensinar e aprender. A realidade social, relacionada dentre outros, com os reflexos da sociedade injusta, desigual e imprevisível, econômica e politicamente, é também um fator determinante dos conflitos e contingências verificados nos processos institucionais de ensinar e aprender, uma vez que a IES reflete o que se passa na sociedade e suas práticas se pautam na “forma como a sociedade está organizada”, ou seja, de acordo com a “avaliação das questões econômicas, políticas e sociais existentes nessa sociedade” (RONCAGLIO, 2004, p. 101).

Frente às contradições e aos conflitos enfrentados durante os processos de ensino e aprendizagem, Forquin (1992) ainda acrescenta a possibilidade de uma inadequação da forma de desenvolvimento dos conteúdos que os professores acreditam exercer e, conseqüentemente, uma diminuta assimilação por parte dos alunos, devido a fatores influentes do contexto sócio-cultural amplo. O autor assim pondera:

Aquilo que é realmente aprendido, repetido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou crêem ensinar e que esta inadequação pode se tornar, por sua vez, o objeto de uma investigação sociológica, na medida em que as condições de recepção da mensagem pedagógica dependem também do contexto social e cultural (FORQUIN, 1992, p. 32).

Ao considerar-se a relação entre os processos de ensino e aprendizagem e a realidade sócio-política e cultural mais ampla, pertinente seria, portanto, a efetivação de uma reflexão crítica dos professores universitários sobre essa relação, visando em suas disciplinas, à elaboração de abordagens metodológicas condizentes com esta realidade, que permitissem aos alunos tornarem-se:

Preparados e aptos para enfrentar as exigências objetivas da vida social, como a profissão, o exercício da cidadania, a criação e/ou usufruto da cultura e da arte, a produção de novos conhecimentos de acordo com interesses de classe, as lutas pela melhoria das condições de vida e de trabalho (COSTA, 2002, p. 3).

O esforço e o exercício para atingir essa coerência entre o ensino e a realidade social através da reflexão, da metodologia a ser utilizada e de uma postura empenhada em fazer mais do que simplesmente "ensinar" conteúdos descontextualizados e desassociados entre si e com o todo parecem fazer-se urgentes na tarefa do docente universitário de formar profissionais para os dias atuais, haja vista a concorrência do mercado de trabalho que impele os egressos cada vez mais a se sobressaírem em superação a inúmeros desafios de ordem técnico-científica, sócio-cultural, política, de interação entre sujeitos, dentre outros. Para tentar compreender esse quadro, a reflexão crítica de professores e alunos sobre as influências que sofrem os processos de ensino e aprendizagem institucionais, hoje, em nossa sociedade, atrela-se à seguinte afirmação de Cunha (1989):

A prática dos professores em sala de aula é coerente com um modo de produção que acontece hoje em nossa sociedade, isto é, com a divisão do trabalho do conhecimento. A análise dessa realidade constitui-se em mais um esforço no sentido de auxiliar os professores e alunos a um exercício reflexivo. E só a reflexão pode nos dar a consciência necessária para a mudança (CUNHA, 1989, p. 151).

Portanto, o professor universitário diretamente envolvido nos processos de ensino e aprendizagem enfrenta desafios profissionais, alguns supostamente decorrentes do próprio processo, como o que indaga Costa (2002), "o que fazer para facilitar a aprendizagem do

aluno? Aí está um dos grandes desafios para o professor" (p. 4); outros advindos do avanço das tecnologias da informação e da comunicação, emergentes hoje na sociedade, que o empurra para a constante atualização de seus conhecimentos técnico-metodológicos e, sobretudo, para o exercício do papel de "ajudar o aluno a interpretar esses dados (informações), a relacioná-los, a contextualizá-los" (MORAN, 2003, p. 2); outros relacionados à valorização da criatividade e da criticidade na sua relação com o conteúdo e com os alunos, de modo a se buscar mais o "espírito crítico"³⁵ promotor da indagação do que a boa memória e a confiança cega na palavra depositária da verdade" (CUNHA, 1989, p. 157); e outros, ainda, associados à forma de manter com o aluno uma "nova relação no processo de ensinar e aprender, mais aberta, participativa, respeitosa do ritmo de cada aluno, das habilidades específicas de cada um" (MORAN, 2003, p. 8).

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento de habilidades intelectuais deve ser imprescindível durante os processos de ensino e aprendizagem, prossegue-se a discussão, levantando-se outro aspecto desses processos, abordado por Andrade (2001). Segundo a autora, a interação entre alunos e professores é, da mesma forma, elemento constituinte e determinante nesses processos, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre professor e alunos podem semelhantemente favorecer os processos de ensino e aprendizagem, pois abordam mais do que apenas o aspecto cognitivo e provocam mudanças tanto nos alunos quanto nos professores. A autora afirma, portanto, que:

O convívio do professor e do aluno, não depende exclusivamente da qualidade de ensino, mas do encontro entre pessoas. Neste diálogo franco, nesta interação professor-aluno, neste 'encontro entre pessoas'³⁶ estão presentes os valores, os conceitos e preconceitos observados em sua época (...) como a aprendizagem não é apenas cognitiva, valores, sentimentos e atitudes são aprendidos. O professor, através da interação com os alunos, pode modificar seus próprios valores (p. 1).

Assim, um bom relacionamento interpessoal na sala de aula entre os alunos e os professores, pautado no diálogo, na colaboração, nos grupos de trabalho, na confiança, em *feedbacks* construtivos, em elogios, partindo de ambos os lados, pode beneficiar os processos

³⁵ De acordo com RONCAGLIO, S. M. A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: A Influência da Gestão Educacional. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, v. 24 (2), 100-111, 2004, o desenvolvimento do senso crítico é uma das principais habilidades a serem desenvolvidas e/ou reforçadas no Ensino Superior (não que em outros níveis de ensino isso não seja importante, em certa medida) com o aluno, adulto, que naturalmente, questiona mais, faz associações e exige mais respostas do professor, se comparado aos alunos de outros níveis de ensino.

³⁶ Grifo da autora (ANDRADE, 2001).

de ensino e aprendizagem, uma vez que, nessa relação, ocorre a construção/assimilação tanto dos conhecimentos especializados quanto de valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento³⁷, compartilhados afetivamente, mesmo de forma inconsciente. A esse respeito, Moran (2003) diz que:

Os grandes educadores atraem não só pelas suas idéias, mas pelo contato pessoal. Dentro ou fora da aula chamam a atenção. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se (MORAN, 2003, p. 7).

Ainda de acordo com Moran (2003), parece ser impossível, no âmbito da IES, separar o professor-profissional, aquele que apresenta o conteúdo, estimula a construção de novas idéias, utiliza exemplos práticos para ilustrar o que está sendo abordado em classe, colaborando na formação do aluno; do professor-pessoa, o ser humano que está “vestindo a roupa de professor”, com a simpatia, os sentimentos e a personalidade a ele intrínsecos.

Nesta perspectiva, o professor que se torna inesquecível para os alunos, segundo Cunha (1989), é aquele que mantém boas relações afetivas com os mesmos, durante os processos de ensino e aprendizagem, pois, “o que eles (alunos) querem é um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro” (p. 158). Percebe-se, assim, que para ser competente, comprometido e capacitado, do ponto de vista intelectual, o professor universitário não necessita ser indiferente e rude à pessoa do aluno, mas considerá-lo como um ser em constante formação, inclusive afetiva, em seguida, um profissional a ser preparado para o mercado de trabalho.

Para Roncaglio (2004), outro aspecto dessa interação é o fato de o professor estar, na medida do possível, disposto e disponível a elucidar e esclarecer dúvidas dos alunos em sala, e/ou fora do horário de aula, de forma respeitosa e amistosa, evidenciando que “a acessibilidade ao professor, a relação dialógica guiada por princípios filosóficos humanistas,

³⁷ Segundo Muñoz Palafox (2001), alguns desses valores e padrões de comportamento, como a cidadania, a cooperação, a luta pelos direitos próprios e dos oprimidos socialmente, a necessidade de ser bem representado na sociedade, a coerência entre o que se fala e o que se faz, dentre outros, fazem parte de um perfil docente marcado não apenas pela competência técnica, como também pela consciência das questões sociais e pelo compromisso com a função social individual e coletiva, ou seja, um compromisso político, cuja abordagem merece a atenção dos programas de formação de professores, se quiserem, enquanto classe, colaborarem para as mudanças necessárias hoje no sistema educacional em nosso país. Contudo, segundo CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989: "Tudo indica que não bastam esforços na formação prévia do professor. É preciso estender ações e influências sobre o professor em exercício, favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência" (p. 171).

faz com que o aluno melhor participe dos processos de ensino e aprendizagem” (RONCAGLIO, 2004, p. 104).

Além do que já foi apontado sobre os processos de ensino e aprendizagem, enfatiza-se a abordagem de pressupostos que agilizam o alcance de seus objetivos. Para tanto, Cunha (1989) destaca algumas ações do professor universitário que são decisivas para o alcance desses objetivos, uma delas é o fato de que, quando o docente parte do conhecimento e da experiência dos alunos para fundamentar o conteúdo a ser abordado e explicita-lhes claramente os objetivos do estudo a ser desenvolvido, os alunos se vêm motivados a aprender, já que compreendem porque fazê-lo. Ainda, quando os alunos se inteiram de como e onde o conhecimento de que tratam foi produzido, localizando-o na história, de modo a valorizá-lo “como produção social” (p. 138) de um grupo de pessoas “com necessidades e anseios e historicamente situados” (p. 138), mostram-se interessados e participativos, durante o processo. Assim sendo, ao planejar os processos de ensino e aprendizagem, é preciso que o professor parta do fato de que os alunos carregam saberes e conhecimentos próprios e são capazes de se manifestar de diferentes formas em resposta ao desenvolvimento dos conteúdos escolares propostos e articulados pelo professor, seja através da expressão de suas “experiências”, das suas “condições de vida”, ou de seus “interesses” e “aspirações” (p. 170).

Ainda de acordo com a autora, quando o professor estabelece conexões do conteúdo estudado com assuntos já abordados ou com “outras áreas do saber” (p. 138), possibilita aos alunos a compreensão do conhecimento “como um todo e não como algo compartimentado” (p. 138), o que reforça o desenvolvimento cognitivo e o nível de consciência crítica dos alunos. Outra ação do professor que colabora com a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem é a manifestação de “habilidades de incentivo à participação do aluno” (p. 141), através, por exemplo, da “provocação à dúvida” (p. 141), da “formulação de perguntas” (p. 141), como forma de estimular a curiosidade dos alunos e do “uso de palavras de reforço positivo frente às respostas” (p. 141), como um “esforço em estabelecer uma forma de diálogo” (p. 139) com a turma, o que possibilita o envolvimento dos alunos nas reflexões, na formulação de questionamentos, permitindo ao professor constatar a interação efetiva destes nas aulas.

Quanto à forma de se expressar do professor durante os processos de ensino e aprendizagem, Cunha (1989) destaca a clareza no discurso, a linguagem adequada e acessível, uma voz audível, dicção compreensível, “o uso de exemplos nas explicações” (p. 146), “o movimento do professor no ambiente da aula enquanto fala ou se expressa, aproximando-se dos alunos e chamando-os pelos nomes” (p. 146), e “certa dose de senso de humor no trato

com os alunos” (p. 146), como capazes de constituírem-se em características propensas a “tornar prazerosa e interessante a aprendizagem escolar” (p. 145), a provocar “uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender” (p. 145), e a estimular a participação e a atenção. Salienta também que, quando os professores e alunos riem juntos, descontraidamente, tornam-se mais próximos, o que “contribui para desmistificar as relações autoritárias” (p. 147), dentro ou fora da sala de aula.

Deduz-se assim, que considerar os processos de ensino e aprendizagem como um fenômeno que ocorre rigidamente, apenas em sala, é formalizá-lo e menosprezar sua característica interativa marcante. Cunha (1989) releva a importância das “conversas com os alunos fora da sala de aula”, do momento de “preparo das aulas”, da “forma de convivência com os colegas professores, etc” (p. 149), como parte das estratégias de desenvolvimento desse processo, que além de social, é cultural, é histórico, é cognitivo, é político, mas também é criativo, é afetivo, é despojado, entre outros. Para a autora, “o que vale aprender são as situações escolares no seu conjunto, na sua relação com um contexto sociológico, localizado no tempo e no espaço” (p. 149).

Dessa forma, para se concretizar o alcance dos objetivos durante os processos de ensino e aprendizagem, a ação e a postura docentes são definitivas, partindo, primeiramente, do pressuposto de que o professor possui profundo conhecimento do que se propõe a ensinar e, em seguida, da verificação das seguintes habilidades propostas por Cunha (1989), a “organização do contexto da aula”, que envolve, dentre outros, a explicação dos objetivos, a localização histórica do conteúdo e suas relações com outras áreas do conhecimento; o “incentivo à participação do aluno”, formulando perguntas, dialogando com o professor e colegas, retratando experiências cotidianas que podem enriquecer o desenvolvimento dos conteúdos; o “trato da matéria de ensino”, com uma linguagem acadêmica, porém, acessível, estabelecendo relações, analogias, exemplos dentro do conteúdo e esclarecendo conceitos; a “variação de estímulo”, como o uso de diversos recursos audiovisuais, locomoção do professor em sala durante as explanações, provocando conflitos de idéias, dúvidas e dando espaço à expressão da criatividade dos alunos; o “uso da linguagem”, com clareza nas palavras, na voz; e uma “pitada de bom humor” (p. 164) na relação com os estudantes.

A respeito dos recursos e atividades utilizados no Ensino Superior, durante os processos de ensino e aprendizagem, no trato dos conteúdos, Berbel (1994) identificou, além das principais e tradicionais formas utilizadas, como a exposição teórica pelo professor, a discussão (debate) entre professor e alunos, a ampla bibliografia relativa às necessidades e aos tópicos abordados nas disciplinas, outras como o seminário, os exercícios práticos, os

trabalhos em grupo e os estudos dirigidos. O mais importante, segundo Berbel (1994), é que esses recursos e procedimentos didático-pedagógicos possibilitem ao professor tornar realizáveis os processos de “transmissão-assimilação de conteúdos, pelo qual são desenvolvidas as capacidades mentais e práticas dos alunos de modo a adquirirem métodos próprios de pensamento e ação, ou seja, a construção do conhecimento” (BERBEL, 1994, p. 3).

Como recurso para se alcançar tal objetivo, André (2001) sugere o uso da pesquisa, afirmando que esta é um importante elemento a ser articulado aos processos de ensino de aprendizagem escolares. Segundo a autora, a relação entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa como recurso em sala de aula deve ser enfatizada e promover benefícios para a academia (universidade onde são produzidas as pesquisas) e para as instituições de ensino (escolas de todo os níveis de ensino, inclusive o superior), sendo esta, uma forma de valorizar a construção de novos conhecimentos pelos alunos e professores. No entanto, afirma que esta articulação requer “condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano” (p. 62). Deduz-se, que tais condições dizem respeito à formação apropriada do professor para saber articular os saberes da pesquisa/investigação na sua realidade escolar; à estruturação e planejamento das atividades e do espaço físico para tal; e ao material bibliográfico a ser consultado para as investigações.

Moran (2003) verifica, de forma geral na educação, um avanço quanto à utilização da pesquisa como um método auxiliar de ensino, a partir da adaptação dos conteúdos, dos “programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado”, e transformando “a sala de aula em uma comunidade de investigação” (MORAN, 2003, p. 2).

Na concepção de Borges (1997), não há como separar o ensino da pesquisa, o professor do pesquisador, pois, sua função não se restringe a transmitir um conhecimento já manufaturado, mas inclui pesquisar sobre ele, adaptá-lo à sua realidade de ensino, incrementá-lo, em outros termos, construí-lo. Para o autor:

Por mais que se radicalize a separação entre ensino e pesquisa, entre docentes e pesquisadores, por mais que se reduza a função do professor à simples transmissão de conhecimentos, o processo de formação dos saberes não se separa do processo de construção dos saberes, e a relação dos professores com os saberes não se reduz a mera transmissão de conhecimentos já sistematizados (BORGES, 1997, p. 776).

Martins (2006) ainda salienta a relação da pesquisa com a autonomia universitária, destacando que a investigação/pesquisa é um princípio gerador dessa autonomia, deve ser praticado pelos docentes com liberdade e ser encarado como um compromisso diante da produção do conhecimento. O autor afirma, assim, que:

A liberdade de pesquisar, especialmente na educação superior, é um princípio que os profissionais de educação não podem abrir mão para assegurar sua autonomia universitária. Todo professor deve ter o compromisso com a investigação pedagógica (p. 1).

Percebe-se, portanto, que o professor universitário, no exercício de sua liberdade de pesquisar, seja em interação com os alunos, no contexto das aulas, produzindo saberes, muitas vezes tácitos, informais, aparentemente irrelevantes, seja fora da sala de aula numa prática solitária, investigando sua área de conhecimento, deve comprometer-se com a inserção da investigação pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem por ele presididos, visando à autonomia profissional no âmbito da universidade.

A partir das reflexões feitas sobre os processos de ensino e aprendizagem, acredita-se que seja a realidade social e a vivência de situações concretas nesse contexto, a base para a prática político-pedagógica consciente do docente do Ensino Superior, para o desenvolvimento dos seus conteúdos e para possíveis mudanças necessárias desses fenômenos.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

No primeiro capítulo deste estudo foram abordados os aspectos gerais da docência universitária, como a sua história, a capacitação docente e as competências necessárias à sua atuação, na atualidade.

O segundo capítulo tratou, no primeiro tópico, da caracterização e compreensão de diferentes práticas dos docentes universitários de Educação Física, além de discutir pesquisas já realizadas sobre suas ações político-pedagógicas e a reflexão crítica a respeito delas, ainda sobre a influência dos parâmetros sociais, políticos e econômicos sobre essas práticas, das tecnologias da informação e comunicação na formação de licenciados e nas ações dos professores universitários e, por fim, sobre a produção e o trato com o conhecimento nos cursos de Educação Física.

No tópico seguinte, o capítulo dois deu ênfase a três elementos específicos da prática dos docentes universitários de Educação Física, aqui identificados como as relações interpessoais (RI) estabelecidas no âmbito institucional, os planejamentos (P) inerentes ao desenvolvimento das disciplinas e os processos de ensino e aprendizagem (PEA) efetivados junto aos alunos.

Para fins de associação entre os capítulos teóricos e a análise dos dados coletados, o presente capítulo objetiva enfatizar a metodologia da pesquisa, que envolve a forma e a concepção de como os dados foram coletados, analisados e interpretados, destacando-se o local da coleta, os sujeitos envolvidos na pesquisa, além do conceito e da importância da abordagem quanti-qualitativa na educação, através do questionário, instrumento de pesquisa aplicado aos professores universitários de uma escola pública federal de Educação Física, e dos procedimentos metodológicos praticados na busca dos dados.

4.1 Local de Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública federal da região centro-oeste de Minas Gerais, com treze professores efetivos do curso de licenciatura em Educação Física dessa universidade, dentre dezesseis, que, necessariamente, são graduados nessa área e atuam no curso (do 1º ao 8º período), o qual ocorre em período integral, com aulas nas manhãs e

tardes. Dos dezesseis professores do curso, três não se dispuseram a responder o instrumento de pesquisa.

A IES onde se colheu os dados para o estudo é uma universidade mineira fundada em 1969, cujo objetivo³⁸ é fomentar o intercâmbio entre as artes, a cultura, a ciência e a tecnologia, expandir a oportunidade de ingresso na Educação Superior e oportunizar a vivência prática dos conhecimentos, objetivando o melhoramento da qualidade do ensino, da pesquisa e extensão, bem como da qualidade de vida da maioria da população brasileira. A forma de ingresso na IES inclui o vestibular, os testes de aptidão e o PAIES.

A instituição oferece bolsas de Iniciação Científica, de Extensão e de Monitoria, além de dezessete cursos de bacharelado, onze cursos de licenciatura e bacharelado, concomitantemente, e cinco cursos de licenciatura, em nível de graduação. Disponibiliza também vinte e dois cursos de mestrado e dez de doutorado, tratando-se de pós-graduação *stricto sensu*, além de diversos cursos de especialização oferecidos pela instituição a cada ano em diferentes áreas de estudo, o que se refere à pós-graduação *lato sensu*; todos estes cursos estão distribuídos nos três campi da IES.

Durante vários anos, os cursos eram distribuídos em Centros, das ciências biomédicas, exatas e humanas, no entanto, a partir de 1999, a IES passou por mudanças na organização dos cursos que culminaram na substituição dos Centros por Unidades Acadêmicas que compõem as Faculdades, os Institutos e as Escolas³⁹.

Como consequência desse processo, foi criada em 2000 a Faculdade de Educação Física, que desenvolve o curso de licenciatura nessa área e cujas atividades começaram em 1972, quando ainda era chamada de Escola Superior de Educação Física. A Faculdade localiza-se numa região central da cidade e compreende cerca de 55 mil metros quadrados, distribuídos em seis ginásios, duas piscinas cobertas, uma pista de atletismo, três quadras abertas, duas de *squash* e uma de peteca, oito salas de aula, um campo de futebol, um centro de excelência em estudos e pesquisas sobre Biomecânica, uma biblioteca com, atualmente, seis mil setecentos e cinquenta e sete exemplares de livros sobre assuntos inerentes à área da Educação Física, um laboratório de musculação e fisioterapia, uma cantina, quatro vestiários e uma secretaria⁴⁰.

A existência de quatro núcleos de estudo em diferentes abordagens do conhecimento em Educação Física enriquece a qualidade do curso oferecido pela faculdade e o que ela pode

³⁸ ver sites: www.universia.com.br/ondeestudar/instituicoes e www.ufu.br.

³⁹ ver site: www.feciv.ufu.br/historico/historico.php.

⁴⁰ ver site: www.faeff.ufu.br/index.php?id=4.

proporcionar à comunidade. São eles: Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento de Programas nas Áreas do Esporte, Recreação e Aptidão Física (NADEP); Núcleo de Estudos e Pesquisa no Ensino da Cultura Corporal (NEPECC); Núcleo Interdisciplinar de Fisiologia do Exercício e Psicobiologia (NIAFS) e o Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses (NUTESSES)⁴¹.

É desenvolvido pela Faculdade, através do acompanhamento contínuo dos professores e alunos, um trabalho de extensão, reconhecido nacionalmente, junto à comunidade, em favor das pessoas portadoras de deficiência física, visual, auditiva e mental, da cidade e região, visando à reabilitação e melhoria da qualidade de vida dessa clientela, por meio de aulas, gincanas, torneios e festivais de natação e atletismo. Aulas dessas modalidades e ainda de ginástica artística, ginástica rítmica desportiva e hidrogenástica são proporcionadas pela faculdade às crianças, adultos e idosos da comunidade em geral. Ainda como atividade oferecida regularmente, apresentam-se cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação Física Escolar, Deficiência e Fisiologia⁴².

A faculdade forma profissionais para atuarem no magistério da educação infantil, do ensino fundamental e médio, preparando-os para vivenciarem, conhecerem e dominarem métodos e técnicas pertinentes ao trabalho com materiais e instrumentos apropriados ao exercício da prática profissional⁴³.

4.2 Os sujeitos

O presente estudo buscou analisar a prática dos professores efetivos do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade mineira que, necessariamente, fossem graduados nessa área e atuassem no curso. Em busca desses professores, junto à secretaria do curso, deparou-se com uma realidade muito mais abrangente de docentes. O curso contava no segundo semestre de 2006, período quando foram coletados os dados, com 28 professores que lecionavam alguma disciplina. Destes docentes, oito pertenciam a outras faculdades dentro da universidade: três professores eram da Faculdade de Educação, três da Faculdade de Psicologia, um da Faculdade de Direito, e outro do Instituto de Ciências Biomédicas.

⁴¹ ver site: www.faefi.ufu.br/index.php?id=4.

⁴² ver site: www.faefi.ufu.br/index.php?id=4.

⁴³ ver site: www.faefi.ufu.br/index.php?id=4.

Compunham ainda o corpo docente do curso, quatro professores substitutos, três com formação em Educação Física e um em Fisioterapia, com contratos a vencer até o fim do semestre em questão, além de dezesseis professores efetivos com formação em Educação Física, pertencentes à Faculdade de Educação Física. Destes professores, três são especialistas, cinco são mestres e oito são doutores.

Chega-se, então, aos docentes sujeitos que fazem parte da presente pesquisa, dezesseis professores efetivos do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública federal da região centro-oeste de Minas Gerais, com formação em Educação Física e que atuam no curso. No entanto, treze professores dentre os dezesseis efetivamente participaram da pesquisa.

4.3 A abordagem quanti-qualitativa dos dados

O presente estudo está fundamentado em uma concepção metodológica de Pesquisa Crítica que tem, como um dos seus pressupostos básicos, o fato de que nada pode ser considerado intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática, cotidiana. Isto quer dizer que escolher um tema de pesquisa, nesta perspectiva, não é uma tarefa espontânea e desvinculada da realidade vivenciada, da mesma maneira que “o conhecimento não é espontâneo. Surge de circunstâncias e interesses socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrado suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 1996, p. 90).

Nesta pesquisa, a abordagem dos dados configura-se como quanti-qualitativa. A esse respeito, Triviños (1992) salienta que “a investigação quantitativa realizada em nível de cursos de pós-graduação em educação raramente tem contribuído com bases valiosas para a colocação de soluções possíveis aos problemas que apresenta o sistema de ensino nacional” (p.118). No entanto, esse autor afirma posteriormente que:

Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar uma interpretação mais ampla da mesma (...) a estatística (...) deveria ser um elemento auxiliar do pesquisador (p. 118).

Percebe-se que a abordagem qualitativa dos dados de uma pesquisa pode ter apoio do parâmetro quantitativo para delimitar a objetividade dos dados, devendo ir além da descrição numérica de percentagens, quantidades, medições dos “fenômenos sociais” (TRIVIÑOS, 1992, p. 116) que envolve a pesquisa em educação; em outros termos, a estatística dos dados deve ser interpretada à luz de determinantes contextuais que definem a natureza do objeto de estudo. Essa necessidade foi inicialmente verificada na Antropologia, quando pesquisadores compreenderam que “muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser somente quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo” (p. 120), uma vez que envolve a “interpretação e explicação das realidades culturais” (p. 125). A realidade dos dados interpretada na perspectiva da abordagem qualitativa, portanto:

Tem por objetivo estudar a cultura, descrevendo-a para apreender seus significados. Esta é uma condição *sine qua non*⁴⁴ de sua existência como disciplina científica. Sua tarefa não é simples, porque não existe nada mais complexo que desvendar os propósitos ocultos ou manifestos dos comportamentos dos indivíduos e das instituições de determinada realidade cultural e social (p. 124).

É ainda característica da pesquisa qualitativa, ressaltar “a importância do ambiente na configuração da personalidade, problemas e situações de existência do sujeito” (TRIVIÑOS, 1992, p. 128), ainda, conceber “o meio como uma realidade muito mais ampla e complexa, distinguindo nela uma base, ou infra-estrutura, e uma superestrutura” (p. 128). A pesquisa qualitativa, ainda, vai além da “compreensão dos significados” (p. 130) sob uma “visão relativamente simples, superficial, estética” (p. 130) do objeto de estudo. Esta perspectiva de pesquisa busca:

As raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (p. 130).

Estas características vêm ao encontro do que propõe o objetivo desse estudo, qual seja, refletir sobre as possíveis formas como os docentes universitários, vinculados ao curso de Educação Física de uma universidade pública de Minas Gerais, interpretam sua própria formação e prática profissional, a partir da leitura de suas vivências acadêmicas, com ênfase

⁴⁴ Grifo do autor (TRIVIÑOS, 1992).

nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem que implementam, a fim de se compreender as relações que estabelecem entre si e com os alunos, enquanto docentes, bem como o seu papel na educação frente ao processo de humanização (formação ampla). Tal reflexão dá-se diante das ações político-pedagógicas praticadas dia-a-dia no âmbito da IES, as quais se pressupõe, estarem sob influência do meio sócio-cultural mais amplo.

Na concepção de Triviños (1992), a pesquisa qualitativa que apresenta dois pontos fundamentais, “por um lado, sua tendência definida, de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e, por outro, aquela relacionada com a rejeição da neutralidade do saber científico” (p. 125), possui três bases teóricas, quais sejam, “a estrutural-funcionalista, com raízes no positivismo” (p. 125), a qual privilegia a pura definição objetiva dos dados sem descrever a cultura, a história e a política social que os determina; a de natureza fenomenológica, com “bases teóricas, de tipo idealista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana” (p. 125), porém, sem priorizar a crítica social dos fenômenos observados e sem buscar “as explicações dos fenômenos em suas raízes históricas” (p. 125); e a histórico-estrutural que emprega o método dialético, o qual não permanece na superficialidade dos fenômenos, mas destaca “as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realiza através da ação um processo de transformação da realidade que interessa” (p. 125).

No presente trabalho, privilegia-se a ênfase à base histórico-estrutural por considerar-se que esta se relaciona mais diretamente com a apresentação do objeto de estudo e suas características, verificada nos capítulos teóricos anteriores, e com a análise dos dados realizada.

Sobrinho (1995) afirma que a abordagem qualitativa implica na “comparação dentro de um sistema de valores de caráter inegavelmente político, ideológico e cultural” (p. 48). Então, parece ser a pesquisa qualitativa uma forma de interpretação da realidade na qual os dados não são analisados apenas em si mesmos, de forma estanque, em desarticulação com fatores mais amplos, mas são condicionados à política, à ideologia e à cultura que os rodeiam.

De acordo com Chizzotti (1991) tais fatores amplos referem-se ao mundo real, o qual mantém uma relação estreita com o sujeito pesquisador e com o objeto pesquisado. Este autor:

Parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p. 79).

Infere-se, assim, que o contexto social, o pesquisador e o objeto de estudo estão em constante e aprofundada relação, produzindo conhecimentos que se interagem com a realidade concreta numa dinâmica onde um influencia o outro e vice-versa. Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa qualitativa, segundo esse autor, é compreender a “natureza fundamental do mundo social ao nível da experiência subjetiva, dentro do seu ambiente natural, sem a precisão e a frieza dos dados estatísticos que são pouco significativos neste contexto; se considerados isoladamente” (CHIZZOTTI, 1991, p. 85-86). Souza Júnior (1999) também acredita que uma característica da pesquisa qualitativa é considerar, em certa medida, a participação subjetiva do sujeito no ato de colher, descrever, interpretar e envolver-se diretamente com os dados da pesquisa, como um dos elementos de seu fazer científico.

Gadotti (1992) entende a abordagem qualitativa da pesquisa como uma forma de “observação dos fenômenos, não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo na luta de seus contrários” (p. 22), uma vez que a pesquisa sob esta abordagem se presta à busca incessante pela essência do fenômeno, muito mais do que pela sua aparência, o que, em educação, significa visualizar a história, de onde e como surgiu o fenômeno, os fatores externos que o influenciam, as transformações porque passa, as relações que estabelece, bem como as conseqüências que provoca em si e na comunidade, não só escolar, mas como um todo. O processo dessa busca confere, portanto, muito mais um ato de “mover-se”, em busca de algo, do que de “estagnar-se”, diante de quantificações estatísticas prontas e acabadas.

Portanto, a análise e a interpretação qualitativa dos dados, uma das abordagens nessa pesquisa, faz-se importante, principalmente porque, de início, parte do pressuposto de que o objeto de estudo analisado, a interpretação da prática escolar do docente universitário de Educação Física por ele mesmo, frente às suas vivências diárias efetivadas no ambiente da instituição e o questionamento que justifica a sua análise, advém de uma situação da vida prática (Minayo, 1996) vivenciada pela pesquisadora durante a sua formação acadêmica nos cursos de graduação e pós-graduação, a qual compreende circunstâncias delimitadas socialmente, configurando-se num problema científico.

Em seguida, verifica-se a importância dessa abordagem por se propor a tratar os dados da realidade cultural pesquisada em relação direta com o ambiente social. Segundo Gadotti (1992), isso implica em considerar os dados num constante “movimento” de influências. De acordo com Triviños (1992), esse ambiente relaciona-se com o meio social onde o objeto está inserido. Para Malusá (2004), o meio social é também chamado de *entorno* social. E, ainda, na opinião de Chizzotti (1991) e Sobrinho (1995), quer dizer uma relação dos dados com o contexto mais amplo; sendo, então, várias expressões e opiniões sobre o mesmo termo.

Ao longo desse estudo, desde a fundamentação teórica até a análise dos dados, considera-se a influência do meio social na definição, caracterização e qualificação do objeto em estudo, ao invés de apenas identificá-lo de forma descontextualizada, objetiva e quantificada. Enfim, a importância da abordagem quanti-qualitativa justifica-se nesse trabalho por não buscar apenas a quantificação, a aparência ou a estética do objeto em estudo, segundo Triviños (1992), mas a essência que está por trás dos dados exatos, em outros termos, sua estrutura latente, as contradições que o demarcam, os fatores sócio-políticos, culturais, ideológicos e epistemológicos que o determinam.

4.4 O instrumento de pesquisa

Frente aos fundamentos teóricos acima apresentados, os professores sujeitos desse estudo foram convidados a responder ao instrumento de coleta dos dados, um questionário (em anexo) que envolve questões sobre a prática do docente universitário de Educação Física e suas variantes, concretizada por três elementos intrínsecos ao dia-a-dia escolar, como as relações interpessoais, os planejamentos e os processos de ensino e aprendizagem.

O questionário apresenta questões fechadas, assinaladas pelos professores, além de espaços para observações e uma questão aberta ao final, assim ele permite o registro tanto objetivo quando escrito, por parte dos sujeitos, sobre questões fundamentais para analisar-se o objeto em estudo.

Entende-se que um instrumento com estas possibilidades ratifica a intenção da pesquisa qualitativa em educação que é a de analisar os dados não de uma maneira objetiva, descontextualizada e baseada numa visão isolada das partes do estudo, uma vez que a abordagem qualitativa busca fundamentalmente, “captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência (...) as causas da existência dele, procurando ‘explicar’ sua

origem, suas relações, suas mudanças” (TRIVIÑOS, 1992, p. 129). A utilização do questionário com 36 tópicos objetivos, espaço para comentário e uma questão aberta no final, ainda se justifica frente às intenções da abordagem qualitativa por requerer uma análise interpretativa, por parte do pesquisador, dos comentários e das respostas descritas, que se caracteriza por sua iniciativa em “tomar uma posição própria a respeito das idéias enunciadas (...) ler nas entrelinhas (...) explorar toda a fecundidade das idéias expostas (...) cotejá-las com outras” (SEVERINO, 2002, p. 53), o que, deduz-se, somente poder ser realizado a partir de um registro de idéias descrito pelos sujeitos, ainda que se constitua num processo apoiado na “estatística para determinar a representatividade da amostragem” (TRIVIÑOS, 1992, p. 132).

Portanto, o questionário, proposto nesse trabalho para atingir os objetivos do estudo da prática escolar dos docentes universitários do curso de Educação Física na perspectiva da abordagem quanti-qualitativa de dados apresenta, na página inicial, o problema de pesquisa e as instruções de como respondê-lo, em seguida, solicita dados profissionais e acadêmicos dos professores-sujeitos prosseguindo, então, aos tópicos a serem preenchidos, segundo a Escala de Likert de sete pontos (1: “Nunca”; ...; 7: “Sempre”), de acordo com Rego e Reis (2002), localizada no início de cada página do questionário e, por fim, à questão final.

Aos professores foi sugerido assinalarem em cada tópico, no parêntese ao lado, o número que melhor representa a frequência com que efetuam os comportamentos/tópicos divididos em três grupos: no primeiro, têm-se onze tópicos referentes às Relações Interpessoais (RI), estabelecidas entre o professor e seus alunos; no segundo, seis tópicos sobre o Planejamento (P) docente; e no terceiro, dezenove tópicos a respeito dos Processos de Ensino e Aprendizagem (PEA), desenvolvidos no âmbito da IES, totalizando 36 tópicos. Optou-se por dividir os tópicos em grupos, com três temas distintos, porque, no decorrer do texto, especificamente no capítulo três, “Docência Universitária em Educação Física”, estes temas são a base para a discussão das ações universitárias dos docentes de Educação Física e, a partir deles, propõe-se elucidar a forma como estes professores interpretam sua prática profissional.

Ao final de cada grupo, disponibiliza-se um espaço para os sujeitos registrarem possíveis observações em relação aos tópicos. Encerrando o questionário, apresenta-se ainda, uma questão aberta: Que relação estabelece entre a prática dos comportamentos descritos e a sua qualificação profissional?; a qual objetiva apreender, nas palavras dos sujeitos, a interpretação que eles têm sobre a influência dos aspectos do dia a dia acadêmico, assinalados nos grupos, com a qualidade de sua ação profissional, visando a formação ampla dos alunos.

Chegou-se a esse questionário a partir da leitura e análise de alguns instrumentos validados a fim de se decidir qual deles supriria as necessidades dessa pesquisa. Dentre eles, observou-se: o Inventário de Práticas Docentes (ALENCAR; FLEITH, 2004); o Cidoce - Categorias de Cidadania Docente Universitária, e as variáveis: Desempenho Global dos professores, Motivação Profissional e Autoconfiança dos seus alunos (REGO, 2001); e o Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho (MELO, 2000) optando-se pelo primeiro instrumento, o Inventário, por melhor adequar-se aos objetivos traçados.

O questionário utilizado aqui é, então, uma adaptação ao tema desse estudo, do Inventário de Práticas Docentes, elaborado e validado por Alencar e Fleith (2004), ao realizarem o estudo intitulado: Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no Ensino Superior. In: *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 1, Porto Alegre, 2004. Os resultados do estudo das autoras indicam que o inventário constitui-se “em um instrumento útil para fins de pesquisa e diagnóstico de práticas docentes” (p. 1-2), uma vez que, “para validação estatística do instrumento, foi feito uma aplicação do mesmo em uma amostra de 1068 estudantes universitários” (p. 5) de ambos os sexos, provenientes de diferentes cursos das áreas de Ciências e Humanidades, de IES particulares e públicas do Distrito Federal, que cursavam tanto a primeira metade do curso, quanto a segunda metade, com idade entre dezesseis e 68 anos.

4.5 Os procedimentos metodológicos

Para viabilizar a coleta dos dados desse estudo, o procedimento metodológico adotado inicialmente foi a tentativa de agendamento de horário com a coordenadora do curso de licenciatura em Educação Física da instituição onde se realizou o estudo, a fim de encaminhar-lhe uma carta, cujo conteúdo solicitava um encontro com os professores na seguinte reunião de Colegiado de Curso para a entrega dos questionários aos mesmos nessa ocasião, buscando-se que fossem respondidos ali mesmo, com vistas a se evitar a possível morosidade na devolução do instrumento.

Caso não se verificasse a presença de todos os professores sujeitos da pesquisa na reunião, tentar-se-ia marcar outro espaço durante a próxima reunião. Não sendo possível conseguir outro espaço ou constatando-se que a próxima reunião ocorreria em um tempo

maior que uma semana ou num tempo indeterminado, a pesquisadora se prontificaria a contactar os professores após suas aulas, em horários marcados com cada professor e aguardar a resposta ao questionário.

Após o contato com a coordenadora do curso, verificou-se que a próxima reunião do Colegiado ainda não tinha data marcada, o que inviabilizou a entrega dos questionários desta forma, prevendo-se uma demora no recolhimento dos mesmos, caso se optasse por aguardar a definição dessa data. Diante disso, a sugestão da coordenadora foi que a pesquisadora se organizasse para estar na sala dos professores, durante uma semana, no período da manhã, uma vez que a maior parte das aulas ocorre nesse período, abordando os docentes em pequenos grupos ou individualmente para esclarecer seus objetivos, apresentar o questionário e solicitar o preenchimento das questões.

No primeiro dia de permanência da pesquisadora na Faculdade de Educação Física, doze dos dezesseis docentes efetivos do curso receberam o questionário, dentre estes, oito responderam e entregaram imediatamente, quatro pediram um tempo para a resposta e entrega.

No segundo dia, no horário em que a pesquisadora compareceu à IES, localizou quatro professores, dos quais dois se disponibilizaram a responderem e entregarem o instrumento imediatamente e outros dois pediram alguns dias para a resposta. Nesse mesmo dia, um dos professores que pediu um tempo para a devolução, no dia anterior, justificou, de forma oral e escrita, sua opção por não responder ao questionário, devolvendo-o em branco. Até então, onze questionários ao todo haviam sido recolhidos pela pesquisadora.

No terceiro dia, a pesquisadora recolheu junto à secretária do curso um questionário respondido parcialmente e justificado, além de outro respondido na íntegra, de dois professores que haviam pedido um tempo para a resposta.

No quarto dia, a pesquisadora também recebeu um questionário respondido na íntegra e outro respondido parcialmente, com justificativa, totalizando até aquele momento, quinze questionários recolhidos.

No quinto dia, o último questionário foi devolvido à pesquisadora, totalizando dezesseis, dos quais treze foram respondidos na íntegra, dois foram respondidos parcialmente e um não foi respondido. Sendo assim, para o desenvolvimento da pesquisa, considerou-se apenas os questionários respondidos na íntegra, ou seja, treze.

5 O OLHAR DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse capítulo, apresenta-se a interpretação que os docentes de uma escola de Educação Física mineira fazem da sua própria formação e prática docente, à luz de elementos do dia a dia escolar como as relações interpessoais, o planejamento e os processos de ensino e aprendizagem.

Um dos objetivos desse capítulo é apresentar os dados tabulados, analisados e interpretados, além dos resultados da discussão, a partir da associação e confrontação destes com o referencial teórico do estudo. O outro objetivo do capítulo é verificar a existência ou não de correlações estatisticamente significantes entre as variáveis independentes (sexo, idade, número de disciplinas ministradas, ano de conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação e tempo de magistério dos professores) e os tópicos do questionário, a partir da soma dos números assinalados em cada tópico.

Foi realizada uma análise quantitativa de cada uma das cinco partes do questionário, com o apoio da Estatística Descritiva, a qual se apresenta na forma de tabelas, para melhor visualização dos resultados. Além disso, procedeu-se à interpretação dos dados estatísticos em relação ao quadro teórico do estudo e à significância entre as variáveis, ou seja, a análise qualitativa, propriamente dita.

5.1 Resultados e discussão

No item do questionário Identificação dos Sujeitos buscou-se traçar um perfil dos docentes envolvidos no estudo, envolvendo características como o sexo, a idade, as disciplinas ministradas, o ano de conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e o tempo de magistério no Ensino Superior. O quadro a seguir sintetiza as características de identificação dos sujeitos da pesquisa, sem as disciplinas ministradas, que serão apresentadas no quadro dois.

Quadro 1: Identificação dos Sujeitos

PROF.	SEXO	IDADE	GRAD.	ESP.	MEST.	DOUT.	TEMPO MAGIS.
1	FEM*	47	1982	N	1993	N	Entre 20 e 25 anos
2	MAS	58	1974	1982	N	N	Mais de 25 anos
3	MAS	50	1982	1984	1996	N	Entre 10 e 15 anos
4	MAS	53	1976	1982	N	N	Mais de 25 anos
5	MAS	37	1992	N	2000	N	Entre 5 e 10 anos
6	MAS	51	1980	1984	N	N	Mais de 25 anos
7	FEM	43	1985	1989	1996	2003	Entre 10 e 15 anos
8	MAS	32	1998	N	2001	2006	Menos de 5 anos
9	MAS	48	1981	1982	1990	2001	Entre 20 e 25 anos
10	MAS	48	1980	1985	1991	1999	Entre 20 e 25 anos
11	MAS	51	1978	1980	1985	2000	Mais de 25 anos
12	FEM	45	1980	1982	1990	1997	Entre 20 e 25 anos
13	FEM	50	1979	1989	1991	2000	Mais de 25 anos

*Neste estudo será feito o uso da nomenclatura “professores” para se referir, em geral, tanto àqueles do sexo feminino quanto do sexo masculino.

Fonte: Dados coletados na pesquisa, através do questionário.

Participaram desta pesquisa, treze professores, sendo nove (69,23%) do sexo masculino e quatro (30,77%) do sexo feminino, com idades variando entre 32 e 58 anos. De acordo com Perpetuo (2005), as prioridades dos docentes no exercício de sua função universitária costumam variar conforme a faixa etária em que estes se encontram, quando são jovens, preocupam-se mais com o domínio dos conteúdos e com a disciplina dos alunos, ao se tornarem experientes a preocupação se volta mais para a própria competência enquanto mediador do ensino.

Na tabela 1 estão demonstrados os valores mínimos, máximos, médias e desvios padrão, relativos às idades dos professores, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 1: Valores mínimos, máximos, médias e desvios padrão, relativos às idades dos professores, de acordo com o gênero e resultados totais.

Grupos	V. Mínimos	V. Máximos	Médias	Desvios padrão
Masculino	32 anos	58 anos	47a 7m	8a 1m
Feminino	43 anos	50 anos	46a 3m	3a
Total	32 anos	55 anos	47a 2m	6a 10m

O item três da Identificação dos Sujeitos, “Disciplina(s) que ministra”, tem a finalidade apenas de apresentar a(s) disciplina(s) que o professor sujeito ministra na Faculdade, não servindo para análises mais aprofundadas, uma vez que os objetivos deste estudo não as solicitam. Dessa forma, o quadro 2 mostra as disciplinas ministradas pelos treze professores que participaram da pesquisa, a quantidade e o(s) período(s).

Quadro 2: Treze professores sujeitos, as disciplinas e os períodos em que as ministraram, no segundo sem/06*.

PROF.	PERÍODO	QUANT.	DISCIPLINA
1	3°, 4°	2	Gin. Rít. Desp. I e II
2	5°, 6°	2	Gin. Art. Solo e Aparelhos
3	2°, 4°, 5°	3	Nat., Nat. I, II, Aprend. Des. Hum. ap. EF
4	6°, 7°, 8°	3	In. Basq., Basq. asp .táticos, MT em Basq.
5	4°, 6°, 8°	3	Cinesiolog., MTDesp., MT em Atletismo
6	1°, 6°, 7°	3	Judô, Futebol de Salão e de Campo
7	1°, 2°, 4°, 6°	5	ETComp, Atlet, EFDiv. H, PIPE2, EPEFEA
8	2°, 3°, 6°	3	Biom., Fisiologia do Esf., Fisiol. Humana
9	3°	1	Filosofia da Educação
10	5°, 8°	2	Biomecânica, Pesquisa em Biomecânica
11	3°, 8°	2	Tópicos em Deficiência, EFEAdaptados
12	8°	1	Pesquisa em Educação Física
13	4°, 5°	2	Rec. Musicada, Jogos Recreativos

*Disciplinas ministradas pelos professores no segundo semestre de 2006, período em que foram colhidos os dados.

Fonte: Questionários e Secretaria da Faculdade de Educação Física pesquisada.

Na tabela 2 estão demonstradas as frequências e porcentagens relativas à quantidade de disciplinas que os professores lecionam, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 2: Distribuição de frequências e porcentagens relativas à quantidade de disciplinas que os professores lecionam, de acordo com o gênero e resultados totais.

Disciplinas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Uma	01	7,69	01	7,69	02	15,39
Duas	03	23,08	02	15,39	05	38,46
Três	05	38,46	00	0,00	05	38,46
Cinco	00	0,00	01	7,69	01	7,69
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Quanto ao ano de conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) observa-se que a conclusão mais recente da graduação foi no ano de 1998 e a mais antiga, em 1974, mostrando que, de acordo com as idades dos professores há certa coerência com a data de conclusão da graduação.

Na tabela 3 estão demonstradas as frequências e porcentagens relativas ao ano de graduação dos professores, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 3: Distribuição de frequências e porcentagens relativas ao ano de graduação dos professores, de acordo com o gênero e resultados totais.

Ano de Graduação	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
1971 a 1980	05	38,46	02	15,39	07	53,85
1981 a 1990	03	23,08	02	15,39	05	38,46
1991 a 2000	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

No que se refere à pós-graduação, percebe-se que três professores (20%) cursaram apenas o grau *lato sensu*, ainda assim, há treze anos, isso denota a ausência de uma formação contínua. De acordo com Pinto (2002), a formação de docentes do Ensino Superior necessita

estar condicionada e sofrer influência do “processo de transformações aceleradas e radicais que o mundo está vivenciando” (p. 50), essa formação deve ainda prepará-lo para “a realidade de transformações contínuas e para a autoformatação de um novo perfil profissional exigido pela sociedade” (p. 51), capaz de desenvolver metodologias e promover conhecimentos atualizados e contextualizados aos universitários.

Já no grau de mestrado, nota-se que, dentre os treze professores considerados na pesquisa, dez (77%) já o concluíram, sendo a conclusão mais recente em 2001 e a mais antiga em 1985, demonstrando que a maioria dos docentes sujeitos possui a titulação de mestre, o que é um bom indicativo da qualidade do curso de Educação Física pesquisado. Ainda sobre a pós-graduação *stricto sensu*, dentre os treze professores verifica-se que sete (53%) possuem o título de doutor, ótimo indicativo da qualidade do curso. O ano de conclusão mais remoto foi em 1997 e o mais recente em 2006.

Na tabela 4 estão demonstradas as freqüências e porcentagens relativas aos anos em que os professores complementaram seus estudos, em termos de especialização, mestrado e doutorado, de acordo com o gênero.

Tabela 4: Distribuição de freqüências e porcentagens relativas aos anos em que os professores complementaram seus estudos, em termos de especialização, mestrado e doutorado, de acordo com o gênero.

Formação	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Especialização						
1980 a 1985	07	53,84	01	7,69	08	61,54
1986 a 1990	00	0,00	02	15,39	02	15,39
Não cursaram	02	15,39	01	7,69	03	23,08
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00
Mestrado						
1985 a 1995	03	23,08	03	23,08	06	46,15
1996 a 2006	03	23,08	01	7,69	04	30,77
Não cursaram	03	23,08	00	0,00	03	23,08
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00
Doutorado						
1995 a 2000	02	15,39	02	15,39	04	30,77
2001 a 2006	02	15,39	01	7,69	03	23,08
Não cursaram	05	38,46	01	7,69	06	46,15
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

De uma forma geral, verifica-se que o corpo docente pesquisado possui titulação suficiente para desenvolver o curso de Educação Física, de acordo com a LDB (1996), Lei 9394, art. 52, que estipula a necessidade de um terço do corpo docente do curso, pelo menos, ter titulação acadêmica de mestrado e doutorado, pressupondo que as habilidades da prática docente universitária são adquiridas nesses cursos, apesar de Masetto (2003) ressaltar que seus conteúdos objetivam a formação em pesquisa, com pouca abordagem de aspectos importantes da ação docente universitária, em sala de aula. No entanto, ainda que o curso pesquisado possua a titulação docente requerida pela LDB para seu funcionamento, melhor seria se os professores ainda não titulados, assim também se qualificassem, pois, acredita-se que qualquer professor universitário engajado numa formação contínua, em busca constante pela atualização dos seus conhecimentos, a fim de implementar um ensino significativo aos seus alunos, com consciência do seu papel social, não se conformará em continuar sendo um especialista, apenas, no curso que leciona, mas planejará tornar-se um mestre ou doutor na sua área de atuação.

No que se refere ao tempo de magistério no Ensino Superior, verifica-se que um professor possui menos de cinco anos de magistério; um, apenas, possui entre cinco e dez anos; dois outros possuem entre dez e quinze anos; nenhum se encontra entre os quinze e vinte anos; quatro possuem entre vinte e 25 anos; e cinco professores possuem mais de 25 anos de magistério, em outros termos, a maior parte dos docentes pesquisados trabalha no magistério há mais de 25 anos, o que, segundo Tardif (2002), é significativo devido ao saber tácito produzido ao longo dos anos de prática e ainda, segundo Perpetuo (2005), devido às relações interpessoais mais amadurecidas com os alunos, ao longo do tempo, e ao bom senso no trato com as exigências acadêmicas aos alunos, tanto aquelas delegadas pelas instâncias superiores da IES, quanto aquelas provenientes da(s) disciplina(s) dos professores.

Na tabela 5 estão demonstradas as frequências e porcentagens relativas ao tempo de magistério dos professores, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 5: Distribuição de frequências e porcentagens relativas ao tempo de magistério dos professores, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tempo Magistério	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Menos de 5 anos	01	7,69	00	0,00	01	7,69
De 5 a 10 anos	01	7,69	00	0,00	01	7,69
De 10 a 15 anos	01	7,69	01	7,69	02	15,39
De 20 a 25 anos	02	15,39	02	15,39	04	30,77
Mais de 25 anos	04	30,77	01	7,69	05	38,46
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

No entanto, é preocupante pensar na possibilidade de professores universitários com mais de 25 anos de exercício da função docente que não se atualizam, via cursos de formação *stricto sensu*, no tocante aos conteúdos e metodologias que veicula, frente às exigências do contexto social em constante transformação e que, por conseqüência, no decorrer desse tempo todo, possuem apenas a titulação mínima aceita para a docência universitária, a pós-graduação *lato sensu*, fatores estes que podem comprometer a qualidade do Ensino Superior brasileiro. Nessa situação, encontram-se três professores da IES pesquisada, ou seja, com mais de 25 anos de magistério no Ensino Superior e que detêm apenas o título de especialistas.

A partir da segunda parte do questionário, Relações Interpessoais (RI), a análise dos tópicos buscou verificar, com base em atitudes específicas, assinaladas pelos professores, de acordo com a Escala de Likert, sugerida por Rego e Reis (2002) e baseadas no Inventário de Práticas Docentes (ALENCAR; FLEITH, 2004), como os professores universitários interpretam sua própria formação e prática profissional, a partir da leitura dessas vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem, a fim de compreenderem as relações que estabelecem entre si, e com os alunos, enquanto docentes.

A partir da teoria apresentada nos primeiros capítulos, alicerçada na literatura da área de pesquisa proposta neste estudo, entende-se que a formação e a prática docentes mais voltadas para o desenvolvimento dos comportamentos descritos nos tópicos do questionário, implica na busca do professor por tornar significativo o seu papel na educação frente ao processo de humanização.

Portanto, a análise e interpretação dos dados da segunda parte do questionário, Relações Interpessoais (RI), inicia-se com a discussão do *tópico nº 1* “*Estimula a iniciativa dos alunos*”. Dos treze professores (100%) que responderam esta parte do questionário, nove deles (69%) assinalaram a opção sete da escala, “Sempre”, três professores (23%) assinalaram a opção cinco, “Freqüentemente”, e um professor (8%) marcou a opção seis, “Quase sempre”. Na tabela 6 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “estimula a iniciativa dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 6: Distribuição de freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “estimula a iniciativa dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	03	23,08	00	0,00	03	23,08
Quase sempre	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Sempre	05	38,46	04	53,85	09	69,23
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

As respostas dos professores apontam que a maioria deles estimula sempre os alunos a terem iniciativa, os demais o fazem freqüentemente ou quase sempre. Segundo Giroux (1997), essa iniciativa deve ser para problematizarem o conhecimento já estabelecido e para construir novos saberes, uma das tarefas centrais dos intelectuais transformadores. A iniciativa estimulada, por exemplo, através da determinação de responsabilidades do professor aos alunos, pode fazer com que estes se tornem participativos durante as aulas, na exposição de experiências e saberes próprios, na busca de informações adicionais sobre os conteúdos, na opinião própria sobre a prática político-pedagógica do professor em sala de aula.

O *tópico nº 2* “*Promove a autoconfiança dos alunos*” foi assinalado com a opção sete, “Sempre”, por oito professores (61%), com a opção cinco, “Freqüentemente”, por quatro

professores (31%), e com opção seis, “Quase sempre”, por um professor (8%). Na tabela 7 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “promove a autoconfiança dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 7: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “promove a autoconfiança dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	03	23,08	01	7,69	04	30,77
Quase sempre	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Sempre	05	38,46	03	23,08	08	61,54
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Dessa forma, mais da metade dos professores acredita que sempre promovem a autoconfiança dos alunos, os demais o fazem frequentemente ou quase sempre, permitindo, segundo Giroux (1997), que tenham voz ativa, discordem de seus pontos de vista e desenvolvam certo grau de autonomia, durante a assimilação dos conteúdos. Se comparado com o tópico nº 1, “Estimula a iniciativa dos alunos”, a autoconfiança é menos promovida, uma vez que 69% dos professores disseram estimular a iniciativa sempre, ao passo que 62% afirmaram promover a autoconfiança sempre.

No tópico nº 3 “Incentiva a independência dos alunos”, observou-se que nove professores (69%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, três professores (23%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”, e um professor (8%) marcou a opção cinco, “Freqüentemente”. Na tabela 8 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “incentiva a independência dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 8: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “incentiva a independência dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Quase sempre	03	23,08	00	0,00	03	23,08
Sempre	05	38,46	04	30,77	09	69,23
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Nota-se que a maioria dos docentes sempre incentiva a independência dos alunos, os demais o fazem quase sempre ou freqüentemente, no sentido de colaborarem para que busquem por si próprios maneiras de ampliarem a discussão sobre os conhecimentos abordados. Na opinião do professor sujeito nº 9, ele incentiva a independência dos alunos “no sentido do exercício responsável da liberdade”, uma vez que busca “contribuir com a construção da autonomia pedagógica e política dos estudantes, aspecto este difícil de ocorrer devido às condições atuais do Ensino Superior, altamente relacionado com a lógica do mercado”. Segundo esse professor, então, os objetivos que o sistema capitalista de produção busca com o lucro e a competitividade, apropriados sutilmente pelo mercado de trabalho, dificultam o desenvolvimento da autonomia pedagógica e política dos futuros profissionais da Educação Física, fadados à alienação ideológica em sua prática, exceto pela conscientização que alguns docentes universitários possam conseguir incorporar nos discentes.

Para Giroux (1997) o professor intelectual transformador deve ser visto pelos interesses políticos e ideológicos que fundamentam sua exposição teórica, seus relacionamentos sociais no âmbito escolar e os significados que autenticam sua atividade de ensino. O aluno incentivado à busca autônoma de formas de ampliar o discurso acadêmico procura conhecer esses interesses políticos e ideológicos que estruturam o agir docente, bem como os fatos sociais que ocorrem num contexto mais amplo.

Já no tópico nº 4 “*Cria um ambiente de respeito mútuo, consideração e aceitação das idéias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula*”, os treze professores (100%) assinalaram a opção sete, significando que sempre criam esse ambiente. Na tabela 9 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “*cria um ambiente de respeito mútuo, consideração e aceitação das idéias uns dos outros, entre professor e alunos, na sala de aula*”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 9: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “*cria um ambiente de respeito mútuo consideração e aceitação das idéias uns dos outros, entre professor e alunos, na sala de aula*”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase sempre	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Sempre	09	69,23	04	30,77	13	100,00
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Montenegro e Montenegro (2004) afirmam que criar um ambiente de interação que permita ao discente aprender na dinâmica do convívio entre idéias e opiniões diferentes, da superação de conflitos e da troca de experiências, fundamentado na ética e na valorização da diversidade, deve realmente constituir parte do trabalho docente universitário, a fim de formar o aluno cidadão, muito mais do que apenas cumprir objetivos de disciplinas ou conteúdos curriculares. Nesta perspectiva, Rogers (1972) salienta que, quando o professor acredita na tendência criativa do indivíduo e do grupo de alunos, propicia uma aprendizagem autêntica e duradoura.

Quanto ao tópico nº 5 “*Dá chances aos alunos de discordarem de seus pontos de vista*”, dez professores (77%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, dois professores (15%) assinalaram a opção seis, “Quase sempre” e um professor (8%) marcou a opção cinco,

“Frequentemente”. Na tabela 10 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “dá chances aos alunos para discordarem de seus pontos de vista”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 10: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “dá chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Frequentemente	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Quase sempre	01	7,69	01	7,69	02	15,39
Sempre	07	56,85	03	23,08	10	76,92
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Sendo assim, a maioria dos professores acredita que sempre dá chances de serem questionados em seus pontos de vista pelos alunos, os demais o fazem quase sempre ou frequentemente. Uma característica dos professores intelectuais transformadores, de acordo com Giroux (1997), é permitirem que os alunos vivenciem a aprendizagem de maneira autônoma, crítica e que dominem o conhecimento de forma tal, que se sintam à vontade para discordarem do que dizem seus professores, em qualquer oportunidade que tiverem. Porém, essa atitude dos alunos só se efetiva se o professor, em suas relações interpessoais, em sala de aula, estiver disposto e aberto a esse tipo de contribuição dos discentes. Nesse estudo, verificou-se que uma porcentagem de 23% dos docentes não oportuniza sempre essa atitude aos alunos em sua prática.

No tópico nº 6 “Escuta com atenção as intervenções dos alunos”, doze professores (92%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, e um professor (8%) assinalou a opção seis, “Quase sempre”. Na tabela 11 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “escuta com atenção as intervenções dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 11: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “escuta com atenção as intervenções dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase sempre	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Sempre	08	61,54	04	30,77	12	92,31
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

As respostas mostram que a maioria dos professores sempre escuta com atenção as intervenções dos alunos, os demais o fazem quase sempre. Observa-se uma relação de dependência entre este tópico e o de nº 1 “estimula a iniciativa dos alunos”, pois se entende que, ao estimular a iniciativa dos alunos, o professor necessita estar disposto a escutar com atenção as suas intervenções, além de muitos alunos carecerem de um estímulo do professor para a iniciativa de intervirem nas aulas. Sendo assim, as respostas desses dois tópicos deveriam ser coincidentes. O que se verificou foi que as respostas de oito professores coincidiram entre os dois tópicos mais assinalados com a opção sete, “Sempre”, e as respostas de cinco professores não coincidiram, os quais tinham respondido com a opção “Quase sempre” ou “Freqüentemente” para o tópico nº 1 e mudaram para a opção “Sempre” no tópico nº 6, mostrando que a maioria dos professores prefere escutar com atenção as intervenções dos alunos do que estimular a sua iniciativa, no sentido de participarem das aulas, de buscarem conhecimentos fora do ambiente da sala de aula, dentre outros.

Segundo Mizukami (1986), na abordagem que chama de humanista do processo de ensino e interpretação das práticas educacionais efetivadas dia a dia na instituição de ensino, o aluno constrói o seu conhecimento através de suas experiências e intervenções, tornando-se o professor um facilitador das condições para que a aprendizagem ocorra, incitando os alunos a intervirem nas discussões. Porém, tão importante quanto escutar e incentivar a intervenção dos alunos acredita-se que seja a função de “equipá-los”, instrumentalizá-los teórica e

praticamente, oferecendo fontes de material atualizado para leitura, levando-os ao contato direto com a prática da profissão, para que tenham mais condições de intervenção nas discussões acadêmicas.

Referindo-se ao tópico nº 7 “*Está atento aos interesses dos alunos*”, verificou-se que dez professores (77%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, dois professores (15%) marcaram a opção seis, “Quase sempre” e um professor (8%) assinalou a opção quatro, “Às vezes”. Na tabela 12 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “está atento aos interesses dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 12: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “está atento aos interesses dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	01	7,69	01	7,69
Freqüentemente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase sempre	02	15,39	00	0,00	02	15,39
Sempre	07	53,85	03	23,08	10	76,92
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Nota-se que a maioria dos professores está sempre atenta aos interesses dos alunos, os demais o fazem quase sempre ou às vezes. Entende-se que estar atento aos interesses e necessidades dos alunos é proporcionar-lhes uma formação baseada em práticas educativas que abordem tanto conhecimentos curriculares, científicos e pedagógicos quanto aqueles de cunho crítico-social, que lhes possibilitem a noção de aspectos ideológicos mais amplos da aprendizagem.

Quanto ao tópico nº 8 “*Tem senso de humor em sala de aula*”, sete professores (54%) marcaram a opção sete, “Sempre”, dois professores (15%) assinalaram a opção seis, “Quase sempre”, três professores (23%) marcaram a opção cinco, “Freqüentemente”, e um professor

(8%) assinalou a opção quatro, “Às vezes”. Na tabela 13 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “tem senso de humor em sala de aula”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 13: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “tem senso de humor em sala de aula”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	01	7,69	01	7,69
Freqüentemente	03	23,08	00	0,00	03	23,08
Quase sempre	01	7,69	01	7,69	02	15,39
Sempre	05	38,46	02	15,39	07	53,85
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Observa-se que pouco mais da metade dos professores, sete (54%), sempre tem senso de humor em sala de aula, porém se forem observadas as porcentagens menores, verifica-se que quase a metade dos professores, seis (46%), ou seja, um número significativo, nem sempre têm senso de humor em sala de aula. Ao abordar a forma de expressão dos professores durante sua prática acadêmica, Cunha (1989) destaca que o agir com senso de humor no trato com os discentes é uma das maneiras de desvincular o professor da postura autoritária e de tornar a aprendizagem atraente e prazerosa, além de provocar a interação e a participação dos alunos, fazendo-os se sentirem sujeitos do ato de aprender. No entanto, quase a metade dos professores pesquisados (46%) não considera o senso de humor em sala de aula como um potencial, capaz de contribuir com o ensino e a aprendizagem.

Mediante a concepção de Ghiraldelli Júnior (1998) sobre as tendências da Educação Física brasileira, no decorrer da história, atribui-se o fato de um número significativo dos professores não ter senso de humor em sala de aula, à possível vinculação de sua prática universitária à Tendência Militarista da Educação Física Brasileira (1930-1945) que apregoava uma “conduta disciplinar própria ao regime de caserna; quartel (...) suficientemente

rígida”, onde a “disciplina exacerbada”, dentre outros, compõem, até os dias de hoje, sua “plataforma básica” (p. 18), expressa na postura também rígida e séria do docente de Educação Física do 1º, 2º e 3º graus, os quais valorizam essa tendência.

No tópico nº 9 “*Tem disponibilidade para atender os alunos, respeitosa e amistosamente, fora de sala de aula*”, seis professores (46%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, quatro professores (31%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”, dois professores (15%) assinalaram a opção cinco, “Frequentemente” e um professor (8%) marcou a opção quatro, “Às vezes”. Na tabela 14 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “tem disponibilidade para atender os alunos, respeitosa e atenciosamente, fora de sala de aula”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 14: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “tem disponibilidade para atender os alunos, respeitosa e atenciosamente, fora de sala de aula”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Frequentemente	02	15,39	00	0,00	02	15,39
Quase sempre	02	15,39	02	15,39	04	30,77
Sempre	04	30,77	02	15,39	06	46,15
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Se somadas as porcentagens menores, observa-se que a maioria dos professores não tem sempre disponibilidade para o atendimento aos alunos, situação que se torna questionável numa IES pública, onde os professores efetivos trabalham em regime de dedicação exclusiva. Com exceção do professor sujeito nº 9, nenhum outro justificou sua dificuldade para atender os alunos, sobre a qual admitiu que atualmente é uma das suas “dificuldades, devido à necessidade de conciliar área acadêmica com administrativa (Pró-reitor), científica e extensionista”. Roncaglio (2004) acredita que o acesso ao professor, dentro e fora da sala de

aula, através da relação dialógica fundamentada em parâmetros filosófico-humanistas, permite que o aluno vivencie o ensino e a aprendizagem de forma consciente e segura.

O tópico o nº 10 “*Dá feedback construtivo ou elogia os alunos*” apresentou oito professores (61%) que assinalaram a opção sete, “Sempre”, quatro professores (31%) que marcaram a opção seis, “Quase sempre”, e um professor (8%) que assinalou a opção cinco. “Frequentemente”. Na tabela 15 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “*dá feedback construtivo ou elogia os alunos*”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 15: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “*dá feedback construtivo ou elogia os alunos*”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Frequentemente	00	0,00	01	7,69	01	7,69
Quase sempre	03	23,08	01	7,69	04	30,77
Sempre	06	46,15	02	15,39	08	61,54
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

A maioria dos professores afirmou que sempre retorna um *feedback* construtivo ou elogio aos alunos, os demais o fazem quase sempre ou frequentemente. Muñoz Palafox (2001) afirma que o relacionamento interpessoal entre professor e alunos que favorece a construção dos conhecimentos ligados a cada área de atuação promove também a produção de valores e padrões de comportamento importantes na formação profissional e pessoal dos discentes. Cunha (1989) defende que a utilização de palavras de incentivo dos professores aos alunos, diante de suas respostas, contribui para que o ensino e a aprendizagem se efetivem de maneira significativa, num esforço em criar formas de diálogo.

Com relação ao tópico nº 11 “*Tem entusiasmo pela disciplina que leciona e contagia os alunos com o mesmo sentimento*”, um professor não respondeu esse tópico, então,

consideraram-se as respostas de doze professores (100%) ao todo. Destes professores, nove deles (75%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, dois professores (17%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”, e um professor (8%) assinalou a opção quatro, “Às vezes”. Na tabela 16 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “tem entusiasmo pela disciplina que leciona e contagia os alunos com o mesmo sentimento”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 16: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “tem entusiasmo pela disciplina que leciona e contagia os alunos com o mesmo sentimento”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Freqüentemente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase sempre	02	15,39	00	0,00	02	15,39
Sempre	06	46,15	03	23,08	09	69,23
Não respondeu	00	0,00	01	7,69	01	7,69
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

A maioria dos professores afirmou que sempre, ou quase sempre, tem entusiasmo pela disciplina que leciona e o transmite aos alunos, os demais o fazem quase sempre ou às vezes. Moreira (2002) refere-se à satisfação de trabalhar os conteúdos, sobretudo, por meio da pesquisa, uma vez que, assim, busca-se constantemente sua atualização, além do incentivo ao discente para a investigação e para a construção da crítica. Assim, a expressão do entusiasmo pela disciplina que leciona e sua transmissão aos alunos permitem ao professor tornar interessante e satisfatória a aprendizagem dos conteúdos que apresenta. Quando esse entusiasmo não ocorre sempre por parte do professor, a monotonia pode se instaurar no âmbito da aprendizagem e do ensino universitário.

Frente ao que foi exposto sobre a segunda parte do questionário, Relações Interpessoais (RI), verifica-se, em cada tópico, que a maioria dos professores assinalou a

opção sete, “Sempre”, para os onze comportamentos/attitudes específicos, com exceção do tópico nº 9 “*Tem disponibilidade para atender os alunos, respeitosa e amistosamente, fora de sala de aula*” e com destaque para o tópico nº 8 “*Tem senso de humor em sala de aula*”. No tópico nº 8, apesar da maioria dos professores, sete (54%), ter assinalado a opção sete, “Sempre”, para a ocorrência do senso de humor em sala de aula, se forem observadas as porcentagens menores, verifica-se que quase a metade dos professores, seis (46%), ou seja, um número significativo, nem sempre tem senso de humor em sala de aula, fator preocupante, diante da fundamentação teórica que afirma ser este um elemento potencial, capaz de contribuir com a qualidade do ensino e da aprendizagem. No tópico nº 9 observou-se que a maioria dos professores, 54%, não tem sempre disponibilidade para o atendimento aos alunos, situação que se torna questionável numa IES pública, onde os professores efetivos trabalham em regime de dedicação exclusiva.

Portanto, esta é a forma como os docentes universitários, vinculados ao curso de Educação Física pesquisado, interpretam sua própria formação e prática profissionais, a partir da leitura do seu dia-a-dia acadêmico, com ênfase nas relações interpessoais.

A análise e interpretação dos dados da terceira parte do questionário, Planejamento (P), inicia-se com a discussão do tópico nº 12 “*Preocupa-se não apenas com o conteúdo informativo, mas também com o formativo, de valores, idéias e atitudes*”. Neste tópico, dez (76%) dos treze professores que responderam esta parte do questionário, assinalaram a opção sete, “Sempre”, um professor (8%) assinalou a opção seis, “Quase sempre”, um professor (8%) marcou a opção cinco, “Freqüentemente”, e um professor (8%) assinalou a opção quatro, “Às vezes”. Na tabela 17 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “preocupa-se não apenas com o conteúdo informativo, mas também com o formativo de valores, idéias e atitudes”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 17: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “preocupa-se não apenas com o conteúdo informativo, mas também com o formativo de valores, idéias e atitudes”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Freqüentemente	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Quase sempre	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Sempre	06	46,15	04	30,77	10	76,92
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Nota-se que a maioria dos professores preocupa-se sempre com o conteúdo formativo, de valores, idéias e atitudes, além do conteúdo informativo, os demais o fazem quase sempre ou às vezes. Taffarel e Santos Júnior (2005) afirmam que o corpo docente das IES necessita promover a formação do discente baseada no domínio tanto de habilidades teóricas e práticas referentes aos conteúdos curriculares, quanto na formação política, humana, social, cultural e na consciência de classe, visando a superação da alienação humana, valores que, muitas vezes, o currículo não contempla.

Nóvoa (1991) também dá importância a valores éticos na formação dos discentes, nas relações estabelecidas entre professores e alunos, uma vez que, para ele, uma profissão não se fundamenta apenas nos contornos internos de suas atividades. Acredita-se que a prática do docente universitário seja carregada de valores, de idéias e atitudes formativas sobre temas extracurriculares, mesmo que o docente não se conscientize disso, em outros termos, a sua postura acadêmica, as suas escolhas e o seu discurso denunciam as concepções de educação, de sociedade e de homem que defendem.

No tópico nº 13 “*Utiliza formas de avaliação que exigem do aluno não apenas a reprodução do conteúdo dado em classe ou contido nos livros-texto, mas, sobretudo, o estímulo à criatividade e reflexão*”, seis professores (46%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, cinco professores (38%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”, e dois

professores (15%) assinalaram a opção cinco, “Frequentemente”. Na tabela 18 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “utiliza formas de avaliação que exigem do aluno não apenas a reprodução do conteúdo dado em classe ou contido nos livros-texto, mas, sobretudo, o estímulo à criatividade”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 18: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “utiliza formas de avaliação que exigem do aluno não apenas a reprodução do conteúdo dado em classe ou contido nos livros-texto, mas, sobretudo, o estímulo à criatividade e reflexão”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Frequentemente	02	15,39	00	0,00	02	15,39
Quase sempre	05	38,46	00	0,00	05	38,46
Sempre	02	15,39	04	30,77	06	46,15
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Se somadas as porcentagens menores, verifica-se que mais da metade dos professores, ou seja, sete (53%) deles afirmaram que nem sempre (quase sempre ou frequentemente) utilizam formas de avaliação que estimulam a criatividade e reflexão, mas sim aquelas mais voltadas à reprodução do conteúdo. O resultado desse tópico permite inferir-se que uma formação dos alunos que pretenda ser ampla não se efetiva, segundo Taffarel e Santos Júnior (2005) a partir da reprodução de conteúdos estudados, sem o estímulo à criatividade e à reflexão dos alunos frente a estes. Araújo (1995) investigou os processos avaliativos e concluiu que estão sendo utilizados apenas para aferirem o quanto os alunos assimilaram o conteúdo estudado e não para possibilitarem sua reflexão crítica.

Quanto ao tópico nº 14 “Não utiliza sempre a mesma metodologia de ensino”, as respostas se diferenciaram, dispersando-se nas opções da escala, em relação às que vinham ocorrendo nos tópicos anteriores, acumuladas em poucas opções. Dessa forma, quatro

professores (31%) assinalaram a opção quatro, “Às vezes”, três professores (23%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”, dois professores (15%) marcaram a opção cinco, “Frequentemente”, dois professores (15%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, um professor (8%) marcou a opção três, “Raramente”, e um professor (8%) marcou a opção dois, “Quase Nunca”. Na tabela 19 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “não utiliza sempre a mesma metodologia de ensino”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 19: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “não utiliza sempre a mesma metodologia de ensino”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	04	30,77	00	0,00	04	30,77
Frequentemente	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Quase sempre	01	7,69	01	7,69	02	15,39
Sempre	01	7,69	02	15,39	03	23,08
Não respondeu	01	7,69	01	7,69	02	7,69
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Se somadas as maiores porcentagens, ou seja, das opções “Sempre”, “Quase sempre”, “Frequentemente” e “Às vezes”, verifica-se que os professores, na sua maioria, 69%, em maior ou menor frequência, dispõem-se à mudança na metodologia de ensino. De acordo com o professor sujeito nº 2: “A metodologia utilizada é mudada de acordo com as necessidades dos alunos e dos materiais disponíveis”. Mostrando também flexibilidade na utilização da metodologia, o professor sujeito nº 3 afirmou: “Como o processo metodológico é flexível, no item 14 a metodologia também deve ser flexível, na medida em que, sempre que possível atenda às necessidades da prática pedagógica e evidentemente dos alunos”. No entanto, o professor sujeito nº 9 entende a metodologia de ensino numa concepção mais abrangente, dessa forma, ele raramente muda sua metodologia e, assim afirma:

Se entendo metodologia na sua concepção mais ampla, procuro, por uma questão de coerência filosófica e científica usar a mesma, qual seja Materialista Histórico-Dialética. O que não tem impedido o tratamento de temas metodologicamente abordados por matrizes tais como o estrutural-funcionalismo ou a fenomenologia. Nesse sentido mudaria. Porém, raramente mudo minha metodologia (Professor Sujeito nº. 9).

Terra (1996) propõe que as metodologias de ensino nas disciplinas técnico-desportivas dos cursos de licenciatura em Educação Física estejam voltadas para aspectos críticos e reflexivos do conteúdo curricular e, nesse sentido, sofram mudanças até que tomem essa configuração.

No tópico nº. 15 “Faz uso de formas diversificadas de avaliação”, de forma similar ao que ocorreu no tópico nº 14, houve uma diversidade de respostas, com várias opções da escala sendo assimiladas. Observou-se que cinco professores (39%) responderam com a opção seis, “Quase sempre”, quatro professores (31%) marcaram a opção cinco, “Frequentemente”, dois professores (15%) assinalaram a opção quatro, “Às vezes” e dois professores (15%) responderam com a opção sete, “Sempre”. Na tabela 20 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “faz uso de formas diversificadas de avaliação”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 20: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “faz uso de formas diversificadas de avaliação”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	02	15,39	00	0,00	02	15,39
Frequentemente	03	23,08	01	7,69	04	30,77
Quase sempre	03	23,08	02	15,39	05	38,46
Sempre	01	7,69	01	7,69	02	15,39
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

De acordo com as respostas, verifica-se que a diversificação nas formas de avaliar ocorre, mas não é um grande número de professores que sempre faz uso de formas

diversificadas de avaliação. Araújo (1995) aborda a necessidade da avaliação nos cursos de Educação Física abranger formas mais democráticas, reflexivas e contextualizadas com os fenômenos sociais e culturais. Propõe ainda que mudanças no processo de avaliação nesses cursos sejam construídas gradativa e coletivamente. Essa abordagem aproxima-se da concepção de formação humana ou ampla dos alunos salientada na presente pesquisa, a qual envolve o estudo da motricidade humana mais voltado para a reflexão de aspectos de contexto histórico, social, político e econômico e da capacidade de trabalhar em coletividade, ao mesmo tempo, construindo autonomamente suas próprias concepções e críticas diante dos fatos. Então, nesse sentido, a diversificação nas formas de avaliação rumo à formação ampla dos alunos faz-se urgente e necessária nos cursos de Educação Física.

Semelhantemente, no *tópico nº 16 “Oferece aos alunos opções de escolha com relação aos trabalhos a serem desenvolvidos”*, várias opções da escala foram assinaladas pelos professores, tornando diversificadas as respostas em relação à maioria dos tópicos anteriormente analisados. Observou-se que quatro professores (31%) marcaram a opção sete, “Sempre”, quatro professores (31%) assinalaram a opção cinco, “Frequentemente”, dois professores (15%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”, dois professores (15%) responderam com a opção quatro, “Às vezes” e um professor (8%) assinalou a opção três, “Raramente”. Na tabela 21 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “oferece aos alunos opções de escolha com relação aos trabalhos a serem desenvolvidos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 21: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “oferece aos alunos opções de escolha com relação aos trabalhos a serem desenvolvidos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Às vezes	01	7,69	01	7,69	02	15,39
Frequentemente	03	23,08	01	7,69	04	30,77
Quase sempre	00	0,00	02	15,39	02	15,39
Sempre	04	30,77	00	0,00	04	30,77
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Com base nas respostas, observa-se que apenas 31% dos professores sempre oferecem aos alunos opções de escolha com relação aos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas, os demais, 69%, o fazem frequentemente, quase sempre, às vezes ou raramente. A respeito dos trabalhos avaliativos, Araújo (1995) sugere, até mesmo, que os alunos participem na proposição das atividades avaliativas, com sugestões conscientes e potencialmente eficazes, ainda, que os professores resgatem o caráter de diagnóstico da avaliação, para suprirem, através do conteúdo, carências teóricas ou práticas dos discentes.

O tópico nº 17 “*Expõe o conteúdo de uma maneira didático-pedagógica*” apresentou respostas mais concentradas em poucas opções da escala. Dos treze professores, dois não responderam esse tópico. Portanto, dentre os onze professores que responderam, nove deles (82%) assinalaram a opção sete, “Sempre” e dois professores (18%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”. Na tabela 22 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “*expõe o conteúdo de uma maneira didático-pedagógica*”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 22: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “*expõe o conteúdo de uma maneira didático-pedagógica*”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Frequentemente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase sempre	01	7,69	01	7,69	02	15,39
Sempre	07	53,85	02	15,39	09	69,23
Não responderam	01	7,69	01	7,69	02	15,39
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Isso significa que a maior parte dos professores sempre expõe os conceitos, fundamentos e princípios da Educação Física de uma maneira didática e pedagógica, os demais o fazem quase sempre. Segundo Pinto (2002) observa-se atualmente um despreparo pedagógico do professor universitário. A preparação pedagógica do professor envolve a capacitação para desenvolver metodologias adequadas aos discentes durante o ensino e a aprendizagem em sala de aula, esta preparação é preconizada no Ensino Superior, em especial nos cursos de Educação Física, com o objetivo de abordar os aspectos técnico-desportivos, táticos e funcionais dessa disciplina não em si mesmos, mas discutindo-os à luz de elementos sociais e culturais do contexto mais amplo.

Diante da interpretação e análise dos tópicos da terceira parte do questionário, Planejamento (P), observa-se que, em cada tópico, com frequência, os professores divergiram-se nas respostas aos seis comportamentos/attitudes específicos, ora concentravam suas respostas em duas opções da escala apenas, ora assinalavam três ou mais opções. Os docentes demonstraram, dessa forma, como interpretam sua própria formação e prática profissionais, a partir da leitura do seu dia-a-dia acadêmico, com ênfase no planejamento de suas atividades. Observam-se ainda três fatores na análise desses tópicos, o primeiro é o fato de mais da metade dos professores, 53%, omitirem um aspecto relevante dessa perspectiva de formação discente ao afirmarem que nem sempre utilizam formas de avaliação que estimulam a criatividade e a reflexão; o segundo fator é um pequeno número de professores, 15%, que sempre usa formas diversificadas de avaliação; e o terceiro fator é que apenas 31% dos professores sempre oferecem aos alunos opções de escolha com relação aos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas, os demais, 69%, o fazem frequentemente, quase sempre, às vezes ou raramente. Essa atitude pode denotar autoritarismo ou centralização das decisões apenas em si mesmo, por parte do professor.

Para se analisar e interpretar os dados da quarta parte do questionário, Processos de Ensino e Aprendizagem (PEA), inicia-se discutindo o *tópico nº 18 “Cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e busca de novos conhecimentos”*. Dentre os treze professores que responderam esta parte do questionário, um deles não respondeu esse tópico, então, considerando-se aqui doze professores ao todo, seis deles (50%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, e seis professores (50%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”. Na tabela 23 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e busca de novos conhecimentos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 23: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e busca de novos conhecimentos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase sempre	06	46,15	00	0,00	06	46,15
Sempre	03	23,08	03	23,08	06	46,15
Não respondeu	00	0,00	01	7,69	01	7,69
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Sendo assim, segundo as respostas, metade dos professores sempre cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e busca de novos conhecimentos e a outra metade, quase sempre. Na concepção de Taffarel, Chaves e Gamboa (2003) a formação discente não se resume à capacitação e preparação técnica para o mercado de trabalho, caracterizado pela exploração do sistema capitalista de produção; faz-se necessário o esforço por proporcionar aos alunos uma formação ampla, enquanto seres sociais, imbuídos com o compromisso de trabalhar por uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto, os conteúdos curriculares por si só não são suficientes para essa capacitação, necessitando a busca e descoberta de novos conhecimentos.

No tópico nº 19 “Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensarem e raciocinarem”, cinco professores (38%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, cinco professores (38%) marcaram a opção cinco, “Freqüentemente”, e três professores (24%) responderam com a opção seis, “Quase sempre”. Nota-se que apenas 38% dos professores sempre desafiam os alunos com questionamentos que os motivam ao raciocínio, enquanto 62% o fazem freqüentemente ou quase sempre. Na tabela 24 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “faz perguntas desafiadoras que motivem os alunos a pensarem e a raciocinarem”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 24: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “faz perguntas desafiadoras que motivem os alunos a pensarem e a raciocinarem”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	04	30,77	01	7,69	05	38,46
Quase sempre	03	23,08	00	0,00	03	23,08
Sempre	02	15,39	03	23,08	05	36,46
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

De acordo com Nóvoa (1991), Taffarel e Santos Júnior (2005), o professor mediador é capaz de produzir e construir conhecimentos juntamente com seus alunos. Nesse processo, torna-se fundamental a elaboração de perguntas desafiadoras para que os alunos possam criar e recriar suas respostas, no esforço de chegarem a algum aspecto novo do conhecimento já explorado. Negar esse esforço aos discentes é agir apenas pela transmissão, repetição e reprodução de teorias contidas em livros e em outros materiais de consulta, sem refletir sobre elas ou confrontá-las com a realidade prática.

Quanto ao tópico nº 20 “*Estimula os alunos a buscarem e analisarem diferentes aspectos de um problema*” verificou-se nas respostas que sete professores (54%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”, cinco professores (38%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, e um professor (8%) marcou a opção cinco, “Freqüentemente”. Na tabela 25 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “estimula os alunos a buscarem e analisarem diferentes aspectos de um problema”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 25: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “estimula os alunos a buscarem e analisarem diferentes aspectos de um problema”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Quase sempre	05	38,46	02	15,39	07	53,85
Sempre	03	23,08	02	15,39	05	38,46
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Conclui-se, portanto, que apenas 38% dos professores sempre estimula os alunos a buscarem e analisarem os problemas sob diferentes ângulos, ao passo que 62% o fazem quase sempre ou freqüentemente. Entende-se que dentre estes distintos aspectos de um problema, citados, estão os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, aos quais Taffarel e Santos Júnior (2005) fazem alusão para que embasem a produção e o trato com o conhecimento nas IES, a fim de que discussões e debates, relacionando o conhecimento produzido com esse contexto, na atualidade, sejam levantados para enriquecimento das discussões, dessa forma, os discentes terão condições de se posicionarem conscientes de sua função social, enquanto profissionais e cidadãos na sociedade.

No que se refere ao tópico nº 21 “*Estimula os alunos a pensarem idéias novas relacionadas aos conteúdos da disciplina*”, as respostas mostram que sete professores (54%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”, cinco professores (38%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, e um professor (8%) marcou a opção cinco, “Freqüentemente”. Na tabela 26 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “estimula os alunos a pensarem idéias novas, relacionadas ao conteúdo da disciplina”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 26: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “estimula os alunos a pensarem idéias novas, relacionadas ao conteúdo da disciplina”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	00	0,00	01	7,69	01	7,69
Quase sempre	06	46,15	01	7,69	07	53,85
Sempre	03	23,08	02	15,39	05	38,46
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Verifica-se que apenas 38% dos professores sempre estimula os alunos a novas idéias sobre os conteúdos, ao passo que 62% o fazem quase sempre ou freqüentemente. Pirolo (1996) associa essas novas idéias relativas aos conteúdos das disciplinas com a inserção dos alunos em projetos de extensão, junto à comunidade popular, e de pesquisa, junto à comunidade científica, que tratem dos temas abordados nas disciplinas, além da organização de grupos de estudos e de eventos que fundamentem a preparação dos alunos para a produção e divulgação de materiais científicos, entendendo que a relação dos alunos com os saberes não deve se reduzir apenas à reprodução de conhecimentos já organizados.

O tópico nº 22 “*Estimula a curiosidade dos alunos através das tarefas propostas*” mostra que seis professores (47%) marcaram a opção sete, “Sempre”, cinco professores (38%) assinalaram a opção seis, “Quase sempre”, e dois professores (15%) assinalaram a opção cinco “Freqüentemente”. Nota-se que menos da metade dos professores 47% sempre estimula a curiosidade dos alunos através das tarefas propostas, enquanto que mais da metade destes, 53%, o fazem quase sempre ou freqüentemente. Na tabela 27 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “estimula a curiosidade dos alunos, através das tarefas propostas”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 27: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “estimula a curiosidade dos alunos, através das tarefas propostas”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	02	15,39	00	0,00	02	15,39
Quase sempre	04	30,77	01	7,69	05	38,46
Sempre	03	23,08	03	23,08	06	46,15
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Cunha (1989) propõe que o professor colabore com a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos estimulando a sua curiosidade através do incentivo à participação, por meio da produção de dúvida ou da resposta a perguntas e desafios a eles formulados. O professor determinado a agir dessa forma necessita estar bem fundamentado e atualizado com as mais recentes abordagens sobre o conhecimento de sua área, para que tenha argumentos seguros de estímulo aos alunos.

Em referência ao tópico nº 23 “*Desenvolve nos alunos habilidades de análise e reflexão crítica*”, observa-se que cinco professores (38%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, cinco professores (38%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”, e três professores (24%) assinalaram a opção cinco, “Freqüentemente”. Na tabela 28 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “desenvolve nos alunos habilidades de análise e reflexão crítica”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 28: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “desenvolve nos alunos habilidades de análise e de reflexão crítica”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	02	15,39	01	7,69	03	23,08
Quase sempre	05	38,46	00	0,00	05	38,46
Sempre	02	15,39	03	23,08	05	38,46
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Assim, verifica-se que apenas cinco professores, 38%, menos da metade, sempre desenvolvem nos alunos habilidades de análise e reflexão crítica, os demais, 62%, o fazem quase sempre ou freqüentemente. Relacionando-se esse tópico com o de nº 13 “utiliza formas de avaliação que exigem do aluno não apenas a reprodução do conteúdo dado em classe ou contido nos livros-texto, mas, sobretudo, o estímulo à criatividade e reflexão”, que também aborda a reflexão dos conteúdos, nota-se que há mais professores no tópico nº 13 afirmando que sempre estimulam a reflexão dos alunos do que no tópico nº 23, e ainda, vários professores marcaram naquele tópico uma opção diferente da que assinalaram neste, em outros termos, as respostas a esses dois tópicos deveriam coincidir, porque ambos tratam da reflexão sobre os conteúdos, o que não acontece na íntegra.

Terra (1996) acredita que seja possível desenvolver os conteúdos técnico-práticos que compreendem o curso de Educação Física sem se abster da reflexão crítica, política e pedagógica sobre o contexto escolar e o social mais abrangente. Piroló (1996) acrescenta que cabe ao professor fornecer elementos que desencadeiem a reflexão crítica dos conteúdos, auxiliando os alunos a migrarem do plano das aparências para a essência, para a noção das conseqüências políticas, culturais e sociais dos fenômenos. O professor sujeito nº 16 fez uma crítica à forma como os alunos participam das atividades reflexivas, comentando que sempre proporciona a reflexão crítica dos alunos, “apesar de serem muito superficiais nas análises”. Nesse aspecto, infere-se que um trabalho persistente do professor, buscando suprir as

necessidades de análise crítica dos alunos, através de leituras e exercícios práticos, seja pertinente.

No tópico nº 24 “Leva os alunos a perceberem e conhecerem pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo”, seis professores (47%) marcaram a opção cinco, “Freqüentemente”, cinco professores (38%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, e dois professores (15%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”. Na tabela 29 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “leva o aluno a conhecer pontos de vistas divergentes, sobre o mesmo problema ou tema de estudo”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 29: Distribuição de freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “leva o aluno a perceber e conhecer pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	05	38,46	01	7,69	06	46,15
Quase sempre	02	15,39	00	0,00	02	15,39
Sempre	02	15,39	03	23,08	05	38,46
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Observou-se que apenas cinco (38%) professores, dentre treze (100%), sempre levam os alunos a conhecerem pontos de vistas divergentes sobre os temas estudados, os outros oito (62%) o fazem freqüentemente ou quase sempre. Segundo Krug (1996), entende-se que a variedade de pontos de vista, comuns e divergentes sobre um tema, pode ocorrer a partir da discussão coletiva e do diálogo criativo sobre a realidade vivenciada e a influência do contexto social, oportunizados por professores que insistem em descobrir e divulgar olhares diferenciados sobre temas de sua área de estudo.

Nessa perspectiva, Borges (1997) cita a pesquisa como meio de se perceber divergentes pontos sobre o mesmo problema; o autor acredita que construindo os saberes através da pesquisa, alunos e professores perceberão as dicotomias e diferenças dentro de um mesmo tema. O professor sujeito nº 16 comentou que sempre leva os alunos a perceberem e conhecerem pontos de vista divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo, porém, os alunos “nem sempre conseguem”, deduz-se que talvez lhes esteja faltando estímulo, leitura e prática para efetuarem essa dinâmica.

Quanto ao tópico nº 25 “*Incentiva os alunos a elaborarem questões desafiadoras relativas aos temas estudados*”, cinco professores (38%) responderam com a opção sete, “Sempre”, cinco professores (38%) assinalaram a opção seis, “Quase sempre”, dois professores (16%) marcaram a opção cinco, “Frequentemente”, e um professor (8%) assinalou a opção quatro, “Às vezes”. Na tabela 30 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “incentiva os alunos a elaborarem questões desafiadoras, relativas aos temas estudados”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 30: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “incentiva os alunos a elaborarem questões desafiadoras, relativas aos temas estudados”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Frequentemente	02	15,39	00	0,00	02	15,39
Quase sempre	04	30,77	01	7,69	05	38,46
Sempre	02	15,39	03	23,08	05	38,46
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Uma pequena porcentagem dos professores, 38%, sempre incentiva os alunos a elaborarem questões desafiadoras sobre os temas estudados, outros 62% o fazem quase sempre, frequentemente ou às vezes. Sobre esse incentivo, Gutiérrez (1988) aborda o aspecto do debate dos programas de ensino dos docentes com seus alunos antes de efetuá-los, num

desafio a estes para que se posicionem diante dos assuntos que irão estudar. Observa-se que esta atitude do professor pode incentivar os alunos a pensarem primeiramente sobre os programas e metodologias de ensino, se concordam ou não, o que podem acrescentar, em seguida, sobre o conteúdo desses programas, as temáticas a serem discutidas, tendo, dessa forma, a oportunidade de elaborarem questões desafiadoras sobre ambos. De acordo com Cunha (1989), outra forma de incentivar os alunos à produção de questões é reforçar positivamente suas respostas, objetivando estabelecer-se um diálogo teórico em sala de aula.

A respeito do tópico nº 26 “*Apresenta vários aspectos de uma questão que está sendo estudada*”, sete professores (54%) assinalaram a questão seis, “Quase sempre”, cinco professores (38%) marcaram a opção sete, “Sempre”, e um professor (8%) marcou a opção cinco, “Freqüentemente”. Na tabela 31 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “apresenta vários aspectos de uma questão que está sendo estudada”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 31: Distribuição de freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “apresenta vários aspectos de uma questão que está sendo estudada”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Quase sempre	04	30,77	03	23,08	07	53,85
Sempre	04	30,77	01	7,69	05	38,46
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Dessa forma, pequena parcela dos professores, 38%, sempre apresenta aspectos variados de uma questão estudada, enquanto 62% o fazem quase sempre ou freqüentemente. Entende-se que as questões estudadas no Ensino Superior, e no curso de licenciatura em Educação Física, particularmente, devem abranger vários aspectos em sua discussão, como os técnicos, os pedagógicos, os psicológicos, os sociais, os ideológicos, os políticos, os

econômicos, pois, no mercado de trabalho estes diversos aspectos estarão envolvidos na prática do futuro profissional, ao mesmo tempo. Portanto, na concepção de Silva (2002a), não é possível ignorar e nem privar os alunos da discussão de vários aspectos relacionados aos conteúdos, como os fatos e distorções de uma sociedade que a todo tempo determina as regras sociais.

O tópico nº 27 “*Promove o debate com estímulo à participação de todos os alunos nas aulas*” apresentou dentre os treze professores, sete (53%) que assinalaram a opção sete, “Sempre”, quatro (31%) que marcaram a opção seis, “Quase sempre”, um (8%) que assinalou a opção cinco, “Frequentemente”, e um (8%) que marcou a opção quatro, “Às vezes”. Na tabela 32 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “promove o debate, com estímulo à participação de todos os alunos nas aulas”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 32: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “promove o debate, com estímulo à participação de todos os alunos nas aulas”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	01	7,69	01	7,69
Frequentemente	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Quase sempre	04	30,77	00	0,00	04	30,77
Sempre	04	30,77	03	23,08	07	53,85
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Diante das respostas, nota-se que a maior parte dos professores promove sempre o debate com estímulo à participação de todos os alunos, os demais o fazem quase sempre, frequentemente ou às vezes. Silva (2002) afirma que a participação dos alunos em aula pode ser estimulada pelo debate crítico sobre os temas propostos e o contexto social, a partir dos quais acredita que a manifestação dos pontos de vista dos alunos surgirá, num diálogo criativo entre professor e alunos, em busca de retratarem, dentre outros, experiências vivenciadas que

podem enriquecer a abordagem dos conteúdos. Na prática do professor sujeito nº 16, a realidade parece ser outra, pois comentou que promove o debate, que estimula a participação de todos os alunos nas aulas, porém, “nem sempre funciona”. O motivo porque não funciona pode estar na forma como o professor estimula, prepara e motiva os alunos para participarem das aulas dialogadas.

No tópico nº 28 “*Faz perguntas, buscando conexões com assuntos abordados*”, sete professores (54%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, quatro professores (31%) marcaram a opção cinco, “Frequentemente”, e dois professores (15%) assinalaram a opção seis, “Quase sempre”. Na tabela 33 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “faz perguntas, buscando conexões com assuntos abordados”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 33: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “faz perguntas, buscando conexões com assuntos abordados”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Frequentemente	04	30,77	00	0,00	04	30,77
Quase sempre	02	15,39	00	0,00	02	15,39
Sempre	03	23,08	04	30,77	07	53,85
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

A maioria dos professores sempre faz perguntas, buscando conexões com assuntos já abordados, os demais o fazem frequentemente ou quase sempre. Ao comparar este tópico com o de nº 19, “faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensarem e raciocinarem”, percebe-se que são semelhantes, uma vez que ambos buscam fazer com que os alunos reflitam a partir de questionamentos propostos pelos professores, portanto, as respostas deveriam ser similares. Porém, apenas três professores responderam esses dois tópicos coincidentemente. Para Abreu e Masetto (1982), durante os processos de ensino e aprendizagem, é

imprescindível ao professor que queira promover aos seus alunos uma postura autônoma e uma consciência crítica diante dos fatos da realidade, que crie condições para que estes tenham acesso a informações e que elaborem questionamentos, buscando estabelecer, conjuntamente, conexões com assuntos já estudados ou com outras áreas do saber; isso permite que o conhecimento seja apropriado como um todo e não como algo fragmentado.

Em referência ao tópico nº 29 “Valoriza as idéias originais dos alunos”, observa-se que um professor não respondeu esse tópico, fazendo com que o total daqueles que responderam seja doze. Dentre estes, nove professores (75%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, dois professores (17%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”, e um professor (8%) assinalou a opção cinco, “Frequentemente”. Na tabela 34 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “valoriza as idéias originais dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 34: Distribuição de freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “valoriza as idéias originais dos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Frequentemente	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Quase sempre	02	15,39	00	0,00	02	15,39
Sempre	06	46,15	03	23,08	09	69,23
Não respondeu	00	0,00	01	7,69	01	7,69
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

A maioria dos professores sempre valoriza as idéias originais dos alunos, os demais o fazem quase sempre ou frequentemente. Segundo Rogers (1972), quando os alunos têm as suas idéias originais valorizadas, são incentivados a exporem saberes próprios, adquiridos ao longo da vida, a elaborarem opiniões sobre a abordagem dos conteúdos e a prática do professor, a tomarem para si responsabilidades como a busca e veiculação de informações

sobre os conteúdos em estudo. Acredita-se que os professores que têm esta postura contam com a contribuição dos seus próprios alunos na tarefa de ensinar e aprender na IES. Porém, o professor sujeito nº 15 comentou, quanto à valorização das idéias originais dos alunos, que as valoriza, mas “depende da idéia”. Já o professor sujeito nº 16 valoriza, “até porque a disciplina exige”.

A respeito do tópico nº 30 “*Utiliza exemplos práticos para ilustrar o que está sendo abordado em classe*”, verifica-se que dez professores (77%) marcaram a opção sete, “Sempre”, dois professores (15%) assinalaram a opção seis, “Quase sempre”, e um professor (8%) marcou a opção cinco, “Frequentemente”. Na tabela 35 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “utiliza exemplos práticos para ilustrar o que está sendo abordado em classe”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 35: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “utiliza exemplos práticos para ilustrar o que está sendo abordado em classe”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Frequentemente	00	0,00	01	7,69	01	7,69
Quase sempre	02	15,39	00	0,00	02	15,39
Sempre	07	53,85	03	23,08	10	76,92
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

A maior parte dos professores sempre utiliza exemplos práticos para ilustrar o que está sendo abordado em classe e uma menor parte utiliza quase sempre ou frequentemente. Sobre a forma de se expressar do professor universitário, durante o processo de ensino e aprendizagem, Cunha (1989) afirma que, o uso de exemplos durante a exposição é uma das formas de tornar a aprendizagem interessante, de provocar a participação, a atenção e a interação que fazem o aluno perceber-se como integrante do ato de aprender, pois, ele pode

ver-se retratado nos exemplos do professor ou identificar uma situação por ele observada, sendo possível, por isso, olhar o conteúdo de uma forma mais significativa.

O tópico nº 31 “*Está disposto e disponível a elucidar e esclarecer dúvidas dos alunos em sala de aula*” mostrou respostas concentradas em duas opções da escala apenas, dessa forma, doze professores (92%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, e um professor (8%) marcou a opção seis, “Quase Sempre”. Na tabela 36 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “está disposto e disponível a elucidar e a esclarecer dúvidas dos alunos em sala de aula”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 36: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “está disposto e disponível a elucidar e a esclarecer dúvidas dos alunos em sala de aula”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase sempre	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Sempre	08	61,54	04	30,77	12	92,31
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Verifica-se que a extensa maioria dos professores sempre se apresenta disposta e disponível a elucidar e esclarecer dúvidas dos alunos em sala de aula e em uma pequena parcela o faz quase sempre. Qualquer dúvida que possa haver entre esse tópico e o de nº 9 “Tem disponibilidade para atender os alunos, respeitosa e amistosamente, fora de sala de aula”, deverá ser descartada, uma vez que no tópico nº 31 enfatiza-se a atenção às dúvidas dos alunos no momento da aula, com a interrupção do discurso do professor ou após sua explanação e, no tópico nº 9, refere-se ao atendimento fora da sala de aula, em outros horários, inclusive.

O professor sujeito nº 16 comentou que não é solicitado pelos alunos, a não ser quando estes vão executar tarefas, pois “os alunos apresentam problemas somente na hora que vão executar as tarefas propostas”. De acordo com Roncaglio (2004), o acesso que o professor oferece aos alunos, bem como uma relação de diálogo e interação respeitosa, amistosa, permitem-lhes o esclarecimento de dúvidas, fazendo com que melhor participem dos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto ao tópico nº 32 “*Proporciona ampla e ajustada bibliografia relativa às necessidades e aos tópicos abordados nas disciplinas*”, um professor não respondeu, portanto, o número total de professores considerados nesse tópico é doze. Deste total, cinco professores (42%) assinalaram sete, “Sempre”, cinco professores (42%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”, um professor (8%) assinalou a opção cinco, “Frequentemente”, e um professor (8%) marcou a opção quatro, “Às vezes”. Na tabela 37 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “proporciona ampla e ajustada bibliografia, relativa às necessidades e aos tópicos abordados nas disciplinas”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 37: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “proporciona ampla e ajustada bibliografia, relativa às necessidades e aos tópicos abordados nas disciplinas” de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Frequentemente	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Quase sempre	03	23,08	02	15,39	05	38,46
Sempre	04	30,77	01	7,69	05	38,46
Não respondeu	00	0,00	01	7,69	01	7,69
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Menos da metade dos professores, 42%, sempre proporciona bibliografia ampla e ajustada às necessidades dos alunos e aos tópicos das disciplinas, enquanto que os demais, 58%, o fazem quase sempre, freqüentemente ou às vezes. O professor sujeito nº 2, que assinalou a opção cinco, Freqüentemente, relatou que procura proporcionar, no entanto, considera poucos e antigos os livros e outros materiais bibliográficos disponíveis no idioma português; e ainda de acordo com o professor, “a bibliografia da disciplina que leciono é muito pobre, principalmente as edições nacionais”. O professor sujeito nº 16 que marcou a opção sete, Sempre, queixa-se da dificuldade que os alunos têm para a leitura e, diante disso, utiliza-se de material alternativo, segundo ele “os alunos lêem muito pouco... trabalho com resenhas p/ incentivá-los”. Berbel (1994) associa, dentre outros, a ampla e ajustada bibliografia sobre os assuntos estudados, como um recurso do professor universitário no trato com os conteúdos, durante o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

No tópico nº 33 “*Desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado*”, oito professores (61%) marcaram a opção sete, “Sempre”, quatro professores (31%) assinalaram a opção seis, “Quase sempre”, e um professor (8%) marcou a opção quatro, “Às vezes”. Na tabela 38 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 38: Distribuição de freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Freqüentemente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase sempre	04	30,77	00	0,00	04	30,77
Sempre	04	30,77	04	30,77	08	61,54
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

A maioria dos professores sempre procura despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos, os demais o fazem quase sempre ou às vezes. Observa-se uma semelhança entre este tópico e o de nº 21, “estimula os alunos a pensarem idéias novas relacionadas ao conteúdo da disciplina”, o que preconiza respostas coincidentes dos professores. Nota-se que dentre os treze professores que responderam estes tópicos, dez assinalaram respostas que se coincidiram e três deles foram divergentes nas respostas.

O professor sujeito nº 9, que marcou a opção quatro, Às vezes, para o tópico nº 33 e a opção seis, Quase sempre, para o tópico nº 21, afirma que procura incentivar o interesse dos alunos, mas não garante que consiga, segundo ele, “eu ‘procuro’ estimular, incentivar, etc, mas não significa que consiga fazer isso enquanto resultante da minha prática”. Já o professor sujeito nº 16, que em ambos os tópicos marcou a opção sete, Sempre, procura despertar o interesse dos alunos voltando as discussões dos conteúdos para as duas vertentes do curso de Educação Física, para ele, “apesar do distanciamento concretizado na percepção dos acadêmicos, Licenciatura x Bacharelado, busco de todas as formas a compreensão da profissão como ação única e integral”. Gutiérrez (1988) afirma que despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado, incentivando-os a colaborarem no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com sugestões, participação na definição de metas pedagógicas e auto-avaliações, permite que eles se tornem co-gestores do processo educativo, originando novos modelos organizacionais.

Em referência ao *tópico nº 34 “Apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos”*, sete professores (54%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, quatro professores (31%) marcaram a opção seis, “Quase sempre”, e dois professores (15%) assinalaram a opção cinco, “Freqüentemente”. Na tabela 39 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 39: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	02	15,39	00	0,00	02	15,39
Quase sempre	03	23,08	01	7,69	04	30,77
Sempre	04	30,77	03	23,08	07	53,85
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

A maioria dos professores sempre apresenta situações-problema a serem resolvidas pelos alunos, os demais o fazem quase sempre ou freqüentemente. Na concepção de Abreu e Masetto (1982) a iniciativa do docente em conduzir o aluno a captar e resolver situações-problema, como forma de abordar os conteúdos no Ensino Superior, estimula-lhe a habilidade de criar soluções e respostas baseadas em informações, dados e conceitos expostos. Esse procedimento sugere o uso da pesquisa como recurso pedagógico nos cursos de Educação Física, onde o professor não apenas “transmite” o conhecimento e o aluno apenas o “reproduz”, mas ambos “constroem” juntos os saberes, através da elaboração e implementação de projetos de pesquisa científica.

A respeito do tópico nº 35 “*Oferece informações importantes e interessantes relativas ao conteúdo da disciplina*”, um professor não o respondeu, assim, considera-se o total de doze professores, na análise desse tópico. Dentre estes, seis professores (50%) marcaram a opção sete, “Sempre”, cinco professores (42%) assinalaram a opção seis, “Quase sempre”, e um professor (8%) marcou a opção cinco, “Freqüentemente”. Na tabela 40 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “oferece informações importantes e interessantes, relativas ao conteúdo da disciplina”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 40: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “oferece informações importantes e interessantes, relativas ao conteúdo da disciplina”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino		Feminino		Total	
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	01	7,69	00	0,00	01	7,69
Quase sempre	05	38,46	00	0,00	05	38,46
Sempre	03	23,08	03	23,08	06	46,15
Não respondeu	00	0,00	01	7,69	01	7,69
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Metade dos professores relatou que sempre oferece informações importantes e interessantes relativas ao conteúdo da disciplina e a outra metade o faz quase sempre ou freqüentemente. Segundo Abreu e Masetto (1982), a aprendizagem dos alunos está relacionada com o significado que os conteúdos das disciplinas têm para eles. Para tanto, o professor tem um papel fundamental nesse processo – o de criar condições de acesso dos alunos a informações interessantes, relevantes, variadas sobre estes conteúdos, que levem em conta suas particularidades como sua cultura, suas características cognitivas, afetivas, sociais.

O tópico nº 36 “*Apresenta conteúdo atualizado*”, como o tópico nº 4 do questionário, “cria um ambiente de respeito mútuo, consideração e aceitação das idéias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula”, obteve respostas concentradas em apenas uma opção da escala, ou seja, treze professores (100%) assinalaram a opção sete, “Sempre”, significando que sempre apresentam conteúdo atualizado. Na tabela 41 estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “apresenta conteúdo atualizado”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 41: Distribuição de frequências e porcentagens de respostas emitidas pelos professores, ao tópico “apresenta conteúdo atualizado”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Total	Total
	Frq	%	Frq	%	Frq	%
Nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase nunca	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Às vezes	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Freqüentemente	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Quase sempre	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Sempre	09	69,23	04	30,77	13	100,00
Total	09	69,23	04	30,77	13	100,00

Entende-se a expressão “conteúdo atualizado” nas disciplinas dos cursos de Educação Física, sob dois aspectos, primeiro, aquele relativo à atualização dos conceitos e fundamentos, das técnicas, regras, táticas, próprios dessa área do conhecimento, segundo, sob o aspecto da atualização da abordagem educativa, intrinsecamente relacionada com as transformações do panorama social, cultural e político, em constante transformação. Portanto, de acordo com Abreu e Masetto (1982), os processos educativos de ensino e aprendizagem exigem uma constante abertura para mudanças e atualizações, em consonância com o contexto global, tanto da parte dos alunos como dos professores, a fim de não se tornarem antiquados e ultrapassados. Sobre isso, o professor sujeito nº 16 reforça, afirmando que “a tentativa é sempre essa. É necessário estar atento a todas as mudanças e transformações que a sociedade impõe e mesmo pela alteração de valores e interesses que cada área do conhecimento suscita”.

Após a exposição da análise e interpretação dos tópicos da quarta parte do questionário, Processos de Ensino e Aprendizagem (PEA), nota-se que as respostas dos dezenove comportamentos/attitudes eventualmente se concentraram em uma ou duas opções da escala e, em seguida, dispersaram-se em três ou mais opções. Dessa forma, os professores demonstraram como interpretam sua própria formação e prática profissionais, a partir da leitura do seu dia-a-dia acadêmico, com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem que estabelecem. Ressalta-se que dez comportamentos, dentre os dezenove que compõem esta

parte do questionário, quais sejam, os tópicos dezoito, dezenove, vinte, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 32 não são sempre executados pela maioria dos professores.

Na análise e interpretação das respostas da quinta e última parte do questionário, Questão Aberta, considera-se a fundamentação teórica e os comentários dos professores. A respeito da pergunta, que relação estabelece entre a prática dos comportamentos descritos e a sua qualificação profissional, nota-se que dentre os treze professores (100%) sujeitos da pesquisa, nove deles (69%) responderam a esta questão e quatro (31%) não a responderam. Portanto, a análise desta questão tomará como referência apenas as nove respostas, quais sejam, dos professores sujeitos um, dois, três, cinco, sete, oito, nove, dez, treze e dezesseis.

O professor sujeito nº 1 afirmou que sua qualificação profissional inicial foi a base para o engajamento na prática docente, porém, sua vivência no dia-a-dia como docente e as ações dela decorrentes é que direcionam sua prática. Em suas palavras, afirma:

Minha formação/qualificação profissional proporcionou a base da minha prática; mas a vivência com várias turmas, e de características diferentes é que me proporcionou o direcionamento da minha prática. Temos que estar sempre atentos às mudanças nos seus mais diversos prismas (Professor Sujeito nº 1).

Assim, o professor acredita que a vivência de comportamentos/atitudes no dia-a-dia da prática docente, como os descritos no questionário, contribui para a sua qualificação profissional.

Na resposta do professor sujeito nº 2 também foi estabelecida relação entre as ações profissionais e a qualificação docente, pois, segundo ele, suas experiências do dia-a-dia com o esporte, tanto como atleta e depois como técnico, fundamentaram sua atual prática. Para o professor, “um resultado de experiência em minha qualificação profissional, como atleta e técnico, que nos permite estabelecer uma profunda relação entre minha formação acadêmica e minha atuação como profissional” (Professor Sujeito nº 2).

Quanto ao professor sujeito nº 3, sua resposta inclui um elemento novo na análise sobre a qualificação docente a partir das experiências do dia-a-dia, que é a preparação, a formação intelectual. De acordo com o professor, a relação entre os comportamentos vivenciados na profissão e a qualificação do profissional existe e:

É resultado de todo um processo de formação intelectual a nível cognitivo e de experiência prática no decorrer de minha qualificação profissional. A relação que se pode estabelecer está no meu entender numa profunda e íntima ligação de minha formação acadêmica e a prática pedagógica docente (Professor Sujeito nº 3).

Em referência à resposta do professor sujeito nº 5, a relação entre a dinâmica dos comportamentos da prática com sua qualificação profissional implica num conjunto de experiências docentes que formam, gradativamente, as características da ação do professor no dia a dia escolar. Para ele, essa relação é sintetizada no “acúmulo de experiências vividas na carreira docente que molda ano-a-ano o professor e sua prática pedagógica” (Professor Sujeito nº 5).

Sobre sua qualificação acadêmica, o professor sujeito nº 7 abordou a ênfase recebida nas áreas técnica e crítico-social, deixando subentendido que não valoriza a preparação do professor apenas sob os parâmetros da técnica. Nesse sentido, afirmou que a qualificação do docente é construída durante as vivências práticas dos conteúdos enfatizados sob estes dois parâmetros, uma vez que:

Várias práticas e comportamentos descritos foram sendo construídos nas experiências docentes. A formação profissional teve um peso grande nas áreas técnicas e de abordagem crítica. Embora ela tenha sido prioritariamente técnica me deu condição de abertura profissional (Professor Sujeito nº 7).

Cunha (2002) acredita que a qualificação docente não ocorre apenas no ambiente de preparação acadêmica, mas também durante as experiências pessoais e profissionais, vividas dia-a-dia na instituição de ensino e fora dela, em meio a interações, acordos, conflitos e oposições.

O professor sujeito nº 8 dirige sua resposta mais para a qualidade da prática do docente, alegando que a busca por vivenciar o exercício docente, após a preparação acadêmica, equipa o professor recém-formado, qualificado apenas pelas escolas de formação. O professor sujeito nº 8, então, acredita:

Que o bom professor seja aquele que consegue despertar o interesse e o aprendizado em seus alunos. Para isso, faz-se necessária a busca por experiências e conhecimentos que até então não eram divulgados para nós, enquanto aluno (Professor Sujeito nº 8).

Já o professor sujeito nº 9 afirma que age de forma, até certo ponto imprevisível, enquanto docente, seja sob os mesmos comportamentos sugeridos no questionário ou sob outros construídos durante sua prática, no contato com cada aluno e cada situação de ensino diferente, influenciados até pelo seu estado de ânimo, e que geralmente buscam contribuir para a aprendizagem crítica e autônoma dos alunos. Desta forma, sua prática, em cada situação de aula, produz comportamentos e atitudes que vão lhe formando enquanto professor, a cada experiência. Então, nas palavras do professor:

Os comportamentos e condutas perante uma turma diferem a cada momento de aula, assim como diferem em relação à percepção que eu construo com cada um dos meus alunos e vice-versa. Até meu estado de ânimo reflete meu comportamento cotidiano, ainda que possa afirmar que, em termos gerais, tenho procurado construir uma proposta e uma prática de ensino onde o político possa torna-se mais pedagógico e o pedagógico possa tornar-se mais político, como possibilidade de formação e aprendizagem mais crítica e autônoma dos nossos estudantes (Professor Sujeito nº 9).

Moita (2000) reforça essa opinião, afirmando que a qualificação do docente relaciona-se com a função social de sua atividade, com a legislação que fundamenta sua profissão, com os aspectos culturais da IES e com o contexto social e político que a determina.

A resposta do professor sujeito nº 10 volta-se para a continuidade do processo de preparação do docente e para a certeza de que é o contato com a realidade da prática, preconizada por diferentes comportamentos, influenciados por tendências definidas ao longo dos anos, que determina essa qualificação contínua do professor para o exercício docente na atualidade. Sobre isso o professor afirma:

Considerando que o processo de formação profissional nunca se extingue e considerando ainda, que minha formação na graduação se deu nos anos 70, cargo, portanto, várias tendências que vão desde aquela diretiva até a quase totalmente aberta. Tento sintetizar esses aspectos e adaptar a cada situação, a cada turma, a cada tempo (Professor Sujeito nº 10).

O professor sujeito nº 13 afirma que sua qualificação/formação profissional e pessoal se dá através da prática das relações interpessoais estabelecidas durante os processos de ensino e aprendizagem com os alunos, onde vivencia comportamentos influenciados pelo contexto social. Segundo o professor:

A minha formação profissional, assim como pessoal, foi fundamentada na relação interpessoal, o que me proporcionou a valorizar o processo de ensino aprendizagem como um processo dinâmico de relação aprender-ensinar-praticar de acordo com a realidade social (Professor Sujeito nº 13).

Com relação ao professor sujeito nº 16, sua resposta evidencia que, ao longo da experiência profissional, a prática docente, composta de ações e comportamentos construídos e atualizados constantemente, permite a continuidade da qualificação. Salienta ainda o aspecto da tendência pedagógica, afirmando que procura promover aos alunos uma formação além daquela pautada nos aspectos técnico-desportivos da motricidade humana e também aborda a necessidade de adaptação dos comportamentos do professor à sua clientela de alunos, a fim de suprir-lhes as necessidades acadêmicas. De acordo com o professor:

Ao longo da minha trajetória acadêmica muitas de minhas ações e atitudes foram se construindo e se atualizando de acordo com a 'maturidade'⁴⁵ profissional e pessoal. Minha formação foi altamente tecnicista e nem por isso acredito nessa proposta pedagógica. Ao contrário me auto-avalio continuamente e procuro me adaptar à clientela c/ a qual atuo, pois as adaptações são necessárias e como educadora tenho como compromisso pessoal o meu comprometimento profissional (Professor Sujeito nº 16).

Sobre as respostas da Questão Aberta, conclui-se que a prática dos comportamentos docentes abordados no questionário dessa pesquisa e de outros não abordados aqui determina a qualificação do profissional de Educação Física, ao longo dos anos, contribuindo para fatores como a aquisição de experiências, a produção de saberes tácitos, a busca de novos conhecimentos, e a construção de relações interpessoais favoráveis ao crescimento profissional, fatores estes essenciais à qualificação do docente universitário de escolas de Educação Física.

Em busca de uma maior possibilidade de análise e inter-relação entre os dados da pesquisa, ao se verificar a existência ou não de correlações estatisticamente significantes entre as variáveis independentes (sexo, idade, número de disciplinas ministradas, datas de graduação e tempo de magistério dos professores) com a soma dos valores totais obtidos nos tópicos do questionário, dentre as Relações Interpessoais (RI), o Planejamento (P) e os Processos de Ensino e Aprendizagem (PEA), foi aplicado o Coeficiente de Correlação por Postos de *Spearman* (SIEGEL, 1975) aos dados combinados dois a dois, para a variável idade

⁴⁵ Grifo do autor (PROFESSOR SUJEITO nº 16).

dos professores, inicialmente. O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em uma prova bilateral. Os resultados estão demonstrados na tabela 42.

Tabela 42: Valores de r_s e das probabilidades a eles associadas, obtidas quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de *Spearman* aos resultados relativos às idades dos professores e às somas dos valores obtidos nos três itens do questionário, combinados os resultados, dois a dois.

Variáveis Analisadas	Valores de r_s	Probabilidades
Idade x Relações Interpessoais	0,323	0,282
Idade x Planejamento	0,308	0,305
Idade x Processos de Ensino e Aprendizagem	-0,028	0,929

De acordo com os resultados demonstrados na tabela 42, não foram encontradas correlações estatisticamente significantes entre os valores das variáveis analisadas, uma vez que as probabilidades encontradas foram maiores que 0,05.

O mesmo coeficiente, nas mesmas condições, foi aplicado aos valores relativos às outras variáveis, quais sejam, datas em que os professores se graduaram, especializaram-se, cursaram mestrado e doutorado, tempo de magistério no Ensino Superior, e número de disciplinas que lecionam, junto às somas dos valores obtidos nos tópicos do questionário. Os resultados estão demonstrados na tabela 43.

Tabela 43: Valores de r_s e das probabilidades a eles associadas, obtidas quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman aos resultados relativos às datas em que os professores se graduaram, especializaram-se, cursaram mestrado, doutorado, ao seu tempo de magistério e ao número de disciplinas que lecionam, junto às somas dos valores obtidos nos tópicos do questionário.

Variáveis Analisadas	Valores de r_s	Probabilidades
Datas Graduação x Relações Interpessoais	0,264	0,383
Datas Graduação x Planejamento	0,301	0,318
Datas Graduação x Processos Ensino Aprendizagem	0,033	0,914
Datas Especialização x Relações Interpessoais	-0,529	0,116
Datas Especialização x Planejamento	-0,562	0,091
Datas Especialização x Processos Ensino Aprendizagem	-0,571	0,084
Datas Mestrado x Relações Interpessoais	-0,171	0,637
Datas Mestrado x Planejamento	-0,132	0,716
Datas Mestrado x Processos Ensino Aprendizagem	0,166	0,647
Datas Doutorado x Relações Interpessoais	-0,191	0,682
Datas Doutorado x Planejamento	-0,018	0,969
Datas Doutorado x Processos Ensino Aprendizagem	-0,073	0,877
Tempo de Magistério x Relações Interpessoais	0,461	0,113
Tempo de Magistério x Planejamento	0,343	0,252
Tempo de Magistério x Processos Ensino Aprendizagem	0,187	0,540
Número de disciplinas x Relações Interpessoais	0,435	0,138
Número de disciplinas x Planejamento	0,305	0,310
Número de disciplinas x Processos de Ensino e Aprend.	-0,108	0,725

Segundo os resultados demonstrados na tabela 43, também não foram encontradas correlações estatisticamente significantes entre os valores das variáveis analisadas, uma vez que as probabilidades encontradas foram maiores que 0,05.

A correlação entre a variável independente, sexo dos professores, e os resultados dos tópicos do questionário referentes às Relações Interpessoais, ao Planejamento e aos Processos de Ensino e Aprendizagem, não pôde ser analisada por a amostra apresentar frequências (número de sujeitos femininos) muito baixas, o que elevaria ainda mais as probabilidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a explanação da fundamentação teórica e das análises dos dados do estudo, objetiva-se, nesse momento, responder ao problema e aos objetivos da pesquisa, a partir da relação entre os dados e as análises realizadas, fazendo, então, inferências.

O problema central da pesquisa vincula-se à questão de como os docentes universitários, vinculados ao curso de Educação Física de uma universidade pública de Minas Gerais, interpretam sua própria formação e prática profissional, a partir da leitura de suas vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem que implementam.

Uma vez que o objetivo geral do estudo é refletir sobre as possíveis formas que os docentes universitários de Educação Física interpretam sua própria formação e prática profissional, a partir da leitura de suas vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem, entende-se que a frequência com que os comportamentos descritos no questionário acontecem, sugere qual a formação dos docentes e determina a sua prática.

De acordo com o presente estudo, a prática docente pode estar voltada para formar o aluno como um ser social, capaz de intervir criticamente na sociedade em que está inserido, através de sua atuação profissional, ou para proporcionar, mesmo inconscientemente, apenas a sua instrumentalização, sua provisão técnica e específica para ser mais um profissional no mercado de trabalho.

Após a conclusão das análises da pesquisa, é possível verificar inicialmente que, dos 36 comportamentos/tópicos dirigidos aos docentes, através do questionário, dois são sempre praticados por todos os professores participantes da pesquisa, dezoito são sempre praticados pela maioria dos professores, cinco são sempre praticados pela metade dos docentes e onze são praticados sempre pela minoria.

Mais detalhadamente, observa-se que todos os professores sempre criam um ambiente de respeito mútuo, consideração e aceitação das idéias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula, durante o desenvolvimento dos conteúdos que, segundo eles, estão sempre atualizados.

A pesquisa permitiu inferir ainda que a maior parte dos professores sempre estimula a iniciativa dos alunos, promove a autoconfiança, incentiva a independência, visando a maior

participação e interação destes nas aulas e a sua busca por leituras e outros materiais que enriqueçam os conteúdos vistos em sala de aula.

A maioria dos professores, também, sempre escuta com atenção as intervenções dos alunos, dando chances deles discordarem de seus pontos de vista, permanecendo atentos aos seus interesses, oferecendo ainda *feedbacks* construtivos e elogios aos alunos, mantendo o entusiasmo pelos conteúdos ministrados e procurando contagiar os alunos com esse sentimento.

Os dados mostram que pouco mais da metade dos professores sempre mantém o senso de humor durante as aulas, aspecto que contribui, segundo Cunha (1989), para desmistificar o autoritarismo da posição de professor, para tornar a aprendizagem espontânea e agradável, e para estimular a interação dos alunos como sujeitos do ato de aprender. Entretanto, um grande número dos professores, quase metade dos sujeitos que respondeu aos questionários, alega não manter sempre o senso de humor.

Um aspecto que chamou a atenção foi sobre a disponibilidade dos professores para o atendimento dos alunos, fora da sala de aula. Verifica-se que a maioria nem sempre está disponível para esse atendimento, fato a se refletir, uma vez que na IES pública os professores efetivos devem cumprir dedicação exclusiva, compreendendo oito horas diárias de trabalho, salvo aqueles que exercem parte de suas horas em cargos administrativos na unidade em que lecionam ou em outra unidade, ainda assim, entende-se que o atendimento ao aluno deve ser prioritário e flexibilizado.

Outro aspecto evidenciado é que a maioria dos professores sempre se preocupa com o conteúdo formativo das disciplinas, que envolve a construção de valores, idéias e atitudes, além do conteúdo informativo apenas, ainda que para isso, seja necessária alguma mudança na metodologia de ensino e nos conteúdos, para se adequá-los às características e experiências dos alunos. Segundo os professores, na maioria das vezes, os conceitos, os fundamentos e os princípios que envolvem as disciplinas são desenvolvidos de maneira didático-pedagógica, ou seja, considerando seus aspectos técnico-desportivos, táticos e funcionais não apenas em si mesmos, mas em estreita relação com elementos do contexto educacional, social e cultural mais amplo.

No entanto, em outro ponto, a pesquisa mostrou que mais da metade dos professores nem sempre utiliza formas de avaliação que estimulam a criatividade e a reflexão dos alunos, dando a entender que freqüentemente se pautam na reprodução do conteúdo dado em classe ou contido nos livros-texto, e que nem sempre diversifica as formas de avaliar.

Ainda, a maioria dos docentes promove sempre o debate com estímulo à participação de todos os alunos nas aulas, fazendo perguntas, buscando conexões com assuntos já abordados, apresentando situações-problema a serem resolvidas pelos alunos, valorizando suas idéias originais, com disposição para esclarecer as dúvidas, além de utilizar exemplos práticos para ilustrar o que está sendo debatido e abordado em classe, a fim de despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos.

Já a metade dos professores sempre cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e a busca de novos conhecimentos, oferecendo informações importantes e interessantes relativas ao conteúdo das disciplinas, comportamentos estes esperados, no mínimo, pela maioria dos professores e não apenas pela metade deles, para que se evidenciasse uma prática docente efetivamente comprometida com a preparação e formação dos alunos.

O estudo elucidou que pouco menos da metade dos professores tem o hábito de sempre estimular a curiosidade através de tarefas propostas, de oferecer opções de escolha em relação aos trabalhos a serem desenvolvidos, e de proporcionar bibliografia ampla e ajustada às necessidades dos alunos e dos tópicos das disciplinas. Deduz-se que o aluno pouco curioso com o conteúdo de seu curso e que freqüentemente manuseia uma bibliografia reduzida e desatualizada, pode não conseguir assimilar nem os conceitos e fundamentos básicos para atuar no mercado de trabalho, quanto mais alcançar uma formação abrangente.

Em outra perspectiva, a minoria dos professores é que sempre desafia os alunos com questionamentos que os motivam ao raciocínio e incentiva-os a também elaborarem questões desafiadoras sobre temas estudados, além de lhes oportunizar o desenvolvimento de habilidades de análise e reflexão crítica, no dia-a-dia da sala de aula, de estimular o estudo dos problemas sob diferentes ângulos, procurando novas idéias, levando os alunos a conhecerem pontos de vista divergentes sobre os conteúdos estudados e apresentando-lhes aspectos variados de uma mesma questão.

A partir da relação entre as variáveis independentes nesse estudo (sexo, idade, número de disciplinas ministradas, datas de graduação e tempo de magistério dos professores) e a soma numérica obtida em cada tópico do questionário, verifica-se ainda que nenhuma correlação significativa há entre a prática freqüente ou não dos comportamentos/atitudes descritos nos tópicos do questionário. Assim, se um professor analisado pratica sempre determinados comportamentos e outros nem sempre, dentre os analisados neste estudo, isso nada tem a ver com o seu sexo, com sua idade, com o número de disciplinas que leciona, com o ano em que concluiu seus cursos de graduação e pós-graduação e com seu tempo de magistério no Ensino Superior, segundo a análise estatística efetuada nesta pesquisa.

Com vistas à clareza das relações que os docentes estabelecem entre si e com os alunos, no âmbito da IES, e do seu papel na educação frente ao processo de humanização, pautados em atitudes docentes como as analisadas nessa pesquisa, é que se finaliza este trabalho, acreditando-se que ele possa provocar a reflexão crítica dos docentes universitários, em especial das escolas de Educação Física, no sentido de se mobilizarem coletivamente visando a sua formação contínua e a atualização de seus conhecimentos em busca de uma prática político-pedagógica significativa e capaz de preparar, formar seu aluno, de maneira abrangente, para a efetiva inserção no mundo do trabalho, sobretudo na escola, como um profissional conscientizado de sua função social potencialmente transformadora, preparado científica e pedagogicamente para atuar no contexto profissional.

REFERÊNCIAS⁴⁶

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA – GERAL

ABREU, M; MASETTO, M. T. *O professor universitário em sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. *O Professor Universitário em Aula: Prática e Princípios Teóricos*. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ALARCÃO, I. (Org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto alegre: Artmed, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2004.

ANDRADE, C. M. *O preconceito na relação professor-aluno*. Santa Maria: UFSM, 2001. Palestra. Palestra. Projeto SBPC na Comunidade. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/antartica/ano2.html>>. Acesso em: 03/02/2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2. ed. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. 143 p. Série prática pedagógica.

_____. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). *Formação de professores: Tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 95-105.

ARROYO, M. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

⁴⁶ De acordo com a ABNT, NBR 6023 de agosto de 2002.

BALZAN, N. C. O conceito de planejamento e sua aplicação aos sistemas educacionais e às atividades de ensino: alcance e limites no limiar do século XXI. *Educação brasileira*. Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 151–172, jul./dez. 1996.

BARREIRO, A. C. de M. A prática docente na Universidade. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. de S. (Org.). *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003.

BERBEL, N. A. N. *Metodologia do ensino superior: realidade e significado*. Campinas, SP: Papirus, 1994. Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico.

BOTTOMORE, T. et al. *Dicionário do Pensamento Marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Escola de Educação Básica. *Plano Anual 2000 de Educação Física*. Uberlândia, 2000.

_____. Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001. FELTRAN, R. C. de S. (Org.). *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003. p. 11-38.

CARVALHO, M. P. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano: 1- Artes de fazer*. Trad: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do Cotidiano: 2 Morar, cozinhar*. Trad: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16/12/2006.

CHIZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

COSTA, A. F. Os conteúdos de Matemática: O que ensinar? *O Estadão no Norte*, 21 abr. 2002. Caderno Dois.

CUNHA, M. D. da. *Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula*. 2000. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2000.

_____. Cotidiano e processo de formação de professores. In: CICILLINI, G. A. de.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

_____. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio, 1996.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 116, jul. 2002.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. *O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5^{as} séries*. 1992. Tese. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1992.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. Trad: Francisco S. de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FÁVERO, M. de L. de A. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FELTRAN, R. C. de S. Educação superior a distância: refletindo sobre seus fundamentos. In: SCRIPTORI, C. C. S. (Org.). *Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Coleção Educação e Psicologia em Debate.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na “Cultura Globalizada”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

FONSECA, S. G. *Ser Professor no Brasil – História oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997.

FONTANA, R. A. C. *Como nos Tornarmos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORQUIN, J. C. Saberes Escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Rev. Teoria e Educação*, n. 5, 1992.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GARCÍA, F. Curriculum y Pertinencia. *Revista Docencia Universitária*, Caracas, v. 3, n. 2, p. 107-123, ago. 2002.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor. As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

GUTIÉRREZ, F. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época; v. 77.

KAWASHITA, N. A docência universitária e a reforma educacional brasileira nos anos 90. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. de S. (Org.). *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.) *Pedagogia, ciência da educação?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MALUSÁ, S. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. de S. (Org.). *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003.

_____. Didática – Qualidades e aporias das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior. In: SCRIPTORI, C. C. (Org.). *Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Coleção Educação e Psicologia em Debate.

MARTINS, L. S. Os “sentidos do trabalho” docente universitário em tempos neoliberais. *Revista da Universidade Federal de Goiás*, v. 7 n. 2, dez., 2005. Disponível em: <<http://www.proec.ufg.br>>. Acesso em: 10/07/2006.

MARTINS, V. *Como garantir a liberdade de ensinar*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/liberens.htm>>. Acesso em: 27/07/2006.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998. Coleção Práxis.

_____. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MELO, M. do C. et al. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 13, n. 2, p. 125-156, 2000.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOACYR, P. *A Instrução e o Império – Subsídios para a História da Educação no Brasil - 1850/1887*. São Paulo: Nacional, v. 2, 1937.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto, 2000. p. 111-140.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias - Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. (Org.). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 11-65.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e sucesso escolar. *Revista Nós da Escola*. Currículo: tecendo caminhos. Como a escola pode fortalecer a ação educativa? ano 1, n. 5, p. 20, 2002.

MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento Interpessoal*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1985.

MUNIZ, L. S. *O Fórum de Classe numa escola pública: significados e práticas direcionados à construção de uma coletividade*. 2006. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2006.

NAGAMINE, J. M. *Universidade e compromisso social: a experiência da reforma da PUC de São Paulo*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991.

_____. *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

PADILHA, P. R. *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2001.

PAGOTTI, A. W.; REZENDE, M. A. A docência, o aluno ingressante no ensino superior e a escolha profissional. In MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. de S. (Org.). *A prática da docência universitária*. São Paulo: Factash, 2003.

PENIN, S. T. de S. *A aula: Espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papirus, 1994.

PERPETUO, A. M. de A. *A prática pedagógica do fisioterapeuta docente*. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-90, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, M. E. P. *Docência no Nível Superior: Uma Exigência de Formação Permanente no Contexto de Mudanças Contínuas*. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Gestão da Informática na Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2002.

RAMALHO, B. L. (Org.). *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, G. V. F. B. *O espaço e o Cotidiano: Relação Dialética*. Marcando a prática pedagógica. Universidade Federal de São Carlos. 1998. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/RAMOS.pdf>>. Acesso em: 09/07/2006.

REGO, A. Eficácia Comunicacional na Docência Universitária – A Perspectiva de Estudantes e Professores. Universidade de Aveiro. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 17, n. 3, set. 2001.

REGO, A.; REIS, D. Cidadania e qualidade nas instituições de ensino superior – uma visão luso-brasileira. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 5, n. 10, p. 133-160, 2002.

RICOEUR, P. Reconstruir a universidade. *Revista Paz e Terra*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, n. 9, 1969.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

RONCAGLIO, S. M. A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: A Influência da Gestão Educacional. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 100-111, 2004.

ROSAR, M. de F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.

SÁCRISTAN, G. A estrutura da prática educativa: chaves do profissionalismo docente. In: _____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 17-69.

SANT'ANNA, F. M. et al. *Planejamento de Ensino e Avaliação*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1975.

SANTOS, S. C. dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v. 8, n. 1, jan./mar. 2001.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. ed. revista e ampliada. Cortez: São Paulo, 2002.

SIEGEL, S. *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. Trad: Alfredo Alves de Farias. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975. 350 p.

SILVA, E. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 1989.

SOBRINHO, J. D. Avaliação institucional: a experiência da UNICAMP – condições, princípios, processos. *Pro-Posições*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 41-54, mar. 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Cortês, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad.: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

TORNIZIELLO, T. M. P. *Docência universitária: um estudo nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde*. 2001. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-pedagógico: continuidade ou transformação para acertar? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

ZEICKNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA – EDUCAÇÃO FÍSICA

ARAÚJO, J. M. de. *Avaliação da aprendizagem: um estudo qualitativo com perspectiva emancipatória na formação do profissional de Educação Física na Universidade do Estado do Pará*. 1995. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, UGF, Rio de Janeiro, 1995.

BELTRÃO, F. B. (Org.). *Motricidade humana e educação para paz: construindo pontes*. Rio de Janeiro: Shape, 2006.

BELTRÃO, F. B.; BERESFORD, H.; MACÁRIO, N. M. (Org.). *Produção em ciência da motricidade humana*. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2002.

BENTO, J. O. O Desporto Escolar e as Novas Exigências de Formação de Docentes. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, Porto, n. 2-3, Verão-Outono, 1991, p. 53-56.

_____. *Do orgulho e da coragem do ser professor*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2005.

BORGES, C. M. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente. In: CONGRESSO DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997, Goiânia. *Anais*. p.773-785.

BOSSLE, F. *Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2. e 3. ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino*. 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

BRACHT, V. et al. *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRACHT, V. (Org.). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção magistério 2º Grau. Série formação do professor.

CARVALHO, N. T. de. A formação da consciência política do professor de Educação Física. *Revista Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, p. 35-41, 1996. Número Especial.

COSTA, A. S. F. et al. Produção científica relacionada com a temática “formação de professores” na Revista Brasileira de Ciências do Esporte: 1979-2003. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). *Formação profissional em educação física e mundo do trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FERREIRA NETO, C. A. *Motricidade e Jogos na Infância*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação Física Progressista – A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1998.

KRUG, H. N. *A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física*. 1996. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 1996.

KUNZ, E. *Transformações didático-pedagógicas do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo e ... “mente”*: bases para a renovação e transformação da Educação Física. 11. ed. Campinas: Papirus, 1993.

MOLINA NETO, V.; SANCHOTENE, M. U. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 153-336, jul./dez. 2006.

MONTENEGRO, E.; MONTENEGRO, P. A. Ética e Docência na Educação Física. In: TOJAL, J. B. A. G. (Org.). *Ética profissional na educação física*. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

MOREIRA, W. W.; CARBINATTO, M. Corpo e saúde - a religação dos saberes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 27, n. 3, p. 7-202, maio 2006.

MOREIRA, W. W.; NÓBREGA, T. P. da. Elementos para uma compreensão teórica da corporeidade. In. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 21, n. 1, p. 1201-1207, set. 1999.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. *Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa*. 2001. 402f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2001.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. *Fundamentos da Sistemática de Intervenção denominada Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico - PCTP*. Disponível em: <http://www.nepecc.faei.ufu.br/PDF/312_Fundamentos_pctp.pdf>. Acesso em: 27/07/2006b.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. et al. *Educação Física Escolar: conceito e fundamentos filosófico-pedagógicos para o PCTP/EF*. Disponível em: <http://www.nepecc.faei.ufu.br/PDF/321_conceito_ef.pdf>. Acesso em: 12/03/2007.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. (Org.). *Planejamento coletivo do trabalho pedagógico PCTP: a Experiência de Uberlândia*. 2. ed. Uberlândia: Casa do Livro: Linograf, 2002.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. (Org.). Reforma curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 153-336, jul./dez. 2006a.

ORO, U. Pesquisa em Educação Física, para que e para quem? *Revista Motrivivência*. Florianópolis, ano 5, n. 5, 6, 7, dez. 1994.

ORO, U.; LOPES, M. A.; ALMEIDA, A. C. P. C. de. Convergências entre concepções de interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, set. 1999.

PEREIRA FILHO, E. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). *Formação profissional em educação física e mundo do trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

PIROLO, A. L. *A disciplina vôleibol nos cursos de licenciatura em Educação Física do Estado do Paraná: processo de conhecimento crítico-reflexivo?* 1996. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, UGF, Rio de Janeiro, 1996.

REZENDE, L. et al. Esporte: vivenciando e pesquisando. In: MUÑOZ PALAFOX, G. H. (Org.). *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico PCTP: a Experiência de Uberlândia*. 2. ed. Uberlândia: Casa do Livro: Linograf, 2002.

SÉRGIO, M. *Educação Física, ou Ciência da Motricidade Humana?* 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

_____. Prolegómenos à Ciência da Motricidade Humana (ou da Corporeidade à Motricidade) 3.2 A verdade da Percepção: a motricidade; 3.2 O Homem como Projecto. In: _____. *Para uma Epistemologia da Motricidade Humana*. 2. ed. Lisboa: Compendium, 1994b. p. 93-111.

_____. *Epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

SILVA, J. I. da. Educação e Globalização: o professor e suas relações políticas. In: MUÑOZ PALAFOX, G. H. et al. *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico - PCTP: a Experiência de Uberlândia*. 2. ed. Uberlândia: Casa do Livro: Linograf, 2002.

SILVA, R. V. de S. e. *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. 1990. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 1990.

SOARES, C.; TAFFAREL, C. N. Z.; ORTEGA, M. A. Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, W. W. M. (Org.). *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1993.

SOUZA JÚNIOR, M. *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular...? Isso é História!* Recife: EDUPE, 1999.

SUASSUNA, D. M. F. de A.; GASPAR, F. de A.; SAMPAIO, J. O. A Educação Física da Universidade de Brasília e a formação de professores: aspectos epistemológicos. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 153-336, jul./dez. 2006.

TAFFAREL, C. N. Z.; BARROSO, G. *Critica à organização do processo de trabalho pedagógico no ensino superior*, 2005. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/408.htm>. Acesso em: 10/07/2006.

TAFFAREL, C. N. Z.; CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. *Prática de ensino: formação profissional e emancipação*. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2003.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). *Formação profissional em educação física e mundo do trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). *Formação profissional em educação física e mundo do trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TERRA, D. V. *O ensino crítico-participativo no contexto das disciplinas técnico-desportivas dos cursos de licenciatura em Educação Física: análise do impacto de um projeto de ensino no handebol*. 1996. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, UGF, Rio de Janeiro, 1996.

TOJAL, J. B. A. G. Fundamentos Deontológicos da Ética da Educação Física. In: TOJAL, J. B. A. G. (Org.). *Ética profissional na educação física*. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

APÊNDICE 1

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO SOBRE A QUALIFICAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Caro(a) professor(a):

Enquanto aluna do curso de mestrado em educação, área de Saberes e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Uberlândia, realizo um estudo que procura conhecer como os docentes universitários da Faculdade de Educação Física de uma universidade pública mineira interpretam sua própria prática profissional/escolar, a partir da leitura de suas vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem que implementam, a fim de se compreender as interações que estabelecem entre si, com os alunos, com a literatura da área, com a organização e implementação de seu trabalho pedagógico, bem como o seu papel na educação frente ao processo de humanização (formação ampla) dos discentes, para se verificar a qualidade dessa prática docente.

Primeiramente, solicito-lhe o preenchimento de suas características profissionais e acadêmicas, em seguida, a resposta às questões objetivas que se encontram nas páginas seguintes e à questão aberta no final, em consonância com sua prática escolar. O importante é assinalar com objetividade e de acordo com a escala que se encontra no topo de cada página, a frequência com que adota os comportamentos descritos, os quais visam, juntamente com a questão aberta final, apreender a interpretação que faz da sua prática profissional, com vistas à formação dos alunos.

As suas respostas são totalmente anônimas e, por isso, peço-lhe que o faça de forma pessoal e sincera, escrevendo um número para cada tópico, em correspondência com a escala.

Desde já lhe agradeço pela colaboração: muito obrigada!

Patrícia Belchior de O. Lacerda- pbolacerda@yahoo.com.br

QUESTIONÁRIO**I – Identificação**

1. Sexo: () feminino () masculino

2. Idade: () anos

3. Disciplina(s) que ministra: _____

4. Ano em que concluiu: Graduação () Mestrado ()

Especialização () Doutorado ()

Obs.: _____

5. Tempo de magistério no Ensino Superior: Menos de 5 anos () Entre 15 e 20 anos ()

Entre 5 e 10 anos () Entre 20 e 25 anos ()

Entre 10 e 15 anos () Mais de 25 anos ()

II- Relações Interpessoais (RI)

Nunca 1	Quase nunca 2	Raramente 3	Às vezes 4	Freqüentemente 5	Quase sempre 6	Sempre 7
------------	------------------	----------------	---------------	---------------------	-------------------	-------------

Escala de Likert - Fonte: Rego e Reis (2002)

Item Tópico

- 1 () Estimula a iniciativa dos alunos
- 2 () Promove a autoconfiança dos alunos
- 3 () Incentiva a independência dos alunos
- 4 () Cria um ambiente de respeito mútuo, consideração e aceitação das idéias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula
- 5 () Dá chances aos alunos para discordarem de seus pontos de vista
- 6 () Escuta com atenção as intervenções dos alunos
- 7 () Está atento aos interesses dos alunos
- 8 () Tem senso de humor em sala de aula
- 9 () Tem disponibilidade para atender os alunos, respeitosa e amistosamente, fora de sala de aula
- 10 () Dá *feedback* construtivo ou elogia os alunos
- 11 () Tem entusiasmo pela disciplina que leciona e contagia os alunos com o mesmo sentimento

Comentários:

III- Planejamento (P)

Nunca 1	Quase nunca 2	Raramente 3	Às vezes 4	Freqüentemente 5	Quase sempre 6	Sempre 7
------------	------------------	----------------	---------------	---------------------	-------------------	-------------

Item Tópico

- 12 () Preocupa-se não apenas com o conteúdo informativo, mas também com o formativo, de valores, idéias e atitudes
- 13 () Utiliza formas de avaliação que exigem do aluno não apenas a reprodução do conteúdo dado em classe ou contido nos livros-texto, mas, sobretudo, o estímulo à criatividade e reflexão
- 14 () Não utiliza sempre a mesma metodologia de ensino
- 15 () Faz uso de formas diversificadas de avaliação
- 16 () Oferece aos alunos opções de escolha com relação aos trabalhos a serem desenvolvidos
- 17 () Expõe o conteúdo de uma maneira didático-pedagógica

Comentários:

IV- Processos de ensino e aprendizagem (PEA)

Nunca 1	Quase nunca 2	Raramente 3	Às vezes 4	Freqüentemente 5	Quase sempre 6	Sempre 7
------------	------------------	----------------	---------------	---------------------	-------------------	-------------

Item Tópico

- 18 () Cultiva nos alunos o gosto pela descoberta e busca de novos conhecimentos
- 19 () Faz perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensarem e raciocinarem
- 20 () Estimula os alunos a buscarem e analisarem diferentes aspectos de um problema
- 21 () Estimula os alunos a pensarem idéias novas relacionadas ao conteúdo da disciplina
- 22 () Estimula a curiosidade dos alunos através das tarefas propostas
- 23 () Desenvolve nos alunos habilidades de análise e reflexão crítica
- 24 () Leva os alunos a perceberem e conhecerem pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo
- 25 () Incentiva os alunos a elaborarem questões desafiadoras relativas aos temas estudados
- 26 () Apresenta vários aspectos de uma questão que está sendo estudada
- 27 () Promove o debate com estímulo à participação de todos os alunos nas aulas
- 28 () Faz perguntas, buscando conexões com assuntos abordados
- 29 () Valoriza as idéias originais dos alunos
- 30 () Utiliza exemplos práticos para ilustrar o que está sendo abordado em classe
- 31 () Está disposto e disponível a elucidar e esclarecer dúvidas dos alunos em sala de aula
- 32 () Proporciona ampla e ajustada bibliografia relativa às necessidades e aos tópicos abordados nas disciplinas
- 33 () Desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado
- 34 () Apresenta situações-problema a serem solucionadas pelos alunos
- 35 () Oferece informações importantes e interessantes relativas ao conteúdo da disciplina
- 36 () Apresenta conteúdo atualizado

