



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

WELLINGTON DOS REIS SILVA

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA INOVADORA: UM ESTUDO NOS
CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM IFES DA REGIÃO DO
TRIÂNGULO MINEIRO**

UBERLÂNDIA/MG

2021

WELLINGTON DOS REIS SILVA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA INOVADORA: UM ESTUDO NOS CURSOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM IFES DA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

UBERLÂNDIA/MG

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586d Silva, Wellington dos Reis, 1986-
2021 Docência universitária inovadora [recurso eletrônico] : um estudo nos cursos de educação física em IFES da região do Triângulo Mineiro / Wellington dos Reis Silva. - 2021.

Orientadora: Geovana Ferreira de Melo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.6013>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Melo, Geovana Ferreira de, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Rejâne Maria da Silva (Bibliotecária) – CRB6/1925



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 01/2021/275, PPGED				
Data:	Vinte e cinco de fevereiro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:30
Matrícula do Discente:	11613EDU014				
Nome do Discente:	WELLINGTON DOS REIS SILVA				
Título do Trabalho:	"Docência Universitária inovadora: um estudo nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O aprendizado da Docência de Professores-Bacharéis"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Darlene Silva dos Santos - UFPI-PI; Thiago Henrique Barnabé Corrêa - UFTM-MG; Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU; Sônia Bertoni - UFU e Geovana Ferreira Melo - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Geovana Ferreira Melo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutor**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Henrique Barnabé Corrêa, Usuário Externo**, em 26/02/2021, às 09:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **DARLENE SILVA DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 26/02/2021, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Bertoni, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/03/2021, às 18:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2584734** e o código CRC **A91BD82D**.

A Deus, que nos criou e foi criativo nessa tarefa. Seu fôlego de vida em mim foi meu sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo, pela postura acadêmica firme, ética e enriquecedora dos meus conhecimentos científicos e pedagógicos, pelo estímulo confiante em minha capacidade e, sobretudo pela amizade construída ao longo desses quatro anos.

À Prof.^a Dr.^a Vanessa T. Bueno Campos, pelas colocações tão pertinentes feitas ao texto de qualificação, pelas contribuições, pelas “dicas” ao sucesso de meu trabalho e por selarmos uma amizade tão importante durante minha caminhada na Pós-Graduação.

À Prof.^a Dr.^a Sônia Bertoni, pelas importantes considerações e sugestões, que enriqueceram este texto desde o momento do exame de qualificação e por termos desenvolvido uma grande amizade desde a minha formação inicial até a Pós-Graduação.

Ao Prof Dr. Thiago H. B. Corrêa e à Prof.^a Dr.^a. Darlene Silva dos Santos, pela colaboração inestimável durante minha defesa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e no Ensino Superior – GEPDEBS/FACED/UFU, pela possibilidade de compartilhar meus achados, dúvidas e inquietações, pelo interesse social e científico da pesquisa e pelo compartilhamento de afeto e carinho de todos.

A Nelde Carolina Silva (*In memoriam*), minha eterna mãe! Minha maior inspiração, por ter sempre acreditado em mim.

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

A James, secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED/UFU, pela paciência, pela compreensão e pela ética no trabalho que desempenha.

Aos meus amigos, Keliene Fernandes, Soraya Borges, Rui Côrtes (*In memoriam*), Jéssica Nunes, Mara Gomes, Daiane Silva e Rosy Oliveira, por sempre me incentivarem e dizerem que sou forte diante das dificuldades pessoais que enfrentei durante esses últimos anos.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a edificação desta pesquisa.

E, principalmente, a Deus, o Rei dos reis, a minha maior fortaleza.

Muito obrigado!

RESUMO

A pesquisa está inserida na Linha “Saberes e Práticas Educativas” e tem como objetivo geral compreender a docência universitária em uma perspectiva inovadora, nos Cursos de Educação Física em Instituições Federais de Educação Superior da Região do Triângulo Mineiro. Os questionamentos que orientaram a investigação foram: Quais os indícios de docência inovadora podem ser apreendidos nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro? Quem são, o que sabem e como fazem os professores que desenvolvem seu trabalho docente em uma perspectiva inovadora? Como ocorre o aprendizado da docência nessa perspectiva? Quais as principais concepções orientam a prática pedagógica dos professores indicados como inovadores? Qual importância que esses professores atribuem ao conhecimento didático-pedagógico na Universidade? Para eles, o que é ser um professor inovador? Como se dá o desenvolvimento profissional desses professores? Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória, de abordagem qualitativa com aproximações ao método Materialismo Histórico Dialético. O material empírico é constituído por: 1) questionário respondido pelos coordenadores de Curso e por discentes que indicaram os professores que desenvolvem práticas docentes consideradas inovadoras; 2) análise do Curriculum *Lattes* dos professores indicados; 3) análise dos documentos, leis e diretrizes que retratam a história das instituições, a Educação Superior e os Cursos de Educação Física no Brasil e 4) entrevistas com os docentes considerados inovadores. Para a leitura e interpretação dos dados, recorreremos à técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). As análises indicam que o sentido de “docência inovadora”, na opinião dos professores pesquisados relaciona-se à ruptura com o paradigma conservador de Educação, que tem no professor o centro do processo ensino-aprendizagem, e os estudantes considerados como espectadores de um conhecimento linearizado e inquestionável. Portanto, para os docentes, a melhoria da qualidade de suas atividades profissionais, tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão, pauta-se na dinamicidade, na superação, na colaboração e na organização do trabalho acadêmico no ensino universitário. Essas bases, ao articularem o ensinar com o pesquisar, sustentam-se nos princípios do pensamento crítico, da dúvida metódica e, por conseguinte, no desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. A tese defendida está expressa na seguinte proposição: a docência inovadora se constitui a partir da tríade professor-estudante-conhecimento em uma perspectiva dialética, ancorada pela dialogicidade, pela colaboração e pelo engajamento no processo ensinar-aprender com pesquisa. O estudo indica a necessidade de que as universidades assumam um projeto institucional de formação permanente e desenvolvimento profissional docente, tendo em vista a qualidade social do ensino na Graduação.

Palavras-chave: Professores inovadores. Desenvolvimento profissional docente. Docência universitária. Docência em Educação Física.

ABSTRACT

This study is part of Research Line “Educational Knowledge and Practices” and aims to understand College teaching in an innovative perspective, in Physical Education Courses in Federal Institutions of Higher Education in the Region of Triângulo Mineiro, Minas Gerais, Brazil. The questions that guided the investigation were the following: What evidences of innovative teaching can be learned in Physical Education courses in the Triângulo Mineiro IFES? How does teaching learning occur in this perspective? What are the main concepts that guide the pedagogical practice of teachers appointed as innovators? What importance do these teachers attach to didactic-pedagogical knowledge at the University? For them, what does it mean to be an innovative teacher? How do these teachers develop professionally? This is an exploratory type research, with a qualitative approach and that makes approximations to the Dialectical Historical Materialism method. The empirical material was obtained through a questionnaire answered by the course coordinators and by students who indicated the teachers who develop teaching practices considered innovative. In addition, the teachers' Curriculum Lattes, documents, laws and guidelines that portray the history of the institutions, Higher Education and Physical Education Courses in Brazil were analyzed. For the triangulation of information, we carried out reflective interviews to teachers who are considered as being innovators, by their students. We used Bardin's content analysis technique (1977). The results indicated that the meaning of “innovative teaching” for the searched professors is related to the break with the conservative Education paradigm by which the teacher is the center of the teaching and learning process and their students are considered as mere spectators of linearized and unquestionable knowledge. Therefore, for teachers, improving the quality of their professional activities, both in teaching, research and extension is based on dynamism, overcoming, collaborating and organizing academic work in College education. These bases, when articulating teaching with research, are based on the principles of critical thinking, methodical doubt and on the development of students' intellectual autonomy. The defended thesis is expressed in the following proposition: innovative teaching is constituted from the triad teacher-student-knowledge in a dialectical perspective, anchored by dialogism, collaboration and engagement in the teaching-learning process with research. The research indicates the need for universities to be able to undertake an institutional project for permanent training and professional development for teachers, with a view to improving undergraduate education.

Keywords: Innovative professors. Professors' professional development. College teaching. Teaching in Physical Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Ensino X Educação.....	63
Quadro 2 Formas de colaboração entre pares.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Produção científica e acadêmica detalhada dos docentes – Curso de Educação Física da UFU e da UFTM	179
Tabela 2 Categorias iniciais.....	182
Tabela 3 Categorias consolidadas – eixos temáticos.....	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Distribuição de participantes por gênero.....	169
Gráfico 2 Formação Docente (Licenciatura e Bacharelado).....	170
Gráfico 3 Titulação dos Docentes.....	171
Gráfico 4 Atuação Profissional.....	172
Gráfico 5 Tempo de Exercício da Docência.....	174
Gráfico 6 Atualização do Currículo Lattes.....	176
Gráfico 7 Produção Científica e Acadêmica.....	177

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACQUA	Projeto de extensão ACQUA
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEDS	Congressos Nacionais de Educação
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CONGRAD	Conselho de Graduação
CP	Conselho Pleno
CP1	Conselho Pleno 1
DATP	Divisão de Apoio Técnico Pedagógico
DEF	Divisão da Educação Física
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Dr.^a	Doutora
Dr.	Doutor
EaD	Educação a Distância
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
ESP.	Especialista
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FAEFI	Faculdade de Educação Física
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Docência na Educação Básica e Superior da Universidade Federal de Uberlândia.
GEPEATA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividades Aquáticas
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores

HEM	Habilitação Específica para o Magistério
ICBN	Instituto de Ciências Biológicas e Naturais
ICENE	Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação
ICS	Instituto de Ciências da Saúde
ICTE	Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
IUFM	Institutos Universitários de Formação de Mestres
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NDE	Núcleo Docente Estruturante (UFU)
NUTESES	Núcleo de Teses e Dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PAPD	Programa de Atendimento à Pessoa com Deficiência
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROF.	Professor
PT-PR	Partido Trabalhista - Paraná
RS	Rio Grande do Sul
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnU	Universidade de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 DA HISTÓRIA DE VIDA DO PESQUISADOR À CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	18
1.1 Memorial: meus primeiros passos	19
1.2 Memorial: Desatando nós e desembaraçando os fios – definindo caminhos	21
1.3 Expectativas	26
1.4 Organização da tese	28
1.5 Construção do Objeto de Pesquisa.....	31
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	41
2.1 Contexto da pesquisa: a Universidade Federal de Uberlândia - UFU e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	47
2.2 Participantes da pesquisa e os procedimentos para construção e análises dos dados	47
2.3 Construção do <i>corpus</i> da Pesquisa.....	48
2.4 Procedimentos de análise dos dados	52
3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTEXTO, DILEMAS E PERSPECTIVAS.....	54
3.1 Docência: um conceito em processo de construção.....	54
3.2 Reflexões conceituais sobre a Educação Superior na LDB 9394	60
3.3 A Universidade como contexto de trabalho docente	75
4 DOCÊNCIA INOVADORA NA UNIVERSIDADE.....	82
4.1 Docência universitária inovadora	82
4.2 Dilemas e contradições da docência universitária em uma perspectiva inovadora	93
4.2.1 Identidade profissional docente.....	96
4.2.2 Saberes profissionais da docência	106
4.2.3 Docência Inovadora na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente	112
5 DOCÊNCIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	127
5.1 Contexto histórico-político dos cursos de Educação Física no Brasil: suas origens, locus de atuação docente e formação profissional.....	127
5.2 Breve histórico dos Cursos de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia - UFU e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.....	137
5.2.1 A história do Curso de Educação Física da UFU.....	137
5.2.2 A história do Curso de Educação Física da UFTM	141

5.3 Inovações pedagógicas nos cursos de Educação Física: por uma pedagogia crítica ...	145
5.3.1 Elementos constitutivos de uma Docência Universitária Inovadora no Curso de Educação Física	149
5.3.2 Trabalho docente colaborativo na Universidade.....	158
6 DISCUSSÃO DOS DADOS	166
6.1 Análise do <i>Currículo Lattes</i> : as impressões das publicizações sobre a formação profissional	166
6.2 Análise das entrevistas: a construção das categorias de análises/eixos temáticos.....	181
6.3 Diálogo com os Docentes	183
6.3.1 A escolha pela profissão docente e o eu profissional.....	184
6.3.2 Aprendizado da docência	196
6.3.3 Formação didático-pedagógica	209
6.3.3.1 Planejamento de Ensino.....	214
6.3.3.2 Avaliação da Aprendizagem.....	217
6.3.3.3 A interação professor-estudante	222
6.3.4 Índícios de uma Docência inovadora nos Cursos de Educação Física.....	228
7 CONCLUSÕES.....	237
APÊNDICES	274
Apêndice 1 Questionário simplificado de identificação (discentes).....	274
Apêndice 2 Questionário simplificado de identificação (coordenadores de curso).....	275
Apêndice 3 Roteiro de entrevista reflexiva semiestruturada com professores indicados	276
ANEXOS	277
ANEXO 1 PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP[1]	277
ANEXO 2 PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP[2]	284

1 DA HISTÓRIA DE VIDA DO PESQUISADOR À CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Quem sou?

*Eu sou para cada pessoa
aquilo que ela acha que eu sou,
mas o que para mim importa
é o que eu estou à procura de ser
e isso eu ainda não sou.*

(Ângela Delphim, 2005)

Início este trabalho com a apresentação de meu Memorial de forma reflexiva, com a intenção de dar a conhecer minha trajetória formativa e profissional, resgatar memórias de todo o meu processo de escolarização até a minha atual fase na Pós-Graduação; atribuo, portanto, maior significado à produção do conhecimento aqui explicitada. Nessa seção, diferentemente das demais que compõem esta tese, adotarei o uso da primeira pessoa do singular para contar um pouco sobre a minha história de vida. Nas demais seções, utilizo a primeira pessoa do plural, na tentativa de representar as construções coletivas presentes no mundo da Academia.

Os fatos decorrentes no presente Memorial Descritivo relatam não só a trajetória da minha formação escolar, mas também constituem uma síntese dos momentos marcantes de toda minha história familiar, pessoal e acadêmico-profissional. A cronologia dos fatos inicia-se na cidade de Vazante-MG. Após a data de meu nascimento, as entrelinhas abordam simultaneamente, acontecimentos dentro e fora da escola. Os relatos foram tomando forma naturalmente, à medida que as recordações se renovam em minha memória. As últimas considerações contextualizam o momento atual, minhas expectativas de vida, agora, com 33 de idade, professor, e em fase de conclusão de meu doutoramento em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Elaborar um Memorial é reconstituir a própria existência. Essa tarefa não é fácil, pois existimos em um contexto social, cultural, político, econômico e histórico, responsável por uma dimensão sinérgica na qual se entrelaçam experiências de vida, tanto pessoais quanto profissionais, subjetivas e/ou objetivas, responsáveis diretamente pelo ser humano em que nos tornamos. Essas experiências não se sobrepõem umas às outras, pelo contrário, exercem uma dependência mútua, tecem diálogos entre si e nos conduzem a avanços e a recuos em uma perspectiva crítica e reflexiva diante dos paradoxos existentes na atual sociedade em que vivemos. Ao retratar, por meio do Memorial, minha trajetória de vida e

acadêmico-profissional, optei por explicitar uma percepção mais qualitativa do significado da vida, não só por terceiros, responsáveis por me ver com um novo olhar diante a minha história de vida, mas, sobretudo, para mim mesmo, pois quando olho para meu passado vejo que não existe ganho sem dor, glória sem luta. Com efeito, para este Memorial, levei em conta as condições, as situações e as contingências pessoais que envolveram o meu desenvolvimento profissional. Procuro destacar os elementos que, marcados por quebras de paradigmas, por coerências e por incoerências e, por meio das relações estabelecidas com o mundo, possibilitaram a construção de minha identidade. Além de considerar este Memorial reflexivo, acredito que ele se torna um instrumento confessional de meus sonhos. Enfim, assim como recomendado por Severino (2000) elaborei este Memorial pensando em sua estrutura redacional, a partir de subdivisões com tópicos/títulos, destacando os momentos mais significativos. Dessa forma, dividi o texto em três partes, não em sentido fragmentado e linear, mas dinâmico, em que as suas partes se entrecruzam em vários momentos. Na primeira parte, exponho os aspectos pessoais da minha vida; na segunda, os caminhos da minha formação acadêmico-profissional e, por último, apresento os novos caminhos que se apontam nessa minha trajetória. Seja bem vindo (a) à minha história!

1.1 Memorial: meus primeiros passos

Pela primeira vez em minha carreira, escrevo um Memorial. Desafio nada fácil. Como encontrar pontos de interseção entre memórias, expressões vivas de minhas experiências e um Memorial, prova documental sobre a qual serei arguido? Entrego-me a essa tarefa com maior prazer, porque este documento nada mais é que um relato vivencial de tudo o que fui e sou. Não chega a ser a obra-prima de D. Pablo Neruda “Confesso que Vivi”, mas um relato dos tempos da minha vida pessoal e profissional, por isso, tenho o orgulho de narrar um pouco de minha trajetória para o leitor. Nasci no ano de 1986, na cidade de Vazante, atualmente com 20.000 habitantes, no interior do Estado de Minas Gerais, e é dessa vida simples que carrego até hoje o respeito pela vida e pelo ser humano. Sou o filho caçula de uma família de quatro irmãos. Meu pai saiu de casa quando eu estava prestes a completar seis anos de idade, minha mãe tomou conta de mim até os meus dezessete anos. Passei toda a minha infância e adolescência nessa cidade e realizei os meus primeiros passos na Educação desde a pré-escola até o segundo ano do Ensino Médio. Filho de pais analfabetos, em minha casa não existia a prática de estudos e leitura, como se recomenda para uma boa Educação, entretanto, minha mãe sempre valorizou a

Educação escolar. Íamos para escola sem saber de fato qual seria a importância dos estudos para nossas vidas. O importante mesmo era ser assíduo e não ser reprovado no final do ano. Os valores do conhecimento pareciam não existir, o que faltava dentro da família era o próprio conhecimento formal escolar. Minhas irmãs, pelo antigo supletivo, conseguiram terminar o ensino médio e meu irmão interrompeu os estudos na antiga sexta série, atualmente 5º ano do ensino fundamental. Não me recordo de ter acompanhamento escolar por parte de meus familiares, por isso, penso que tantas fragilidades poderiam ser evitadas e talvez eu teria maior domínio sobre determinados conteúdos. Felizmente, pude contar com o apoio de meus vizinhos e, até hoje, com o exemplo de um verdadeiro amigo, que me fez entender e valorizar a Educação para a vida.

Até a quarta série do Ensino Fundamental o meu rendimento escolar não foi plausível. Nessa série tive a oportunidade de sair da 4.ª série “D” para a 4.ª série “B”, uma sala de aula com alunos mais adiantados. Assim, fiz valer a pena a oportunidade, contudo demorou um pouco para eu entrar no mesmo ritmo de meus colegas e, a partir daquele momento, eu queria obter as melhores notas da turma e me tornar um aluno de destaque em todos os aspectos. A maior recompensa veio no ano seguinte, porque passei a integrar a 5.ª série mais adiantada da escola. Essa experiência foi um marco em minha vida, que me fez ser o estudante esforçado, dedicado e responsável de hoje. Modéstia à parte!

Outras recompensas vieram no Ensino Médio, quando fiquei com maior média geral de todos os primeiros e segundos anos. Com dezessete anos de idade, devido ao óbito de minha mãe, no ano de 2004, mudei-me para a cidade de Uberlândia-MG, acompanhando a família de uma de minhas irmãs. Os dois primeiros anos foram muito conturbados e deprimentes, mas nos adaptamos ao longo do tempo. Matriculei-me na Escola Estadual Messias Pedreiro, uma instituição de que só tenho boas lembranças.

Em 2005, comecei a fazer graduação em Enfermagem na Faculdade Cidade de João Pinheiro, fiz um semestre e abandonei, percebi que não seria feliz nessa área; tristeza para meus irmãos, porém naquele momento, eu, devido às dificuldades da vida, tive que amadurecer muito cedo e jamais pararia os estudos por ali. Eu precisava de uma formação na área da Educação, que sempre foi minha paixão. Em 2006, após a UFU sair da greve, prestei vestibular mais uma vez, desta vez para o Curso de Educação Física, assim, o sonho de ser um educador tornava-se uma realidade.

1.2 Memorial: desatando nós, desembaraçando os fios e definindo caminhos

Em 2006, entrei para o curso de graduação Educação Física - FAEFI/UFU. Mais um objetivo de minha vida era conquistado, porém, essa conquista estava apenas começando. Completada a maioridade, as responsabilidades e os compromissos com a minha formação profissional aumentaram substancialmente durante a graduação. A partir da socialização com os alunos veteranos do Curso e com alguns professores, percebi que tínhamos a oportunidade de não apenas passar por uma universidade, mas de fazer dela o instrumento necessário para uma formação crítica, de qualidade e sucesso profissional.

Nesse momento comecei a entender o real valor que a universidade tinha para mim e para a sociedade. Durante o terceiro período do curso, concorri ao edital de seleção para estagiário com bolsa do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial – NUTESSES e com mérito fui aprovado. Minha rotina de trabalho era intensa, fazia muitas leituras de dissertações e teses, selecionava-as de acordo com os tópicos do Programa, para daí removê-las do CD *room* e disponibilizá-las no banco de dados do próprio acervo do sistema eletrônico de pesquisas. Por isso, muitas vezes, as 20 horas de dedicação exclusiva e obrigatórias de serem cumpridas durante a semana eram prolongadas. Foram meses de muitas leituras nesse núcleo, e a mola propulsora em que comecei a aprender os processos técnicos e metodológicos de trabalhos acadêmico-científicos. Além disso, mensalmente tínhamos que selecionar uma dissertação/tese para ser apresentada na forma de comunicação oral para o grupo sob a orientação da coordenadora do núcleo.

A partir do quarto período, com as disciplinas, envolvimento em eventos, congressos, palestras, monitorias e estágios, eu tomava cada vez mais gosto por meu curso, especialmente pela área da Educação Física Escolar. Nesse período, foi lançado um edital do processo de seleção para bolsistas do Programa de Educação Tutorial – PET/MEC, para os estudantes do segundo ao sétimo período. Não tinha muito conhecimento do que o PET representava na UFU, mas de uma coisa eu não tinha dúvida, de que faria o impossível para que uma das quatro vagas oferecidas fosse minha. Para isso, precisei conhecer a “dimensão PET”. Como poderia uma pessoa concorrer a um edital sem antes saber o que significa a “matriz do processo”? Pesquisei, melhorei meu currículo e passei por todas as etapas do processo. Mais uma vez com mérito fui aprovado e permaneci no programa por dois anos.

No PET, nós nos envolvíamos com a tríade ensino, pesquisa e extensão universitária. No ensino, frequentemente tínhamos que organizar e programar cursos de curta duração, minicursos, oficinas e organizar a Semana Científica da Educação Física para os alunos da

Graduação e interessados. Na extensão, desenvolver projetos que contribuíssem com a qualidade de vida, conhecimentos, cultura, lazer e práticas saudáveis de vida para a comunidade externa. Em relação à pesquisa, os projetos desenvolvidos focalizavam a área do treinamento desportivo, qualidade de vida, fisiologia do exercício e fisiologia humana. Isso me deixava muito angustiado, pois eu identificava que havia uma carência de pesquisas na área da Educação de modo geral. Eu me interessava mesmo era pela licenciatura.

Ainda durante os anos em que fui integrante do PET, tive a satisfação de ser monitor no Programa de Atendimento à Pessoa com Deficiência – PAPD, minha maior experiência prática como futuro professor de Educação Física. Nossas ações eram voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência proporcionando o acesso às atividades físicas como contribuição no processo de reabilitação, recreação, lazer e/ou participação em competições esportivas. Atendíamos no núcleo cerca de 230 pessoas com diversos tipos de deficiência e com idades que variavam de seis meses a 75 anos de idade.

Embora as ações tivessem caráter utilitarista e assistencialista, nosso trabalho pautava-se nos princípios científicos da construção e da disseminação do conhecimento. Assim, o Programa me ofereceu, também, a oportunidade de realizar meu estágio nas várias atividades oferecidas, o que propiciou a vivência prática, o contato direto com as pessoas com deficiência e os fundamentos teóricos recebidos nas disciplinas específicas do Curso. Nesse cenário, despertou em mim o interesse por ações comunitárias de extensão e o desenvolvimento do espírito crítico da iniciação científica.

No PAPD, devido à minha facilidade de comunicação, rapidamente fui chamado para monitorar os demais estudantes do grupo e me responsabilizar pelo setor de desenvolvimento didático-metodológico. Nele, tínhamos que propor experiências didáticas e metodológicas, planejar aulas nas diversas atividades de aprendizagem com as pessoas com deficiência, além disso, registrar nossa experiência em relatos de experiências, relatórios de estágio, apresentações de trabalhos acadêmicos, com o intuito de difundir múltiplos conhecimentos sobre o trabalho do professor de Educação Física e pessoas com necessidades educacionais especiais. No oitavo período, para minha felicidade, tive a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, ministrada por dois professores, com formação inicial em Educação Física e Pós-Graduação *strictu sensu* na área da Educação. A maioria dos alunos não se interessava pela disciplina, mas, eu ao contrário, interessava-me tanto, que as aulas pareciam durar menos que as demais. Meus professores logo perceberam minha dedicação por aquela disciplina e isso fez com que me convidassem para auxiliá-los como monitor da disciplina, com o intuito de ajudar

meus colegas de turma a elaborarem seus projetos de pesquisas e a construírem suas monografias.

Nesse mesmo tempo, começaram a surgir muitas inquietações no que diz respeito às atitudes e as práticas docentes na universidade, principalmente em meu Curso de Graduação. Observei que os docentes, na sua prática de ensino, com as exigências de produtividade na Graduação e da Pós-Graduação, na maioria, quase nunca ou nunca conseguiam articular essa situação. Além disso, outros problemas percebidos estavam relacionados à questão da necessidade de superação da dicotomia entre teoria-prática, principalmente durante as fases de estágios supervisionados, nos dois últimos estágios do Curso, que muito se caracterizavam em uma Educação fundamentada em uma racionalidade técnica e instrumental.

Era inegável o conhecimento técnico-científico dos professores nas demais disciplinas do Curso, mas o déficit didático-pedagógico eram significativos, percebidos nas formas de conduzir as suas aulas, desenvolverem seus conhecimentos e avaliarem os discentes. Diante dessas minhas angústias e anseios procurei a Prof.^a Dr.^a. Sônia Bertoni para discutir e esclarecer algumas dúvidas sobre a formação de professores em Educação Física. Foi aí que tive a honra de ser chamado por ela para pleitear uma bolsa de iniciação científica financiada pelo CNPq/UFU- Edital de agosto de 2009 a julho de 2010. De imediato aceitei e, em seguida, meus colegas e eu ficamos imensamente felizes de termos sido aprovados e iniciamos a pesquisa, intitulada de “A docência nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia: saberes e práticas dos professores”.

O trabalho que nos permitiu concluir, pela possibilidade da existência de, pelos menos, três fatores, no espaço universitário, para que o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação pedagógica docente fosse mantida em segundo plano. Primeiramente, ela se constitui, em seu processo histórico, como uma atividade menor. No começo se preocupavam com o bom treinamento e com o desempenho profissional. Muito profissionais acreditavam, assim como hoje ainda acreditam, que o ensino poderia ser ministrado por qualquer um que soubesse desempenhar eficazmente qualquer ofício, acreditavam que quem soubesse executar, saberia automaticamente ensinar, deixando de lado as preocupações necessárias para preparação pedagógica do docente (MASETTO, 1998, p. 11).

Em um segundo momento, o modelo de universidade voltado para a produtividade do conhecimento, a preocupação com a formação do professor universitário, volta-se para a produção de pesquisa e negligencia o ensino, porque a produção acadêmica docentes é um dos critérios de avaliação e qualidade. Com este trabalho, ampliei meus conhecimentos teórico-metodológicos, o que me permitiu conhecer autores que trabalham diretamente com a área da

Educação, especificamente com a formação de professores para a docência no Ensino Superior, temática que venho pesquisando até hoje.

Desde o início de minha Graduação, estive ligado aos eventos organizados por profissionais da área da Educação. Participei de eventos científicos na Faculdade de Educação da UFU e de outras universidades brasileiras. Foi assim que conheci de perto autores que eu citava em meus trabalhos acadêmico-científicos. Mas, conhecer para mim não seria o bastante, precisava me familiarizar com aqueles teóricos que me traziam tantos conhecimentos. Quando menos esperava, durante meu trabalho de campo, no início de ano de 2010, fiquei sabendo da existência de um grupo de estudos na Faculdade de Educação – FACED/UFU que trabalhava com a formação de professores no Ensino Superior. Logo, fui aceito por ele e, desde então, tornei-me membro efetivo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores – GEPEDI. Atualmente faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Geovana Melo e pela Prof.^a Dr.^a Vanessa T. Bueno Campos, registrado pelo CNPq, certificado pela UFU e que desenvolve pesquisas e trabalhos há mais de dez anos em torno da docência universitária e na Educação Básica.

Concluí a graduação em 2010, e no segundo semestre do mesmo ano, comecei a trabalhar em algumas escolas públicas estaduais da cidade de Uberlândia - MG como professor designado para o cargo de Educação Física. Foi uma experiência ímpar em minha vida, pois pude perceber de perto as condições de trabalho, a valorização/desvalorização do trabalho docente e as dificuldades que os professores enfrentam ao assumirem a docência. Confesso que encontrei uma realidade bem diferente daquela que vivi como aluno e estudante do Curso de Educação Física. Em primeiro momento, os alunos tiveram resistência com a forma pela qual eu lidava com a Educação Física, eles foram acostumados a esperar o professor na quadra e não faziam aulas teóricas dentro da sala de aula, restringindo a disciplina apenas à reprodução prática de técnicas.

Demorou um pouco até eles adaptarem às minhas formas de trabalho: chamada no diário realizada sempre na sala de aula, aulas teóricas sobre determinado conteúdo associado à prática na quadra sobre o tema trabalhado em sala. Com isso, pude perceber que nossa Educação pública ainda enfrenta sérios problemas, como evasão, repetência, analfabetismo, exclusão escolar etc. Tais problemas me incentivaram a buscar o crescimento profissional e a continuar meu processo de formação docente.

Durante esse tempo, foi lançado o edital do processo seletivo para Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de

Uberlândia, turma 2011. Fui aprovado na “linha de pesquisa em saberes e práticas educativas”, mas como aluno especial, ou seja, tive a oportunidade de fazer apenas duas disciplinas durante o ano, uma a cada semestre e não contei com um (a) orientador (a) para o projeto de pesquisa apresentado “O adoecimento do docente de Ensino Superior e a repercussão sobre a sua saúde e o ensino”.

Não posso queixar-me, porque, como aluno especial, tive um significativo amadurecimento intelectual. Ser aluno especial significou para mim uma enorme conquista, pois pude, no início daquele ano fazer a disciplina “Formação docente e práticas pedagógicas”, ministrada pelas professoras doutoras Graça Aparecida Cicillini e Gercina Santana Novais, pelas quais tenho grande apreço. Nessa disciplina, retomei a leitura de artigos de diferentes autores, que pesquisam a formação do professor universitário, todavia de maneira mais intensa e aprofundada, se comparada à iniciação científica da Graduação. Pude também entrar em contato com outros autores, que foram indispensáveis para a elaboração de meu novo projeto de pesquisa: “O processo de socialização profissional dos docentes da área de Ciências Biomédicas da UFU”. Além disso, o contato com os colegas, com os professores, com o corpo administrativo e o melhor conhecimento do ambiente universitário reforçou meu desejo de continuar os estudos. O sonho de fazer o Curso de Mestrado tornou-se mais vivo.

No ano de 2012, foi lançado um novo edital de seleção para Mestrado e Doutorado pelo PPGED/FACED/UFU. Dessa vez, fui aprovado como aluno regular, e defendi a minha dissertação de Mestrado intitulada “Desenvolvimento profissional do médico-professor: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia”, em fevereiro de 2014. O estudo indicou que o desenvolvimento profissional do médico professor da UFU acontece ao longo de sua trajetória docente, que envolve demandas específicas da área, orientação pedagógica e aspectos relacionados às dimensões pessoal e profissional. As práticas dos médicos-professores são baseadas predominantemente em saberes experienciais. Os principais desafios e queixas apontados por eles estão relacionados com suas condições de trabalho, tais como o excesso de atividades, que dificulta o equilíbrio entre pesquisa e extensão na Universidade, falta de apoio para a participação em cursos de formação permanente do professor da área médica, estímulo a Pós-Graduação, à pesquisa e às políticas de valorização do professor, além da má remuneração, que se configura pela desvalorização da carreira profissional docente.

Algumas estratégias foram apontadas por esses profissionais, na tentativa de superação das dificuldades enfrentadas, tais como: a busca e necessidade por formação continuada em docência médica, além do apoio da instituição universitária. No que diz respeito ao seu processo

identitário, há uma ligação direta com seu percurso de vida e envolve tanto o aspecto pessoal quanto o profissional, de modo que, diversos momentos da vida e da profissão se entrelaçam.

Assim, a pesquisa apontou para a necessidade de criação de políticas institucionais de formação, de valorização e de desenvolvimento profissional docente, que certamente se repercutirão na melhoria contínua do processo de formação desenvolvido nos cursos de formação inicial. Realizar esse trabalho foi uma experiência inestimável em minha vida, pude aprender bastante com todos os meus professores e, principalmente, com a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo. Durante a minha defesa, estavam presentes meus familiares, amigos e uma Banca Examinadora de peso, que me incentivaram a continuar na área acadêmica, realizar um doutoramento, enfim, a dar continuidade a novas pesquisas científicas naquela área. Foi um momento realmente inenarrável e emocionante para mim. Infelizmente, quem eu mais gostaria que estivesse ao meu lado naquele momento já não mais estava entre nós – a minha mãe! O trabalho foi realizado em sua memória, pois ela sempre foi a minha maior inspiradora.

Naquele mesmo ano, assim como sugerido pela Banca Examinadora de defesa de Mestrado resolvi tentar o Doutorado. Infelizmente não passei pelo processo de seleção. Senti-me muito frustrado e decepcionado comigo mesmo, pois aquele fato marcou minha vida, tinha sido a minha primeira reprovação durante meu processo de escolarização. Mas o adágio popular diz que “Deus escreve certo por linhas tortas” e me ensinou uma lição: antes de correr, temos que aprender a andar, pois tudo na vida tem sua hora, seu lugar. Talvez se eu passasse naquele momento não obtivesse uma vitória tão grande no ano de 2015, a honra e a sorte de ser orientado mais uma vez pela Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo, professora por quem tenho admiração, carinho e uma imensa gratidão.

1.3 Expectativas

Neste momento volto meu olhar para a docência universitária em uma perspectiva inovadora nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro. Essa temática tem ganhado espaço nas discussões em torno da formação de professores na Universidade. O ponto de partida deste estudo é investigar os indícios de docência universitária em uma perspectiva inovadora. Tem como pilar de investigação a formação dos professores, suas concepções, suas crenças, suas identidades, seus saberes e suas práticas, especialmente em tempos de vozes que noticiam uma “crise” paradigmática dos Cursos de Graduação em Educação Física e identitária de profissionais dessa área no Brasil. Em relação a esse aspecto,

a realidade que presenciamos nesses cursos vai além de uma crise, pois apresenta sérios desafios regidos pelas exigências do mercado e pelas restrições impostas a autonomia institucional.

O ato de ensinar requer visão ampliada do processo educacional e não somente do domínio do conteúdo ou da disciplina a ser ministrada. Ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, aliás, não basta somente conhecer para ensinar. Para Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004, p. 37), “[...] o professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma “racionalidade técnica”, e sim sujeito construtor da sua profissão [...] como sujeito ativo o professor é um agente de transformação”. Nesse sentido, podemos destacar, de modo geral, que muitos professores apresentam, ainda, uma prática de ensino embasada no pressuposto paradigma positivista e conservador.

Vale dizer que estes professores ainda apresentam tal postura, pois: 1. foram formados neste modelo e o reproduzem (faz parte do habitus acadêmico); 2. transformar esta condição exige rever crenças e concepções consolidadas e um olhar introspectivo que fere a vaidade docente. O que se agrava no contexto universitário, já que a docência não possui o mesmo status quando comparado ao âmbito da pesquisa. Ou seja, os professores, em certa medida relativizam "o poder" da sua prática pedagógica, colocando-a como secundária na tarefa formativa (MELO, 2018; ALMEIDA, 2012).

É um desafio e ao mesmo tempo algo instigante descrever as concepções e as práticas dos docentes universitários, objetivando encontrar possibilidades que contribuam com os profissionais na estruturação de uma concepção e prática pedagógica inovadora, na perspectiva crítico-transformadora de ensino, que nem sempre é sinonimo de ineditismo, ou seja, a qualidade do que é inédito. Inovador, no contexto da prática pedagógica, pode ser a "nova" postura, o novo olhar, a nova concepção. Neste sentido, inovar é incorporar uma novidade, mesmo que ela não seja inédita, de modo que ela ressignifica o fazer.

Dado o exposto, Ribeiro (2005) afirma que há urgência de um novo profissional que possua os atributos indispensáveis para a realização de múltiplas tarefas. Essas atividades demandam novas habilidades e competências, que necessitam ser analisadas no atual contexto educacional, social e econômico vivido. Precisa-se de uma formação emancipadora, capaz de realizar análises críticas, que compreenda as mudanças sociais com todos os seus determinantes.

Almejamos, assim, encontrar indícios de práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelos docentes dos Cursos de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-UFU e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM, que sinalizem a construção de um saber plural, de uma formação integral do ser humano, uma visão conjunta de um composto de nuances variadas, que possa distinguir, sem separar, mas interligar ao invés

de reduzir e isolar. Nesse contexto, Franco (2002, p. 152) traz sua concepção sobre prática pedagógica entendida como “[...] práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. A autora ainda destaca que tais práticas se desenvolvem a partir do diálogo produtivo, crítico e reflexivo. A obstrução da reflexão crítica e da dialogicidade na prática pedagógica do professor, entre intencionalidades e ações, desencadeia o empobrecimento de seu sentido prático. Assim, por serem de ordem da práxis, a pedagogia e as suas práticas acontecem em meio aos processos que baseficam e estruturam a vida e a existência humana (FRANCO, 2016).

Entendemos como prática pedagógica inovadora uma atividade material elaborada pelo homem social que, além de desenvolver a sua ação docente de forma crítico-reflexiva, desenvolve-a de forma consciente e autônoma, em processo de ressignificação que possa transformar a sua ação intencionalmente, inclusive a sua realidade social, cultural e histórica.

A prática inovadora é carregada de criatividade, de transformação, de (re)criação, é autocriadora, uma ação que elabora, produz e transforma o conhecimento, seu contexto real e quem o produziu. Ela, por conseguinte, se torna um processo humano-criativo desenvolvido na relação interativa e interdependente dos indivíduos, por meio dos mais variados meios, estratégias, metodologias e materiais. Logo, não se trata apenas da dimensão metodológica, mas refere-se, sobretudo, a uma concepção que orienta a prática pedagógica, no sentido de romper com modelos pedagógicos hegemônicos.

Essa perspectiva indica que, para além da dimensão da razão, que favoreça o repensar das concepções de ensino e de aprendizagem, uma vez que a melhoria da qualidade do ensino e o compromisso social caminham juntos, há, a necessidade de incentivar e de desenvolver práticas inovadoras na docência, na perspectiva de quem pensa, cria, erra e recria. A introdução de inovação na docência pode ser fator essencial ao desenvolvimento de novos conhecimentos, de novos saberes profissionais, a fim de contribuir para novas práticas e experiências pedagógicas, que possam estimular a Educação, a pesquisa e a promoção do desenvolvimento dos cidadãos, no sentido de valorizar e de respeitar os saberes, a cultura, os conhecimentos, a subjetividade e a participação dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento dos processos educativos.

1.4 Organização da tese

A presente pesquisa se estrutura em seis seções seguidas das conclusões e de proposições. Na primeira seção, como apresentado anteriormente, abordamos a introdução da

pesquisa e a história de vida do pesquisador em direção à construção do objeto de estudo - a docência inovadora no Cursos de Educação Física.

Na segunda seção, **“Percurso Metodológico da Pesquisa”**, apresentamos toda a trajetória metodológica perpassada pela pesquisa, desde o contexto em que ela foi realizada até os procedimentos de análises dos dados e desfechos do estudo. Assim, foram apresentados os percursos metodológicos para o alcance dos objetivos propostos e os procedimentos para a coleta e análise dos dados (produção dos dados).

Na terceira seção, **“Docência Universitária: contexto, dilemas e perspectivas”**, recuperamos a trajetória histórico-política e social da formação docente, discorremos sobre tal formação e realizamos reflexões conceituais sobre a Educação no Ensino Superior tendo como aparato legal a LDB/96 e o PNPG. Para finalizar essa seção, investigamos o que diz a literatura sobre a formação de professores no Ensino Superior.

Na quarta seção, **“Docência inovadora na Universidade”** aprofundamos o conceito de inovação no ensino, levando em consideração o seu contexto histórico e social, desde o seu caráter ideológico positivista da reprodução de conhecimento ao atual sentido que ele tem assumido, caracterizado pela complexidade e pela mutualidade que o envolve, assim como a sua condução para um sistema multidimensional e didático de ensino na contemporaneidade. O sentido de inovação tem, em cada período, características e significados próprios e, atualmente, ele tem caracterizado e influenciado de diversas maneiras, direta ou indiretamente, o trabalho do professor e é nessa perspectiva que na atual seção se desdobra.

Na quinta seção, **“Docência nos cursos de Educação Física”** discutimos e refletimos sobre os caminhos que a formação de professores tem passado nesse novo século, levando em consideração os impasses que ela ainda enfrenta em direção às novas possibilidades de desenvolver a docência na Educação Superior em uma perspectiva inovadora.

Na sexta seção, **“Discussão dos Dados”** o texto é dividido em quatro eixos temáticos, nele apresentamos os dados coletados e discutimos os seus resultados à luz do referencial teórico utilizado levando em consideração as concepções dos professores pesquisados sobre a sua identidade, os seus saberes e suas práticas docente, a sua formação profissional enquanto professores que desenvolvem seu trabalho docente em uma perspectiva inovadora e, por último, aborda especificamente os indícios de uma docência inovadora nos Cursos de Educação Física no sentido de elucidar e responder à problemática da investigação.

Por fim, temos as **“Conclusões”** que sintetizam a discussão sobre formação docente nos Cursos de Educação Física e desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva inovadora, refletindo sobre as perspectivas e as contribuições da pesquisa, no sentido de

apresentar proposições para formação docente em Educação Física e para contribuir para a elaboração de uma política institucional de formação e desenvolvimento docente das IFES do Triângulo Mineiro.

1.5 Construção do Objeto de Pesquisa

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos. (Isaac Newton, 1727)

A presente investigação se configura como um estudo desenvolvido no âmbito da Educação Superior, mais especificamente nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro, com enfoque teórico nos trabalhos de Bolzan e Isaia (2006, 2008), Behrens (2000), Nóvoa (2000), Melo (2009; 2018), Cunha (1995; 2004; 2006; 2008), Pimenta e Anastasiou (2002; 2005), Almeida (2012), que discutem a docência universitária sob variadas concepções e enfoques teórico-metodológicos. O interesse em estudar a formação para esse nível de ensino tem crescido principalmente nessa última década. Assim, a comunidade acadêmica tem identificado a importância de se pesquisar, debater e refletir sua realidade como forma de buscar a qualidade do Ensino Superior tão professada pela sociedade.

A formação de professores tem sido discutida atualmente, com enfoques, nuances diversas e, de acordo André com (2007), houve uma mudança dos conteúdos das pesquisas sobre a formação docente. Em 1992, o maior destaque das pesquisas, representando 45,7% dos trabalhos, investigava a formação inicial, a formação continuada com destaque secundário; representou um percentual de 25,7% das pesquisas, enquanto o tema da identidade e da profissionalização docente se destacou com 20%. Dez anos depois, em 2002, o quadro se alterava substancialmente, ficando a formação inicial com um representativo de apenas 24% dos interesses, seguida por 25% a formação continuada, enquanto o destaque maior notadamente voltou-se para as pesquisas que investigaram o tema identidade e profissionalização docente, contabilizando um percentual de 37% dos trabalhos. Dessa forma, verificamos que, em meados dos anos de 2002, a mudança foi, sobretudo de foco: os cursos de formação ficaram em segundo plano e quem despertou a atenção foi a pessoa do professor, sendo estudados aspectos voltados às suas representações, opiniões, saberes, práticas e a sua identidade profissional.

Diante dessa constatação, evidenciamos que o conceito de identidade docente é alvo das pesquisas de Lodi (2010); Guimarães (2004); Dubar (2005); Pimenta e Anastasiou (2002); Sacristán (1999), Fanfani (2007); Melo (2007). Em relação à profissionalização e ao profissionalismo docente, destacam-se autores como: Gatti; Nunes (2009); Saraiva (2009); Enricone (2007); Pereira (2007); Rivas; Casagrande (2006); Mizukami, (2002, 2000); Candau, (1997). Já sobre a formação inicial e continuada do docente, há um destaque para Pinto (2009);

Tardif (2002); Imbernón (2000), Nóvoa (2000, 2002), Garcia (2005) e Cunha (2006). Em linhas gerais, esse conjunto de autores, de forma direta ou indireta, relatam os saberes e as práticas que os professores utilizam em sua carreira profissional. Ao discorrer sobre a formação e a docência em Educação Física estão os trabalhos de Kunz *et al* (1998), Bracht (1992), Caldeira (2001), Ghiraldelli Júnior (1997); Tojal (2005), Pires (2006), Silva (2008), Alvarez (2001), Andrade Filho; Figueiredo (2004) e Benites; Sousa Neto (2004, 2005). Esse aporte teórico, auxiliou-nos a compreender, refletir e debater sobre o trabalho e a formação do docente universitário nos cursos de Educação Física.

Ancorados nesses referenciais teóricos e nas múltiplas dimensões e enfoques que envolvem a formação docente para a Educação Superior, esta investigação surge do interesse e necessidades nos âmbitos pessoal e profissional, em dar continuidade aos estudos e pesquisas voltados às questões da Docência Universitária, mais especificamente a formação e a prática docente em uma perspectiva inovadora, nos Cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro.

O interesse por esse objeto de investigação deriva-se dos seguintes fatores: da nossa trajetória profissional, porque, como educador e pesquisador da docência universitária, sempre nos inquietamos com problemáticas geradas dentro desse universo de formação e das transformações que ocorreram na estrutura social, principalmente no cenário da Educação, do trabalho e da cidadania, que passaram a exigir, na atualidade, uma nova reflexão sobre concepções, ações e comportamentos dos professores. Essas transformações levaram à redefinição de conceitos como qualidade, competência, profissionalidade e, por consequência, acabaram recaindo em questões sobre a docência em uma perspectiva inovadora no Ensino Superior.

A Educação Superior, de modo geral, e o ensino nos cursos de graduação em Educação Física, em particular, têm sido, nas últimas décadas, alvos de recorrentes críticas. Segundo Nozaki (2004), a formação em Educação Física permanece atrelada ao projeto da classe dominante, passa a estar diretamente associada ao novo paradigma de aptidão física e saúde, com a valorização das disciplinas de caráter biomédicos, que relacionam de forma pragmática o hábito da prática de exercícios físicos com a conquista da qualidade de vida e saúde.

Em contrapartida, há persistência na desvalorização das disciplinas de teor humanístico, efetivamente formativo, e de caráter pedagógico nos cursos superiores de Educação Física. No Brasil, desde o final dos anos de 1970, o campo acadêmico-profissional da Educação Física tem problematizado e analisado os limites e as possibilidades de essa ciência contribuir com a formação humana, de forma que os fundamentos teóricos das ciências naturais, a organização

curricular do conhecimento, as metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem foram intensamente criticados pelo denominado “Movimento Renovador” da Educação Física, a partir dos fundamentos teóricos das ciências sociais e humanas (BRACHT, 1999; CAPARROZ, 2003; DAOLIO, 1998; RESENDE, 1992, BETTI; BETTI, 1996). Nesse período, começou uma preocupação crescente com a modificação da formação docente no Ensino Superior, formadores de professores que, em sua maioria, ingressam profissionalmente em sua área formal de atuação. Os problemas iniciais enfrentados pela formação de professores nos Cursos de Educação Física no Brasil são históricos, conforme explicita Darido *et al.* (1999). Para a referida autora, até meados de 1990, as investigações realizadas no campo da formação inicial na área mostravam resultados nada satisfatórios quanto à qualidade de seus cursos. As conclusões eram desanimadoras e os processos formativos privilegiavam a esportivização acrítica, com ênfase no rendimento e na perspectiva do saber fazer puramente para ensinar.

Nas palavras de Krug (2001),

[...] a Educação Física é dona de uma tradição na sociedade ocidental e seus profissionais sabem muito sobre o jogo, a dança, o esporte, a ginástica, as lutas etc. É um tipo de “saber fazer” (possibilidades de ação), que em seu conjunto, não foi verbalizado e teorizado pela comunidade acadêmica (KRUG, 2001, p. 15).

Essa cultura na formação em Educação Física, por mais que tenha sido atualmente mais elaborada, carrega, ainda, alguns entraves e fragilidades para a efetivação do trabalho do professor, principalmente em relação à unidade entre teoria e prática, ao trabalho multiprofissional, interdisciplinar, massificação de conteúdos descontextualizados da realidade, desequilíbrio entre as atividades de ensino e de projetos extensionistas e uma cultura de pesquisa ainda pouco fortalecida.

Todavia, mesmo com as dificuldades apresentadas, os cursos de graduação em Educação Física têm passado por transformações, na tentativa de proporcionar aos acadêmicos uma formação mais crítica e menos técnico-esportiva que lhes permita enfrentar as dificuldades vivenciadas ao longo de sua formação profissional, conforme explicitam Ilha e Krug (2008). Segundo os autores, atualmente, há maior preocupação com a formação docente articulada com o humano, por isso, tem-se usado uma perspectiva mais reflexiva para a sua fundamentação.

Nesse sentido, identificamos a necessidade de desenvolver, na Educação Superior, uma cultura institucional de profissionalização docente, a fim de superar a carência de formação e/ou atualização pedagógica dos professores. É comum que suas práticas ocorram na perspectiva da concepção positivista da Ciência, que concebe tudo como pronto e acabado, o que não funciona

para a Educação, em que o conhecimento é “[...] concebido a-historicamente e a competência profissional reduzida a uma competência técnica universal e neutra” (FERNANDES, 1998, p. 98).

A persistência do ensino universitário nesse molde exclui “[...] a dimensão política do ato pedagógico, como se as relações Educação-sociedade-conhecimento ocorressem em uma linearidade tempo-espaço-relações, sem conflitos e sem contradições” (FERNANDES, 1998, p. 98).

No que diz respeito aos cursos de graduação em Educação Física, o modelo de formação predominante sofre críticas de setores acadêmicos da própria área pela sua visão de saúde com enfoque individualista e biologicista, que afirma que o acesso à saúde e à qualidade de vida estejam de forma simplista associado à prática constante de exercícios físicos, que seriam capazes de prevenir doenças e elevar a expectativa de vida – um discurso de aptidão física e saúde no qual os fatores sociais não são observados como determinantes da saúde. Dizendo de outro modo, existem divergências científicas quanto à eficácia da atividade física ou de o estilo de vida ativo ser capaz de prevenir e diminuir os riscos de adquirir doenças “[...] contestando-se a relação causa efeito da aptidão física e resistência a doenças” (NOZAKI, 2004, p.152).

Assim, cada vez mais, aumenta a necessidade de formar profissionais em uma perspectiva crítica, que possam atuar e contribuir com a sociedade em um contexto de profundas mudanças, não somente em seu próprio campo profissional, mas também nos campos ético, político, pedagógico, cultural e social. Além disso, faz-se necessário o aprofundamento dos temas relacionados aos projetos de curso de graduação e seus currículos de formação, prescritos e regulamentados, bem como das metodologias e suas práticas pedagógicas, a organização de códigos e discursos de apropriação e resistência, práticas de controles internos e externos, métodos de avaliação e conteúdos disciplinares que envolvem a construção do conhecimento acadêmico.

Nesse sentido, estudar questões que permeiam a área educacional, com ênfase na temática da Docência Universitária em Educação Física, poderá contribuir para a descoberta de caminhos que possam lançar luzes em problemáticas emergentes que precisam ser investigadas. O movimento de aprofundar reflexões sobre a docência inovadora recai diretamente em novas discussões sobre os processos de desenvolvimento profissional docente, o que significa, desvelar suas ideias, suas crenças, suas experiências, seus valores, seus saberes, suas práticas, suas identidades, enfim, seus processos de apropriação e de transmissão do conhecimento acumulado historicamente.

Diante da mudança nos contextos históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais, é possível localizarmos inúmeras alterações nos modos de ser e de estar no mundo pela humanidade, especialmente nos três últimos séculos. De forma acelerada, essas mudanças vão-se instituindo e produzindo marcas que afetam diversos setores e segmentos sociais, desde a transição de organizações sociais relativamente simples, até as sociedades mais amplas e mais complexas. Em muitos aspectos da vida cotidiana, tais transformações contam com a influência da revolução tecnológica e com as inovações ocorridas nos setores indústria, telemática, comércio, informática, economia, administração, saúde, educação e em outros setores que influenciam diretamente o cotidiano dos indivíduos e nas estruturas básicas da sociedade. Essa dinâmica e esse conjunto de fenômenos, considerados complexos, evidenciaram e deixaram marcas do atual período da história, no qual se destacam as inovações. Cabe destacar que, não se aprende somente o desenvolvimento das tecnologias da sociedade do conhecimento ou da sociedade, mas é preciso evidenciar que as inovações podem ser reconhecidas, ao mesmo tempo, como facilitadoras e desafiadoras de nova visão de mundo, de educação, de universidade e de formação compatível com as necessidades do momento histórico e, frente às inúmeras mudanças, ensejar adaptação a criação de novos cenários para aprendizagens.

Diante desse contexto da Educação, notamos que as mudanças não acontecem apenas em relação aos propósitos e objetivos educacionais, mas, sobretudo, em relação às concepções de formação, de profissionalização e nas práticas pedagógicas que materializam o processo ensino-aprendizagem. E, sob esse aspecto, a cultura pedagógica na Universidade é marcada por poucas mudanças e buscas de alternativas, no sentido de questionamento aos modelos de docência ultrapassados e padronizados, para solucionar os problemas e as situações complexas no campo do ensino universitário. É na tentativa de apreender esse movimento de busca da inovação para a docência universitária que o presente estudo se pauta.

Assim, a fundamentação sobre a docência na Universidade está ancorada no pressuposto teórico-conceitual que concebe a Educação como prática social, realizada em contextos e circunstâncias concretas (MELO, 2018). E, ainda, que assume o conhecimento como processo e, portanto, com a concepção de que o saber não está pronto nem acabado, mas possui alterações e demandas novas e diferenciadas, à medida que são tecidas outras descobertas que ampliam o olhar do próprio homem. Assim, o conhecimento perpassa por toda a vida humana e envolve as dimensões histórico-culturais, bioantropológicas, marcadas pelo movimento das realidades, das incertezas do contexto econômico, social e cultural.

Ao concebermos a docência como atividade complexa, dado que ela exige a mobilização de conhecimentos específicos do campo de atuação, mas também conhecimentos da dimensão

didático-pedagógica, entendemos que essa atividade profissional não acontece de forma única, linear e regular, para a qual não existe um único sentido. A docência é o processo múltiplo, adaptável, aberto, contraditório e complexo e nos possibilita acessar uma gama de interpretações e de entendimentos.

A multiplicidade do conhecimento, nas diferentes áreas, que antes se apresentavam de forma isoladas e fechadas, com posição única e unilateral e com discurso exclusivo, agora se interpenetram e produzem novas maneiras de interpretar a realidade, bem como contribuem para construir o conhecimento acadêmico. Essas mudanças constituem, sem dúvida, desafios para a docência universitária, principalmente, pelas fragilidades formativas que, historicamente, marcam a profissão docente no nível superior.

Diante do exposto, entendemos que a ruptura com paradigmas e com modelos conservadores, fechados e únicos de ensinar-aprender, somente podem ocorrer quando há espaços formativos permanentes, colaborativos, que oportunizem aos docentes formular questões, problematizar suas práticas pedagógicas e no sentido de produzir ações que se articulem de modo dinâmico, com elementos internos e externos que condigam com a cultura dos alunos e da instituição.

Se, por um lado, a Universidade caracterizou-se, historicamente, como uma instituição conservadora, por outro, é o lugar mais propício para promover inovações educacionais (CUNHA, 1997). A Universidade tem uma aptidão única, que é a capacidade geradora, pois “[...] conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores: regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança” (MORIN, 2011, p. 81). Como uma instituição social, as funções que a definem trazem as marcas de tempos e de espaços culturais, sociais, políticos e econômicos. Não há consenso quando se discute o conjunto das funções e das atividades de que se vale para perseguir seus objetivos (TAUCHEN, 2009). Contudo, de modo geral, há uma convergência, ao situá-la socialmente no campo da produção do conhecimento. A Universidade que atua de forma conservadora pouco regenera e não costuma ser geradora de diversidade, sejam elas, de culturas e saberes e unifica-se pela criação, preservação e propagação do conhecimento (LEITE *et al.*, 2005). Tal situação precisa ser repensada, visto que as instituições de Educação, diante tantas demandas sociais, necessitam de atuar organicamente, como um sistema vivo, de forma organizada que se sustente por meio de relações interdependentes entre os setores e departamentos existentes, de forma sistêmica e provedora de estímulo à aprendizagem. Assim, o sistema universitário não pode — nem deve

— estar “fechado” a seus próprios princípios; uma vez que a instituição precisa relacionar-se a todo tempo com o ambiente e com a comunidade contida nele (MORIN, 2008).

Nesse contexto, ancoramos nossa compreensão no sentido de pensar outra maneira de organizar o pensamento sobre a formação na Universidade, pois, ao ocorrer em uma visão sistêmica, no intuito de se saber sobre o processo de aprendizagem dos alunos, poderá contribuir para “[...] uma conexão flexível entre o tempo passado e o tempo futuro, integrando a abertura e a reflexividade dessa instituição [...] para se reformar e se projetar para o futuro” (LEITE, 2005, p. 26). Ainda recorrendo a autora, mencionamos a necessidade de integração das funções, ao citar que as instituições de Educação Superior,

[...] necessita integrar suas funções ao mundo da vida, às necessidades e desejos das pessoas, para vincular suas finalidades sociais, éticas, científicas e tecnológicas a determinada época e sociedade. De certo, esta é uma emergência, mas é preciso saber, também, que para lançar esse salto, o desafio se inicia pela atividade de ensino, atividade fundante da Universidade (LEITE, 2005, p.25).

A necessidade de mudanças significativas das universidades é destacada pela autora, ao relacionar a Educação com o mundo e com a vida. Nesse sentido, a Educação contextualizada está diretamente vinculada às demandas do cotidiano, às necessidades e desejos das pessoas, em que diversas finalidades são evidenciadas, desde as sociais às éticas, científicas e tecnológicas.

Ao recorrermos as proposições de Leite (2005) e de Santos (1996), evidenciamos que é importante considerar que diversas mudanças recentes ocorreram no âmbito da Educação Superior brasileira, que, por sua vez, estão “[...] modificando todo o perfil das universidades contemporâneas” (LEITE, 2005, p. 196). Tal situação não interfere apenas nas funções desempenhadas pelas universidades, mas também nos processos de formação e nas atividades desempenhadas por toda a comunidade acadêmica, principalmente, discentes e docentes. Assim, compreendemos que as mudanças e inovações no Ensino Superior, precisam gerar e promover um fazer pedagógico, voltado para transformações na prática pedagógica, como uma atividade de criação de novos sentidos e significados.

É importante afirmar que não apresentamos a inovação com o sentido de negar o paradigma simplificador e, quando abordamos a inovação na Universidade, estamos mencionando e lidando com uma forma ampla de abordar o ato de ensinar, uma vez que inovar requer o reconhecimento das múltiplas conexões que existem entre os objetos de estudo, buscando, avançar no sentido de apreender outras aproximações e interações dos processos ensino-aprendizagem e na gestão e produção do conhecimento.

Diante das discussões apresentadas, destacamos as seguintes questões de pesquisa, balizadoras da investigação: Quais os indícios de docência inovadora podem ser apreendidos nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro? Quem são, o que sabem e como fazem os professores que desenvolvem seu trabalho docente em uma perspectiva inovadora? Como ocorre o aprendizado da docência nessa perspectiva? Quais as principais concepções que orientam a prática pedagógica dos professores indicados como inovadores? Que importância esses professores atribuem ao conhecimento didático-pedagógico na Universidade? Para eles, o que é ser um professor inovador? Como se dá o desenvolvimento profissional desses professores?

O estudo teve como objetivo geral identificar indícios de docência universitária em uma perspectiva inovadora, nos Cursos de Educação Física, em Instituições Federais de Educação Superior da Região do Triângulo Mineiro.

Constituem-se objetivos específicos:

- Sistematizar o conceito de docência em uma perspectiva inovadora a partir das características e das concepções apreendidas em interlocução com o referencial teórico;
- Compreender quem são, o que sabem e como fazem os professores que desenvolvem seu trabalho docente em uma perspectiva inovadora nos Cursos de Educação Física;
- Analisar como ocorre o aprendizado da docência universitária;
- Verificar como se dá o desenvolvimento profissional dos professores que desenvolvem seu trabalho em uma perspectiva inovadora;
- Identificar e discutir quais concepções de docência, de inovação docente/professor inovador, de formação profissional, de identidade profissional e de prática pedagógica universitária que norteiam o fazer pedagógico desses professores;
- Aprender a importância que os professores atribuem ao conhecimento didático-pedagógico na Universidade;
- Apresentar elementos que possam constituir políticas institucionais para a implementação de processos contínuos de formação e desenvolvimento profissional de professores nos Cursos de Educação Física.

Consideramos que os resultados da pesquisa contribuirão para a formação e para o desenvolvimento profissional docente, principalmente dos professores com formação inicial em Educação Física – participantes de nossa pesquisa — para que repensem as ações que estão sendo desenvolvidas, algumas vezes, sem o acompanhamento da necessária análise e reflexão crítica a respeito de sua coerência e adequação. Desse modo, para a composição do perfil de um professor inovador, ou melhor, de uma docência em perspectiva inovadora, vários são os

elementos a serem considerados e algumas características básicas precisam ser levadas em conta, tais como: conhecimento científico e metodológico, capacidade de se relacionar e se comunicar com os alunos e com os pares, capacidade constante de inovação pedagógica, capacidade crítico-reflexiva, trabalho multidisciplinar, intertransdisciplinar, cooperativo, aprendizagens ativas, autonomia docente, criatividade, currículos flexíveis e o uso das tecnologias da informação e da comunicação – as TICs, assim como essas tecnologias serão utilizadas para uma efetiva docência inovadora (SILVA, 2014). Tais aspectos, habilidades, competências e características são, muitas vezes, esquecidos no âmbito da docência universitária nas mais variadas áreas de conhecimento.

No que se refere ao método, procuramos buscar respostas às perguntas anteriormente apresentadas e alcançar os objetivos propostos, coerentes com a aproximação ao materialismo histórico dialético como matriz epistemológica de pesquisa, que tem como pressupostos a integração entre os elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos, inter-relacionados aos determinantes da realidade sócio-histórica. Nesse sentido,

O método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Essas, de volta ao empírico, imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1353).

Para a produção dos dados, a pesquisa utilizou como instrumento um questionário, com os discentes do sétimo e do oitavo períodos e com os coordenadores pedagógicos dos Cursos de Educação Física da UFU da UFTM, que indicaram aqueles professores que, em suas práticas, apresentam características de uma docência inovadora e justificaram suas indicações. Esta investigação também realizou o uso da análise de documentos para a obtenção de dados. Nesse sentido, analisamos os currículos *lattes* dos docentes indicados, com vistas a identificar as marcas de sua formação, sua trajetória e seu desenvolvimento profissional. Para a triangulação das informações, realizamos a entrevista reflexiva conforme Szymanski (2002). Quanto à leitura dos dados, utilizamos como técnica a análise de conteúdo de Bardin (1977). Para isso, adotamos como base uma metodologia de abordagem qualitativa.

Os dados foram organizados a partir de quatro eixos temáticos/categorias, que possibilitaram sua discussão e análise. O primeiro eixo temático refere-se à **identidade**

docente, expressa as percepções e os significados da profissão docente para os professores que desenvolvem seu trabalho em uma perspectiva de inovação nos Curso de Educação Física. O segundo eixo refere-se aos **saberes profissionais da docência**, ao aprendizado da profissão desses professores. O terceiro eixo enfatiza a **formação didático-pedagógica**, ou seja, as experiências formativas dos professores, as condições concretas para apreender ou mesmo reafirmar as suas percepções sobre o seu próprio desenvolvimento profissional na condição de professor que apresenta uma docência no pressuposto paradigma de inovação. Nesse eixo temático, ainda enfatizamos a formação didático-pedagógica dos professores e seus desdobramentos para o planejamento de ensino, a avaliação da aprendizagem e a interação entre docentes e discentes. O quarto e último eixo temático faz referência aos **indícios de uma docência inovadora** nos cursos de Educação Física, que busca identificar a compreensão que os professores possuem sobre essa temática.

Acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitará a produção de novos conhecimentos que poderão contribuir para a criação de uma cultura de formação docente que tem como princípio a docência inovadora na Universidade, em especial nos Cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro. Dessa maneira, possui relevância e contribui com o meio acadêmico e social, ao proporcionar a construção de reflexões e críticas a respeito do tema abordado, constituindo um aparato teórico-metodológico para pesquisadores e para profissionais da área pesquisada e afins.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nunca conseguimos fazer medidas precisas, apenas medidas úteis. Mas essa suposição não deve ser tomada como justificativa para a anarquia científica. Pesquisa rigorosa ainda é possível; simplesmente é mais difícil do que se imagina. (Babbie, 1999)

Em face do objetivo geral desse estudo, que é identificar indícios de docência universitária em uma perspectiva inovadora nos Cursos de Educação Física, em Instituições Federais de Educação Superior da Região do Triângulo Mineiro, o plano metodológico foi traçado com vistas a construir possíveis respostas aos questionamentos que balizaram a investigação. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória, de abordagem qualitativa, realizada na Universidade Federal de Uberlândia - UFU e na Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, em que tivemos como sujeitos pesquisados os professores dos Cursos de Graduação em Educação Física dessas instituições. As técnicas e os instrumentos para a construção dos dados foram questionários e entrevistas crítico-reflexivas. Para o alcance dos objetivos, foi ainda realizada a análise documental do Currículo Lattes dos professores indicados pelos estudantes como docentes inovadores. Quanto aos procedimentos de análises e interpretação dos dados, recorreremos à análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (1977). E, por último, quanto aos procedimentos éticos, o projeto de pesquisa teve a aprovação tanto do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UFU quanto do CEP/UFTM. Cada um desses aspectos mencionados são aprofundados e esclarecidos a seguir.

O caminho metodológico escolhido parte do pressuposto de que toda produção científica é, na verdade, uma produção social e coletiva. Consideramos que a pesquisa é feita a várias mãos, quando nos deslocamos da solidão para a partilha, do “eu sozinho” para o “eu com o outro” (BRANDÃO, 2003). Nessa perspectiva, não há como produzir conhecimento solitariamente, pois, ao estudar a literatura, ir ao encontro dos sujeitos colaboradores, proceder à análise dos dados, produzir o texto, revisá-lo constantemente a partir das orientações recebidas, o pesquisador está sempre “com os outros”, o que significa o compartilhamento de todas as ações desenvolvidas no processo da pesquisa.

O estudo desenvolvido aproxima-se dos pressupostos epistemológicos do método materialismo histórico dialético e teve como proposta desenvolver um trabalho interdisciplinar que buscou integrar elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos, inter-relacionados aos determinantes da realidade sócio-histórica. Dessa forma, buscamos apreender na História dos Cursos de Graduação em Educação Física e nas trajetórias docentes as

particularidades e especificidades atinentes ao desenvolvimento profissional dos professores. A metodologia assumida pela pesquisa tem como principais características a objetividade, a historicidade e a visão de totalidade, no sentido de compreender também as contradições presentes no movimento de nosso objeto de estudo: a docência inovadora.

A realidade é entendida como um todo concreto que tem suas propriedades, sua estrutura e seu desenvolvimento que, inclusive, se refletem sobre princípios epistemológicos e aspectos metodológicos da produção científica. A relação entre o todo concreto e a produção científica é uma relação dialética, de mútua implicância. “[...] O conhecimento parte do real concreto para alcançar algo novo” (MAGALHÃES; SOUZA, 2012, p. 67). Na perspectiva dialética, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, sob forma diferente, o ponto de chegada, especialmente quando se alcança o concreto pensado.

Entende-se que, para compreender a realidade, é necessária uma aproximação; desse modo, olhar a partir de vários ângulos favorece tal necessidade e responde as exigências do Método do Materialismo Histórico Dialético. E ainda, para conhecer a realidade, é preciso uma teoria crítica, capaz de perceber o problema em suas redes de relações e daí tentar compreender os seus nexos. Esse método, portanto, apoia-se “[...] na concepção dinâmica da realidade e das relações dialéticas entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática” (MARTINS, 1994, p. 3).

Assim, evidencia-se o estudo das categorias do método dialético à apreensão das questões conjunturais, sociais e epistemológicas na pesquisa. Nessa perspectiva, Marx parte de premissas reais representadas pelo homem, o que marca com significativa diferenciação de outras formas de pesquisas, pois “[...] não isolados, nem fixos de uma qualquer forma imaginária, mas apreendidos no seu processo de desenvolvimento em condições determinadas, desenvolvimento esse que é visível empiricamente” (MARX; ENGELS, 1980, p. 26). Segundo Martins (1994, p. 3), atualmente, a abordagem crítico-dialético vem ganhando espaço porque:

[...] privilegiam as experiências, práticas, processos/históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas. Suas propostas são marcadamente críticas e pretendem desvendar mais o “conflito das interpretações”, o conflito de interesses. Buscam inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese, dos elementos da estrutura econômica com os da superestrutura social, política jurídica e intelectual (MARTINS, 1994, p. 3).

Seguindo esta linha de raciocínio sobre o tipo de pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa, pois o recorte maior está para a compreensão dos dados levantados, mais do que a mera quantificação, o que não significa que esta possua menor importância. Segundo André (1995), quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas, mas o que realmente nos

objetiva é a clareza dos fenômenos sociais, que definem, desse modo o objeto de estudo. O que nos interessa, é a forma pela qual os sujeitos interpretam e conferem sentido às suas experiências na docência, principalmente sob o enfoque dos professores dos Cursos de Educação Física. A pesquisa é marcada por um trabalho intencional, que não está voltado unicamente para a universalização do saber, tendo na linguagem uma das maneiras tácitas de interpretação da realidade que nós recortamos, desejamos explicar, atribuir sentidos diversos do que é ou pode ser o conhecimento humano. Assim, adotamos uma atitude de nos colocar em busca, com o rigor necessário, alcançando alguns sentidos, que poderão logo ser superados por outros sentidos e/ou redefinidos. Portanto, o desafio para o investigador, nessa perspectiva, é captar o movimento do objeto de pesquisa em movimento, buscando construir interpretações possíveis.

O entendimento sobre o conhecimento e sua elaboração requer uma busca de respostas que nos instiguem a produzir explicações da nossa realidade, compreender o que não está explícito, ou levantar questionamentos já constituídos. A pesquisa, desse modo, evidencia processo de constantes ressignificações do saber. Conforme aponta Costa (2002), trata-se de um processo de criação e não de mera constatação, em que o pesquisador escolhe seu objeto e cria indagações sobre ele com método, rigor e entusiasmo. De acordo com Corazza (2002, p. 119) “[...] o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado”.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Desse modo, torna-se evidente a necessidade de observar o ambiente de maneira abrangente, perceber seu contexto e buscar apreender suas singularidades, articuladas ao contexto mais amplo em seus múltiplos condicionantes: sociais, políticos, econômicos e culturais. O pesquisador qualitativo cria deliberadamente espaços para o aparecimento de conteúdos e aspectos não previstos inicialmente (ANDERSON, 2000), portanto, não coleta dados somente, mas serve como instrumento por meio do qual os dados são construídos (REW; BECHTEL; SSAPP, 1993; BRITTEN, 1995).

Em consonância com essa abordagem, Magalhães e Souza (2012) demonstram que uma pesquisa qualitativa tende para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos em seu cotidiano, nas suas interações interpessoais e sociais, nas quais tecem os significados e constroem a realidade (MAGALHÃES; SOUZA, 2012). É pelo meio que o sujeito evidencia, vive e demonstra traços peculiares, que são desvendados, demonstrados na interpretação dos significados que ele próprio estabelece.

Conforme aponta Triviños (1987), o ambiente, o contexto em que os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida, têm importância essencial na compreensão mais clara de suas atividades. O estudo realizado até aqui demonstra o problema da investigação localmente, quer seja nas relações como um todo, quer seja na sala de aula, em laboratórios de estudos e pesquisas, inclusive na Universidade de maneira mais ampla. Por esse motivo, buscamos apreender a docência em uma perspectiva inovadora, a partir dos professores nos Cursos de Educação Física, com suas peculiaridades, idiosincrasias, sem descartar suas influências e construções históricas, sociais econômicas e culturais.

Por meio das interações humanas, sejam contraditórias ou não, que são forjadas as possibilidades das transformações. A pesquisa qualitativa é predominantemente descritiva e exploratória (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Os dados coletados demonstram diversos instrumentos que podemos incluir: entrevistas transcritas, notas de campo, fotografias, produções pessoais, depoimentos ou alguma outra forma de documento, no trabalho de investigação qualitativo, são encontrados elementos que fornecem pistas para a construção do fenômeno estudado.

O pesquisador qualitativo tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, na medida do possível, a forma de registro ou transcrição. A preocupação com o processo é maior do que com o produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O pesquisador tem como interesse principal estudar um problema e verificar de que forma ele se mostra nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. A ênfase ocorre em como os indivíduos criam seu modo de vida, suas relações cotidianas, em como percebem as mudanças ou manutenção de determinados costumes ou crenças.

O enfoque dos dados pesquisados deve sempre demonstrar a perspectiva dos significados atribuídos pelos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A maneira pela qual os informantes vivenciam e informam uma situação vivida é importante e singular, própria de cada indivíduo. O significado ou sentido que elas dão aos fenômenos vivenciados é foco da pesquisa qualitativa. Nessa abordagem investigativa, podemos, ainda, encontrar elementos que deem sustentação para a interpretação dos dados, dos sujeitos e, inclusive, dos modos de entendimento do mundo, o verdadeiro conhecimento científico surge nos questionamentos do tipo sujeito-objeto, parte-todo, objetividade-subjetividade e neutralidade-participação. A partir deste ponto, o pesquisador iniciará o protagonismo no processo, que não é neutro tampouco imparcial. Destacamos que a subjetividade do pesquisador está inteiramente no objeto de pesquisa, pois usa suas crenças, seus saberes, seus desejos, suas ideologias e suas convicções, em interface com o referencial teórico, ancorado no rigor do método. Ocorre, portanto, uma

interlocução entre investigadores e os sujeitos, não sendo os dados utilizados de forma neutra. O objeto do saber apresenta uma reação muito próxima com o pesquisador, conforme aponta Brandão (2003):

Defendendo uma atitude séria, competente, honesta e rigorosa em todos os momentos de uma pesquisa, qualquer que seja a sua dimensão; qualquer que seja a sua duração e qualquer que sejam as suas intenções (um aporte a um trabalho comunitário, um artigo científico, uma dissertação de Mestrado e/ou uma tese de Doutorado). Não acredito inteiramente que, em nome disto, devamos desconfiar de nós mesmos e antepor, entre nós e os outros, todo um aparato experimental e objetivante nem sempre necessário. Desconfio de uma objetividade em si mesma neutra e impessoal (BRANDÃO, 2003, p. 36).

A dialogicidade é a base e o princípio de toda interação, não como instrumento de trabalho, mas com finalidade de aprendizado, de comunicação entre as pessoas. Como postula Brandão (2003, p.37), do singular ao plural, o sujeito que pesquisa se educa como pesquisador, “[...] entrelaçando a dimensão pessoal e mesmo científica de nós mesmos, com a questão do domínio do político e de seu poder”. O autor complementa questionando: “[...] em nome de quê, de que projeto de vida social e de que alternativa de poder falamos, pesquisamos e criamos saberes”.

A visão que se tem sobre o sujeito pesquisado é outro aspecto importante da pesquisa qualitativa, pois ele é ativo e a relação que é estabelecida com esse sujeito não possui um caráter linear, mas ao contrário, é dinâmica e complexa. Quando se quer compreender o cotidiano do ensino e da Universidade e a formação dos professores em seus espaços de atuação, esse ponto de pesquisa é significativo, pois a construção do trabalho não se dará por uma via de mão única, ou apenas pela visão do pesquisador. Ao contrário, terá o olhar, a interpretação e a análise dos sujeitos pesquisados, principalmente durante a construção dos instrumentos de pesquisa e, sobretudo, das interações que são estabelecidas entre pesquisador e participantes do processo investigativo.

As informações informais e indiretas também são outros aspectos valorizados na pesquisa qualitativa. Segundo González Rey (2002, p. 76), “[...] as ideias, as reflexões e os intercâmbios causais durante a pesquisa contribuem na atribuição de sentido feita pelo pesquisador aos fragmentos de informação precedentes dos instrumentos utilizados”. O referido autor ressalta, ainda, que as informações obtidas de modo informal e indireto, no processo de construção de conhecimento, podem revelar circunstâncias importantes para a pesquisa e exigem um olhar atento do pesquisador. Por isso mesmo é que se torna importante que o pesquisador, durante a construção dos dados esteja

[...] atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao projeto pré-estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, alterações de ritmo, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 36).

Diante dessa conjuntura, dos objetivos e dos procedimentos propostos, optamos por um estudo de campo do tipo exploratório com um quadro de referencial teórico-metodológico de embasamento, em que se pretendeu familiarizar-se com um assunto ainda pouco explorado. Ao final de uma pesquisa exploratória, o pesquisador passou a conhecer mais sobre aquele assunto, e mostrou-se apto a apresentar as interpretações possíveis. A maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

Durante a fase de construção de dados, recorreremos às perspectivas teóricas que possibilitaram a compreensão do objeto pesquisado. Esse momento foi fundamental para a pesquisa, pois abriu espaços para a formulação de ideias, para a produção de conhecimento e para o confronto com as reais condições dos sujeitos pesquisados. A revisão bibliográfica não é um momento formal, destinado a enfeitar o primeiro capítulo das teses “[...] representa um momento essencial na produção das ideias que terão expressão progressiva no curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 73).

Assim como dizem Cervo, Bervian e Silva (2007), na revisão bibliográfica recomendada para qualquer espécie de pesquisa, é necessária uma fundamentação teórica que justifique os limites e as contribuições da própria pesquisa. Dedicamo-nos, então, a fazer uma revisão de literatura sobre a História da Educação Física no Brasil, o surgimento dos Cursos de Graduação e o tema da formação docente, especialmente no que concerne à docência em uma perspectiva inovadora em Educação Física. Também revisamos as contribuições teóricas de autores que se têm dedicado a estudar os/as seguintes conceitos/categorias: identidade docente, saberes e práticas, desenvolvimento profissional, formação didático-pedagógica e, especificamente, o conceito de inovação docente na Universidade. Essas foram as nossas categorias iniciais de estudo, o que nos ajudou a compreender a totalidade do objeto.

Na próxima subseção, abordamos o contexto da pesquisa, com a finalidade de explicitar e situar o objeto de estudo em seu lócus: duas universidades federais, situadas na Região do Triângulo Mineiro.

2.1 Contexto da pesquisa: a Universidade Federal de Uberlândia - UFU e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Uberlândia – UFU e na Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, especificamente nos Curso de Educação Física. A UFU tem seus cursos de Graduação e Pós-Graduação alocados em 30 Unidades Acadêmicas, distribuídas em seis Campi: Campus Santa Mônica, Campus Umuarama, Campus Educação Física, Campus do Pontal, Campus Monte Carmelo e o Campus Patos de Minas; os dois últimos foram implantados no ano de 2011. São, atualmente, 71 cursos de Graduação (presenciais e na modalidade EaD), 35 Cursos de Mestrado, sendo 32 de Mestrado Acadêmico e três de Mestrado Profissional, além de dezoito Programas de Doutorado. Conta com, aproximadamente, 1900 docentes, 4500 técnicos administrativos e 23.700 estudantes¹.

Anteriormente denominada Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – FMTM, transformada no ano de 2005 em Universidade Federal do Triângulo Mineiro, a UFTM é uma Instituição Federal de Ensino Superior constituída sob a forma de Autarquia, vinculada ao Ministério da Educação. Com sede na cidade de Uberaba-MG e com um campus no município de Iturama-MG, a UFTM oferta cursos de diversas áreas do conhecimento, atualmente contando com um alunado de, aproximadamente, 7.000 (sete mil) estudantes nos cursos de Graduação, Pós-Graduação e da Educação profissionalizante². A IFES é referência na área da assistência à saúde com seu Hospital de Clínicas em Uberaba de renome e qualidade nacionalmente comprovados. Também conta com o Complexo Cultural e Científico de Peirópolis, onde se situa o Museu dos Dinossauros e sítios de escavações paleontológicas que impulsionam a pesquisa nessa área. Em pleno processo de desenvolvimento, a UFTM busca formar pessoas que possam contribuir para o desenvolvimento da ciência e para a transformação da sociedade.

2.2 Participantes da pesquisa e os procedimentos para construção e análises dos dados

A partir de um cronograma, iniciamos a pesquisa propriamente dita, contando com a autorização das Pró-Reitorias de Ensino/Graduação da UFU e da UFTM. Os primeiros instrumentais (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e questionário) foram

¹Dados obtidos no sítio da UFU: <http://www.ufu.br>. Acesso em 09 de maio de 2018.

²Dados obtidos no sítio da UFTM: <http://www.uftm.edu.br/>. Acesso em 25 de maio de 2018.

direcionados aos alunos dos dois últimos períodos e coordenadores dos cursos de Educação Física (APÊNDICE 1; APÊNDICE 2), para a seleção prévia de docentes que fossem considerados inovadores, para que, posteriormente, se tornassem os participantes da pesquisa. Após a seleção prévia dos professores, agendamos datas e horários para explicar os objetivos da pesquisa e os instrumentos que seriam utilizados para a produção dos dados³. Posteriormente a concordância em participar da pesquisa, retornamos ao local com o questionário e agendamos uma data para a realização das entrevistas reflexivas.

A pesquisa foi realizada apenas com os docentes do curso de Educação Física, que concordaram em participar do estudo de livre e espontânea vontade e foram excluídos aqueles que não quiserem participar. Após a indicação de docentes pelos discentes e coordenadores de Curso, fizemos contato com os professores, convidando-os para participarem da investigação, o que nos possibilitou constituir como sujeitos da pesquisa docentes de ambos os gêneros e de diferentes idades, com formação inicial em Educação Física, que atuam nesses cursos das instituições públicas pesquisadas.

Ao todo, participaram da pesquisa 81 estudantes regularmente matriculados nos dois últimos períodos dos cursos de Educação Física, dois coordenadores, sendo um de cada Curso e seis professores indicados, sendo também três de cada Curso, totalizando a amostra de 89 participantes. Nesse sentido, por utilizarmos uma abordagem qualitativa, o número de participantes criteriosamente selecionados foi suficiente para que pudéssemos aprofundar nossas investigações e responder ao problema de pesquisa.

2.3 Construção do *corpus* da Pesquisa

As informações foram analisadas à luz dos objetivos sugeridos e da problematização. Dessa forma, a relevância científica da presente proposta esteve em favorecer aos docentes maior conhecimento a respeito de sua própria formação, desenvolvimento profissional, identidade e docência.

A partir dessa perspectiva adentramos no universo dos cursos de graduação em Educação Física para compreendermos o desenvolvimento profissional docente da área. Realizamos essa tarefa para além da interpretação dos dados construídos por meio de nossos

³ Fizemos as notificações dos TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foram devidamente assinados tanto por nós, pesquisadores, quanto pelos professores, respaldando o consentimento dos participantes. Uma cópia do TCLE ficou conosco e outra com os participantes da pesquisa.

questionários e entrevistas. Além desses instrumentos metodológicos utilizados, buscamos, em nossa fundamentação teórica, argumentos embasados para nossas interpretações. E, ainda, procuramos aliar as informações que estivessem entrelaçadas à realidade pesquisada e, contextualizadas em interface com os condicionantes próprios do objeto de estudo, que não são estáticos, tampouco neutros. Ao contrário são elementos dinâmicos que, produzem sentidos. Assim, nossa investigação se pautou por uma rigorosa análise desses elementos da realidade. Isso ajudou a constituir a teia de significados aqui apresentados. Fomos parte integrante do processo investigativo, em uma dinâmica caracterizada pelo movimento, criação e estudo. Assim, este estudo trilhou um caminho investigativo em que os instrumentos constituíram apoio para o levantamento e para a construção das informações coletadas, de maneira que as análises pudessem transformar-se em uma produção reflexiva e não em uma constatação objetiva da realidade.

Conforme indicamos anteriormente, a seleção dos participantes da pesquisa foi feita mediante a utilização de um questionário de identificação. Uma vez selecionados esses professores indicados, foram convidados a responder um questionário de aprofundamento e, posteriormente, participarem de uma entrevista reflexiva. Para a triangulação das informações, realizamos uma análise documental, que teve como base o Currículo Lattes desses professores.

O questionário configura-se como um dispositivo normatizado e padronizado que consegue identificar a presença ou a ausência de uma determinada característica no indivíduo participante, bem como permite “[...] medir a magnitude com que essa característica ou atributo se distribui naquele grupo” (SOUSA *et al.*, 2005, p. 150). A técnica, “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. [...] Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central” (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007, p. 53). Primeiramente, os discentes dos sétimos e oitavos períodos do Curso de Graduação em Educação Física e os coordenadores dos referidos cursos foram convidados a responderem um questionário simplificado, para selecionarmos os bons professores, com a seguinte solicitação recebida do pesquisador: “*Indique até três docentes que você considere como inovadores*” Justifique sua escolha.

Os professores indicados foram convidados a participarem da pesquisa. Aqueles que concordaram em participar responderam um questionário de identificação em que delimitamos seus perfis, caracterizamos a formação inicial, continuada e os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* dos professores, além de suas concepções sobre a formação para a docência em Educação Física. O questionário proporcionou uma quantidade significativa de elementos para uma primeira análise, favoreceu parcialmente o alcance do objetivo principal desta pesquisa –

identificar indícios de docência universitária em uma perspectiva inovadora nos Cursos de Educação Física, em Instituições Federais de Educação Superior da Região do Triângulo Mineiro, além de ter possibilitado identificar algumas relações entre o processo de formação dos professores com seus saberes, suas práticas e suas identidades profissionais.

De acordo com os procedimentos que foram adotados, esta investigação também fez uso da análise de documentos para a obtenção de dados. Foi utilizada como técnica a documentação indireta, que visa a buscar informações prévias sobre a área de interesse, neste caso, quem são esses professores indicados, o perfil acadêmico e atuação do corpo docente. Esse fato revela muito de suas identidades. Nesse sentido, analisamos os Currículos Lattes dos docentes, com vistas a identificar as marcas de sua formação, sua trajetória e seu desenvolvimento profissional. Para a coleta das informações documentais, acessamos a Plataforma Lattes, em que estão disponibilizados os currículos dos professores que desenvolvem seu trabalho em uma perspectiva inovadora, aqueles mais indicados pelos estudantes e coordenadores de Curso da UFU e UFTM. Optamos por também topografar a pesquisa documental a partir do manancial de tratamento analítico desses documentos. Os dados analisados foram extraídos da Plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, no período de 30 de agosto a 28 de setembro de 2018. O acesso público desse documento foi facilitado pela Plataforma Lattes do CNPq, uma vez que possibilita o permanente processo de atualização por parte dos docentes. Em seguida, os dados foram tabulados em uma planilha específica com o objetivo de organizar as informações e facilitar a análise da pesquisa. Consideramos o Currículo Lattes um documento que legitima e registra as trajetórias de produção científica, além de preservar partes da história acadêmica e profissional das pessoas. Segundo o *site* do CNPq⁴ o Currículo Lattes é um padrão de registro nacional da vida pregressa e atual de estudantes e pesquisadores, com informações que possibilitam a análise de mérito e de competência dos pleitos de financiamentos na área de Ciência e Tecnologia.

Acreditamos que o Currículo Lattes constitui uma ferramenta tecnológica de divulgação da produção de conhecimento em nosso país. Para Souza (2015, p. 47) “[...] os mecanismos de poder que estão por trás desse instrumento continuam marcando vidas, subjetividades, e vai, aos poucos tecendo identidades profissionais”. Uma das principais características do Currículo Lattes é a multiplicidade de informações que estão disponibilizadas na Plataforma, que abrangem: dados gerais, formação acadêmica, atuação, projetos, produções, patentes e registros, inovação, Educação e popularização da Ciência e Tecnologia, participação em

⁴ Para maiores informações, consultar: <http://lattes.cnpq.br/>

eventos e em bancas avaliadoras, orientações e citações. Assim, para a construção desta investigação, utilizamos a pesquisa documental, que, segundo Marconi e Lakatos (2010) caracteriza-se pela fonte de dados restrita a documentos, que podem ser escritos ou não, denominando-se fontes primárias.

Entendemos por documento o conceito empregado por Ludke e André (1986, p. 38) em referência a Philips (1974, p.187): “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Ludke e André (1986) comentam que:

Embora pouco explorada não só na área de Educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

As autoras salientam que os documentos são fontes “naturais” de informação e que por persistirem ao longo do tempo podem ser consultados várias vezes e podem, inclusive, servir de base para outros estudos.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais e humanas. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas em um passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, de grupos, de conceitos, de conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Após a construção do perfil profissional dos professores indicados, realizamos com eles entrevista crítico-reflexiva. As questões da entrevista reflexiva foram organizadas e distribuídas no instrumento de acordo com os objetivos da pesquisa e foram estruturadas a partir de definição prévia de uma série de categorias de análise, várias das quais foram, inclusive, identificadas nas respostas do professores inquiridos, e que foram, neste trabalho, denominadas de “eixos temáticos”.

A entrevista crítico-reflexiva proporcionou um encontro interpessoal que incluiu a subjetividade dos protagonistas que, juntos, foram construir um novo conhecimento por meio do encontro de seus mundos sociais e culturais, em uma condição de horizontalidade e de equilíbrio das relações de poder. Esse procedimento tem “[...] o sentido de refletir a fala de

quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade” (SZYMANSKI, 2002, p. 197).

Para a realização da entrevista reflexiva, foram previstos, pelo menos, dois encontros para que a relação reflexiva fosse construída. Nessa interação puderam ser suscitadas informações objetivas e subjetivas, bem como conduzir um diálogo para o aprofundamento do tema em questão, por meio de um roteiro na forma de tópicos relacionados ao tema da pesquisa. Nela, o pesquisador já acredita que acontece algo e busca saber o que acontece e como acontece, a partir de conversas, descrições, informações e reflexões que são apreendidas em processo. Para acontecer o depoimento, foi necessário que os participantes organizassem o pensamento de uma forma inédita, dando-se conta de questões nunca antes sistematizadas. Assim, foram ouvidas as vozes dos professores, e permitido, por meio da entrevista, a explicitação de suas expectativas em relação à profissão, à docência universitária, a seus saberes e a suas identidades em relação ao contexto profissional vivenciado (APÊNDICE 3).

2.4 Procedimentos de análise dos dados

De acordo com Canales e Peinado (1995), não se pode utilizar uma técnica, qualquer que seja ela, sem considerar suas bases epistemológicas e metodológicas. Nesse sentido, para leitura das informações utilizamos como técnica a análise de conteúdo, que se constitui segundo Bardin (2011) em três etapas: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Dessa forma, as respostas foram agrupadas/categorizadas por convergência de ideias para um maior aprofundamento nas análises. Para Bardin (2011, p. 09), a análise de conteúdo é um “[...] conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Baseia-se na inferência e revela o não aparente de qualquer mensagem. Ainda segundo a autora, a tarefa do pesquisador chega a aproximar-se da de um espião, de um detetive em busca da verdade oculta no objeto pesquisado.

No que tange ao compromisso com o sigilo absoluto das identidades dos participantes da pesquisa, declarado no TCLE, criamos códigos alfanuméricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer das análises das entrevistas. Esses códigos foram criados levando em consideração as seguintes condições dos colaboradores indicados: a letra P representa a condição de Professor, as letras M e F fazem referência ao gênero declarado, Masculino ou

Feminino, as abreviaturas Dr. e Dra. remetem à titulação. Por último, foram adicionados os números de 01 a 06 , representando a quantidade de professores indicados com os quais foram realizadas as entrevistas. Diante da trajetória metodológica apresentada para o desenvolvimento deste estudo, de modo direto, a referida pesquisa trouxe contribuições importantes, ao apresentar elementos que reforçam a necessidade de implementação de processos contínuos de formação e desenvolvimento profissional de professores nos Cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro. Assim, os professores puderam ampliar seus conhecimentos referentes às contribuições da pesquisa como perspectiva metodológica para o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, ao discorrerem sobre sua formação e narrarem sobre suas práticas pedagógicas, foi possível que os docentes refletissem suas concepções e crenças referentes aos saberes docentes, à identidade profissional, à profissão e ao desenvolvimento profissional docente.

3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: CONTEXTO, DILEMAS E PERSPECTIVAS

Aonde existir um ser humano e a educação se fizer presente, a história do mundo começará a mudar. (João Rodrigo Gabriel de Lima, 2006).

O objetivo desta seção consiste em discutir o conceito de docência em interface com as concepções de formação docente, de profissão e profissionalização. Assim, recuperamos brevemente os marcos legais, entre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Pós-Graduação. Para finalizar esta seção, apresentamos reflexões referentes à literatura sobre a formação de professores, no intuito de aprofundar a discussão sobre os aspectos e dimensões da docência Universidade em contexto.

3.1 Docência: um conceito em processo de construção

Em um determinado momento da História da Educação no Brasil, no início do século passado, a docência superior foi exercida por profissionais liberais, que, por terem notório saber, eram convidados a assumir as cátedras nas instituições de Educação Superior, conforme pontua Melo (2018). Entretanto, nas últimas duas décadas, especialmente, houve necessidade premente de profissionalizar a docência. Isso porque se fortaleceu a compreensão de que a docência é uma profissão dotada de complexidade e, portanto, exige saberes sistematizados, não somente na área específica, mas também na dimensão pedagógica do conteúdo e do currículo.

Contudo, diversos aspectos institucionais que circundam esse nível de ensino, tais como o excesso de burocracia, a necessidade de financiamentos externos nas universidades provenientes das agências de fomento, o baixo incentivo do Estado e avaliações de qualidade pautadas no pressuposto da produtividade conduziram muitos professores a priorizar as atividades vinculadas à pesquisa, em detrimento de outros aspectos igualmente importantes em sua constituição como profissionais docentes.

Outras modificações que ocorreram no contexto brasileiro das instituições de Ensino Superior também podem ser citadas quando se fala nos desafios centrais e nas barreiras para a transformação do sistema educacional brasileiro. Alguns desses desafios foram a ampliação e variação do sistema de ingresso no Ensino Superior, as modificações no perfil dos estudantes ingressos e egressos, o papel das instituições e de professores, as modificações no paradigma pedagógico e científico e a sensibilidade dos docentes quanto às necessidades de formação de

mão de obra voltada para a docência. Também podem ser destacadas questões relacionadas à reformulação do perfil do profissional docente por meio da necessidade de sua continuada formação e atualização pedagógica; a relação entre a formação atual disponível nos cursos e a melhoria na qualificação dos professores que conseqüentemente resulta na melhor qualidade do ensino (TARDIF, 2000; PACHANE; PEREIRA, 2004; BASTOS, 2007).

A profissão docente é muito anterior às primeiras instituições educacionais. A função de transmitir conhecimento, considerada importante, fez com que o ser humano produzisse as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca. Dessa forma, a Educação, a docência, assim como as instituições educacionais, das quais evidenciamos as universidades, sofreram mudanças consideráveis, que se acentuaram desde a Antiguidade até os dias atuais.

Do latim *professio*, o termo profissão possui uma relação semântica com os vocábulos: declaração, emprego, exercício, profissão e ocupação. Nesse sentido, para Veiga (2005) o termo profissão:

[...] não é neutro nem científico, visto que diversos conceitos se ligam a ele, permeados por relações de poder que o determina em um dado contexto, que varia diante mudanças ocorridas nos ambientes: econômico e social ao longo de seu percurso histórico (VEIGA, 2005, p.23).

A definição de profissão “[...] é utilizada para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública” (POPKEWITZ, 1992, p. 40) e dele decorre o conceito de “profissionalização”. Conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004):

[...] profissionalização é entendida como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.50).

Em relação à profissionalização, Freidson (1998) menciona outros temas que mais se vinculam a esse campo da divisão do trabalho, cuja análise e discussão referem-se a demandas de cunho social, cuja maior finalidade seja o controle do poder profissional, com foco em aspectos como formação, avaliação e acesso do trabalho realizado. Neste sentido, “[...] quando se pensa na ideia de ‘profissão’, parece ter-se em mente uma série de características segundo as

quais configuramos esse conceito e, por conseguinte, quem são os merecedores de tal denominação” (CONTRERAS, 2002, p. 55).

Nesse conjunto, ganha relevo a questão da constituição da “profissionalidade” docente entendida no sentido atribuído por Cunha (2007): a profissão em movimento, em ação, em processo. A autora comenta ser essa expressão mais apropriada do que o termo profissão, no que se refere à formação profissional, já que o trabalho docente não é estático, é sempre processo.

A docência pode ser compreendida como uma profissão, que por sua vez é respaldada pelo processo de profissionalização, e assim sendo, possui todo um significado social e não apenas individual (IMBERNÓN, 2011), e que, em nossa percepção, ela deve ser intrínseca à formação do professor. Destacamos, então, que, no centro dessas discussões está o profissional docente, e que uma de suas funções, se refere à “[...] promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 2).

Nessa perspectiva, consideramos que as discussões sobre a especificidade da profissão docente, seu campo de atuação e o processo de profissionalização se façam presentes nos cursos de formação de professores, sob diversas vertentes e aspectos, para que se constituam em uma fonte efetiva de formação de novos profissionais docentes com clareza de posicionamentos para enfrentar os desafios educacionais da sociedade e que, de fato, queiram estar e permanecer na docência.

Segundo Guimarães *et. al* (2009), a profissionalização envolve questões da profissão docente (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética), da proletarização e da precarização do trabalho docente, de autonomia e saberes profissionais, entre outras. No âmbito dessas questões, evidencia-se o processo de construção do profissionalismo docente, pautado em uma coletividade que perpassa a individualidade e suas relações entre trabalho e formação docente. É fato que o trabalho revela relações que não se limitam ao econômico ou à produção material, evidentes no mundo do trabalho em transformação, mas envolve, também, as relações sociais, culturais e de existência do ser humano.

Os estudos de Enguita (1991, p. 41) ressaltam que a profissionalização docente localiza-se em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização, pois envolvem as relações entre o profissional e as condições de trabalho. Essas questões perpassam a discussão acadêmica, em que a profissão é entendida “[...] como construção histórica no mundo do trabalho, relacionada ao poder exercido por grupos ligados às ocupações, que se

fazem valer como segmentos com saberes e códigos de conduta por eles estabelecidos.” (GUIMARÃES, 2006, p. 42). Esse conceito reflete uma concepção dinâmica e, no caso da Educação, permite “[...] afirmar que os processos de profissionalização do professor respondem a diferentes forças que, por interesses diversos, poderão reforçá-los ou não” (CUNHA, 1999, p. 133)

Segundo Hypolito, citado por Garcia, Hypolito e Vieira (2005),

[...] a profissionalização tem que incluir o senso político de lidar com a ideia de que as definições de curriculum, conteúdos e métodos, devem resultar menos da sabedoria iluminada do profissional e mais das inter-relações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o ato educativo (HYPOLITO, *apud* GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA 2005, p. 54).

Nesse sentido, ao considerarmos a profissão construída historicamente no mundo do trabalho, destacamos a importância de nos referirmos ao trabalho docente. Este, entendido como fundamento básico do exercício profissional docente, é considerado, por Lüdke e Boing (2007), uma temática de cunho polêmico, com diversas críticas externas ao sistema educacional, no qual os docentes são cada vez mais cobrados, como se a Educação, sozinha tivesse que resolver todos os problemas sociais. Mas o trabalho docente “[...] não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos” (LÜDKE; BOING, 2007, p. 1.189). Na relação entre o trabalho e a profissão docente, a discussão contempla o “[...] aspecto valorativo e um projeto político-social que pode determinar variações na definição profissional” (CUNHA, 1999, p. 131), circunstanciados a um tempo e a um lugar.

Dubar (1998) argumenta que as profissões devem ser definidas a partir de como os seus membros explicam a maneira pela qual constroem as suas atividades cotidianas e atribuem significações a elas. No que se refere à docência, compreendemos ser uma profissão que assume uma dupla função frente ao conhecimento: a do ensino, que propicia o saber em seres humanos, e a do campo de significação atribuído a este saber, de enfrentamento de conflitos, de questionamentos e de afetividade (SOUZA; GUIMARÃES, 2012).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que ser professor é constituir-se como um profissional em uma perspectiva ética e epistemológica específica, uma vez que ele desenvolve um trabalho que requer o conhecimento processual de um campo de saberes especializados. E, ainda, que “[...] o professor é um profissional cujo espaço principal de trabalho é o ensino” (SOUZA; GUIMARÃES, 2012, p. 26), entendido como um complexo de relações entre ações

e significações conceituais e “[...] pressupõe uma adesão a um modo de produzir individual e coletivamente a existência.” Segundo Contreras (2002),

[...] uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareçam apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são sequer expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões de mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões (CONTRERAS, 2002, p. 31).

O entendimento sobre os profissionais da Educação e a complexidade de sua compreensão se dá a partir do momento em que o modelo de uma racionalidade limitada surge como fator determinante para legitimar um modo de trabalho. O professor que trabalha diretamente na área da Educação tende a ser diferente de outros profissionais, pelo fato de que seus valores são vistos pela sociedade como mera formalidade de condução humana, como propõe Lüdke (2008), ao mencionar que:

Efetivamente, a profissão docente tem uma especificidade própria, em comparação com as profissões mais tradicionais. A profissão docente é epistemologicamente diferenciada, é portadora de uma dimensão mais explicitamente ética, como também é uma profissão relacionada ao conhecimento. Nesse sentido, os critérios utilizados nas profissões liberais, quase sempre, mas excluem do que incluem a profissão docente no rol das profissões (LÜDKE, 2008, p. 75).

Ao refletir sobre o professor do Ensino Superior na sociedade contemporânea, Morosini (2006) salientou que a figura do professor sempre ocupou lugar central na Educação. Todavia, uma nova ordem econômica e social, de caráter global, mais recentemente, é instalada e parâmetros como competitividade, auditoria, avaliação, empreendedorismo, empregabilidade, domínio do mercado, ensino virtual, entre outros passam a questionar fortemente a centralidade da figura do professor na Educação. Defende-se, neste novo século, que o professor se forma na prática (MOROSINI, 2000; 2006). Esse posicionamento está alinhado aos pressupostos de uma racionalidade técnica, ou seja, conforme indica Melo (2018) por um saber-fazer desprovido de compreensão crítica.

O professor universitário, na contemporaneidade, convive com inúmeros desafios e os enfrenta, entre os quais os conflitos geracionais, a marcante influência tecnológica no mundo dos jovens, além de outros fatores que exigem formação permanente, a partir de suas concretas necessidades formativas (MELO, 2018). Logo, nota-se que há uma pressão por docentes qualificados, com qualidade curricular, o que leva a repensar no modo de formar

pedagogicamente esse docente universitário e a propor ações de formação continuada que contribuam para a superação do autodidatismo e/ou do uso de métodos e regras didáticas, mediante uma visão mais compreensiva das dimensões da prática pedagógica (FORESTI, 2001).

De acordo com Cunha (2004), o docente universitário, de forma oposta aos outros graus de ensino, se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exercia no mundo do trabalho. Nesse sentido, a concepção de que quem sabia exercer na prática seu trabalho saberia ensinar exerceu e ainda vigora na lógica dos processos seletivos de professores para a Educação Superior.

A formação, que não é imparcial, demandada pela docência na Educação Superior concentra-se no conhecimento aprofundado de material e conteúdo específico, podendo ocorrer tanto na prática (consequente do exercício profissional) ou teórico/ gnosiológico, que se insere frente a prática acadêmica do *ethós* acadêmico⁵ e se baseia fundamentalmente no trabalho universitário com a pesquisa). Assim, há que se considerar que a fragmentação e a superespecialização da formação do professor sempre receberam inúmeras críticas. Por isso, o docente não deve ser apenas o especialista que ensina, mas um profissional de aprendizagem, que também aprende e incentiva o estudante à aprendizagem, contribui de forma eficaz e ativa para que possam juntos alcançar propósitos desejados (CUNHA, 2004). Segundo Masetto (2003), a docência universitária enfatizou mais o ensino, e, portanto, acredita-se que, em muitos casos, o docente, que é o profissional que ensina alguém, deveria saber o que ensina, fato que, em alguns momentos e supostamente, não ocorre. O autor ainda menciona que os docentes são contratados, com exigência de titulação de Mestrado e Doutorado, ou seja, prioriza-se em grande medida o perfil de pesquisador. Assim, o Currículo Lattes parece ter muito mais valor que os conhecimentos da dimensão pedagógica, lembrando que uma dimensão não exclui a outra, visto que para o perfil profissiográfico do docente universitário são igualmente importantes tanto os conhecimentos didático-pedagógicos, quanto a produção acadêmica oriunda do campo da pesquisa.

De acordo com Marcelo Garcia (2009, p. 8), a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”, em que o saber legitima a profissão. O trabalho docente é baseado no “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. Nessa perspectiva, o professor é um profissional que trabalha com a formação de outras pessoas,

⁵ Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

o que implica responsabilidade e compromisso com a aprendizagem efetiva dos alunos.

Recorrendo novamente a Marcelo Garcia (2009), existe um diferencial entre ser professor e ensinar com responsabilidade e compromisso ao longo de sua carreira. Assim, para ser professor não é suficiente que se tenha o conhecimento, mas é preciso aprender a ensinar. E esse processo é consequência, não apenas da compreensão do docente sobre o entendimento da Educação, mas também de um contínuo processo de ressignificação e de transformação da formação docente. A atividade de um professor é marcada por intencionalidades, uma vez que ser professor é se relacionar, é estar imerso nas relações interpessoais e se fazer delas para efetivar sua função (IMBERNÓN, 2011).

Esse autor conceitua a formação de docentes como um processo que precisa almejar o desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo, não somente como treinamento para atuação técnica, mas visando à formação para se aprender a conviver com as incertezas e transformações presentes na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é relevante que o professor tenha a compreensão de que tanto o conhecimento quanto seus alunos transformam-se muito rapidamente e, para continuar dando respostas adequadamente ao direito do aluno de aprender é preciso que os docentes tenham condições de trabalho, incentivos e motivações para também continuarem aprendendo. Essa perspectiva, conforme indica Melo, (2018) relaciona-se diretamente à responsabilidade das instituições de Educação Superior em construir políticas institucionais de formação e de desenvolvimento docente. Entretanto, no que se refere ao aparato legal, há marcadamente a omissão de legislações atinentes à necessidade de formação pedagógica sistematizada para atuar na docência superior, conforme explicitamos a seguir.

3.2 Reflexões conceituais sobre a Educação Superior na LDB 9394/96

A formação de professores constitui um dos elementos fundamentais para a qualidade da Educação Superior. A partir desse pressuposto, entendemos que é pertinente pautar nossa reflexão nos pressupostos das políticas de formação com o objetivo de compreender as contribuições e fragilidades existentes no âmbito da docência na Educação Superior. Nesse sentido, analisamos os preceitos legais em relação à formação de professores para exercer a docência universitária. Acreditamos que, ao refletirmos sobre essas políticas, podemos aprofundar a compreensão de aspectos referentes à docência, principalmente porque se trata de uma profissão que exige a elaboração de conhecimentos bastante específicos para seu exercício profissional, como qualquer outra profissão.

Ao problematizar a Educação Superior no Brasil a partir das políticas contemporâneas, verificamos que o Estado tem assumido uma nova reconfiguração. Identificamos, na legislação, que as políticas públicas apresentam a Educação Superior como um nível de ensino voltado prioritariamente a prover a continuidade da formação das lideranças, em um “patamar mais elevado”.

Na lógica do estado neoliberal, a legislação parece propor ações em consonância com os interesses reguladores do mercado e das instituições financiadoras, exercendo um papel regulador e reforçando, por exemplo, políticas de avaliação com a preocupação de pontuar para qualificar as instituições de ensino. Dessa forma, possibilita destinar financiamentos e melhorias àquelas ditas melhores e assim configuradas no “ranking” nacional, o que gera um sentimento de competitividade, cujos desdobramentos não se dão, exclusivamente, no Ensino Superior, mas também, nos demais níveis de ensino (AGLIARDI *et al.* 2012).

Conforme Santos (2002, p. 26) os processos de globalização envolvem todas as dimensões da vida humana, interagindo com todas as suas diferenciações, pois é um “fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de um modo complexo”. Compreender esses processos, incluindo neles a Educação Superior, é fundamental para nos inserirmos na luta contra essa lógica homogeneizadora que impede de vermos que a Educação, assim posta, está reduzida a ser mais uma variável econômica, na qual as diretrizes e ações devem ser reconfiguradas, para que o Estado, ao invés de eximir-se de suas responsabilidades, possa assumir seu papel frente à Educação, contrariando a ideia vigente de que a sociedade tem responsabilidades sobre ela.

Quanto ao aparato legal, sob esse aspecto, destacamos que, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e a Lei Magna, em seu artigo nº 207, afirma que “[...] as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. De acordo com a lei, a efetivação da função do Ensino Superior se dará com bases nesses três pilares. Envolto a isso se destacam três processos essenciais: 1) o processo de absorção e transmissão do conhecimento sistematizado; 2) o processo de pesquisa e sistematização do conhecimento e 3) o processo de interação entre ambos, em que exista um sistema dinâmico de retroalimentação desses aspectos. Esse modelo, portanto, surge como o mais condizente com o real objetivo das universidades e diretamente relacionado à formação docente.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que regulamentou o sistema educacional brasileiro na modalidade pública e privada também segmentou as instituições de Ensino Superior por meio

das organizações acadêmicas, nas quais existem universidades, departamentos ou institutos além de escolas de nível superior, classificadas como não universidades.

Nessa classificação leva-se em consideração a existência ou não da relação ensino-pesquisa-extensão e no âmbito das não universidades o foco tem sido direcionado aos cursos de Graduação e de Pós-Graduação *lato sensu*. Assim sendo, tais instituições estão orientadas para e pelo ensino. No entanto, a organização dos Programas de Pós-Graduação está orientada para e pela pesquisa. Logo, nos cursos de Pós-Graduação o foco consiste nas atividades de pesquisa que levam os alunos a terminarem seus cursos com experiências mais relacionadas à produção de conhecimentos e menos às atividades de ensino. Contudo, quando os alunos, egressos da Pós-Graduação vinculada à pesquisa se veem imersos no contexto profissional da docência, o que se observa, contraditoriamente é que muitos mestres e, sobretudo doutores, terão mais chances de se vincular às instituições privadas, como faculdades e centros universitários que se dedicam predominantemente à atividade de ensino.

A releitura da LDB 9.394/96 instigou a retomada de conceitos, entre eles o de Educação Superior. Em seu artigo 43, propõe que a “Educação Superior deve suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional”. Além disso, apresenta avanços como o de permitir que alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos abreviem seus cursos, entre outros. Mas o mais significativo é que pela primeira vez a Educação Superior, não foi esquecida da lei que dá as diretrizes e as bases da Educação nacional, tendo um capítulo dedicado exclusivamente a ela (SILVA, 2014).

Quando da aprovação da LDB 9.394/96, Demo escreveu que “talvez não fosse exagero aventar que a parte mais caduca da LDB é a sua visão de Educação Superior” (DEMO, 1997, p. 15). A afirmação de Demo inicia nossa reflexão sobre a inclusão da Educação Superior na Lei 9.394/96. A inclusão de um capítulo sobre a Educação Superior, embora na leitura de alguns autores tenha trazido mudanças que foram mais de caráter nominal do que de conteúdo propriamente dito, conforme Demo (1997, p.117) e mudam “os rótulos permanecem os números”, acentuam as diferenças. Todavia, ainda traz um avanço, pois essa modalidade de ensino compõe a legislação que se refere à Educação formando uma unidade. De outro ponto, algumas alterações são passíveis de estudo. Embora não pretendamos aprofundá-las, acenamos para a necessidade de serem retomadas e discutidas no âmbito das políticas da Educação Superior os seguintes aspectos:

- A lei 5.540/68 trata dos objetivos do Ensino Superior, já na Lei 9.394/96 os objetivos se transformam em fins. Apesar dessa diferença, na essência, ambos os textos trazem a formação profissional, a integração ensino, pesquisa e extensão, a possibilidade de desenvolver o conhecimento difundido, além de preservar e ampliar o patrimônio cultural da humanidade.

- A LDB em vigor consagra a avaliação periódica dos cursos e instituições, assim as universidades passam a ter um controle externo pelo MEC, por meio, especialmente, do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), órgão criado pelo Ministério da Educação que passa a exercer a função de coordenar essas avaliações.
- O processo de escolha dos dirigentes universitários é omitido do texto da lei 9.394/96, o que pode tornar mais democrática essa escolha.
- Fortalece-se, na nova Lei o papel dos colegiados, fator importante no sentido de apontar para uma descentralização nas decisões.

Embora incipientes, essas análises nos remetem a buscarmos outros aspectos importantes a serem analisados e comparados entre à Lei n.º 5.540/68 e à Lei n.º 9.394/96. Educação Superior *versus* Ensino Superior. Além dos pontos apresentados anteriormente, a LDB atual nos traz outra questão a ser analisada no que diz respeito ao conceito de ensino e Educação. A lei, segundo Demo (1997, p.68) faz uma “salada terminológica”, pois aborda de forma equivocada as terminologias Ensino e Educação.

Na perspectiva neoliberal, o conceito de ensino é entendido como treinamento, capacitação, reciclagem, com forte conotação ao conceito de qualidade. Identificamos, ao longo das releituras e discussões, que a palavra ensino está sendo relacionada à ideia de quantidade e está intimamente ligada à questão de um ensino básico, voltado para as questões profissionalizantes, ao passo que Educação é vista como uma possibilidade de proporcionar a reconstrução do conhecimento. Levando em conta o posicionamento de Demo (1997), notamos a distinção entre os conceitos de ensino e educação, uma vez que um representa o resultado de uma atividade chamada de ensino e o outro, o esforço reconstrutivo do aluno. Nesse sentido, apresentamos, a partir de Demo (1997), a conceituação de ensino e educação (Quadro 1).

Quadro 1 Ensino X Educação

Ensino	Educação
a aula como protótipo da Educação escolar; ensino - aprendizagem separação entre aquele que ensina e aquele que aprende; aprendizagem como resultado de uma atividade chamada de ensino; treinamento (de fora para dentro de cima para baixo); qualidade referida ao ensino; conhecimento adquirido; professor que vende ou repassa conhecimento; aluno que adquire o conhecimento; aluno que se submete a uma intervenção externa; acúmulo de conhecimentos; subserviência ao modelo reprodutivo; frequência obrigatória às aulas.	o esforço reconstrutivo do aluno; a orientação crítica do professor; o professor como pesquisador-reconstrutor de seu conhecimento em parceria com o aluno; a intervenção; o conhecimento e habilidade enquanto elementos que podem ser construídos e não adquiridos; o saber pensar; o aprender a aprender; a reconstrução constante; a aprendizagem emancipatória e a pesquisa.

Fonte - Demo (1997)

Segundo Demo (1997), a Lei não estabelece tal diferenciação, o que é um indicativo de desconhecimento de terminologias, que aponta o descaso e a desqualificação de quem a elaborou e a aprovou; fala ainda, que tal “miscelânea” terminológica satisfaz a visão “retrógrada” do Banco Mundial. A dita “salada terminológica” nessa análise se intensifica a começar pelo título do capítulo IV que se refere: Da Educação Superior, enquanto que nos capítulos anteriores refere-se a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já a terminologia “Sistemas de Ensino” vai aparecer em todas as classificações organizadas na LDB.

Quando consideramos que a Educação figura diretamente como a capacidade de reconstrução diária e contínua do conhecimento, estamos considerando a pesquisa em interface direta com os processos ensino-aprendizagem. O texto da lei não apresenta nenhum indicativo para a relevância educativa da pesquisa. Nessa perspectiva, é como se o conhecimento surgisse de forma orgânica, sem muitas dificuldades, como se quem vai receber o conhecimento não precisasse buscá-lo ou construí-lo.

Em relação à quarta finalidade da Educação Superior, que, por sua vez, indica a forma pela qual se apresenta a pesquisa no texto da LDB, destacamos a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos como propulsores do compromisso científico da Universidade na produção e na divulgação do conhecimento.

Novamente na quinta finalidade da LDB a expressão “[...] integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos em uma estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (DEMO, 1997, p. 125)”, além do termo aquisição também somos contemplados com o acúmulo do conhecimento por meio das gerações, apontando para uma visão totalmente obsoleta de Educação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/96), a filosofia geral de Educação deve ser voltada para a construção da cidadania, o desenvolvimento das potencialidades do educando e a preparação para o trabalho, preservando a legitimidade de definir os objetivos da Educação escolar em torno de metas socialmente relevantes. Sendo assim, a Educação é tida em nossa sociedade como uma oportunidade para o desenvolvimento, não só porque permite acesso ao conhecimento sistematizado, mas também pela ampliação das redes de relações que proporciona e, por isso, deve ser de qualidade. Contudo, é importante lembrar que uma Educação só é de qualidade quando é para todos.

Vygotsky (1995) pontua a importância da Educação para os indivíduos ao afirmar que o homem é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, pois ele se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades, em que as interiorizações dos signos estão ancoradas em nossas vivências, em nossas relações, construindo nossa postura no mundo, com

uma ética; o autor afirma que a Educação exerce importante papel para a constituição dos sujeitos.

Freire (2003), complementa esse conceito, ao afirmar que a Educação é um ato político como ato de conhecimento, logo, tem sempre uma finalidade social. Isso remete à afirmação de que “[...] a Educação tem sempre uma finalidade social. Sempre que estivermos na prática educativa estaremos, queiramos ou não, promovendo uma determinada sociedade e um determinado tipo de cidadão” (BOCK; AGUIAR, 2003, p.145).

Ainda sobre o conceito de Educação, há que se mencionar que são diversos os referenciais teóricos que buscam explicar esse conceito, cada um seguindo determinado enfoque específico, de acordo com sua visão de homem e de mundo (RAMOS, 2008). Com efeito, a palavra Educação tem sido utilizada, como discorre Durkheim (1955, p. 25) em um sentido mais ampliado, sendo normalmente designada para explicar “[...] o conjunto de influências que, sobre nossa inteligência ou sobre nossa vontade, exercem os outros homens, ou, em seu conjunto, realiza a natureza”.

Kant (2002) complementa esta ideia, ao ponderar que a função final da Educação é desenvolver nos indivíduos toda a perfeição que de que sejam capazes e a Educação deve pensar no sujeito como um todo, e não fragmentá-lo a apenas uma dimensão – como exclusivamente para o trabalho, por exemplo.

Freitas (1994) e Brandão (1993) pontuam a Educação como forma de pensar o tipo de cidadão que a sociedade deseja, ajudando a criá-lo, mediante formas de passar adiante saberes e costumes que legitimem determinadas formas de pensar e de agir, tais como: valores, crenças, rituais, hábitos etc. Com efeito, tal consideração continua em voga em discussões atuais, podendo-se citar autores como Rocha (2004), que também salienta a concepção de que a Educação favorece a criação de normas e valores que, por sua vez, dão movimento às subjetividades.

Analisar quais são as forças histórico-ideológicas que permeiam a definição de Educação pode contribuir para a compreensão das funções sociais da Universidade. Ou seja, a Educação é considerada como prática social em contextos, voltada para emancipar e transformar os sujeitos, tornando-os conscientes, reflexivos e autores de suas vidas (FREIRE, 2003), ou ainda está alicerçada em interesses opressores e dominadores, que objetivam nada mais do que privar os sujeitos de sua consciência crítica, deixando-os alienados e desprovidos de seus direitos enquanto ser humano? Além disso, apoiando-nos no que pontua González-Rey (2004, p. 36) “[...] a meta fundamental da Educação consiste em formar um indivíduo capaz de tornar-se sujeito de seus conhecimentos”.

Se, em um dado momento da história da Educação no Brasil, no início do século passado, a docência superior foi exercida por profissionais liberais, que, por terem notório saber eram convidados a assumirem as cátedras nas instituições de Educação Superior, conforme pontua Melo (2018), nas últimas duas décadas, especialmente, houve necessidade premente de profissionalizar a docência. Isso porque se fortaleceu a compreensão de que a docência é uma profissão dotada de complexidade e, portanto, exige saberes sistematizados, não somente na área específica, mas também na dimensão pedagógica do conteúdo e do currículo.

Contudo, diversos aspectos institucionais que circundam esse nível de ensino, tais como o excesso de burocracia; a necessidade de financiamentos externos nas universidades provenientes das agências fomentadoras devido ao baixo incentivo do Estado e avaliações de qualidade pautadas no pressuposto da produtividade, conduziram muitos professores a priorizar as atividades vinculadas à pesquisa em detrimento de outros aspectos igualmente importantes em sua constituição como profissionais docentes.

Outras modificações que ocorreram no contexto brasileiro das instituições de Ensino Superior também podem ser citadas quando se fala nos desafios centrais e nas barreiras para a transformação do sistema educacional brasileiro. Alguns desses desafios foram a ampliação e variação do sistema de ingresso no Ensino Superior, as modificações no perfil dos estudantes ingressos e egressos, o papel das instituições e de professores, as modificações no paradigma pedagógico e científico e a sensibilidade dos docentes quanto às necessidades de formação de mão de obra voltada para a docência.

Também podem ser destacadas questões relacionadas à reformulação do perfil do profissional docente por meio da necessidade de sua continuada formação e atualização pedagógica; a relação entre a formação atual disponível nos cursos e a melhoria na qualificação dos professores que conseqüentemente resulta na melhor qualidade do ensino (TARDIF, 2000; PACHANE; PEREIRA, 2004; BASTOS, 2007).

De acordo com o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), os pré-requisitos básicos para o exercício do magistério superior serão adquiridos em nível de Pós-Graduação majoritariamente em Programas de Mestrado e de Doutorado. Entretanto é preciso destacar que tais Programas, em grande parte, ainda carregam características de especialização em determinadas áreas do conhecimento que não necessariamente relacionadas à formação didático-pedagógica.

Diante da realidade apresentada é possível notar o que qualificamos como verticalização da formação, em que pesquisadores são formados com ampla competência em campos específicos do conhecimento, porém com fragilidades no que se refere à sistematização de

conhecimentos do campo pedagógico. Isso posto, fica evidente o contrassenso que se configura, já que uma parcela significativa destes profissionais formados irá atuar na docência e assim tornar-se-ão pesquisadores que lecionam e não professores pesquisadores (MELO, 2009). Além dessa contradição, o processo de formação do docente para o Ensino Superior enfrenta dificuldades, uma vez que a legislação não evidencia a estruturação dessa formação de acordo com Morosini (2000).

No Ensino Superior, as questões relacionadas à docência surgem como polêmica, especialmente no que tange à formação dos profissionais atuantes nesse nível de ensino, já que não há especificidades na legislação ou parâmetros claros sobre tais diretrizes. Justamente pela ausência desses parâmetros, quando observados os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* ofertados no País, esses se caracterizam por não formar especificamente profissionais para a docência, embora apontem a possibilidade de realização de estágio docência. Tal fato se deu a partir da Portaria 52/2002, art. 8º, inciso V, da CAPES, que estabeleceu que os bolsistas de Pós-Graduação pudessem realizar o estágio docência como um ponto adicional à sua formação e buscando preparar melhor profissionais egressos. Essa modalidade de estágio deverá ser realizada em observação ao artigo 17, obedecendo aos seguintes critérios do regulamento:

I - no Programa que possuir os dois níveis, Mestrado e Doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao Doutorado;

II - no Programa que possuir apenas o nível de Mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;

III - as Instituições que não oferecerem Curso de Graduação deverão associar-se a outras de Ensino Superior para atender as exigências do estágio docência;

IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedada à utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio docência será de um semestre para o Mestrado e dois para o Doutorado;

VI - compete a Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente do Ensino Superior que comprovar tais atividades ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do Programa de Pós-Graduação realizado pelo pós-graduando.

É possível notar que, como em um círculo vicioso, a orientação no estágio docência, na maioria das vezes, é feita por docentes que também não passaram por um processo específico de formação didático-pedagógico direcionado à docência. Com isso, os profissionais formados a partir dessa base tendem a reproduzir práticas pedagógicas conservadoras, nas quais o foco permanece centrado na transmissão do conhecimento.

Além disso, Beraldo (2009) alerta que é preciso questionar a efetividade do estágio docência apesar de ele representar uma alternativa a defasagem na formação dos professores de Ensino Superior. Tal questionamento se deve ao fato de que, em alguns Programas de Pós-Graduação, o estágio docência limita-se apenas à inserção de disciplinas pedagógicas.

Essa “solução” à formação dos profissionais de Ensino Superior não se tem mostrado suficientemente eficaz para preparar de forma significativa os profissionais docentes e, no momento atual, o desempenho de vários professores orientadores de estágio docência gera muitos questionamentos, pois o processo de formação do aluno permanece defasado, já que esse tipo de estágio limita-se a cerca de um ou dois semestres, nos quais o aluno chega a ministrar disciplinas sem supervisão.

É possível notar que hoje os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* necessitam reformular com urgência o modo de execução do estágio docência. Somente dessa maneira será possível estabelecer um processo de ensino significativo para os pós-graduandos que atuarão como docentes no Ensino Superior.

Isso posto, evidencia-se que os processos de formação de profissionais da Educação têm uma necessidade urgente de reformulação, pois não apresentam planos eficazes de formação universitária. As expectativas de obtenção de bons resultados não são condizentes com a realidade da formação devido às falhas na estruturação do sistema educacional docente.

Para Morosini (2000), o compromisso com a pedagogia universitária e com a formação de profissionais capacitados parece inexistente, pois existe um compromisso pautado na lógica neoliberal. A falta de diretrizes claras para a formação pedagógica dos professores resulta em modos de avaliação ineficazes, como os exames externos estabelecidos pelo Estado, que se mostram ineficientes, já que são embasados em critérios que desconsideram, por exemplo, os fatores inerentes à formação dos professores, fator que contribui para uma Educação de Ensino Superior com baixa qualidade.

A hipervalorização do caráter público da avaliação e seus efeitos nos âmbitos de interesse público, a partir dos anos 1990, caracterizou, na expressão de Dias Sobrinho (2003, p. 98), a “década da avaliação”, resultante da substancial alteração do modo de organizar os

processos produtivos. Após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, vários países participantes, como o Brasil, passaram a elaborar planos decenais com metas a serem cumpridas e a visão da escola como empresa fortaleceu-se. Segundo Dias Sobrinho (2004, p. 708) “[...] como as empresas, as instituições educativas devem agora submeter-se aos critérios economicistas e gerenciais das empresas”.

Essa subsunção tornou-se mais acentuada na segunda metade dos anos 1990, época em que o Brasil seguia a tendência internacional marcada por um forte movimento de avaliação da Educação Superior que privilegiou o ensino de Graduação, articulando-se fortemente à política deliberada de expansão do Ensino Superior que foi praticada no País. Segundo Morosini e Franco (2002, p. 5),

[...] a presença do estado avaliador (NEAVE, 1991) no Brasil é tão forte que Cury (2000) afirma que existe um Sistema Nacional de Avaliação antes de um Sistema Nacional de Educação. O pressuposto é o de que a homogeneização, a coerência e o afinamento do sistema de Educação resultam do sistema de avaliação.

Em relação a isso, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 143) destacam que:

[...] embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do Ensino Superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos têm no provão, os índices de professores com Mestrado e Doutorado nas instituições [...]. Assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da Universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo as instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja profissionalização.

Forster *et.al* (2005) argumentam que a avaliação não pode restringir-se a um instrumento de controle ou de poder e enfatizam que avaliar é muito mais que isso: corresponde a ser digno e a ter um valor vital, sendo importante que se avaliassem os cursos e a Universidade pelo seu impacto social a que servem e na sociedade brasileira.

É evidente que, hoje, quando se trata de formação docente, os critérios de avaliação do definidor de Universidade estão estritamente conduzidos pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. A exigência consiste em que um terço dos docentes universitários possuam titulação acadêmica de Mestrado ou Doutorado. Essa mesma diretriz estabelece prazo de oito anos para que seja cumprido o disposto no inciso (§ 2º, art.88).

Morosini (2000), ao analisar a atual LBD/96 entende que:

[...] fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica - compreendida como domínio da área, tal competência aparece no artigo 52 (definidor de Universidade), incisos II e III, onde é determinado que as universidades são instituições que se caracterizam por: II – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação de Mestrado ou Doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (MOROSINI, 2000, p. 12).

As pesquisas levadas a termo por Giolo (2006) constataram que, mesmo sendo exigência que a partir de 2004, todas as universidades adotassem esta determinação legal, cerca de 96,4% das universidades públicas cumpriram a determinação de que 1/3 dos docentes tivessem titulação; já nas universidades privadas 95,3% dos professores são mestres e doutores.

Assim, fica evidente que as instituições se apressaram em cumprir a lei no que se refere à titulação dos docentes em nível de Mestrado ou Doutorado, mas pecaram no quesito formação de qualidade do corpo docente e passaram a admitir profissionais com baixa segurança, domínio pedagógico e autonomia em suas atividades acadêmicas.

A discussão acerca da ampliação das vagas disponíveis nos cursos de Pós-Graduação em Educação nas instituições públicas, seja Mestrado ou Doutorado, parte do princípio de que hoje a demanda existente é muito maior que a oferta, o que faz com que os profissionais da Educação não tenham acesso a esse nível de ensino, o que compromete suas formações.

Para o cenário em que o Curso é privatizado, a situação permanece e de acordo com Behrens (1998) devido aos altos custos, muitos profissionais não conseguem concluir seus cursos e, conseqüentemente, não conseguem ter acesso à formação necessária para atuar nos níveis superiores da Educação.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010) explicitou a necessidade de expansão da Pós-Graduação em quatro vertentes. A primeira trata-se da capacitação do corpo docente atuante nas instituições de Ensino Superior; a segunda vertente refere-se à qualificação dos professores da Educação Básica. A terceira e a quarta vertentes são, respectivamente, a especialização de profissionais atuantes no mercado de trabalho e a capacitação de pesquisadores em empresas públicas e privadas. Averiguou-se, também, que, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o número de cursos de Pós-Graduação é reduzido, o que tem ocasionado um grande déficit nessas áreas.

Masetto (2003) sustenta a ideia de que o contexto da Pós-Graduação *stricto sensu* deve procurar englobar novas políticas e estratégias para a ascensão de uma formação pedagógica efetiva a ser oferecidas para os discentes dessas áreas. Além disso, emerge a necessidade de Programar novas políticas, que possam colaborar na formação de professores do Ensino Superior brasileiro.

No contexto múltiplo e plural em que a Educação Superior está inserida, outras perspectivas têm sido assumidas, como, por exemplo, a Educação ao longo da vida, um fenômeno que vem acontecendo não só no Brasil, mas em outros países. Essas preocupações nos levam a refletir sobre a formação dos professores para atuar no Ensino Superior e que nos remetem aos questionamentos propostos por Morosini (2000, p.01): “quem são (serão) esses novos professores? Estamos preparados didaticamente?”. Como pontuam Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 186-187) “[...] a docência universitária é importante e a formação de seus profissionais já não admite demora”.

A ausência de práticas didáticas ao longo da atuação dos professores do Ensino Superior surge como umas das principais críticas aos cursos de Ensino Superior. Tal fator limitante pode ser observado em destaque seja nas discussões literárias ou mesmo em diagnósticos formulados em consultorias e entre a própria comunidade acadêmica, de forma que parâmetros com renome de instituições e cursos não influenciam diretamente. (CHAMLIAN, 2003; PACHANE; PEREIRA, 2004).

O domínio do conteúdo lecionado é um pré-requisito básico da formação de um professor, no entanto, faz-se necessário destacar que sua formação didática e pedagógica precisa ser lapidada de forma que haja interação entre o tema abordado e as relações de ensino aprendizagem.

Parte-se do pressuposto de que o conhecimento docente tem, em seus alicerces, quesitos como experiência e indagação teórica, bem como a prática e a experimentação democráticas das capacidades de reformulação das institucionalidades, o que faz do processo de ensino aprendizagem uma atividade complexa, contextualizada e muitas vezes imprevisível, que demanda ao profissional da Educação habilidades políticas e éticas (LIBÂNEO, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Para que os professores possam estabelecer a relação com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade, a sua formação demanda investimento acadêmico. Entretanto, a falta de formação específica para o processo de ensino-aprendizagem diversas vezes afasta os profissionais de temas como planejamento e organização de aulas, sistemas de avaliação, metodologias e estratégias didáticas e as peculiaridades da interação professor-aluno voltadas ao Ensino Superior, entre outros, temas esses que, mesmo com sua relevância e pertinência, dificilmente são abordados pelos docentes que atuam no Ensino Superior.

Isso é ocasionado pelo fato de que o quadro geral dos processos formativos de professores universitários nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* é caracterizado pela

“preparação” [não formação], por meio do desenvolvimento de conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e de produção de conhecimento, com apropriações referentes ao campo científico de atuação (ALMEIDA; PIMENTA, 2009).

O ingresso como docente universitário, hoje, exige como requisito o conhecimento específico alinhado à área pleiteada e a titulação acadêmica, conforme ressalta Bastos (2007). Este fator é corroborado pela legislação vigente, uma vez que os saberes pedagógicos necessários para a formação dos profissionais não são exigidos de forma satisfatória e uma vez não abarcados pela legislação vigente, permanecem omitidos pelas instituições.

Os regimentos internos que são elaborados pelas instituições de ensino permanecem ofertando cursos que não fornecem qualificação necessária para os docentes e ao mesmo tempo promulgam a ideia de que tais conhecimentos não são necessários, por não encontrarem amparo legal na legislação, já que estão isentos da obrigatoriedade. (PACHANE; PEREIRA, 2004; CUNHA, 2009). Nesse sentido, Correa e Ribeiro (2013) destacam a importância de apoio das instituições de fomento, como a CAPES, que auxiliam e incentivam o ordenamento legal da formação docente de nível superior.

Em uma outra perspectiva, a valorização dos conhecimentos específicos das diversas áreas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos está relacionada à predominância das aulas magistrais e conteudistas que marcaram a História da Universidade, revelando-se na própria concepção de ciência e conhecimento que ainda hoje temos observado no meio acadêmico. Ora, quando se compreende que o professor, ao exercer a docência, constrói a si mesmo no processo dinâmico da sua ação e de seu trabalho, percebe-se que será a própria função de transmissão cultural que interpelará o professor na construção de sua identidade, uma vez que, ao ensinar, ele costuma legitimar e acreditar no que ensina.

Cunha (2008, p. 20) indica que nos dias atuais “[...] os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho”, pois, para essa pesquisadora, a formação do docente universitário sempre estará em confronto com a tensão entre os conhecimentos científicos e pedagógicos.

Dessa forma, o ensino como prática social vai além do domínio e da composição lógica de conteúdos, perspectiva comum às aulas conteudistas, sendo compreendido como uma prática interativa na qual o contexto e os sujeitos são fundamentais no desenvolvimento do trabalho docente como práxis pedagógica. Assim, identificam-se, mais uma vez, fragilidades na formação do professor que demandam mudanças urgentes na política educacional macro

adotada no País, de revalorização da carreira e humanização da relação professor, aluno e instituição.

Diante das ambiguidades da docência na Educação Superior em que, de um lado, não se sustenta em uma formação sistematizada do ponto de vista conceitual no campo da pedagogia universitária e, de outro, que está ancorada em princípios construídos a partir de modelos recorrentemente conservadores de prática pedagógica, destacamos que os professores como agentes formadores, ao questionarem sua prática pedagógica, podem aprofundar a reflexão sobre a necessidade de formação sistematizada.

Para Erickson (1986, p. 157), a pesquisa é fundamental no âmbito da formação docente de nível superior e o autor destaca que “[...] pesquisar é, sobretudo, refletir criticamente a respeito de sua própria prática. Por isso, quem está mais habilitado a refletir sobre isso se não o professor? A quem interessa mais essa reflexão se não ao professor?”. Seguindo esta linha de raciocínio, acreditamos que os professores devam repensar o seu papel e desenvolver a sua competência didático-pedagógica como forma de criar, recriar, estruturar, dinamizar e estimular a si mesmos e a seus alunos a aprendizagem e a autoconfiança em suas capacidades individuais.

Apesar de ser uma realidade ainda distante no cenário de formação de professores de nível superior, é preciso tomar conhecimento do papel das universidades como locais de produção do conhecimento inovador por meio de práticas indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, buscando proporcionar a melhor formação docente.

É importante esclarecer que as instituições de ensino públicas e particulares possuem diferentes diretrizes a respeito de ensino e pesquisa. Por vezes, os laboratórios são equipados com insumos e aparelhamentos, mas a atividade prática em pesquisa não possui o mesmo desenvolvimento ou importância, conforme Morosini (2000) indica:

[...] conforme o tipo de instituição de Ensino Superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua em um grupo de pesquisa em uma Universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua em uma instituição isolada [...] sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, de ensino com pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária. [...] mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as universidades públicas (MOROSINI, 2000, p. 14)

Chega-se, então, a uma questão fundamental: é o trabalho do professor que não pode ser trocado ou substituído. Não adianta a profusão de equipamentos ou de tecnologia se é o ensinar

que confere qualidade ao processo. Segundo Pimenta (2002, p. 47), ao professor cabe planejar e executar “[...] um trabalho inteiro, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade.”

A partir dessa reflexão, a realidade do Ensino Superior brasileiro tem-nos provocado a pensar sobre a formação de seus profissionais de maneira mais ampla, entendendo-a como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo, que, em contínua evolução, reúna experiências diversas influenciadas por diferentes fatores (sociais, ideológicos, políticos, econômicos, pessoais, familiares etc.), sejam eles facilitadores ou obstáculos no processo pessoal de aprendizagem da profissão.

Tal processo de tornar-se professor vai-se construindo desde os primeiros contatos dos indivíduos com as chamadas “fontes pré-profissionais do saber ensinar” (TARDIF; RAYMOND, 2000), passando por experiências como alunos-professores nos cursos de formação inicial, até as futuras interações nos estágios com as características das instituições escolares.

As instituições fornecem aos alunos-professores a valiosa oportunidade do exercício docente tutelado por profissionais experientes e, sobretudo, oportunidades de estudo e reflexão sobre o múltiplo quadro de referências vivenciado por cada indivíduo desde o início de sua trajetória em direção à profissão.

Logo, a inclusão das mais diversas experiências de aquisição dos saberes da profissão como conteúdos básicos para o processo de aprendizagem do professor é fundamental para sua constituição. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação contínua de professores é resultado, também, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, também é necessário o reconhecimento de que a prática pedagógica no contexto universitário pode e deve ser tomada como importante momento de sua formação e, portanto, como balizadora dos processos formativos. Nessa perspectiva a Universidade passaria a ser compreendida em uma amplitude maior, pois, além de estar em constante reformulação e de ser a instituição de formação dos alunos, também poderá capacitar os que poderão se tornar seus futuros docentes.

Nesse cenário, as políticas neoliberais influenciam sobremaneira o desenvolvimento educacional brasileiro em todos os seus níveis, o que finda por refletir-se, conseqüentemente na formação de seus professores. Assim, quando focalizamos o Ensino Superior elas apresentam avanços e recuos, demonstram-se carregadas de interesses políticos e ideológicos,

que, muitas vezes, inviabilizam o desenvolvimento educacional de modo geral o que reverbera nas condições concretas da prática educacional universitária. As políticas de formação para esse nível de ensino são ainda incipientes, contraditórias, fragmentadas e descontextualizadas da realidade social e humana na qual a Universidade se insere e todos os seus determinantes.

3.3 A Universidade como contexto de trabalho docente

O espaço da Universidade que hoje é reconhecida como a principal instituição promotora e divulgadora de conhecimento, deve ter como foco o desenvolvimento humano, ao garantir o acesso facilitado e assegurar sua função política e sociocultural ancorada em princípios de inclusão, de justiça social e de igualdade de direitos.

Outra característica marcante das universidades é seu caráter integrador de formação profissional e pessoal entre sujeitos de origens culturais diversas, que têm uma identidade própria, que possuem particularidades e cuja interação em diversos momentos é entremeada por crises.

Para Santos (2001) a Universidade pública moderna lida com três grandes crises: de hegemonia, de legitimidade e institucional. A crise de hegemonia ele identifica como resultante de atribuições funcionais contraditórias, uma vez que, além de produtora da alta cultura e formadora das elites desde a Idade Média, a Universidade é também produtora de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, para suprir o mercado de mão de obra qualificada. Sua incapacidade de desempenhar essas duas funções simultaneamente fez com que os agentes econômicos procurassem investir em meios alternativos, fora do contexto universitário.

Para ele, a crise de legitimidade foi gerada pela perda do consenso que outorgava à Universidade a função de organizadora do conhecimento devido à contradição entre a hierarquização dos saberes especializados por meio de restrições ao acesso e ao credenciamento de competências e por outro lado, das exigências sociopolíticas pela democratização da Universidade, que, nas últimas décadas, passou a lidar com as reivindicações de acesso e formação dos filhos das classes populares.

E a terceira crise, institucional deriva-se, nas palavras do autor, da “[...] contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da Universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS, 2001, p. 06).

Na percepção do autor, a Universidade passou a ser crescentemente intimada a participar mais diretamente de outras relações sociais, sejam de produção ou de emancipação. Como destaca Chauí (2003), a dualidade criada pelo modelo de formação brasileiro vem transformando a instituição universitária em uma Universidade operacional, na qual a autonomia universitária é substituída pela “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da Universidade”. Em razão dessa demanda, é preciso pensar os problemas internos da Universidade nesse novo tempo, diagnosticando suas mazelas, definindo seus objetivos e fins, pois é o contexto em que atuam os professores. Tais problemas não decorrem, por exemplo, exclusivamente da forma como a Economia é conduzida, nem do regime político vigente.

As crises pelas quais a Universidade tem passado têm raízes profundas na concepção do nosso sistema universitário. Na tentativa de superá-las, precisamos repensar a Universidade, reformando-a “por dentro” e não ficar esperando que ela seja transformada “de fora”.

Diante disso, concordamos com Severino (2002), quando assinala que:

[...] numa sociedade organizada, espera-se que a Educação como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem a sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO, 2002, p. 11).

O autor destaca que o processo de ensino precisa visar às três esferas em que há a construção da existência de todos os indivíduos, assim, o que resultará na constituição de um sujeito prático. Entretanto, no âmbito do Ensino Superior, esse objetivo parece não ter sido alcançado, pois temos vivenciado uma ruptura dessas dimensões. A fragmentação do ensino marcada pelo afastamento entre pesquisadores direcionados à pesquisa e professores formados para o ensino ainda constitui um enorme problema que surge no cerne das universidades, já que existe um padrão recorrente de separar as duas atribuições docentes e, ainda, restringir o exercício da docência e o ato de ensinar à mera transmissão de conhecimento.

Para reverter esse padrão é preciso estimular nos futuros profissionais habilidades como questionamento, capacidade crítica, investigadora, reflexiva, criatividade, enfim, inovação, para que esse mesmo profissional possa atuar de forma significativa diante os desafios da carreira. Todavia, quando se analisam as sucessivas modificações curriculares formais engendradas nas últimas décadas, elas não atendem os problemas enfrentados pelos Programas de Pós-Graduação e Graduação: a relação entre pesquisa, ensino e extensão mostra que a

variável extensão ainda não recebe os devidos cuidados de forma que há um desenvolvimento muito maior da pesquisa e do ensino. Além disso, as questões relacionadas às reformulações na estrutura organizacional e pedagógica precisam ser abordadas e estimuladas pelos professores da área, conforme afirma Bastos (2009). Neste contexto será possível a construção de um sistema educacional que atenda de modo mais significativo as necessidades sociais que irão fazer parte do cotidiano destes futuros profissionais.

A integração dos saberes e as especificidades de cada área do conhecimento contribuirão para o aperfeiçoamento da docência no Ensino Superior. Desse modo, os problemas que o Ensino Superior ainda enfrenta e as dificuldades de desenvolver o trabalho docente em uma perspectiva inovadora na Universidade, podem ser minimizados, a partir de coletivos que promovam pensamento em sentido crítico-reflexivo das práticas de atuação profissional, atribuindo novos sentidos e delineando novas perspectivas para a formação do docente universitário, da qualidade social do ensino nos cursos de Graduação e, conseqüentemente do profissional que está sendo formado na atualidade.

Consideramos necessário efetivar a busca de uma Universidade autônoma, bem como frear a burocratização do sistema educacional no Ensino Superior e estabelecer parâmetros que possam dar sustentabilidade a e caracterizar níveis de formação em diferentes âmbitos e pelas diferentes qualificações obtidas pelos docentes. Também não se deve esquecer de que a sociedade moderna é dinâmica e está em constante transformação. Nela, o conhecimento deixou de ser privilégio único de universidades e professores. Na chamada sociedade do conhecimento, ele se encontra disponível e divulgado por outras organizações, ambientes e espaços, tanto públicos quanto particulares.

Nesse cenário, o papel do professor como mero transmissor de informações torna-se ultrapassado. É necessário que esse profissional docente, que tanto informa quanto recebe informação, passe a ver-se como partícipe na construção do conhecimento, que não é estanque, mas dinâmico e instável e essa transformação se projeta em todas as carreiras, que se veem às voltas com novas exigências: formação contínua dos profissionais, novas capacitações, adaptabilidade ao novo e reconversão profissional.

Ao se debruçar sobre essas transformações, Nóvoa (2000, p. 132) afirma que a Universidade terá que "[...] se organizar passando de uma função de transmissora do conhecimento para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo". Além disso, as mudanças tão velozes ocorridas na sociedade tecnológica, digital e midiática

reforçam ainda mais a necessidade de mudanças nas universidades, que insistem em desenvolver uma Educação analógica em pleno século XXI.

No que diz respeito à utilização de novas tecnologias da informação no espaço universitário, é público e notório o fato de que há tempos o processo de ensino-aprendizagem e os instrumentais educativos passam por diversas e profundas mudanças para atender às reais necessidades que hoje vivenciamos. Nesse contexto, pode-se inferir que a presença do tecnicismo nos fins dos anos 1960 e início dos anos 1970 na docência tornou-se anacrônico, ao obstruir a verdadeira aprendizagem significativa, tão necessária à formação, levando-se em conta, principalmente, o exigente mercado de trabalho. O “conhecimento” que no tecnicismo se limitava à mera transmissão e reprodução de comandos transformou-se e tornou o processo ensino-aprendizagem uma dinâmica troca de experiências, o que fez com que as técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento se aperfeiçoassem rapidamente.

Outra questão a ser considerada é que alguns anos se passaram e a entrada no século XXI se caracterizou pela produção avassaladora de informações. Contudo, nem toda informação é conhecimento. Para que seja reconhecida como conhecimento a informação precisa adquirir significado, ou seja, precisa ser assimilada, processada e ressignificada para que seja realmente aprendida. Acerca dessa questão, Lima (2008) aponta que:

[...] é necessário superar, também, a concepção de que o conhecimento seja apenas informação. O conhecimento resulta da "organização" das informações em redes de significados. Esta organização não é uma organização qualquer, pois deve ser passível de ser ampliada por novos atos de conhecimento, por outras informações ou ainda ser reorganizada em função de atividades específicas à apropriação do conhecimento (LIMA, 2008, p. 23).

Com a rápida expansão da internet em finais dos anos 1980 e durante a década de 1990 os educadores em geral e também os docentes universitários precisaram adaptar-se ao uso de novas tecnologias, identificadas por TICs, Tecnologias de Informação e Comunicação, termo criado em 1997 e fortemente associado à inovação.

Apesar da velocidade acelerada da geração de informações na esteira da popularização da internet, ela não veio acompanhada da respectiva qualidade. A respeito desse tema, na Educação, os docentes se viram frente a um enorme desafio, qual seja o de transitar, selecionar conteúdo e dominar rapidamente tais ferramentas para orientar seus alunos. Sobre as contribuições das TICs, Rios e Santos (2011, p.8) afirmam:

[...] as TICs contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências dos professores e estudantes numa perspectiva crítica e

colaborativa. A inovação no fazer pedagógico contribui significativamente na formação crítica, participativa e autônoma do indivíduo. Ao longo dos anos, a sociedade tem sofrido constantes transformações, mas nunca se focou tanto nas novidades tecnológicas (RIOS; SANTOS, 2011, p. 8).

Entretanto, em um primeiro momento os docentes universitários formadores de professores, que, por sua vez, não se formaram com tais ferramentas, findaram por adotar dois comportamentos: houve os que buscaram compreendê-las, dominá-las e adaptá-las ao seu cotidiano estimulando os alunos a também utilizá-las e houve os que resistiram, negaram e se recusaram a inserir as TICs em suas práticas. Tal dificuldade em se adequar ao uso das TICs também esbarrava no custo do equipamento.

Sobre essa resistência que ocorria frequentemente no início do século XXI, Nóvoa (2000, p. 132) afirmava: “[...] os professores terão de se atualizar, de criar dispositivos de atendimento aos alunos, de fomentar a sua presença em grupos de trabalho e de reflexão, de promover a integração dos jovens em equipes científicas”

De fato, as TICs tiveram papel fundamental para estimular a relação ensino-aprendizagem nos últimos vinte anos uma vez que, para fazer a informação transformar-se em conhecimento, o docente universitário precisa conduzir seus alunos a se apropriarem do conteúdo de forma crítica, identificar seu contexto, reelaborar e assimilar o que lhe for útil profissionalmente no futuro. A esse respeito, Moran *et al.* (2000, p. 162) já alertavam:

Precisamos, em consequência, estabelecer pontes efetivas entre educadores e meios de comunicação. Educar os educadores para que, junto com os seus alunos, compreendam melhor o fascinante processo de troca, de informação-ocultamento-sedução, os códigos polivalentes e suas mensagens. Educar para compreender melhor seu significado dentro da nossa sociedade, para ajudar na sua democratização, onde cada pessoa possa exercer integralmente a sua cidadania. (MORAN *et al.* 2000, p. 162).

Embora o desafio seja imenso, a inovação pedagógica engendrada pelo uso das TICs constituiu também uma importante área de pesquisa universitária, inclusive com Programas de Pós-Graduação reconhecidos pelo MEC, afinal, hoje a maioria das escolas públicas, faculdades e universidades estão conectadas, desenvolvem suas próprias plataformas interativas, além de utilizarem uma imensa variedade de *softwares* educacionais gratuitos ou com licenças adquiridas via licitação e os professores precisam saber utilizá-las.

Essa mudança também teve desdobramentos no currículo e fez com que os professores precisassem rapidamente se adaptar, uma vez que, na atualidade, há instituições que ofertam ensino presencial, ensino a distância e ensino híbrido. O ano de 2020, excepcionalmente atípico

em função de uma pandemia pressionou as redes de ensino a acelerar essa adequação de acordo com as determinações dos Ministérios da Saúde e da Educação no País.

Mais que nunca, em função da grave crise política e sanitária vivida pelo Brasil, a Educação Básica, o Ensino Médio e o Superior foram pressionados pela sociedade e respectivas instituições a adequar seus Programas e planejamentos elaborados no início do ano letivo e tiveram de improvisar aulas remotas ao utilizar aplicativos; estabelecer parcerias com rádios e TVs abertas e, ainda, organizar o trabalho em sistemas de *home office* para manter um currículo mínimo durante a vigência da portaria 356 de 11 de março de 2020 pela qual medidas de isolamento e quarentena foram divulgadas.

E as fragilidades provocadas por esse quadro pandêmico apareceram, tais como a falta de formação para a utilização das tecnologias educacionais disponíveis além do estresse, da depressão e da desmotivação, que se tornaram visíveis para discentes e docentes; a sobrecarga e o descontrole das horas de trabalho remoto que ultrapassou a jornada tradicional de trabalho dos docentes e levou sindicatos a questionarem os abusos e procurar o Ministério Público do Trabalho que, em junho, emitiu a Nota Técnica 11/2020 sobre a modalidade de trabalho em *home office* ou teletrabalho. No documento afirma-se a necessidade de

[...] regular a prestação de serviços por meio de plataformas virtuais, trabalho remoto e/ou em *home office* ou trabalho remoto, no período de medidas de contenção da pandemia do COVID-19, preferencialmente por meio de negociação coletiva, acordo coletivo, e por contrato de trabalho aditivo por escrito, com prazo determinado, tratando de forma específica sobre a responsabilidade pela aquisição, manutenção ou fornecimento dos equipamentos tecnológicos e da infraestrutura do trabalho remoto, bem como o reembolso de eventuais despesas a cargo da(o) empregada(o), nos termos do art. 75-D da CLT, e demais aspectos contratuais pertinentes à prestação de serviços por meio de plataformas virtuais, trabalho remoto e/ou em *home Office* (BRASIL, 2020, p. 3-4)

Por outro lado, houve profissionais que se sentiram desafiados nessa crise e inovaram ao criar estratégias e meios para que suas aulas obtivessem resultados satisfatórios como videoconferências e gravação de videoaulas. Obviamente, a limitação foi enorme, já que as aulas práticas e experimentais mantiveram-se suspensas por grande parte do ano de 2020. Até cerimônias de formatura ocorreram a distância por meio do uso de aplicativos e para a área de Educação Física não foi diferente.

Diante dessa realidade, as mudanças educacionais ao longo do século XX e início do século XXI conduziram à necessidade de repensar a função social das universidades e, por conseguinte, suas práticas formativas no âmbito da pesquisa, ensino e extensão. Nesse sentido,

a formação do docente universitário passa a se constituir em alvo de atenção, sob vários aspectos, para além das políticas públicas de formação, principalmente no que se refere à responsabilidade social, política e educacional com a formação de professores que atuarão na Educação Básica.

Na próxima seção, discorreremos sobre a docência inovadora na Universidade, buscando construir elementos teóricos que nos ajudem a compreender a complexidade da profissão docente em face de todas as exigências a ela dirigidas.

4 DOCÊNCIA INOVADORA NA UNIVERSIDADE

Nem toda mudança provoca melhora nas coisas modificadas. Mas parece óbvio que, em sentido comum, se alguém modifica algo o faz para melhorar. (BERAZA, 2008)

4.1 Docência universitária inovadora

Para as reflexões sobre docência inovadora, tivemos como ponto de partida a origem da palavra: inovação deriva de inovar, verbo de origem latina. Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1975), inovar, do “[...] Latim *innovare* significa tornar novo, renovar, introduzir novidade em”. Em relação à área da pedagogia, Queiróz (2003, p. 151) em seu dicionário da prática de pedagogia, afirma que “[...] inovação é a ação de inovar, de introduzir novidade [...] a pedagogia é uma ciência em constante transformação, sendo que a busca por melhores estratégias e métodos é uma prática constante dos profissionais que não têm medo de inovar”. Esse conceito não é novidade na Educação brasileira.

Cunha (2002) afirma que, após a Primeira Guerra Mundial, em razão da revolução urbano-industrial e da insatisfação com a política oligárquica, na década de 1920 implantam-se as primeiras reformas regionais na Educação brasileira, consideradas como “inovações”. Na década seguinte, em 1931, já no Governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que pretendia implantar uma reforma educacional nacional para modernizar a relação entre escola e sociedade. Sob comando de Francisco Campos, a prioridade do Ministério naquele momento, foi a organização das instituições de Educação secundária e superior. Nesse mesmo ano, foi criado o Conselho Nacional de Educação e, no ano seguinte, após a V Conferência Nacional da Educação, elaborou-se um importante documento que defendia a democratização da Educação escolar e a modernização dos métodos pedagógicos ainda sob a égide do movimento da Escola Nova.

Até 1935, destacou-se no cenário educacional a atuação do educador Anísio Teixeira, que se inspirava no ideário liberal de John Dewey. Contudo, com o avanço da ditadura varguista após 1937, os defensores da Escola Nova perderam espaço e outras concepções teóricas conservadoras representadas por Gustavo Capanema, Francisco Campos e Lourenço Filho se consolidaram. Na década de 1940, observou-se a organização da Educação secundária profissionalizante por volta de 1942, com a Reforma Capanema permanecendo o

Ensino Superior elitista voltado para a formação de profissionais liberais que o mercado de trabalho da época exigia e, após 1945, tem-se como resultante da franca aproximação à política externa norte-americana o fortalecimento dos defensores de uma Educação mais “qualificada” para o trabalho, considerada como importante fator para o desenvolvimento econômico do País. Durante o comando de Anísio Teixeira na gestão do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) na década de 1950, fortaleceu-se um projeto no qual o desenvolvimentismo, comumente associado ao Governo de Juscelino Kubitschek, estimulou a expansão do número de escolas rurais e urbanas, mas o discente passou a buscar por si mesmo experiências e conhecimentos.

Ainda sob ação de ideias escolanovistas, foram implementadas as escolas e as classes experimentais que procuravam atribuir ao ensino primário e secundário uma outra responsabilidade, qual seja a de formar os educandos para a vida profissional e também social. Segundo Saviani (2008) a partir de 1964, com a implantação do período militar, observou-se que a Educação pública passou a se vincular aos interesses e necessidades do mercado, ao efetivar uma reforma universitária com o acordo MEC/USAID, organizar a Pós-Graduação em moldes norte-americanos e europeus; retomar e fomentar o ensino técnico e profissionalizante além de conceder inúmeras autorizações de funcionamento e reconhecer diversas faculdades no Conselho Federal de Educação, ou seja, a ditadura teve forte apelo à privatização do ensino.

Nesse contexto, a reforma universitária de 1968 teve caráter desintegrador da estrutura acadêmica que existia até então. O “novo Governo” defendia inovação alinhada ao ideário tecnicista com ênfase na instrumentalização e no emprego de métodos e técnicas, sob a lógica do desenvolvimento e da produtividade. Com proposições organizacionais, tais metodologias incorporavam princípios e novas alternativas de comunicação, com grande aporte de recursos para as escolas que as adotassem. Na década de 1970, no auge da ditadura, a promulgação da Lei n.º 5292/71 afetou profundamente os cursos de Licenciatura. A divisão do conhecimento em especialidades com base em um entendimento compartimentado e positivista de ciência, que deveria ser o mais acrítico possível, contribuiu para a fragmentação de saberes, dificuldade que até hoje os cursos de formação enfrentam. Além disso, há outras questões a serem superadas, quais sejam a dicotomia entre teoria e prática; a delicada relação entre conhecimento pedagógico e conhecimento específico, a formação de licenciado ou bacharel e a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Não se pode esquecer que após a promulgação da lei e da censura daquela época ocorreu o fortalecimento da função tradicional do professor transmissor de conhecimentos em detrimento do professor crítico e surgiram mecanismos de

fiscalização sobre o que professor deveria ensinar e executar, apontando diferenciação entre profissionais que planejam e outros que executam o trabalho, em uma visão associada à Educação reprodutivista. As mudanças ocorridas na área da Educação naquele momento, segundo Cunha (2002),

[...] nos fazem compreender que não é possível pensar em processos inovadores sem levar em conta seu caráter histórico-social. Eles se constroem em um tempo e espaço e não podem ser percebidos como uma mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente (CUNHA, 2002, p. 139).

Os movimentos políticos que marcaram a História do País naquela década resultaram em alguma inovação e estabeleceram avanços e recuos no desenvolvimento do projeto educacional brasileiro, mas não se pode deixar de fora a influência das relações internacionais e da aproximação dos Estados Unidos; as estruturas do poder dominante e a efemeridade e alguma resistência à inserção de novidades no fazer pedagógico. O que Cunha nos chama atenção é para a necessidade de compreender que processos inovadores não ocorrem por espontaneidade ou volitismo, mas, sim, a partir de um contexto histórico-social que contribui para que as rupturas necessárias possam, de fato, ocorrer e produzir transformações.

Saviani introduziu, em 1978, o termo pedagogia histórico-crítica, que pretendia superar as limitações das teorias reprodutivistas. O contato com essa nova perspectiva tornou muito críticos os educadores dos anos de 1980 em relação à inovação. Para eles, era urgente superar a conotação que havia sido reforçada durante o período militar, pois os processos “inovadores” do militarismo passaram a ser vistos apenas como pseudomecanismos usados para modificar superficialmente a Educação, ou seja, sem produzir transformações necessárias e sem inovar diretamente nas questões fulcrais do ensino.

O romper da década de 1990 encontrou os educadores que tinham vivenciado anteriormente diversas contradições com experiências pedagógicas desconectadas da realidade escolar, pretendiam incessantemente romper com o “*status*” conservador da Educação. Passaram, então, a refletir de modo mais flexível sobre as questões voltadas à inovação e para tanto, recorreram a referenciais teóricos que os ajudaram a compreender e a melhor entender as transformações contemporâneas. Sobre essa perspectiva, Cunha (2002) afirma que:

[...] estudos como os de Popkewitz, Bernstein e Boaventura Santos deram interessantes contribuições, deixando claro que a contradição, além de pedagógica era política e epistemológica. A ideia de inovação não era neutra e, sendo assim, poderia ser usada numa perspectiva emancipatória, articulada a um projeto alternativo de sociedade (CUNHA, 2002, p.140).

Além de Cunha (2002), não se pode esquecer que as contribuições teóricas de Bourdieu (1994) e de Bernstein (1996) para o conceito de inovação pedagógica são fundamentais, pois indicam sua perspectiva crítica, sustentam que as decisões pedagógicas não são autônomas, uma vez que elas têm relação de dependência histórica com a produção, ou seja, a afirmação de Bourdieu (1994), para quem o sistema educacional pode ser visto como uma agência, entendida como um complexo de ações orientadas por expectativas normativas (BOURDIEU; BERNSTEIN apud CUNHA, 2008) também deve ser considerada.

Macedo (2010) afirma que, diante dessa realidade incontestável, as inovações na prática docente sempre esbarram no pensamento paradigmático dominante, o que expõe a fragilidade das iniciativas pedagógicas inovadoras. Contudo, segundo esse autor, as possibilidades de inovação didática podem ser fortalecidas por meio da criatividade e da geratividade, produzindo criação e desconstruindo regulações anteriores.

Ao apresentar a reconfiguração dos saberes, Cunha (2008), define alguns aspectos da inovação pedagógica como ponto primordial tanto na compreensão do termo, quanto na quebra de paradigmas, por promover a anulação ou redução das dualidades clássicas propostas na perspectiva da ciência moderna. Essa, até então se amparava na classificação e fragmentação do ser e do saber, e agora se propõem no abandono das estratificações dualistas entre ciência/cultura, saber científico/saber popular, educação/trabalho, teoria/prática, objetividade/subjetividade, ensino/pesquisa e demais formas que auxiliam na compreensão dos fenômenos humanos. Assim, basicamente o que o paradigma sugere é a compreensão integradora da totalidade e a percepção integradora do homem e da natureza, reconhecendo a legitimidade de fontes diversas do saber.

Segundo ela, em alguns contextos educacionais, professores associam o conceito de inovação à ideia da prática reflexiva, que envolve a produção do conhecimento incorporando às dimensões afetivas como elemento das atitudes inovadoras (CUNHA, 2001).

Por sua vez, o pesquisador Masetto (2003, p. 197) considera inovação no Ensino Superior como “[...] o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”. Assim, esse autor indica que, em razão de novas configurações sociais, a docência no Ensino Superior também passa por mudanças e é mister que se caracterize como uma atividade reflexiva, aberta às mudanças na própria ação docente e na relação com o saber e torna necessário repensar a cultura pessoal e organizacional.

Por esse viés, segundo Leite (2005), a Universidade deve vincular suas finalidades às necessidades de uma determinada época e, ao questionar as razões de mudar a Universidade, a autora sugere que a resposta diz respeito ao conceito que possuímos de Universidade, o que torna a inovação um movimento essencial na atualidade.

Borges (2010, p.27), ao analisar os processos de inovação que ocorrem no ensino universitário, aponta-nos três tipos de percepção sobre inovação: a que pode ser percebida como um movimento de sustentação, outra que ocorre de maneira permanente e uma terceira denominada disruptiva. Tal subdivisão é muito utilizada por diversos estudiosos da inovação pedagógica.

Ao discutir o projeto político pedagógico como documento que atribui identidade às escolas e aos cursos, Veiga (2005) também investiga a inovação pedagógica e aponta dois significados para a inovação: como ação regulatória ou técnica ou como ação emancipatória e edificante. Sobre essa temática Larrossa (1997) afirma que a inovação técnica ou regulatória se sustenta sob a novidade e ocorre de maneira inusitada, enquanto a inovação emancipatória ou edificante se sustenta sob o cotidiano e ultrapassa as questões técnicas.

De acordo com esse raciocínio, para que o processo emancipatório ocorra e a experiência inovadora se evidencie, torna-se necessário efetivar uma ruptura epistemológica, na qual os docentes e discentes, ao se tornarem protagonistas, redefinirão uma nova visão de mundo e de sociedade, deixarão de serem sujeitos apropriados e tornar-se-ão sujeitos da experiência (LARROSSA, 1997).

Para que o processo educativo seja significativo, Cunha (2008) afirma que o protagonismo dos atores é imprescindível, nesse sentido, a inovação rompe com a relação sujeito-objeto proposta historicamente pela modernidade. Assim, alunos e professores são reconhecidos como sujeitos ativos da prática pedagógica mesmo desempenhando diferentes papéis, a participação dos alunos se torna mais efetiva, suas produções criativas originais são valorizadas, estimulando que todo processo intelectual quebre os parâmetros repetitivos e se tornem mais complexos. Além disso, o protagonismo traz um novo significado ao conceito de experiência, que é tratado de forma particular a cada sujeito conforme suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas, ele não é necessariamente inédito, mas assume a condição de novo para quem o descobre, por meio de suas vivências.

Os mediadores do processo inovador de aprendizagem, são os sujeitos que assumem o papel de protagonistas de suas experiências e assim rompem com a estrutura vertical de poder e vão se tornando responsáveis de forma coletiva pelo processo de ensino-aprendizagem. Cunha (2008) denomina essa horizontalidade das relações de gestão participativa, que é de suma

importância na prática pedagógica inovadora. Nesse sentido, a autora aponta que o professor não deixa sua função profissional, na realidade ele se responsabiliza por conduzir o processo e ainda divide com seus alunos os caminhos possíveis para realização de atividades e juntos tomam as decisões que levarão a prática de ensinar e aprender.

Gadotti (2001, p. 253) contribui para essa reflexão, sob a ótica da relação dialógica /dialética. Segundo ele haverá profunda mudança no momento em que “educador e educando aprendam juntos, em uma relação dinâmica na qual prática orientada pela teoria, reorienta essa teoria, em um processo de constante aperfeiçoamento”.

Cunha (2008) ainda ratifica que a ruptura do dualismo acadêmico tradicional pode ser indicada pela estrutura da relação entre teoria e prática, onde o conhecimento é válido se estiver ligado a algum método científico, nesse sentido, a modernidade traz a valorização da teoria que pode ser observada na análise da formação e dos currículos acadêmicos e a prática, por sua vez, não é simplesmente uma corroboração teórica, mas sim sua fonte, um requisito da problematização na produção do conhecimento feita pelos estudantes.

Para Brito (2006, p.47), nesse movimento dialógico a prática docente já “[...] não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao espaço profissional”. Desse modo, o docente dialoga não só com seu próprio conhecimento e com suas práticas, mas com os saberes pedagógicos que abarcam a relação professor-aluno, suas motivações e as técnicas de ensino utilizadas no processo.

Pimenta (1997, p. 25), afirma que, tais saberes precisam “[...] ser construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da Educação” caso desejem, como também aponta Demo (2002), desenvolver a capacidade do trabalho autônomo e colaborativo dos alunos, bem como o espírito crítico.

No Brasil, após a década de 1990, também não se pode esquecer a influência das políticas de privatização dos espaços públicos, em especial a expansão do Ensino Superior para a iniciativa privada, que deixou claro que, para os Governos da época, a Educação universitária se tornou uma valorizada mercadoria. A força do modelo neoliberal com suas estratégias tem sido competente para manter sua hegemonia no País, uma vez que os financiamentos externos à pesquisa, à extensão e ao ensino privilegiam os interesses dominantes da ordem vigente, com ênfase na produtividade para atender à lógica do mercado.

E é justamente para o espaço educativo, especificamente o da Universidade, que se precisa recuperar a ideia de que a contradição propicia a abertura à construção de novas possibilidades, como afirma Cunha (2002, p. 145) “[...] inovações que procuram explorar novas

alternativas que, muitas vezes, se constroem na contramão das forças dominantes, podem ser importantes marcos para a construção de novas possibilidades”. Deste modo, o conceito de inovação rompe com o modo tradicional de ensinar e aprender e ao quebrar esses paradigmas, outras matrizes de produção de saberes são consideradas. Nesse seguimento, concordamos com a autora, que pontua a importância da compreensão das práticas pedagógicas e curriculares em sua origem, predominantemente estabelecidas em âmbito acadêmico.

Dialeticamente, essas ideias se contrapõem às forças reguladoras que aprisionam novas possibilidades de gerar conhecimentos, pois, só por meio da resistência e da criação de alternativas que descortinem novos caminhos em busca da construção de um conceito fundamentado em uma perspectiva emancipatória é que se poderá transgredir as amarras da perspectiva conservadora, tecnicista e alienante que podem se associar ao conceito de inovação.

Nesse sentido, Masetto (2003) sugere que

[...] inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes não comuns até aquele momento, para repensar a cultura pessoal e organizacional vivida até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir (MASETTO, 2003, p. 200-201).

E a esse respeito também se torna relevante considerar a posição de Lucarelli (2002) sobre o tema da inovação universitária, que afirma:

Aqueles de nós que estão preocupados com a formação de uma didática universitária crítica e bem fundamentada, na conhecida denominação de Vera Maria Candau, estamos interessados na análise dessas práticas e na compreensão dos dispositivos que são colocados em ação no desenvolvimento de atividades de ensino que rompem com a rotina e o *status quo* dominante (LUCARELLI, 2002, p. 152 – **tradução nossa**).

Quando pensamos nas inovações necessárias para o processo, é preciso considerar que elas devem ser entendidas em um sentido muito mais amplo do que somente o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Portanto, devem incluir também o aspecto no qual o interlocutor que busque inovações na forma de realização do trabalho considere suas intenções, seus desafios e suas concepções de profissionalização, ou seja, traga o sentido pessoal que o próprio sujeito carrega em seu fazer docente.

Outro aspecto a se considerar na carreira é como a identidade docente é forjada no cotidiano, de forma coletiva e permeada por diversas relações sociais, com seus pares, com seus alunos e com a prática que propõe. O graduando recém-formado já não é a mesma pessoa após

anos de sala de aula. Sua atuação, desde o planejamento até a construção de seu repertório particular do que obteve bons resultados e o que pode ser descartado é particular, pertence somente a ele.

Dessa forma, a identidade profissional do professor é constituída e tem sua relevância ancorada em um significado humanístico e social partindo do pressuposto da construção das identidades humanas no âmbito cultural e histórico. Ao considerar o processo de experiência individual, é preciso considerar os fatores que o influenciam e, nesse sentido destacam-se os atributos culturais que permeiam a sociedade e suas inter-relações que acontecem dentro de um espaço e de um tempo histórico.

É sempre necessário lembrar que as mudanças socioculturais influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Estudos realizados por Dubar (1998) e por Brzezinski (2002) destacam que a formação docente é um paradoxo, no qual:

[...] o professor é reconhecido como um profissional que porta uma identidade *unitas multiplex*. Essa unidade profissional múltipla emerge da articulação de dois processos identitários [...] um que se refere à identidade pessoal, identidade para si - e outro a identidade social, a identidade para outrem (DUBAR, 1998, p. 8).

As interações entre o meio ambiente físico, social e cultural são parte importante na formação do caráter do profissional e, por conseguinte, em seu desenvolvimento como humano. Nesse sentido, a construção do profissional docente advém da articulação entre engajamento profissional e seus aspectos formativos. Dessa forma,

[...] serve para resguardar o código deontológico. A profissionalização docente implica o conjunto de conhecimentos e saberes marcada por um *continuum* de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional, das teorias e processos pedagógicos e da práxis educativa (BRZEZINSKI, 2006, p. 44).

No que se refere à docência universitária, o processo educativo abarca os princípios da formação, da profissionalização e da profissão. Desse modo, consideramos que a aprendizagem carrega consigo múltiplos significados que podem e devem, sempre que possível, ser ampliados por ideias de novas práticas educativas e profissionalizantes.

Por esse motivo, é necessário desenvolver as inovações para além da simples assimilação de conceitos e aquisição de informações. Sobre essa questão, o autor Masetto (2004) traz outra concepção de inovação, abordando alterações nos pilares de organização da prática docente na Universidade:

O projeto pedagógico construído por todos os segmentos da escola, explicitação de objetivos educacionais mais amplos incluindo além dos aspectos cognitivos, habilidades e competências humanas; reorganização e flexibilização curricular; a integração das disciplinas e atividades curriculares em função dos objetivos educacionais; metodologias que favoreçam o alcance dos vários objetivos educacionais estimulem os alunos para aprender e possibilitem sua participação no processo de aprendizagem; exploração de novas tecnologias baseadas na informática, internet, propiciando atividades a distância fora do espaço sala de aula, desenvolvendo relações de parcerias e corresponsabilidade com seus alunos [...] (MASETTO, 2004, p. 198).

Ao enfatizar que as práticas inovadoras devem estar presentes nas universidades, a intenção é contribuir para promover múltiplas interações no contexto universitário, considerando as pluralidades sociais e educacionais, o que constitui um enorme desafio.

Obviamente, adotar tais práticas desde a formação não é tarefa simples e pressupõe que há interesse em implantar uma nova concepção de formação no Ensino Superior, ao assumir o compromisso com uma atuação inovadora que contemple capacidade crítica, abertura a ambientes e caminhos possíveis.

Para isso, a prática docente necessita admitir que tanto o profissional que forma quanto o que está a ser formado no Ensino Superior, ambos realizam funções voltadas à sociedade e à sua transformação. Desse modo, não podem perder de vista que suas práticas implicam revisões contínuas das concepções de ensino-aprendizagem, ampliam as percepções e o consciente coletivo social, em busca da construção de uma sociedade melhor, mais justa e menos desigual.

A busca por maneiras inovadoras de sistematizar os saberes na Universidade, de modo a unir conhecimentos dispersos e isolados, promove o conceito de multidimensionalidade no processo ensino e aprendizagem, reintegra a independência entre o meio e seus agentes nas práticas docentes e destaca a importância de entender o ser humano com função individual e coletiva, de modo criativo e responsável. Nesse sentido, Melo e Pimenta (2018) destacam que esse movimento inovador ressignifica a didática, no sentido de superar suas fragilidades históricas direcionando-se à reflexão radical e rigorosa em torno de sua natureza e de suas relações com a Educação escolar e com o ensino.

O ensino, em função de sua natureza complexa, exige um olhar cuidadoso, em uma perspectiva multidimensional, compreendida como uma práxis educativa pedagógica na qual se consideram as contradições e dilemas nos contextos nos quais se realiza. Portanto, as referidas autoras e autores orientam para uma didática que se faça presente nos cursos de formação de professores contribuindo para que os docentes exerçam sua práxis educativa na

perspectiva transformadora, considerando as finalidades pública e social de seu trabalho docente.

Ainda mencionam que essa perspectiva demanda assumir o ensino como uma atividade multidimensional que considere as necessidades de interlocuções entre os distintos campos de conhecimento e suas articulações metodológicas, para superar o foco excessivo na dimensão disciplinar ou à dimensão técnica. O ensino orientado pelas múltiplas dimensões que compõem a didática na Educação Superior articula conteúdos de produção histórica e suas metodologias, ampliam as possibilidades de exploração e de construção teórico-metodológica, priorizando os pares: conteúdo-forma; teoria-prática; ação-reflexão na formação dos estudantes.

Por essa perspectiva, a didática multidimensional busca, então, romper com os pressupostos didáticos balizados pelo positivismo, além de reducionismos e fragmentações que esfacelam as práticas pedagógicas. Além disso, em um exercício contínuo, ela procura problematizar dialeticamente as relações pedagógicas, reafirmando a sua natureza histórica em suas complexas interações humanas e sociais, na perspectiva totalizante e contextualizada, que tem na práxis seu ponto de partida e de chegada, no sentido de responder às intrincadas problemáticas que a realidade concreta apresenta à prática/teoria pedagógica (MELO; PIMENTA, 2018). Nesse sentido, as práticas pedagógicas inovadoras guardam estreita vinculação com princípios epistemológicos da Teoria da Educação sustentada na perspectiva da multidimensionalidade.

O conceito de multidimensionalidade, portanto, sinaliza para o fortalecimento do percurso de elaboração do pensamento complexo e da prática de pensar sobre a Educação e para a Educação, ao priorizar o processo de formação do homem capaz de enfrentar os obstáculos do viver e suas contradições, bem como seus antagonismos, na expectativa de construção de uma epistemologia não linear e estática, mas dinâmica. No entanto, a ruptura paradigmática e a complexidade de sua compreensão surgem como um tema latente e, dessa forma, a necessidade de novos conceitos e referências torna-se mais evidente, buscando conferir mais dinamicidade aos conhecimentos e às ações consolidadas (MORAES; MEDEIROS, 2010).

Morin (2008) também pontua que o modo organizacional da estrutura do saber necessita de reorganização para assim, adequar-se à sua simplificação, remetendo-nos ao fato de que há muito a se conhecer. Para o autor, “nosso pensamento deve investir no impensado que o comanda e o controla”. Tal processo reestruturativo demonstra os benefícios e a real necessidade do pensamento em “[...] retornar à sua fonte e forma de circuito interrogativo e

crítico. Senão, a estrutura morta continuará a guardar pensamentos petrificadores” (MORIN, 2008, p. 35).

As bases resistentes às mudanças, conhecidas também como paradigmas das estruturas mortas, buscam permanecer, de forma inconsciente, no mesmo processo organizacional e estrutural da práxis cognitiva. Dessa forma, Morin (2008) em sua perspectiva, indica que a obscuridade ontológica, epistemológica e metodológica tem enfraquecido as bases de ensino atuais. Segundo ele, o pensamento complexo, por sua vez, busca interligar o conhecimento apartado e justamente por isso, argumenta:

A um primeiro olhar a complexidade é um tecido (complexo: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2008, p. 13).

De acordo com Morin (2008, p. 272), “[...] a complexidade não está na bruma fenomenal do real. Está no seu próprio princípio”, o que reforça que o sistema didático deve ser considerado como uma organização complexa. Assim, a complexidade apresenta-se como uma teoria paradigmática onde “não é o fim do conhecimento, mas um meio-fim inscrito em permanente recorrência” (MORIN, 2008, p. 336), uma vez que, segundo ele, o caráter inovador do ensino, por muitas vezes de natureza complexa, sustenta-se na permanente recriação do pensamento.

Em nosso entendimento, as inovações no ensino potencializam o movimento de organização de um ensino inovador que, de forma retroativa, só se sustentará se houver reorganização e reestruturação de inovações permanentes. Tais inovações encontram-se pautadas em um eixo estratégico onde há alterações pontuais e aleatórias. Logo, o ensino inovador, por sua vez, pressupõe mudanças epistemológicas que alteram o modo de compreensão organizacional do conhecimento e anunciam rupturas e mudanças no próprio ensino.

Justamente por isso, as inovações que ocorrerem no ensino passarão a ser consideradas como novos pilares que irão substituir o modo de organização já cristalizado do sistema didático instituído. Esse sistema, por sua vez, é entendido como uma representação analisada em sua totalidade e organizada de modo a possuir um conjunto de atividades resultantes da coordenação de variadas ações (GARCÍA, 2002; MORIN, 2008).

Nessa perspectiva, passamos a considerar as inovações no ensino como as relações que podem e devem alterar a organização do sistema didático. Consideramos, tal qual Garcia

(2002), e Morin (2008), que o “sistema didático” é como uma representação que pode ser compreendida e analisada como uma totalidade organizada, ou seja, possui um conjunto de atividades como resultado da coordenação das ações desempenhadas pelas suas partes constitutivas.

Tal sistema didático considerado complexo e, assim sendo um sistema aberto, possui elementos não estáticos que, no entanto, “flutuam permanentemente sob a influência de elementos que ficaram fora do sistema e que chamarei de condições de contorno dos sistemas” (GARCÍA, 2002, p. 62).

Tais flutuações, por vezes, resultam em mudanças, mas não alteram de forma significativa as relações da organização didática, como no caso das inovações de ensino. No entanto, quando essas flutuações são significativas, ou seja, quando as interações são capazes de modificar as atividades dos elementos, aí então ocorre a mudança do sistema didático e, conseqüentemente, dessas ordens e desordens resulta a construção de sistema de ensino inovador.

Nesse caso, o sistema didático baseado nesse ensino inovador, é construído por codeterminação entre seus elementos constituintes de tal modo onde não há mais separação. Quando o exercício do fazer-se professor acontece ancorado na prática inovadora já traz consigo, intrinsecamente, um compromisso por parte do docente, de constituir uma prática educativa fluida entre conteúdo, ministrante e aluno. Dessa forma, é possível admitir que a ação inovadora não se trata de um processo involuntário ou intuitivo, pelo contrário, o professor que admite essa função age de modo a pensar, refletir e planejar a interação entre conteúdo e alunos, e, assim, evidencia que não há inovação sem intencionalidade, nem apartada dos contextos onde ocorre. Logo, o princípio de reorganização do processo educativo é o cerne da inovação por meio das inter-retroações (CARBONELL, 2002; MORIN, 2008).

4.2 Dilemas e contradições da docência universitária em uma perspectiva inovadora

Nas últimas décadas, têm sido crescentes as discussões e debates sobre a formação de professores que atuam nesse nível de ensino, considerando a complexidade da docência e, por conseguinte, a exigência de sistematização da formação desses profissionais (CUNHA, 2007; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; MELO, 2018).

Enfim, chega-se à uma questão importante: afinal, o que é necessário para se tornar um professor universitário? Em função da omissão da legislação no tocante às exigências de

sistematização da formação docente, *grosso modo*, podemos indicar que qualquer pessoa que tenha titulação seja Mestrado ou Doutorado pode assumir essa função.

Nesse sentido Beraldo (2009) complementa que:

Na esfera dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* não há exigência de oferta de disciplinas relativa à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada Programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de ‘estado de graça’, dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação. Essa concepção é reiterada pelos processos avaliativos adotados pelo Sistema Nacional da Avaliação - SINAES -, uma vez que a titulação docente é um dos critérios para a avaliação das IES e dos cursos (BERALDO, 2009, p. 78).

De acordo com Isaia (2006), os critérios admitidos para as atividades acadêmicas preveem como requisito no ingresso às atividades docentes basicamente Mestrado e Doutorado. Diante disso, são muitos os futuros docentes que se iniciam na docência superior sem a devida formação para as práticas de ensino e, assim, começam a constituí-las ao longo do tempo pelas vivências cotidianas após o certame de ingresso na carreira.

Somente ao exercer o ofício é que os profissionais terão ciência das lacunas que ainda possuem em relação aos conhecimentos fornecidos por suas instituições de origem, que poderiam ter auxiliado em seu processo de formação. Por vezes, esses mesmos profissionais que pretendem atuar na docência superior se formam sem ter consciência da complexidade da formação docente e da necessidade de estratégias sistematizadas que englobem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos.

De acordo com Masetto (2004), de modo geral, a formação didática ainda é o ponto mais defasado na formação docente, principalmente porque ocorrem duas situações: parte desses profissionais não teve a oportunidade de ter contato com esses conhecimentos e uma parcela deles não reconhece a relevância desses conhecimentos nas atividades acadêmicas e de ensino.

Sumariamente, esses profissionais que direcionam suas carreiras para as atividades docentes no Ensino Superior trazem consigo as suas experiências acadêmicas e profissionais, em diferentes campos de atuação. Tais experiências, por sua vez, foram adquiridas enquanto eram alunos de outros profissionais ao longo de sua vida escolar e assim sendo, tornam-se modelos a serem seguidos ou negados durante suas carreiras. Suas atividades docentes são baseadas em experiências externas, com familiares e amigos e trazem uma perspectiva do ponto de vista do aluno (SANTOS; LIMA, 2008).

Essa perspectiva é corroborada por Gonçalves e Perez (2002), quando afirmam que, inicialmente, a formação de professores universitários se dava por meio do autodidatismo, sem nenhuma exigência de agentes externos à formação. Quanto maior o nível de ensino em que o professor atuava, menor era a exigência do grau de formação pedagógica.

Portanto, na cultura acadêmica, ainda é comum a docência ser exercida quase de forma amadora, desconsiderando, inclusive que se trata de uma profissão complexa. Refletir sobre a docência em quaisquer dos níveis demanda compreensão das realidades social, educacional e escolar, bem como das percepções do aluno, do processo de ensino-aprendizagem além de pensar sobre como recriar o processo educacional em suas complexas e múltiplas relações com a sociedade (COELHO, 1996).

Diante da realidade social e das novas exigências apresentadas pelas atuais políticas educacionais para o século XXI, além dos questionamentos em torno da formação do professorado, surgem “novos” ou renovados referenciais para a concepção e organização dos processos de formação inicial e contínua de professores, como forma de fundamentar e dar sustentação conceitual, teórica, política e, inclusive, ideológica aos novos espaços e tempos propostos para o ato educativo.

Para Barilli (1998), o momento histórico atual caracteriza-se pela necessidade de uma renovação do saber-fazer educativo, tanto no que se refere à atualização em relação aos conhecimentos específicos das disciplinas pelas quais o professor é responsável, como também por uma razão premente, quanto ao que se refere “à própria natureza do fazer pedagógico, isso é, o domínio da práxis, que é histórico e inacabado” (BARBIERI *et al. apud* BARILLI, 1998, p.44). Isso significa que, para a pretensa definição de “novos” modelos profissionais, a busca por uma Educação emancipadora, democrática, crítica e de fato transformadora é de fato, urgente.

Quanto à diferenciação dos graus de ensino, Ferreira (2010) levanta dois aspectos que diferenciam a Educação Superior dos outros níveis: a formação do profissional e o fato de o aluno já ser uma pessoa adulta.

A formação profissional delimita que o ensino universitário deva formar para a atuação profissional dentro da área, sendo esse o condutor do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada Curso. A partir da promoção de didáticas específicas para cada disciplina, o Curso deve abarcar toda a produção científica cultural que edificará a formação profissional desse aluno.

No que tange ao perfil de alunos adultos, torna-se necessário estruturar uma formação crítica, devido à capacidade de reflexão em processos abstratos, inclusive dos próprios

processos de aprendizagem individuais que os alunos nessa faixa etária possuem (FERREIRA, 2010).

Sobre essa questão, Nóvoa (1992) defende a ideia salutar de que a formação dos professores esteja ancorada nos pressupostos do pensamento autônomo, em sentido crítico-reflexivo independente, onde exista interação entre projetos individuais e de seus grupos profissionais. De acordo com o autor, tais motivações resultarão em uma Educação inovadora e transformadora dos elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Não obstante, é preciso destacar que se trata também de um processo político e econômico uma vez que, no âmbito das práticas e organizações, novos moldes de gestão do trabalho docente se produzem, seja dentro ou fora das instituições escolares (NÚÑES; RAMALHO, 2008). Caso o objetivo dessa formação também seja viabilizar o desenvolvimento pessoal, a vida do professor certamente será modificada como resultado da autoconfiança conquistada e do pensamento independente. Obviamente, não será fácil formar um profissional que possua uma identidade própria, que consiga articular seus conhecimentos de maneira didático-pedagógica e que possa guiar seus alunos para se tornarem bons profissionais, comprometidos com a sociedade atual em que vivem. Assim evidencia-se que o ato de ensinar consiste não somente em ter o domínio do conteúdo ministrado, mas também, e principalmente, em obter uma visão estendida do processo educacional, o que demanda a construção dos saberes profissionais da docência.

4.2.1 Identidade profissional docente

Várias discussões acerca da identidade têm sido abordadas em diversas áreas do conhecimento, destaca-se a Psicologia e Sociologia com seus teóricos Hall (1998), Dubar (2005), e Bauman (2005) que traz enfoque na construção social da identidade. Essa corrente auxilia na compreensão de que a identidade não é somente resultado interno de cada ser, mas advém do resultado das interações sociais ao longo do tempo. Desse modo, as transformações históricas do século XX afetam diretamente os indivíduos e suas relações, e interfere na construção de sua identidade tanto social quanto profissional. Entre todas as dimensões da identidade de cada indivíduo, destaca-se a profissional, pois ganhou uma singular importância, segundo Dubar (2005). Esse destaca que o valor histórico que o emprego recebeu ao longo do tempo, e sua capacidade de condicionar as identidades sociais na trajetória de sua construção, passa por significativas mudanças. Assim, o trabalho transforma as identidades de forma compulsória, pois os indivíduos têm que buscar adequar-se às rápidas mudanças nesse mercado

do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do escolar. Por assim dizer:

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do *status* sociais (DUBAR, 2005, p. 156).

Contudo, ao discutir a temática da identidade, Hall (1998) e Silva (2006) a entendem como construída no plural, a partir dos diversos contextos de relação do sujeito. Por essa razão, várias são as identidades em construção, que são dinâmicas e relacionais e estão localizadas no espaço e em tempo simbólicos. Por esse viés, pensamos a identidade do professor, constituída a partir de seus espaços de formação (instituições, família, colegas de trabalho, etc.) e tempos de experiência, em tempos históricos diferenciados.

Na compreensão das identidades docentes, elas não são como coisas com as quais nós nascemos. A partir de Hall (1998), vamos pensar as identidades docentes como construídas socialmente, formadas e transformadas no interior das representações. Sendo assim, ela é constituída tal como representada na cultura, nos discursos sociais, nos discursos científico-educacionais. O sujeito-professor tem, para além de uma identidade-essência, uma identidade docente constituída pelo social, pela linguagem e pelo outro, ou seja, pelas redes de significações, anterior e exterior ao sujeito, que lhe possibilitam instituir-se, significar-se e construir sua(s) identidade(s).

No campo da Psicologia, encontram-se os autores, Kaddouri (1999, 2008) e Brito (2009), que discutem a identidade docente. O primeiro autor, em pesquisa com docentes, afirma que é possível constatar uma forte relação entre representações identitárias e o trabalho do profissional docente. Segundo ele, a dinâmica identitária é uma totalidade constituída de componentes indissociavelmente complementares e interativamente conflituosos. Entre esses componentes, estão as identidades herdadas, adquiridas e projetadas, cuja construção, em interação social com outros significativos, gera tensões intra e intersubjetivas.

Nesse sentido, existem tantos outros significados quantos forem os campos de atividades socioafetivamente investidos pelo sujeito: o outro político, sindical, étnico, familiar, social, profissional. Nas relações intersubjetivas e profissionais existem confrontos relativamente à orientação identitária de uma delas. Nas relações profissionais, as

transformações impostas levam o sujeito a abandonar sua identidade anterior e o profissional tem que se conformar com determinado número de condutas institucionalmente valorizadas. Esse é um exemplo de transformação identitária imperiosa que nos leva a deixar, de modo apressado e por todos os meios, a identidade atual, gerando estratégias identitárias de preservação da identidade e de destruição em um processo em perpétua construção, desconstrução, reconstrução.

Para Lasky (2005), identidade profissional é a maneira pela qual os professores definem a si e aos outros. É uma concepção do “si mesmo” profissional que passa por uma evolução ao longo da vida profissional como docente e que tem a possibilidade de ser influenciado por contextos políticos, reformas e ambiente escolar, que:[...] inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional (LASKY, 2005, p. 35).

Formando uma “complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (SLOAN, 2006, p. 47) as identidades profissionais assumem, a partir desse pensamento, uma definição compreendida como realidade evolutiva e desenvolvida, seja de forma individual seja coletiva. Ela não é uma posse, algo inerente ao ser ou fixa, mas um fator desenvolvido ao longo da vida como fenômeno resultando de relacionamentos. A identidade é desenvolvida de forma intersubjetiva e caracterizada como processo parte da evolução, como uma interpretação de si dentro de um contexto específico. Dessa forma, ela pode ser compreendida como a resposta ao questionamento “quem sou eu neste momento”, não sendo, portanto, algo estável. A identidade profissional é, portanto, um equilíbrio complexo e dinâmico entre a imagem que se tem como profissional harmonizado a variedade de funções desenvolvidas pelos professores (BEIJAARD, MEIJER; VERLOOP, 2004).

Em relação à identidade do professor do Ensino Superior, Morosini (2000) afirma que a pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de Educação Superior brasileiro, com instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação, com características étnicas, sociais e econômicas distintas.

O perfil identitário do professor universitário nesse contexto não é homogêneo. Há, de fato, o contingente que produz ciência, que cultiva a erudição e também há muitos docentes que se aproximam mais do perfil dos professores secundários, ou seja, interagem na interpretação do conhecimento já produzido (CUNHA, 2002). Morosini (2000) destacou alguns aspectos nos

cursos de Graduação acerca da formação dos professores: alguns profissionais exercem a docência acadêmica advindos dos cursos de Pós-Graduação tanto *lato*, quanto *stricto sensu*, sem experiência profissional e didática, já outros advêm da formação obtida em cursos de Licenciatura e, ainda, aqueles que trazem sua experiência profissional para âmbito universitário. Mas o critério que define a seleção de professores resume-se de forma básica no currículo científico.

O corpo docente do Ensino Superior é composto por profissionais de diversas áreas do conhecimento como indica Behrens (2000), para ela existem quatro grandes grupos de professores que atuam nesse cenário: os docentes em tempo integral, que podem advir de qualquer área do conhecimento; os docentes da área de pedagogia e licenciaturas que lecionam tanto no meio acadêmico quanto na Educação Básica; os profissionais que atuam no mercado de trabalho e como complemento prestam algumas horas semanais ao magistério, e também aqueles profissionais que dedicam seu tempo integral à Universidade e são advindos dos cursos da área da Educação e da Licenciatura. Em face dessa multiplicidade de aspectos, para compreendermos a identidade docente, para Nóvoa (1997, p. 15), o termo mais adequado seria “processo identitário”, por realçar a mistura dinâmica que caracteriza a maneira pela qual cada um se sente e se diz professor, pois a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. [...] é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1997,p. 33).

Nas palavras de Cicillini (2010), os professores constroem sua identidade profissional no decorrer do exercício de sua função quando, por exemplo, fazem apropriação e reprodução do conhecimento, lidam com os desafios diários da profissão, se relacionam com os alunos e demais profissionais. Nesse caso, faz-se necessário desenvolver uma análise mais densa e complexa do processo da identidade do professor, pois esse está inserido em um contexto de pertencimento a um grupo estatutário de natureza pedagógica, social e administrativa de modo que essas esferas não se relacionam de forma hierárquica, mas sim, complementar.

Essas esferas estão correlacionadas em uma dinâmica na qual uma não se sobrepõe a outra, e sim, tecem diálogos. Tratando de uma particularidade em todo esse processo, temos o profissional de Educação Física cujo papel é notável, devido à gama de atuação, que amplia ainda mais a necessidade de investimento na formação para atuação no Ensino Superior.

Numa nova configuração pretendida para Educação universitária, torna-se relevante o investimento na formação do professor na tradução de competências relacionadas aos valores éticos; a socialização e significação dos conteúdos em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, bem como o conhecimento pedagógico e dos processos de investigação que

possibilitam o aperfeiçoamento da prática docente (CAMPOS *et. al.*, 2007, p. 34).

Sacristán (1999) defende a premissa de que a ação do professorado é dotada de motivos, ela tem um significado ético e moral por atuar sobre indivíduos, desse modo, há a preocupação sobre como o ensino chega até as pessoas, como ele as afetará. É imprescindível que haja critérios sobre o que é ou não permitido fazer com alunos, para que esse processo seja realizado em um todo com compromissos e autonomia, ou seja, a ação educativa não é puramente transmissão de valores, mas por esse processo conter interação humana, pode ser um problema moral.

Em relação ao processo de admissão dos docentes do Ensino Superior, pautado na quantidade de produções científicas, que por sua vez são oriundas das atividades de pesquisa, o professor universitário se constitui como especialista em sua área do conhecimento, como aponta Masetto (1997). De fato, esses profissionais o são, mas nem sempre têm o domínio didático pedagógico para lecionar, nem de modo tecnológico, imediatista, nem de modo mais denso, filosófico. Desse modo, tomando a asserção de que o conhecimento dos temas a serem abordados no meio acadêmico tem maior valor do que a formação didática, conhecer o assunto é sinônimo de ser um ótimo professor (ROZENDO *et al.*, 1999; MASETTO, 2000).

Os saberes dos professores no exercício de sua função sofrem influências das memórias, das experiências e das vivências que eles tiveram quando eram apenas alunos; essa assertiva corrobora com o fato observado de muitos docentes não terem uma formação didático pedagógica satisfatória para docência, assim o fazem sem o suporte teórico que deveriam ter. Nesse caso, é possível notar a influência que o professor tem na vida do aluno, pois é comum ter memória da prática de algum professor que acaba sendo a principal construção da sua identidade profissional, acrescido das experiências de socialização *a priori* familiar e ambiente de vida e, em um segundo momento, na escola no papel de aluno (CARTER; DOYLE, 1996; RAYMOND, *et al.*, 1993; RAYMOND, 1998a e 1998b). Desse modo, como acrescentam Pimenta e Anastasiou (2002, p.79) a construção da identidade do professor perpassa por diversas fases iniciando na socialização familiar, seguido de sua vivência como aluno, depois no seu processo de formação acadêmica em cursos de Licenciatura, até se tornar um professor, mas não sendo esse o fim do processo, pois a formação de um professor é permanente. A esse respeito Pimenta e Anastasiou (2002, p.79) corroboram, ao comentarem que:

Os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida

escolar. [...] o desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da Universidade para ver-se como professores nessa instituição. Isso é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.79).

Ainda sobre o tema, Tardif e Lessard (2007) defendem a construção identitária do professor firmada nas experiências, pois afirmam que, ao questionar o professorado acerca de suas competências profissionais, grande parte deles associam o fato de atingir sua excelência à sua visão de experiência, ou seja, defendem ser “bons professores” pois têm muita experiência na área. O professor desenvolve, assim, o comprometimento com sua profissão por meio de sua formação acadêmica, escolar e continuada, de suas experiências advindas de diversos âmbitos, entre outros, de modo que sua identidade docente própria deve ser responsável para sua função social.

A necessidade de um período para assimilar a formação, desenvolver mecanismos de ação e tomada de decisões, além do reconhecimento de sua função como formador de futuras gerações fazem parte do longo processo de construção do “ser professor”, processo esse permanente atrelado às demandas e à cultura de cada sociedade.

A identidade docente envolve três grandes dinâmicas como nos aponta a pesquisa de Mockler (2011) que é a experiência pessoal de qualquer indivíduo, o contexto profissional em que ele está inserido, além do ambiente político externo. Ligado a isso ainda existem mais três dinâmicas no ato de ser professor, que são a aprendizagem profissional, o ativismo docente e o seu desenvolvimento pessoal.

Dessa forma cada um desses procedimentos possibilita ações diferentes do professor no que resulta no avanço qualitativo da compreensão dele mesmo, além do envolvimento com sua área de trabalho. Nóvoa (1991) aponta a existência de uma crise de identidade dos docentes; para ele, essa crise se acentua pelo fato de muitos reduzirem a profissão a um mero conjunto de técnicas sem reconhecer as características da evolução profissional e pessoal dos professores. Há uma mudança de valores ao apontar como elementos essenciais a experiência e a prática para compreensão de quem são os professores, suas ações e estratégias, tomadas de decisões, crenças e influências de suas práticas educativas (SARMENTO, 1994).

Tomando a análise acerca dessa construção pelas políticas educacionais e seus discursos tangentes, Brito (2009) elucida que o Estado concebe um projeto de identidade do professor de acordo com seus interesses e objetivos e, ainda, em cada cenário histórico específico. Dessa forma, esse projeto envolve uma série de princípios e normativas que por meio do recrutamento são confrontados como nos concursos e na própria rotina dos docentes. E se analisados os

objetivos do professorado é possível notar então, que há divergências em seus discursos tanto por parte do Governo, quanto dos movimentos sociais, além do empregado pela mídia, como é salientado pela autora. Nesse sentido, os profissionais da Educação, na concepção de sua identidade, traçam um paralelo que verte ao processo de reformulação do Estado, pois nesse caso, surgem identidades intangíveis e universais principalmente nas instituições de ensino público, em que fica mais evidenciado que esse processo não se dá apenas por fatores externos como são as políticas, currículos e cursos de formações em um todo.

Dessa maneira, os elementos internos de cada indivíduo influenciam de forma expressiva esse processo, como na sensibilização acerca do seu papel, em que assume um compromisso com os alunos. Dessa forma, evidencia-se que o processo de construção da identidade docente não depende apenas de fatores externos – como dos cursos de formação, dos formadores, dos currículos, das políticas, etc. – pois é também influenciado por fatores internos à própria pessoa, como, por exemplo, uma tomada de consciência de seu papel, um compromisso assumido com os alunos.

Em relação à construção da identidade profissional docente é possível apontar uma interação do sujeito com diversos fatores que contribuem para essa construção e que, aos poucos, podem modificar sua identidade. Se, de um lado, temos o sujeito (professor) que compreende a missão de sua profissão, e as práticas necessárias para exercê-la, de outro, temos as influências devidas à estruturação do currículo, de como foram realizados os cursos de formação, e das próprias políticas externas. Os aspectos referentes ao desenvolvimento profissional, quais sejam os saberes docentes, a identidade profissional e a formação, entrecruzam-se, no sentido de convergir para o entendimento do que podemos considerar a docência inovadora, ou melhor, o professor que desenvolve seu trabalho docente em uma perspectiva inovadora.

Para Cunha (2006) alguns aspectos são essenciais na definição desse perfil: o gostar de ensinar, gostar de gente, domínio do conteúdo, gosto pelo estudo. Para exercer uma docência inovadora, é preciso o profissional gostar do que faz, além de empenhar-se em cumprir seu papel da melhor maneira possível. Diante da necessidade de contribuir para a valorização da docência e das práticas pedagógicas, a literatura citada indica aspectos que caracterizam um profissional inovador – aquele que valoriza os alunos, uma escola adequada e mais crítica, e

para isso é preciso destes profissionais uma tomada de consciência das práticas educativas, por meio da formação contínua. Para Bolzan (2002),

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele [o professor] estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2002, p. 17).

O professor inovador, autor da ação pedagógica em sala de aula, possui um papel de suma importância na formação do aluno, cabendo-lhe a responsabilidade de fazer com que a Educação seja prazerosa; de detectar problemas no processo aprendizagem, de criar condições para que ocorra a aprendizagem, com a utilização de métodos de ensino compatíveis; de definir estratégias; de organizar informações; de avaliar constantemente o rendimento dos alunos, deve ser coerente em suas atitudes; ter capacidade de relacionamento humano; ter percepção para sentir os problemas dos alunos, bem como, não assumir posições defensivas em relação aos discentes. Os aspectos citados devem estar diretamente vinculados ao projeto pedagógico do Curso. Essas atividades indicam a complexidade da docência, portanto, o professor universitário inovador precisa atuar como profissional reflexivo, crítico no âmbito de sua disciplina, mas além de exercer a docência e realizar atividades de investigação, também atuar na extensão, dimensão muitas vezes esquecida (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 165).

A definição do sentido de professor que apresente uma docência conforme os pressupostos de uma docência inovadora, vai além da atuação profissional e indica a necessidade de que as instituições ofereçam qualidade acadêmica que responda às necessidades educacionais de seus estudantes. Conforme esclarece Imbernón (2000, p. 7) a profissão de professor deve “[...] mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX”. Em síntese, o professor inovador deve resistir aos ideais dominantes no século XIX, que são obsoletos para a Educação moderna, pois tônica era a simples transmissão do conhecimento acadêmico e a sociedade moderna é democrática, plural, integradora, participativa e solidária.

Para Luckesi (1994, p. 30) “[...] a Educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social”. Nesse contexto de reflexão e de participação, as práticas educativas se posicionam como interseção do campo de conhecimento que norteia as representações do homem e da sociedade no qual querem a cada dia se efetivar.

É preciso destacar, ainda, que não basta conhecimento teórico para uma atuação docente inovadora. A literatura citada anteriormente também aponta que alguns professores, apesar de terem conhecimento, habilitação e domínio do assunto, no decorrer de suas práticas pedagógicas, não agem de forma clara e coesa ou, não estabelecem uma ligação prática do assunto ao contexto vivenciado pelo aluno, de modo a auxiliá-lo a compreender o tema abordado. É nesse contexto que se recorre ao que recomenda Imbernón (2000), quando incentiva o professor a não somente refletir sua prática educativa, mas a ter um olhar além, e analisar os interesses subjacentes à Educação, aliando à realidade da sociedade, tendo em vista, a liberdade educativa do cidadão em todos os aspectos.

Diante disso, Tardif (2002, p. 39) corrobora em relação a esse aspecto ao afirmar que o professor “[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu Programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da Educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

A esse respeito, Imbernón (2000, p. 15) acredita ser fundamental que os professores ampliem seus saberes relacionas à convivência, cultura, interação e relação com o grupo a que pertencem, com seus iguais e a comunidade que estão inseridos. Além disso, é indispensável que a formação docente moderna extrapole a “[...] mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação”, possibilitando a aprendizagem e a adaptação às transformações e incertezas vivenciadas na sociedade.

Na concepção de Pimenta e Anastasiou (2002) deve-se considerar, na formação do docente, a importância dos saberes das áreas de conhecimento, pois ninguém compartilha o conhecimento de que não dispõe, dos saberes pedagógicos, visto que lecionar é uma prática educativa com várias e distintas direções de sentido na formação do indivíduo, dos saberes didáticos, porque trata-se de uma articulação teórica da Educação e da teoria de ensino direcionada ao ensino contextualizado e, por fim, de saberes relacionados à experiência do professor, uma vez que se refere ainda ao modo pelo qual nos apropriamos do ser professor em nossa vida.

Dessa maneira, é possível entender a formação de docentes como um processo que não é possível finalizar, sendo essa uma das funções formativas do ambiente acadêmico universitário, e que levará a resultados benéficos, quando em um Programa de ação compartilhada pelos envolvidos. Assim, é no processo participativo que se constrói a identidade profissional do sujeito. Essas identidades e pretensões do âmbito profissional se constituem como categorias que o sujeito tem o dever de assumir a partir de experiências pessoais e

profissionais.

Afinal, Machado (2012) entende que o formador de docentes é o sujeito que possui como eixo de suas ações o aprendizado, a experiência, o fazer, a pesquisa e o saber, tornando-se, portanto, componente fundamental para a transformação do aluno. Dessa maneira, a formação de docentes não pode se resumir a lista de aquisições lineares que resultaram no todo. É importante a compreensão da formação de professor como um compilado de tarefas complexas, que requerem o saber experimental, a valorização da atitude e que forma para o ser e estar no exercício da profissão.

Podemos concluir, a partir das análises e reflexões realizadas, que a identidade do docente é uma tarefa não passível de conclusão, mas que será consolidada a partir da concentração de saberes e práticas do professor como formador de professores.

Nesse sentido, a construção da identidade profissional também pode ser entendida como uma construção a partir da significação social da profissão. Pimenta e Anastasiou (2002) ponderam que,

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, como ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Em suma, a dupla condição do sujeito como ator e autor imprime ao “ser professor” sua marca pessoal na atividade docente e se situa no mundo com sua história de vida direcionada à atividade educativa.

Mesmo que algumas universidades tenham perdido gradativamente parte de sua credibilidade e autonomia no contexto global, nacional e mundial no que concerne ao seu papel social, cultural e científico, por estarem sendo moldadas a partir de um modelo mercantilista de fazer ciência e tecnologia, ainda há espaços de resistência, como afirmado por Santos (2010).

Nóvoa (1999) e Santos (2010) alertam para a dependência científica e pedagógica que as universidades atualmente ainda possuem em relação ao Estado e que o interesse em tornar a Universidade um espaço mercadológico faz com que a liberdade acadêmica seja vista como entrave à “empresarialização”. Daí o empenho do Estado em dificultar a constituição da identidade dos profissionais da Academia, tornando precárias as condições de trabalho.

Acerca da questão identitária, Isaia *et al* (2010) indica quatro características essenciais ao professor universitário: prática docente, experiência profissional, ser um profissional reflexivo e possuir atuação tanto na pesquisa como no ensino e um grave problema, qual seja

de que a maior parte da formação dos professores ainda possui um perfil “pragmático” em detrimento do aspecto didático-pedagógico.

4.2.2 Saberes profissionais da docência

A reflexão acerca das exigências para docentes universitários permitiu que Nóvoa (2000) afirmasse que a preocupação com essa formação cresceu nos últimos anos. Na década de 1990, as práticas sociais sofreram alterações e mudaram os papéis sociais e profissionais que já estavam estabelecidos e confirmados; essas mudanças podem ser observadas a partir do quadro das mudanças sociais e tecnológicas, que apresentam uma nova forma de adquirir o conhecimento e, conseqüentemente, organizá-lo, trabalhar e pensar.

Em relação à formação inicial (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994; LEITE, 1995), os cursos de formação inicial contribuem pouco para uma nova identidade profissional, com vertente inovadora, de acordo com os estudos apresentados. O fato se dá devido ao desenvolvimento do currículo, com conteúdo, atividades e estágios, que não levam em consideração a realidade escolar. O material utilizado é, portanto, preparado de maneira burocrática, sem a identificação de contradições existentes entre a teoria e prática social.

Em relação à formação continuada, a maneira mais utilizada é a realização de cursos de suplência e atualização de conteúdo de ensino. Os Programas se mostram ineficientes no que tange à alteração de prática docente e, dessa forma, contribuem para momentos de fracasso escolar, uma vez que o contexto educacional não é relacionado ao conteúdo. Não utilizar esses contextos, seja como começo da formação ou objetivo final, eles têm utilidade apenas na ilustração do professor como indivíduo, impossibilitando a transformação de novos saberes em práticas (FUSARI, 1988).

Pesquisas acerca da prática docente mostram que novos caminhos para a formação de professores são inadiáveis. Em um deles, a referência é acerca da discussão da identidade profissional do docente e tem como aspecto questões que caracterizam a docência (HOUSSAYE, 1995; PIMENTA, 1996a).

Os saberes são compreendidos como resultados de uma produção histórica e social, estabelecidos a partir da interação entre os professores e seus processos educativos. A noção de saber é vista, aqui, em um sentido amplo que envolve não só o conhecimento, mas as competências, as habilidades e as atitudes docentes, ou seja, o saber, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002). O conhecimento profissional do docente representa um conjunto de saberes que o habilita para o exercício do ofício e deve ser desenvolvido a partir formação

inicial e entendido como um processo continuado, a fim de que contribua para sua atuação em diferentes contextos e situações enfrentados diariamente. Logo, os espaços de formação têm como objetivos o desenvolvimento de aprendizagens e as trocas de experiências entre alunos e professores. Isso é possível devido à socialização estabelecida ao longo da vida e que contribui para a construção identitária do indivíduo, além do mais, existem competências que só se desenvolvem na interação.

Por isso, a pergunta: ser professor — ensino ou aprendizagem da profissão? A aprendizagem é um processo que se desenvolve a partir da interação entre quem ensina e quem aprende, uma relação de troca na qual aquele que ensina também aprende e vice-versa. Nesse contexto de ensino-aprendizagem, o educador não é aquele que apenas educa, ele também precisa ser visto como quem é educado enquanto compartilha seu saber com o educando que, em contrapartida, ao ser educado, também educa. Desse modo, os dois se tornam sujeitos do processo e crescem juntos.

Concernente ao reconhecimento da relevância da apropriação dos saberes docentes como marcadores qualitativos para a formação prática-docente, apontados em diversos estudos Sacristán (1995); Cunha (1998; 2007); Aguiar (2004; 2006); Melo (2008); Ramos (2010), a realidade brasileira destaca as limitações dos professores bacharéis, que não possuem formação para atuar como docentes, mas que, ainda assim, atuam na Educação Superior e o predomínio da pesquisa vista como critério de qualidade docente para esse nível de ensino.

Os impactos negativos dessa ausência de formação específica para atuar na área docente, a valorização desses conhecimentos específicos e da pesquisa em detrimento do ensino impulsionaram a luta pela valorização do magistério de Educação Superior e suas conseqüentes conquistas, que, na maioria das vezes, são expressas na obscuridade dos dispositivos do ordenamento jurídico-educacional brasileiro.

A desvalorização do ensino interfere diretamente na desvalorização da formação pedagógica e reflete-se nas práticas educativas. Professores sem formação findam por repetir práticas vivenciadas como alunos, práticas essas arcaicas e moldadas por pensamentos e doutrinas traçadas por um determinado período histórico.

Tal comportamento é muito questionado atualmente e as mudanças na área da Educação, de uma forma geral, contribuíram para mudanças no Ensino Superior. A organização do currículo sofreu alterações e passou a ser flexível, um modelo interdisciplinar voltado para o aprender a aprender e sofrendo atualizações frequentes, dentro do processo de contratação do corpo docente, a competência pedagógica passou a ser um dos critérios, houve investimento na formação pedagógica do professor em exercício, a metodologia a ser empregada passou a ser

elaborada considerando a importância da aprendizagem ativa e contínua com base na soluções de problemas.

Em relação às atividades de ensino é pertinente considerar que do professor são exigidos conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que se diferem do que é exigido do pesquisador. No processo de ensino-aprendizagem o professor precisa saber o que ensinar, como ensinar e quais recursos, métodos e estratégias devem ser adotados nesse processo, portanto, trata-se de uma atividade intencional com objetivos que devem ser previamente traçados. O exercício da carreira docente exige uma formação sólida, tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto à didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização (RAMALHO, 2006).

A qualidade na docência varia de profissional para profissional, o que não significa que seja inválido o aprofundamento no campo específico, entretanto, essa preocupação excessiva com a competência profissional sem considerar sua prática diária, nem sempre se traduz em resultados positivos aos alunos. O esperado é que os professores, em qualquer nível de ensino que forem atuar, assumam competência e responsabilidade na tarefa de ensinar, para que seus alunos se desenvolvam intelectualmente, apropriem-se do conhecimento e com isso, se insiram de forma ativa e comprometida no contexto social (ANDRÉ, 2001).

Na verdade, sabemos que os professores exercem muito mais do que suas funções docentes, as funções normativas, que se referem a ter um bom conhecimento sobre sua área e saber explicá-las, por exemplo, tornaram-se paulatinamente mais complexas com o passar do tempo e do surgimento de novas condições de trabalhos, tais como: massificação dos estudantes, incorporação de novas tecnologias, fragmentação das disciplinas escolares.

Nunes (2001) discorre sobre as modificações ocorridas na concepção de formação docente. A capacitação de professores que até pouco tempo era vista como um processo que objetivava, principalmente a transmissão do conhecimento, seguido da eficiência e eficácia do professor dentro sala de aula, já é entendida de outra maneira. Uma nova abordagem que consiste em analisar as práticas docentes vem-se desenvolvendo, essas práticas, por sua vez, são analisadas a partir da avaliação do saber docente desenvolvidos por meio de experiências e vivências.

O trabalho docente se constitui e se transforma no contexto social, dessa forma, o professor precisa ter controle e autonomia, mesmo que parcial, das suas ações, pois, ele é que organiza e dirige o espaço para o ensino. “O trabalho do professor possui uma totalidade, pois

é um trabalho inteiro ainda que possa ser decomposto metodologicamente. O ato de ensinar só se realiza na totalidade” (BRZEZINSKI, 2002 p.138).

Nos cursos *stricto sensu* (Mestrado ou Doutorado), a formação pedagógica para o exercício da docência ainda se percebe muito desvalorizada, pois, enfatizando-se o conhecimento disciplinar, as investigações em determinado campo do saber, tornam-se insuficientes para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica (GATTI, 2004. p.433).

Os desafios atuais da docência universitária requerem saberes que até então representavam baixo prestígio acadêmico, ou seja, saberes pedagógicos, alicerçados na cultura e na construção da profissionalidade docente. Isaia (2003), ao pesquisar sobre a formação de professores de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Federal do interior do Rio Grande do Sul, observou que os professores investigados investem em formação continuada em suas áreas de atuação. Esse comportamento se justifica pela intenção de possibilitar aos alunos uma formação sólida e em contrapartida apontar a necessidade de conscientização que precisa ser trabalhada nos profissionais da Educação em relação a formação continuada.

Desse modo, um dos desafios atuais da docência universitária é valorizar o saber a partir da cultura e da construção do ser professor. Para Kimura *et al.* (2012), ser professor, pode ser considerado uma vocação, um dom e por isso, por muito tempo, o educador não foi visto como um profissional que necessitasse de formação adequada para atuação. Segundo Tardif (2002), o professor era construído a partir da observação de outros colegas no exercício da profissão. Desse modo, a profissão docente desenvolveu-se e permaneceu por algum tempo, sem ter a atenção devida sob o paradigma de que ensinar seria uma tarefa relativamente simples.

Os fatores aqui mencionados provocam um novo olhar que nos leva a pensar sobre a necessidade de criação de novas políticas que valorizem o profissional docente e criem melhores condições de trabalho. É preciso reavaliar o que se tem feito e pensar um processo no qual o profissional seja valorizado pelas características específicas do trabalho que realiza.

Segundo Brandão (2003), essas características perpassam o conhecimento, os saberes e competências necessários para o desempenho de suas atividades e pelo reconhecimento de um estatuto próprio na organização social do trabalho que leve em conta o projeto de profissionalização que abarca a profissão e o profissionalismo.

A atividade docente diária exige decisões imediatas que caminham pela relação professor-aluno e pela relação com o saber, além de envolver processos comunicacionais e interacionais, afetivos e racionais nesse contexto de formação de pessoas. O professor atual

precisa ter em mente que não basta o conhecimento científico disponível na Universidade, dominar o conteúdo não é mais o ponto forte do professor. As práticas de Educação do século XXI precisam ser revistas.

Ramalho (2006), Zabalza (2004) e Brzezinski (2002) mostram que o domínio da teoria não é o único requisito para pensar a prática de ensino como atividade profissional, são importantes outros saberes, como o conhecimento pedagógico da teoria, isso é, saber como a teoria se pode fazer compreensível para alunos.

Os saberes profissionais dos professores possuem uma característica de importante discussão que é o tempo, pois não se pode deixar de considerar o fator temporal nesse processo tendo em vista toda a formação do professor que se dá, em um longo período em que se constrói sua identidade, socialização, como enfatiza Tardif (1999).

Além disso, há diversas fases e evoluções de diferentes aspectos, como, por exemplo, no meio acadêmico no qual é construído o conhecimento pedagógico e didático; a cultura de cada indivíduo, em que se deve considerar toda sua trajetória pessoal e escolar; seus conhecimentos curriculares advindos de sua prática docente e troca de experiências com demais profissionais da área; nesse caso, pelo fato de os professores utilizarem, no desenvolvimento de sua função, diversas teorias, técnicas, concepções para alcance de seus objetivos profissionais, podemos caracterizar seus saberes como heterogêneos. Também se deve considerar que todo professor, antes da construção de seus saberes profissionais, traz em si sua identidade advinda do processo de formação humana e, ao se deparar com seu objeto de trabalho, que são outros homens, o seu saber profissional terá uma extensão afetiva, emocional e ética, ou seja, durante suas práticas educativas o professor necessita de uma competência para distinguir suas ações internas.

Ao sintetizar outros estudos Pimenta (1999), agrupa os saberes que configuram a docência em saberes de experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos. Para essa autora, em relação aos Saberes da Experiência os sujeitos possuem saberes de sua experiência de alunos de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Isso lhes possibilita dizer quais professores foram significativos em suas vidas. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada e das representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores.

Ao ingressarem na docência universitária os professores não chegam esvaziados de experiências profissionais. A trajetória como alunos de diferentes educadores lhes possibilita formar modelos que eles reproduzem ou rejeitam. As experiências também lhes permitirão dizer

“[...] quais professores foram significativos em suas vidas, isso é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 79).

Pimenta (1999) acrescenta, ainda, que a experiência faz parte dos saberes que os docentes elaboram no cotidiano como professores, sendo esse um processo continuado de reflexão acerca da prática e que é mediado por colegas de profissão e textos elaborados por outros profissionais, sendo então um processo incessante do pensamento acerca da docência. É nesse momento que o processo de reflexão sobre práticas docentes obtém relevância na formação de professores (SCHON, 1990) e no desenvolvimento de pesquisa prática (MARTINS, 1989; DEMO, 1990; LANEVE, 1993; ANDRÉ, 1994).

Nesse contexto, um enorme desafio é atuar na sociedade contemporânea onde há um cenário globalizado que a tecnologia e multimídia tem um espaço cada vez maior, desse modo, os professores precisam de que os saberes dos conhecimentos específicos sejam satisfatórios para proporcionar a seus alunos muito além do acesso à tecnologia e ciência, uma análise crítica que atinja habilidades para fazer sua análise, contextualização, operação, revisão, entre outros.

Assim, a construção da identidade dos professores perpassa esses conceitos de conhecimentos especializados em um segundo momento, em que os saberes disciplinares rompem a barreira de ser apenas um acesso à informação. Como aponta Pimenta (1999), que defende que o conhecimento pode iniciar na busca por informações, mas se trata apenas do início do trabalho cognitivo, pois aonde se deve chegar é na reflexão e no desenvolvimento de novas capacidades intelectuais.

No que diz respeito aos Saberes Pedagógicos, o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer, ou seja, estão diretamente relacionados à orientação para a prática profissional, às teorias da Educação, aos processos de ensino-aprendizagem e aos princípios da organização escolar (PIMENTA, 1999).

Permeados por princípios básicos, os saberes pedagógicos podem ser referenciados com grandes equívocos (FRANCO, 2002a), sendo permeados pelo senso comum, esses saberes vão do dom de ensinar a aplicação de técnica e de métodos até a transmissão do saber. Frequentemente, os saberes pedagógicos podem ser entendidos, pelos próprios profissionais, como resultado da repetição de metodologias.

Prática educativa e prática pedagógica são âmbitos que se completam, embora não sejam sinônimos e, apenas a partir disso, é possível aferir que os saberes pedagógicos têm a necessidade de existirem. A prática educativa não exige a existência do fundamento da prática

pedagógica; essa existirá de maneira espontânea e fracionado, sendo produtiva em momentos sim e outros não.

A transformação da prática educativa em prática compromissada (práxis), proposital e importante é o filtro e a ação dos saberes pedagógicos, que serão convertidos de forma pedagógica em conhecimentos. De acordo com Franco (2002), esse processo é onde o saber pedagógico fundamenta a prática docente e, simultaneamente, a prática docente é a demonstração do saber pedagógico. Pode-se então afirmar que, a atividade docente é uma prática social, que foi construída ao longo da história e modificada pelos sujeitos dos saberes que se formam e, de maneira paralela, o conhecimento é transfigurado pelo sujeito da prática.

O saber da prática docente não se consegue organizar no vazio teórico, que lhe atribuiria a visão de utilidade tecnológica do fazer. É necessário que a prática docente produtora dos saberes seja epistemologicamente declarada, fato que é realizado por meio do exercício da práxis e permeada pelo suporte teórico, fundamento da ação crítica-reflexiva dessas práticas.

Retirado dos fundamentos da ciência pedagógica, o conteúdo para reflexão permite a estrutura em forma de círculo dialético, teoria/prática *versus* prática/teoria, formando um processo de transformação da prática em teoria, esse processo é o fundamento dos saberes pedagógicos. Nesse contexto, o retorno autêntico à pedagogia ocorrerá, se as ciências da Educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da Educação.

4.2.3 Docência Inovadora na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente

O acesso à informação tem sido cada vez maior e o professor já não é e não pode ser, por si só, o detentor de todo o saber, tampouco o aluno pode ser simplesmente o receptor do saber que o professor transmite. As necessidades da sociedade atual exigem a utilização de novas metodologias e, conseqüentemente, de uma reformulação tanto dos conteúdos quanto da forma pela qual se ensina, além da compreensão, por parte dos docentes, a respeito de como se aprende. É nesse cenário que o conceito de desenvolvimento profissional docente tem-se alterado nessa última década e apresentado uma nova abordagem.

Essa mudança conceitual tem sido motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Dessa forma, o desenvolvimento profissional, a partir de uma abordagem inovadora, passa a ser considerado, como “[...] um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas

sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 07). O caráter intencional implicado nos processos de desenvolvimento profissional e a relevância do planejamento ficam mais evidentes nessa atualização do conceito destacado por Marcelo Garcia (2009). O referido autor ainda salienta que esses processos visam a promover a transformação. Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A prática da Educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da Educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos (GADOTTI, 2006, p. 21).

Diante disso, o desenvolvimento docente torna-se uma centralidade, o que faz com que seja necessário, atualmente, compreender os processos da formação profissional que contribuem para tal desenvolvimento. Por exemplo, pode-se constituir em orientações dos docentes para “[...] manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (RUDDUCK, 1991, p. 129).

Heideman (1990) indica que, para ocorrer desenvolvimento profissional dos professores nessa nova perspectiva, deverá haver uma adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos, em uma interdependência de preocupações que atravessam as necessidades individuais, profissionais e organizativas.

Ademais, para o desenvolvimento profissional de professores, em uma perspectiva inovadora, é necessário que eles estejam inseridos em novos espaços, e que esses espaços sejam favoráveis para a aprendizagem, sendo ambientes centrados em conhecimentos técnico-científico-metodológicos, na comunidade, nos alunos e na avaliação. Cada qual tem sua peculiaridade, os ambientes que são centrados na comunidade são aqueles em que é valorizada a construção de relações colaborativas, incentivando a participação na investigação educacional e em relação a própria prática; os ambientes cujo foco é o conhecimento são centrados nos conteúdos que auxiliam os professores na compreensão da disciplina que lecionam; aqueles ambientes com atenção nos alunos têm seu foco em conhecimentos, atitudes, crenças e competências; e, aqueles ambientes em que a avaliação é o centro, são os que permitem que o

professor, no momento em que é avaliado, reveja suas práticas de forma contínua (SCHON, 1983).

É importante ressaltar que o desenvolvimento do professor acontece no cotidiano de seu trabalho, quando ele consegue constantemente dar às suas práticas novos sentidos e significados. A prática a qual nos referimos, embora seja um termo polissêmico, está ligada diretamente a ação orientada e dotada de sentido em que o sujeito possui uma função imprescindível como agente em uma estrutura social. De acordo com Sacristán, (1999, p. 28)

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros (SACRISTÁN, 1999, p.28)

Como sujeito parte de um contexto educativo e com ações realizadas de forma intencional, o professor é formado em conformidade com os objetivos estabelecidos pela sociedade com práticas que serão executadas pelo docente. As ações educacionais realizadas por educadores têm, a capacidade de transformar a realidade que os cerca.

De acordo com Sacristán (1999, p. 74) “[...] A prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos”. Dessa forma, a prática pedagógica é formada a partir de experiências históricas, ações e do desenvolvimento de atividades por parte do professor.

A formação contínua é, portanto, base importante que fundamenta antigos e novos saberes na prática docente, gera mudanças e transformações em diversos aspectos a partir da teoria, com práticas fundamentadas em construções individuais e coletivas, que ocorrem em meio a relações e com o passar do tempo. De acordo com Sacristán (1999) ações oriundas de práticas pedagógicas não se desligam da teoria, uma vez que ela está integrada a prática a partir da ação. “Sua experiência teórica é composta pelos esquemas cognitivos ligados aos seus conhecimentos práticos e outros encadeados a esses conhecimentos” (SACRISTÁN, 1999, p. 55). Dessa forma, é possível destacar que o saber proveniente de ações práticas é o guia na relação teoria e prática no ofício do docente.

Além da unificação teoria-prática como um dos elementos que caracteriza e fortalece o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva inovadora, esse possui uma natureza

holística e dinâmica, que inclui experiências formais e informais de aprendizagem. Sobre esse aspecto Day (2001) menciona que:

Inclui, por isso, a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (DAY, p. 18, 2001).

Por ser a profissão do conhecimento, seu processo de desenvolvimento, tanto pessoal como profissional, é tido como complexo. Por esse motivo, são diversas e contraditórias as definições, os valores, os significados e as crenças expressas pelos inúmeros discursos existentes, com interlocutores plurais e que estão presentes nos inúmeros contextos possíveis para a prática docente. Logo se nota que “[...] o desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros” (FULLAN, 1990, p. 3).

Segundo Silva (2014, p. 28), o conceito de desenvolvimento inovador “[...] remete para uma perspectiva multi e transdisciplinar que se constrói na intersecção das dimensões biológica, psicológica, social, econômica, cultural e técnico-científica”. Essa definição aponta mais uma vez para a complexidade e para a diversidade de dimensões inerentes ao próprio conceito, pois “[...] delinear um conceito perfeitamente nítido, capaz de envolver todas as dimensões implicadas nessa noção, mostra-se uma tarefa cuja complexidade demanda um recurso a todas essas áreas do conhecimento” (SILVA, 2014, p. 28).

Um novo conceito para o desenvolvimento docente profissional surge a partir da constatação de uma indispensabilidade de formação contínua, ao longo da vida. Sendo assim, essa formação é concebida como uma mudança de prática na esfera docente e de suas instituições, tornando possível a descoberta de novos métodos a partir da experiência do outro, que conduz a um processo incessante para a mudança e interferência na realidade inserida predominantemente na formação.

Conforme Hargreaves (2002, p.115) “[...] Uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”. Portanto, um projeto de formação necessita contemplar os significados e às interpretações que os docentes atribuem à mudança e

de como os afeta e os confronta em suas crenças e práticas. Desenvolvimento é uma palavra indicativa de uma conotação processual e sucessiva, que guia o docente ao aprofundamento de seus conhecimentos por toda sua carreira (MARCELO GARCIA, 1999). De fato, durante toda sua vida profissional, os professores vivem imersos em crescimento pessoal, profissional e social, advindo de conhecimentos científicos, e a partir de contextos, currículos e da didática utilizada, sendo condicionado a aspectos de natureza afetiva, cognitiva e social (COCHRAN-SMITH; ZEICHNER, 2005; DAY, 2001; LOUCKS-HORSLEY *et al.*, 1998; PONTE, 1996, 1998; SILVA, 2002).

Para Fullan e Hargreaves (1992),

[...] o desenvolvimento profissional significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em atos os seus próprios objetivos [...] O desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas; evitar o modismo na implementação de novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus objetivos em conjunto, durante todo o tempo (FULLAN; HARGREAVES, p. 5, 1992).

Outros estudiosos também contribuem para a compreensão do conceito. Para Ponte (1994, p. 10), “[...] o desenvolvimento profissional é assim uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental”.

Seguindo a mesma direção, Sparks e Loucks-Horsley (1990) elucidam que o progresso profissional é resultado da ampliação do conhecimento, das competências ou das atitudes por parte do docente. Erault (1997) defende que esse processo é resultante do crescimento profissional no qual o professor, de forma crescente, conquista confiança, novas perspectivas e amplia seus saberes, descobrindo novas metodologias e papéis.

Marcelo Garcia (1999, p. 139), por sua vez, define o conceito como o desenvolvimento e aprimoramento de prática docente, compreendendo, além do professor, toda a comunidade escolar. De acordo com o autor, é possível encarar “[...] o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.

Docentes que viabilizam trabalhos colaborativos, seja com colegas ou com investigadores educacionais, têm a habilidade de progredir profissionalmente de maneira natural (CLEMENT; VANDEBERGHE, 2000; MCCOTTER, 2001; PENUEL *et al.*, 2007;

POLLARD, 2002). Dessa maneira, a participação é imprescindível para o progresso profissional de docentes e, por conseguinte, para o funcionamento da instituição (DAY, 2001).

Sanches (1997) aponta que a cooperação e a parceria possuem diversas vantagens para a evolução profissional docente. De acordo com o autor, elas são capazes de reduzir a separação de professores, dentro de seu grupo disciplinar ou da escola; aumentam e simplificam a função profissional; fortalecem a eficiência, possibilitam a coordenação de atividades e distribuem a responsabilidade de cada profissional; colaboram com a qualidade do conhecimento dos discentes, encorajando a correr riscos e variar as estratégias de ensino; consolidam o sentido de autoeficácia na prática docente, diminuem as dúvidas existentes e geram maior confiabilidade profissional coletiva; ampliam a capacidade de reflexão acerca da ação, possibilitando o aprendizado com as experiências vividas pelo outro.

Para Marcelo Garcia (2009, p. 07), o formador de professores precisa ser percebido na busca pela identidade profissional, na maneira pela qual docentes definem a si mesmos e aos outros. Dessa maneira, ele destaca que a identidade profissional é um componente indivisível do desenvolvimento profissional e afirmação dos diversos fatores que alteram essa percepção (instituições, reformas e contextos políticos), como suas consequências, sendo assim “[...] o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” Nesse sentido, é “[...] uma construção do eu profissional, que evolui ao longo de suas carreiras”.

O processo de formação da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes. Pode-se considerar, assim, que a formação docente precisa ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores, como antes citado, em processos intencionais e planejados, que possibilitam mudanças rumo a uma prática inovadora efetiva em sala de aula.

Os docentes devem desenvolver e impulsionar conhecimentos e saberes a partir de novas habilidades. Essa premissa está presente no contexto em que estamos inseridos, que exige do professor a utilização de saberes em construção, ascendendo as formas finalizadas do conhecimento, baseado unicamente nos objetivos políticos, e transpondo o desenvolvimento da capacidade dos discentes por meio das incertezas (ROSA; KHIDIR, 2004).

Guimarães (2004, p. 56) aponta, em relação as práticas de formação, que essas “[...] são as maneiras como o currículo é desenvolvido. [...] Referem-se tanto a maneiras específicas de como os professores formadores atuaram ou a ações promovidas pela instituição formadora”.

Guimarães (2004), coloca as práticas em estágio mais elevado de amplitude e complexidade, visto que elas extrapolam as ações acerca do saber como ensinar. Dessa maneira, Ferreira (2003), afirma que os conhecimentos formativos devem ter origem na inter-relação entre estratégias, teorias, princípios oriundos da análise experimental e de normas provenientes das ações que permitam o desenvolvimento profissional do docente, sua criatividade e o tornem aberto a mudanças; viabilizando o desenvolvimento profissional além da etapa informativa, permitindo que o docente siga para novos horizontes, afinal,

[...] implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (HEIDEMAN, 1990, p. 4).

As práticas formativas são induzidas de forma direta pelas mudanças que ocorrem no cotidiano, como, por exemplo, ações ocorridas durante o percurso de formação docente e que, por consequência, contribuem para a formação e para o desenvolvimento da identidade profissional. Dessa forma, são transformados em desafios para os professores, que terão a necessidade de acompanhar as mudanças e analisar os saberes que adquiriram, identificando aquilo que precisa ser melhorado ou desenvolvido.

Charlot (2005) afirma que esse novo modelo de formação, visto como uma cultura de prática profissional, é constituído a partir da relação de sentido com o ambiente, com possibilidade de críticas e atribuição de sentido e significado, e não pode ser limitado ao conjunto de comportamentos e práticas para uma adaptação as mudanças que ocorrem.

Para Guimarães (2004), o saber que é transmitido durante a formação é relacionado de forma direta com as práticas profissionais, e seus saberes mais relevantes são: disciplinares, pedagógico-didáticos e outros que estão relacionados à cultura profissional; esses conhecimentos se tornam fundamentais para a construção de uma base para o conhecimento do ofício. Dessa forma, a prática docente do professor em processo de formação, necessita “[...] recriar as formas convencionais de ensino e aprendizagem para torná-las adequadas às peculiaridades da formação de professores” (MEC, 2001, p.13).

Do mesmo modo o aperfeiçoamento docente, encarado pela nova perspectiva, de acordo com Alarção (2003) e Maués (2003), é visto como uma prática constante e base para o aperfeiçoamento de processos escolares em todos os níveis, desde que os processos e as capacitações docentes sejam realizados com foco no desenvolvimento profissional. Como defende Hernandez (1998, p. 01):

[...] atualmente se dá mais importância às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem (ou não), o que me leva a colocar o que entendo por aprendizagem: alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências de vida diária (HERNANDEZ, 1998, p. 01):

Nesse sentido, para que o professor se possa preparar melhor para enfrentar as situações e os problemas existentes em sua prática pedagógica, é indispensável um investimento mais consistente na formação contínua do professor universitário. A duração dessa formação precisa ser suficiente para proporcionar ao docente condições de refletir sobre a sua própria concepção de ensino e aprendizagem de forma diferenciada, não se limitando apenas à produção científica, mas retirar de seu contexto e de sua realidade vivenciada os problemas que perpassam a Educação Superior, na tentativa de solucionar tais dificuldades e vislumbrar possíveis caminhos para uma Educação de qualidade.

Para exercer a docência nos dias de hoje, não basta ser pesquisador, cientista de renome ou realizar cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, pois requer-se para o indispensável domínio técnico-científico da sua área de atuação que o professor alie formação didático-pedagógica adequada às práticas educativas a que se dedica. Ademais, faz-se necessária uma inovação educativa por parte do docente, com novos valores e significados de organização e produção do conhecimento, alicerçados com desafios da prática, do significado, da motivação e do afeto.

Ao discutir sobre a formação docente, Marques (2000, p. 190), considerou ser fundamental a

[...] Ruptura crítica com a continuidade linear do trabalho educativo e das rotinas que nele se instalam, com o desgaste das energias intelectuais e dos entusiasmos contagiantes. Ruptura que demanda postura de pesquisa renovada na capacidade de tematizar a prática docente, de suscitar dúvidas e questionamentos, de apontar para novos caminhos e de expor-se na formulação, em linguagem autônoma, de suas próprias conclusões e nos desafios que persistem, não só no que tange ao processo pedagógico, também no que se refere ao campo específico da ciência cultivada (MARQUES, 2000, p. 190).

O autor destaca a necessidade do fazer reflexivo do professor universitário, ao propor a “ruptura” no sentido superar a cultura cristalizada da reprodução de modelos prontos, acabados e de desconstruir práticas insípidas, que não mais satisfazem a inquietação de professores e estudantes na contemporaneidade. Por meio de trabalhos de discussão com acompanhamento de grupos, objetivando instaurar rotinas de partilha no interior das universidades, Nóvoa (2000)

sinalizou para o caráter da profissão docente no Ensino Superior, discutindo as novas demandas e os desafios dessa atividade em face das mudanças nas universidades, na relação com o conhecimento e com o público, dada a heterogeneidade crescente e a tendência à diversidade de interesses. Para ele, é importante a mudança que tem ocorrendo no espaço universitário, relacionado ao fato de que se antes a Universidade era o lugar onde os conhecimentos existiam e eram difundidos, hoje grande parte desse conhecimento já não está mais nela. Pode estar na internet, nos meios de comunicação, em muitos lugares, mas não está mais exclusivamente, na Universidade, ou está apenas em partes.

Segundo Cunha (2000), o acesso à informação cada vez mais prescinde da instituição universitária. A clássica percepção do professor como principal fonte de informação, depositário de verdades e de certezas já não tem mais espaço. Faz-se necessária, portanto, uma nova profissionalidade docente. A função docente precisa ser reconstruída, com o desafio de uma nova perspectiva; “[...] essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos” (CUNHA, 2000, p. 48).

Isso significa concretamente, entender a Educação e as instituições de Ensino Superior em sua totalidade, o que inclui, necessariamente, o docente e sua formação permanente para enfrentar a era do conhecimento. Nessa percepção, pressupõe-se uma ampliação do desenvolvimento e aprimoramento profissional, por meio de processos profundos e contínuos de avaliação e de reposicionamento na carreira profissional, pautados por Programas permanentes de formação ao longo da vida. As ações docentes, orientadas por meio da competição e singularidade, devem ser reformuladas da mesma forma que o objetivo educativo que possui a aula universitária.

Dessa maneira, em sentido de reformulação estrutural de práticas, a ação do professor precisa ser programada e realizada em meio a uma mudança esquematizada. A busca é pela ruptura da segmentação do conhecimento, rompendo com a distinção entre prática e teoria, com a memorização e com a lógica da transmissão dos saberes. É preciso, portanto, produzir métodos que levem em consideração as relações existentes entre teoria e prática, forma e conteúdo, ciência e construção do conhecimento e, que seja considerada as dimensões

pedagógicas, epistemológicas e políticas existentes nas práticas docentes no âmbito das Universidades (FORESTI, 2001).

Nessa mesma perspectiva, Onofre (2006), complementa que:

[...] o professor não pode ser entendido como mero instrutor do ensino em sala de aula ou reprodutor do conteúdo dos currículos oficiais. Mas, ao contrário, precisa refletir sobre os princípios políticos e epistemológicos que norteiam seu trabalho pedagógico e desenvolver em si mesmo e em seus alunos a capacidade para o pensamento “crítico, reflexivo e criativo” (ONOFRE, 2006, p.56).

O campo que contempla o ensino como atividade reflexiva é uma nova tendência nas pesquisas na área da docência acadêmica. Diversos autores indicam o desenvolvimento do docente por meio do processo de incluir a reflexão em suas práticas (ALARCÃO, 1996; DEWEY, 1998; FREIRE, 1999; GARCÍA, 1999; PONTE, 1998; ROLDÃO, 1998; SCHÖN, 1987, 1991; ZEICHNER, 1993).

Para Liberman (1994) o conceito do desenvolvimento profissional reconhece o professor como prático reflexivo, com conhecimentos latente em sua base e que é moldado a partir de investigações práticas, levando então para uma constante reavaliação de suas práticas. Entretanto, ressaltamos que a reavaliação das práticas, tendo em vista as transformações necessárias, somente poderá ocorrer a partir do adensamento teórico, que necessariamente incita a crítica docente, considerando os professores crítico-reflexivos. Docentes mudam a maneira de pensar com a reflexão, uma vez que a base para essa ação é a analisar as mudanças individuais que ocorrem ao longo do tempo. Com isso são identificadas novas ações possíveis em sala de aula, que fazem com que o docente tenha a possibilidade de mudar a maneira de pensar e, assim, obter novos quereres (OSTERMAN; KOTTKAMP, 2004).

Segundo Marcelo García (1999, p. 153), “[...] o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente”.

Behrens (2000), sobre o professor reflexivo e em concordância com Nóvoa (2000), reafirma a necessidade de construir uma formação continuada e que seja fundamentada na reflexão acerca da ação docente. O professor reflexivo apresenta caminhos possíveis para substituir o “fazer pelo fazer” pelo “saber por que fazer”. Conceito esse que está presente tanto na formação de docentes como no currículo, ensino e metodologia sobre a docência. Esse

conceito parte da ideia de que o professor é capaz de progredir em sua capacidade de reflexão a partir da prática.

Para Zeichner (1993), essa capacidade implica em uma inter-racionalidade e na reflexão acerca do próprio trabalho de forma contextualizada. A importância do papel do contexto e interações na reflexão é também evidenciado por Pérez Gomez (1992):

A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (PEREZ GOMEZ, p. 103, 1992).

Com efeito, os professores que não refletem em conjunto não se dão conta das múltiplas realidades que coexistem no seu ambiente de trabalho. O professor que se envolve em um processo de reflexão tem que ter em consideração que ela depende do conteúdo, do contexto e das interações. Como forma de fortalecer o trabalho reflexivo do professor sobre a sua prática, o seu desenvolvimento profissional necessita de um esquema teórico aberto e fundamentado.

Nesse momento, entra o papel do professor pesquisador. No desenvolvimento profissional docente diante uma abordagem inovadora, também tem como foco a pesquisa do professor, que, por meio dela, dedica-se, a investigar as próprias práticas em processos de reflexão crítica. Na maioria das vezes, o professor é acompanhado por investigadores educacionais e desenvolve um trabalho colaborativo com esses. Associado ao professor investigador, surge o professor reflexivo, mas diversos autores tentam separar esses dois conceitos. Oliveira e Serrazina (2002), em uma tentativa de elucidar ambos, revela que

O professor investigador tem de ser um professor reflexivo, mas trata-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente, isto é, na investigação a reflexão é necessária, mas não basta. Na verdade, a reflexão pode ter como principal objetivo fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação; mas essa reflexão também pode apenas servir para justificar a ação, procurando defender-se das críticas e justificar-se (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 34).

Lima (2007, p. 18), no que diz respeito ao papel do pesquisador ou do professor-pesquisador, afirma que “[...] desde sua formação deve estar relacionado ao contexto e às práticas pedagógicas e de ensino, então a ação reflexiva sobre a prática docente e a importância da utilização da pesquisa para tal, terá um sentido”. Essa afirmação nos leva à ideia de que a

pesquisa deve ser parte constitutiva do processo de formação acadêmica dos professores e, conseqüentemente, ela se refletirá no processo de ensino. Tanto para o aperfeiçoamento e inovação quanto para o próprio aprendizado continuado do docente, ela é caracterizada como um componente necessário para seu trabalho. Nesse contexto, começar a mudar é pesquisar e refletir. Todo ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, de aperfeiçoamento e de progresso. A partir de seu entendimento sobre o inacabamento de homens e mulheres, Paulo Freire nos provoca ao dizer: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado” (FREIRE, 2010, p. 53). A reflexão sobre si mesmo, sobre suas ações e sobre o mundo é quem dará essa possibilidade. A avaliação da prática leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. Acomoda-se quem não reflete sobre o que faz, repete erros e não se desenvolve profissionalmente, conforme nos orienta Nóvoa:

Quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos “saberes que ensina” para as pessoas a quem esses “saberes vão ser ensinados”, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que essa reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (autorreflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada) (NÓVOA, 2000, p. 134).

A ideia de que a reflexão é vital para o professor em exercício profissional é um consenso, entretanto, essa reflexão deve ser pautada na conscientização de que é preciso rever constantemente as práticas. Pimenta (2005 p. 28) defende que um processo de formação permanente deve “[...] refletir-se na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação uma proposta metodológica para uma identidade necessária do professor”. A autora acredita que a formação deve ser pensada como algo constante, ou seja, um professor precisa buscar aprimoramento diariamente, continuamente.

Além de seu papel de pesquisador reflexivo, crítico e criativo, o docente universitário precisa ser um agente transformador que busca sua autonomia e estimula a autonomia do aluno, sempre prezando por justiça social, por igualdade de direitos, democracia ampla/ irrestrita, inclusão dos excluídos e respeito às diversidades e diferenças étnico- culturais. Conforme Giroux (1997), os professores são intelectuais transformadores, pois, têm a possibilidade de levar os alunos à reflexão e a se posicionarem diante de assuntos tanto sociais, como políticos, econômicos e pedagógicos, despertando nesses alunos a busca de uma prática transformadora que contribua para a democratização. Essa transformação não pode ser forçada, por isso, três

princípios, segundo Day (2000), devem ser considerados para que o desenvolvimento profissional dos professores conduza para uma mudança efetiva em sentido inovador:

O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente); A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, 'simbólica' e temporária; A mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que esses ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança (DAY, 2001,p.153).

Pensando nesse contexto de inovação é preciso unir a ideia de prática docente com o processo de emancipação dos professores, de conscientizar os docentes sobre os valores e significados ideológicos implícitos em suas ações e apontar como uma prática transformadora direcionada a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes na instituição e contribuir para transformação social.

Uma premissa para compreender o professor como agente transformador é, de acordo com Giroux (1997, p. 163) “[...] tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, ou seja, entender a Universidade como um lugar político, de conflitos de interesses permeados por tensão em busca de poder e, nesse sentido, estimular os estudantes a se colocarem como sujeitos ativos dentro desse universo e conscientizá-los da importância de se lutar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro desse universo.

Em relação a tornar o político mais pedagógico, trata-se da utilização de métodos pedagógicos que incluam interesses políticos, de essência emancipatória, o que sugere o aluno como agente crítico, a fim de problematizar e de ressignificar o conhecimento a partir de um diálogo crítico, com vistas a um mundo melhor para todos.

É relevante mencionar a importância da autonomia no sentido de emancipação, entendida como algo libertador, tanto no aspecto profissional, quanto no social. Para isso, é preciso superar as distorções ideológicas e a lapidar a consciência crítica sempre atento ao compromisso político. Essa autonomia pode ser buscada por qualquer nível do conhecimento agregando alunos, professores, escolas e universidades contribuindo para a construção da autoconsciência crítica e subjetiva de nossas ações e/ou pela participação ativa do Governo.

Na prática, o que se percebe é uma “pseudoparticipação”, ou seja, o professor participa apenas do processo específico relacionado a seu trabalho, como, por exemplo, elaboração do plano de aula e métodos de avaliação do aluno, mas não participa efetivamente da definição das políticas institucionais. Percebemos, então, que as políticas defendem a ampliação de

responsabilidade e de participação do professor, mas que “[...] essa responsabilidade não aumente seu poder, ou seja, sem dispor de mais possibilidades de transformação das circunstâncias nas quais se desenvolve seu trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 265).

Em assim sendo, quando se pensa no professor como alguém que precisa ser eficiente e eficaz para atender as expectativas dos órgãos governamentais, faz-se alusão a um sistema fabril e que o professor está na linha de produção. Nesse caso, o produto será o aluno que deverá ser entregue à sociedade com perfil pré-estabelecido e, para atingir o proposto, o professor precisará de determinadas competências, além de saberes e habilidades profissionais da sua área de trabalho. Assim, ocorre o deslocamento do olhar do trabalhador para o local de trabalho e, se não se ajustar ao que dele se espera, se não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado” (PIMENTA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, podemos perceber que a prática difere do proposto pelo Ministério da Educação, que defende a autonomia do professor, mas, em contrapartida, mantém o controle irrestrito do que deve ser ensinado e isso fica evidente nas provas homogêneas disponibilizadas para todo território nacional, sem levar em consideração a cultura e identidade das comunidades de cada região do Brasil. O resultado é uma Educação desenvolvida a partir da Teoria do Neotecnicismo, em que o processo de ensino-aprendizagem acontece por meio de repasses de informações com técnicas previamente definidas, o que torna o professor submisso desse sistema, como se repassar informação e produzir conhecimentos fosse a mesma coisa.

Quando pensamos sobre o processo de formação dos professores na atualidade, considerando o período referente à sua permanência na Universidade, percebemos que muito precisa ser feito para preencher as lacunas presentes nesse período de formação. As experiências de formação de professores precisam ser mapeadas e discutidas, a fim de contribuir para impactar a qualidade do ensino.

Além do mais, essas discussões podem contribuir de forma propositiva com os campos da didática e dos processos de ensino-aprendizagem, além de pontuar o que precisa ser repensado nas políticas públicas contribuindo para uma reformulação profissional. Por fim, entendemos que o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva inovadora é um processo contínuo, que envolve, ao mesmo tempo, a dimensão pessoal e coletiva em contexto, como espaço de reflexão crítica de resistência e luta. Está diretamente articulado a políticas educacionais que necessitam de assegurar melhores condições de trabalho e de formação, valorização da profissão, aprofundamento nos saberes e ressignificação das identidades profissionais, como condições para a efetivação da práxis emancipatória. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores é resultado de um processo dinâmico e dialético

entre os conhecimentos acadêmicos, as crenças, as motivações profissionais, as experiências do cotidiano pessoal e profissional. Mas, sobretudo depende das condições concretas de trabalho e de incentivo para que sejam oferecidas as condições necessárias para que o desenvolvimento profissional docente ocorra permanentemente.

5 DOCÊNCIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A mente desenvolve-se como o corpo, mediante crescimento orgânico, influência ambiental e educação. Seu desenvolvimento pode ser inibido por enfermidade física, trauma ou má Educação. (Umberto Eco, 2004)

O objetivo desta seção é discutir o contexto histórico-político dos Cursos de Educação Física no Brasil, apontando a sua gênese, o lócus de atuação profissional e a formação nessa área. Em seguida, realizar um breve histórico dos Cursos de Educação Física da UFU e da UFTM. Por último, para aprofundar o assunto, enfatizaremos a temática sobre as inovações pedagógicas em tais cursos.

5.1 Contexto histórico-político dos cursos de Educação Física no Brasil: suas origens, lócus de atuação docente e formação profissional

De acordo com os estudos de Pires (2006) e Souza Neto (2004), que traçam a trajetória da inserção da Educação Física no âmbito nacional acredita-se que foi no período entre 1824 e 1931 que ocorreu, por meio dos colonos alemães, o desenvolvimento dos exercícios físicos.

Podemos pensar que foi nesse período que surgiram as primeiras tentativas de formação profissional em Educação Física de forma sistematizada, identificada dessa forma no trabalho desenvolvido pelos mestres de arma, instrutores, treinadores, assim denominados em função de seu escalão de origem (PIRES, 2006; SOUZA NETO, 2004, p. 180).

A primeira disciplina a ser ofertada foi a ginástica, que constava como obrigatória nas grades curriculares do período imperial, ainda que, naquele momento não houvesse profissionais adequadamente formados. Após esforços da Reforma Couto Ferras, em 1851, foi que se destacou a necessidade de formação de profissionais especializados, desde meados de 1854, após a promulgação da Lei nº 630 e a ginástica se tornou disciplina obrigatória. Naquele contexto, como a ginástica era uma disciplina oriunda das atividades militares, grande parte da sociedade entendeu que seria apropriada apenas para os homens.

Em 1902, uma das primeiras iniciativas de organizar a formação profissional na área surgiu por iniciativa do Coronel Pedro Dias Campos, sediada no Batalhão de Caçadores, no Quartel da Luz em São Paulo, mantendo a oferta em ginástica.

No ano de 1905, ocorreu, então, a primeira movimentação nacional relacionada à profissionalização em Educação Física por meio do projeto do deputado Jorge de Moraes (MELO, 1996).

O referido projeto tinha a intenção de criar duas Escolas de Educação Física, uma civil e outra militar, sem mencionar, entretanto, o nível dessa formação. Diz que “[...] é mesmo possível especular que tal projeto tenha sido escrito com auxílio direto de militares franceses que estavam no Brasil em missões oficiais” (PIRES, 2006, p. 181).

Em 1909, a Escola de Educação Física da Força Policial foi proposta por Coronel Paul Bologny, um comandante da missão francesa contratado pelo Governo do Estado de São Paulo com a função de instruir aquela força (MARINHO, 1993; PIRES, 2006).

Um ano depois, oficialmente, iniciou-se a História dos cursos em Educação Física no Brasil, com a criação do primeiro Curso Provisório de Educação Física do Exército em 1910. O Curso tinha duração de cinco meses e os primeiros profissionais que foram formados eram, em sua maioria, militares e tinham como professores ex-atletas e médicos. (FIGUEIREDO, 2005).

No entanto, de acordo com Betti (1991, p. 179-180) na prática, a “[...] efetiva implantação da Educação Física ficou restrita, até os primeiros anos da década de 1930, às escolas do Rio de Janeiro, como município da corte imperial e capital da República, e às escolas militares.”.

Em 1922, o Centro Militar de Educação Física foi fundado e, posteriormente, daria origem à Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), situada no Rio de Janeiro, e uma das mais renomadas do País. De acordo com Melo (1996, p. 182), a referida escola foi criada com “intenção inicial de formar instrutores, monitores, mestres d'arma, monitores de esgrima e médicos especializados para o Exército”. Ainda de acordo com o autor, o Curso era ofertado especificamente para militares ainda que civis pudessem realizar cursos de monitor.

Tannús (2017) afirma que não era só nas capitais que existia a oferta de aulas de Educação Física no currículo da escola primária, pois em Uberlândia, interior de Minas Gerais já havia menção de aulas de “Educação *physica*” em escolas rurais desde 1923. Em 1927, a movimentação acerca da formação profissional na sociedade civil foi retomada, novamente por meio do deputado Jorge de Moraes, “[...] criticando a não execução do projeto de 1905, que

previa a criação de duas escolas de Educação Física voltadas para a formação profissional”. (PIRES, 2006, p. 182). Nesse sentido, Pires (2006) aponta que:

A Educação Física se viu contemplada nesse projeto de regeneração do povo brasileiro e passou a ser merecedora de grande destaque, visto que poderia coparticipar e, por assim dizer, transformar os nossos habitantes em um povo: viril, corajoso e ao mesmo tempo fiel, obediente e dócil, que, segundo o discurso ideológico e dominante da época, era tão indispensável ao desenvolvimento da nação. Vislumbrava -se dar extrema atenção a uma boa preparação física e moral da população brasileira, procurando promover a saúde, por meio de uma prática que pudesse proporcionar esses valores. (PIRES, 2006, p.181)

Segundo Horta (2012) desde o início do século, já havia defensores da adoção da Educação Física no currículo das escolas e no intervalo compreendido entre 1930 e 1937, enquanto setores do Ministério da Educação e Saúde objetivavam apenas inserir a Educação Física na legislação educacional, os militares pretendiam estabelecer bases sólidas nessa área.

Na década de 1930, fortemente influenciada por tais ideias, verificou-se a implantação de departamentos e escolas de Educação Física Civil em dois estados: Espírito Santo e São Paulo. Sobre a adoção da Educação Física no currículo das escolas, de acordo com Horta (2012), desde 1908 havia uma proposição de militares para que houvesse não só Educação Física escolar, mas instrução pré-militar nas escolas secundárias para alunos maiores de dezesseis anos, mas não menciona o ensino primário. Segundo Melo (1996 apud PIRES, 2005) por iniciativa do tenente do exército Laurentino Bonorino, em 1931, foi criado, no Espírito Santo, o Curso especial de Educação Física para normalistas especialistas. Foi o primeiro Curso civil reconhecido, embora dirigido por militar.

Em 1931 também foi idealizado o Curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo que, ao ser implantado efetivamente em 1934, trouxe uma importante diferença: a partir de 1934 poderiam formar-se o Instrutor de Ginástica e o professor de Educação Física, passo importante para o reconhecimento social da profissão. Assim, considera-se que formalmente o primeiro Curso civil sistematizado de Educação Física foi criado em 1934 na cidade de São Paulo e, posteriormente, incorporado à Universidade de São Paulo. Logo depois, em 1939 também foi criado o Curso Superior em Educação Física na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. De acordo com Pires (2006) havia distinção na formação pedagógica dos dois profissionais, ou seja,

Ao instrutor de ginástica, os seus saberes deveriam abarcar o estudo da vida humana em seu aspecto celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo, estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura, estudos dos

exercícios motores, lúdicos e agonísticos. Ao professor de Educação Física, os saberes deveriam ser norteados sobre os estudos do processo pedagógico e de desenvolvimento do aluno, estudos dos exercícios motores e artísticos e estudos dos fatos e costumes relacionados às tradições das provas na área dos exercícios físicos e motores (PIRES, 2006, p. 184).

A promulgação da Constituição de 1937 estabeleceu a Educação Física obrigatória nas escolas públicas do País; fortaleceu a demanda de profissionais da área e tornou necessário organizar um currículo mínimo para a Graduação. Era o momento oportuno para a Educação Física ocupar seu espaço na sociedade por meio do reconhecimento social de seus profissionais, que atribuíam legitimidade para a área.

Finalmente, em 1939, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos pelo Decreto-Lei n.º 1.212, de 17/4/1939, graças à influência da Divisão da Educação Física (DEF), mediante do seu diretor João Barbosa Leite, de Inácio Freitas Rolim, que seria seu primeiro diretor, e de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação.

Conforme expõe Capanema, as funções da ENEFD seriam: a) formar profissionais para área de Educação Física; b) imprimir unidade teórica e prática ao ensino da Educação Física no País; c) difundir conhecimentos ligados à área; e d) realizar pesquisas que apontassem os caminhos mais adequados para a Educação Física brasileira (PIRES, 2006, p. 188).

Evidencia-se que esse foi o primeiro padrão curricular de formação de profissionais de Educação Física a ser seguido no País e, cinco anos depois, uma nova reestruturação foi encaminhada, com o objetivo de melhorar a formação profissional e distinguir as exigências e configurações.

Embora naquele momento, já existisse outras escolas de formação na área da Educação Física no País a ENEFD tinha como objetivo, ser a escola modelo na formação, sendo a primeira instituição de Ensino Superior da área pertencente a uma Universidade (UFRJ, 2006) e que outorgava curiosamente diferentes títulos com distintas durações: Técnico desportivo 1 ano, Normalista especializado em Educação Física 1 ano, Licenciado 2 anos, Treinador e Massagista desportivo 1 ano e Médico especializado em Educação Física e desporto - 1 ano. (FIGUEIREDO, 2005).

Após 1945, Pires (2006) apresenta um novo cenário pedagógico da área:

Nesse sentido, em 1945, é estabelecida uma proposta de revisão do currículo através do decreto-lei nº. 8.270, que, por assim dizer, repete alguns aspectos ou os deixam muito semelhantes, outros, porém, sofrem uma mudança radical, dando uma configuração própria para cada um dos cursos, principalmente no que se refere à área dos saberes que fundamentam a profissão, a base de

conhecimento da nova proposta curricular segue a mesma sequência da proposta anterior, reordenando em sua organização (PIRES, 2006, p. 183).

Melo (1996) *apud* Pires (2006), sugere que, provavelmente, houvesse resistências internas de alguns intelectuais que não desejavam ver na Universidade uma profissão como a de Educação Física que, para alguns, não necessitaria de formação superior, sem mencionar o fato de ela enfatizar o físico em detrimento do intelectual.

Entretanto, o crescimento da Educação Física Brasileira era uma questão de tempo, já que estava diretamente ligada aos interesses governamentais da ditadura e nunca é exagero lembrar que parte dos intelectuais da época apoiou o Estado Novo no Governo Vargas (1937-1945). Na ditadura varguista, a busca de um novo cidadão também passava pelo domínio do corpo, pela habilidade física e pela disciplina, aspectos importantes que Foucault (1987) já sugeria, não só nas prisões e sanatórios, mas também no espaço escolar, afinal,

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determinam (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Justamente por isso não se pode esquecer que controle e disciplina sobre o corpo eram fundamentais na prática da Educação Física e seguem contemplados em inúmeros planejamentos de sala de aula e ementas de cursos superiores. Nesse contexto, pode-se resumir essa primeira metade do século XX, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1998) que a área sofreu, no Brasil, influências de correntes de pensamento filosófico, tendências políticas, científicas e pedagógicas. Assim, até a década de 1950, a Educação Física ora sofreu influências provenientes da Filosofia positivista, da área médica (por exemplo, o higienismo), de interesses militares (nacionalismo, instrução pré-militar), ora acompanhou as mudanças no próprio pensamento pedagógico (por exemplo, a vertente escolanovista na década de 1950).

Em 1962, passou a vigorar a Lei n.º 4024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que não modificou significativamente a área da Educação Física, mas flexibilizou o currículo.

Em 1969, o Conselho Federal de Educação publicou a Resolução n.º 69/69, que outorgava à Educação Física o status de Curso Superior com a ampliação da carga horária para 1800 horas ou três anos (no mínimo). Abria, também, a possibilidade de obtenção do título de Técnico Desportivo a quem quisesse complementar disciplinas. Pela Resolução, o currículo teria disciplinas obrigatórias básicas e profissionais.

As disciplinas básicas eram Biometria, Higiene, Cinesiologia, Fisiologia, Anatomia e biologia; as disciplinas profissionais eram Recreação, Atletismo, Natação, Ginástica Rítmica, Socorros de Urgências e as matérias pedagógicas de acordo com o parecer nº 672/69 (Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino por meio de Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º graus) (TOJAL, 2005b).

Na década de 1970, adequando-se às mudanças após a Resolução 69/69 a preocupação com o desenvolvimento da Educação Física se manteve. Toscano (1974, p. 95) relata que: “[...] consideramos indispensável que o professor de Educação Física se situe dentro da moderna visão integrada que se procura dar ao educador, face aos problemas concretos da sociedade em que vai atuar profissionalmente”.

Em 1971, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n.º 5692/71, em seu artigo 7º, determinou a oferta da Educação Física nos currículos plenos de primeiro e segundo graus.

De acordo com o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), em 1972, ocorreu, no então estado da Guanabara o III Encontro de Professores de Educação Física que já se preocupava com a profissão e pleiteava a criação dos Conselhos Regionais e Federal de Educação Física que teriam como objetivos principais a regulamentação da profissão e a criação de um código de ética profissional.

Para Faria Júnior (1987) “[...] com sete anos de atraso em relação à legislação (1962) e com trinta anos em relação às demais licenciaturas, as matérias pedagógicas foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física” (TOJAL, 2005b, p. 58). De acordo com esse autor;

Como consequência desse novo modelo de Universidade, foi identificada que os cursos paralelos aos de professor de Educação Física e de técnico desportista, na prática, não se mostravam praticável, por outro lado, o Curso de técnica desportista estava distante da realidade, uma vez que muitas escolas não estavam aparelhadas para abrigar tais cursos (TOJAL, 2005b, p. 59).

Diante de tal realidade, o Conselho Federal de Educação (CFE), restringiu a formação dos profissionais em Educação Física em apenas dois cursos; reduziu a exigência das matérias básicas de fundamentação científica e abriu a opção para o aluno cursar Educação Física com a complementação de Técnico de Desportos. Nesse cenário, ganharam destaque os saberes relativos ao conhecimento esportivo, assim como a parte didática com ênfase para a formação do professor.

Nas palavras de Pires (2006):

Esse novo modelo de formação apontava para a exigência de cumprimento de um quadro de matérias obrigatórias do currículo mínimo, além da escolha de duas modalidades desportivas para sua complementação, conferindo, assim, o diploma de Licenciado em Educação Física e Técnico Desportivo ao concluinte (PIRES, 2006, p. 184).

Segundo Souza Neto (2004) a formação na área de Educação Física continuou a ser questionada, mesmo com a liberdade de complementação do currículo conforme cada região, a composição curricular ensejava reflexões importantes,

[...] três argumentos correntes à época que justificavam a necessidade de se (re)pensar os cursos de Educação Física, a saber: 1. A necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das amarras impostas pelo currículo mínimo; 2. As novas demandas do mercado de trabalho apontavam limites para além da escola e, por isso mesmo, reclamavam um outro tipo de profissional; 3. A importância e necessidade de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico. (SOUZA NETO, 2004, p. 97)

Em razão das inúmeras críticas ao currículo mínimo do Curso de Educação Física que existia na década de 1980, que não considerava as diferenças regionais e, por vezes, se tornava currículo pleno pelo fato de diversas instituições não ofertarem disciplinas para complementá-lo, segundo Tojal (2005b), houve a aprovação de uma nova proposta curricular em outubro de 1987.

Na proposta apresentada pela Resolução nº 03/87, foi decretado o fim do currículo mínimo nos moldes já existentes, substituído por áreas de conhecimento; conteúdo identificador da área e conteúdo de natureza técnico-científica. Com o objetivo de atender o mercado informal em franco crescimento, segundo Tojal (2005b), também houve a ampliação da carga horária mínima para 2880 horas; tempo mínimo de integralização de quatro anos e a criação da titulação de Bacharelado.

Desde então, o que se intitulava “currículo mínimo” passou a ser concebido como áreas de conhecimentos que seriam definidas em cada Instituição de Ensino Superior de formação em Educação Física durante sua adequação ao novo modelo de formação.

De acordo com Pires (2006) os saberes, anteriormente divididos entre as matérias básicas, profissionalizantes, biológicas, gímnicas e pedagógicas, mudaram sua configuração e passaram a incluir outros fundamentos como a formação humanística, técnica e o aprofundamento do conhecimento na estrutura curricular.

Para Nozaki, (2004) o Bacharelado em Educação Física foi oferecido por poucas instituições no Brasil, pois a Licenciatura possibilitava maior campo de atuação na área escolar e no espaço não formal, o que tirava o sentido de existência do Bacharelado.

A partir da promulgação da nova LDB n.º. 9394/96 e da Lei n.º. 9696/98, o Curso de Educação Física avançou, pois, segundo Pires (2006, p. 188), a nova lei “[...] regulamentou a profissão de Educação Física, observamos um novo desenho curricular para a área da Educação e uma nova perspectiva para a formação em Educação Física, marcada por um novo fenômeno, o profissionalismo”.

A esse respeito Espírito Santo (2004) argumenta que:

Em 1997 sob fortes pressões e demandas externas à Universidade (reestruturação produtiva, ajustes estruturais, reforma do Estado), e também, por tensionamentos internos dos Cursos de Graduação (insatisfação com o currículo extenso, fragmentado e ultrapassado), a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação através do Edital 04/97 (convoca as IES a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos Cursos superiores) onde, dessa forma, materializa a exigência de discussão de novas diretrizes curriculares para os cursos de Graduação (ESPIRITO SANTO, 2004, p. 147).

O debate em torno das diretrizes curriculares para o Curso de Educação Física não se esgotou e foi reiniciado em 10 de março de 1998 por meio da Portaria N.º. 146 da SESU/MEC, que reuniu a primeira comissão de especialistas e atribui-lhes um mandato de dois anos para a confecção das referidas diretrizes. Para Espírito Santo (2004):

A proposta de formação delineada pela comissão de especialistas difere da estabelecida pela Resolução 03/1987, sobretudo por que retira as duas titulações diferenciadas: Licenciatura e Bacharelado, com aprofundamento em campos de aplicação profissional, visando atender as diferentes manifestações da cultura de movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais de mercado relacionado ao campo de atuação profissional (ESPIRITO SANTO, 2004, p. 189)

Oliveira (2002) sintetiza a trajetória histórica do Curso de Licenciatura em Educação Física, no tocante à sua organização curricular e aponta três momentos distintos,

O primeiro, caracterizado desde a instalação das primeiras escolas de Educação Física no início do século XX, até a sua primeira tentativa de sistematização com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos por meio de seu modelo curricular; o segundo, o momento da padronização curricular de 1969, com a instituição dos currículos mínimos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação; o último, por meio da reestruturação dos currículos dos cursos de Educação Física, a partir da Resolução n.º 03/87, que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem

observados nos cursos de Graduação em Educação Física. (OLIVEIRA, 2002, p. 32-33).

Pela nova organização curricular, a formação dos novos profissionais de Educação Física passou a considerar os princípios do ensino, da pesquisa e da extensão e cada instituição que ofertava o Curso passou a se adaptar à realidade socioeconômica do País e da região onde se inseria.

Desse modo, buscando aliar capacitação técnica, teórico-reflexiva, de formulação de planos, Programas de projetos nas áreas da Educação Física revelam-se como instrumento de alcance para além do meramente material, objetivando o desenvolvimento do ser humano como um todo, obedecendo às seguintes diretrizes gerais (OLIVEIRA, 2002, p. 35).

Em busca da profissionalização definitiva, novos planos e projetos para a área de Educação Física passaram a buscar a formação de um profissional com sólida formação científica, humanista e ética que pudesse atuar na docência ou em outros locais com visão mais ampla do que a Licenciatura oferecia anteriormente. Segundo Oliveira (2002), o profissional de Educação Física a partir de então deveria ser

[...] voltado ao desenvolvimento científico e cultural, apto a adquirir, por iniciativa própria, conhecimentos que possam garantir uma Educação continuada e permanente, estimular as investigações científicas, integrando o desenvolvimento tecnológico e científico à melhoria da qualidade de vida do homem. Compreender é conhecer os problemas do mundo atual, em particular os relativos à saúde e educação, desenvolvendo atitudes e valores de prestação de serviços à comunidade. Promover atividades de extensão, envolvendo a população nos avanços científicos, tecnológicos e culturais da Universidade (OLIVEIRA, 2002, p. 37-38).

Os primeiros anos do século XXI foram marcados por um grande debate: de um lado, os defensores da separação entre Licenciatura e Bacharelado com currículos diferenciados que exigissem diferentes competências e habilidades, voltados para diferentes campos de atuação e, de outro, os profissionais que defendiam a implantação de uma Licenciatura que garantisse amplo conhecimento da Educação Física, independente do campo de atuação.

Obviamente muitas críticas surgiram às duas concepções: de acordo com Nozaki (2002) a identidade profissional docente independeria do campo de atuação e o termo bacharel seria inadequado ao profissional que desejasse se dedicar ao magistério; Kunz *et al.* (1998) criticavam o fato de que essa divisão e aumento de disciplinas voltadas para o lado não formal mudariam o princípio de atuação da Educação Física, que é a prática docente além de o Bacharelado atender perfeitamente o “mercado em crescimento.”

Em 2002, com a publicação das Resoluções números 01 e 02 CNE/CES, o Ministério da Educação, mais uma vez, reformulou os currículos de Licenciatura e determinou mudanças importantes: apesar de manter a carga horária mínima de 2800 horas para o Curso, a carga horária de estágio foi ampliada para 400 horas, assim como ficaram determinadas outras 400 horas de práticas curriculares, em um tempo mínimo fixado de três anos para a conclusão da Licenciatura. Já não se tratava mais de concluir o Bacharelado e cursar mais um ano de disciplinas pedagógicas para obter o grau de licenciado, como ocorria antes de 2002 e sim de ofertar ao graduando a opção de cursar somente a Licenciatura.

Em 2004, foi publicado o Parecer CNE/CES n.º 58, homologado pela Resolução CNE/CES n.º 07/2004, que substituiu a Resolução n.º 03/87 da Educação. Essa Resolução alterou o artigo 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002 e passou a vigorar com a seguinte redação: "Art. 15. Os cursos de formação de professores para a Educação Básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a essa Resolução até a data de 15 de outubro de 2005." (CNE, 2004). As novas normas, assim como o modo de implementação e execução delas foi posteriormente explicitado na Nota Técnica n.º 003/2010-CGO/DESUP/SESu/MEC. (2010). Essa Nota Técnica, além de consubstanciar as normativas relativas à formação superior em Educação Física no País, reafirmou que os cursos de Licenciatura Plena, criados com base na antiga Resolução CFE n.º 03/87 poderiam ser ofertados de forma regular somente até 15/10/2005 e que somente os alunos ingressantes até essa data estariam aptos a obter a Graduação de Bacharel e Licenciado em Educação Física. Após essa data, os cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física passaram a representar graduações distintas com processo de ingresso, projetos pedagógicos e diplomas específicos para cada Curso.

Reafirmamos, assim, que, no contexto da nova regulamentação, o licenciado em Educação Física estaria habilitado a atuar com a docência na Educação Básica. Já o bacharel em Educação Física estaria habilitado a atuar nas atividades físicas e/ou desportivas em outros espaços. Por fim, admitimos que as reflexões e críticas que apareceram nos estudos realizados a partir desse período, ao apontar contradições e paradoxos na formação do professor de Educação Física, estabeleceram uma crise de identidade na área, causando conflitos e novas reflexões sobre o verdadeiro papel desse profissional.

Contudo, atualmente, a resolução mais recente que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física é a RESOLUÇÃO Nº 6, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 que no Capítulo I, Art. 5º. Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro

exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, sendo a primeira chamada de Etapa Comum que representa o Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações. Quanto a segunda Etapa chamada de Específica ela deve ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura - com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos; a formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura e a integração entre as áreas específicas dependerá de procedimento próprio e da organização curricular institucional de cada IES, sendo vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas indicadas.

Desse modo, para compreender melhor tal realidade e o nosso objeto de investigação, discutimos na próxima subseção, o histórico dos cursos de Educação Física das instituições pesquisadas e o “locus” de atuação dos professores e seus contextos.

5.2 Breve histórico dos Cursos de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia - UFU e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

5.2.1 A história do Curso de Educação Física da UFU

De acordo com o Guia Acadêmico/2013, a UFU originou-se da Universidade de Uberlândia - UnU, criada em 14 de agosto de 1969, por meio do Decreto-Lei n.º 762, como uma fundação de direito privado, com autonomia didática, científica, administrativa, financeira e disciplinar, formada pelas instituições isoladas de Ensino Superior já existentes na cidade. Nove anos mais tarde, em 24 de maio de 1978, por disposição da Lei n.º 6532, foi federalizada e recebeu o nome atual: Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), assim como tantas outras Universidades criadas no período desenvolvimentista brasileiro, surgiu a partir dos atos políticos e da junção das faculdades isoladas privadas, financiadas pelo Estado de Minas Gerais e pelo Governo Federal existentes na cidade naquela época. Nesse caso, especificamente, a história de criação da UFU pode ser dividida em três fases: a criação das faculdades isoladas e de uma autarquia educacional mantida pelo Estado, a implementação da Universidade de Uberlândia (UnU) – mantida pela Fundação Uberlandense de Ensino e a Federalização da Universidade de Uberlândia (BRITO, 2006, p. 61).

O Curso de Educação Física⁶ da Universidade Federal de Uberlândia foi implementado em dezembro de 1971, logo após ter sido concluído o processo de unificação das faculdades isoladas da cidade, que deu origem à Universidade de Uberlândia (UnU). A Escola Superior de Educação Física foi criada como pertencente à antiga Autarquia Educacional do Ensino de Uberlândia, pela Lei Estadual n.º 4.257, de setembro de 1966 e autorizada a funcionar pelo Decreto n.º 6.053, de 11/12/71. Conforme Lima (2000) a reivindicação para a criação da Escola Superior de Educação Física em Uberlândia partiu de fatores como o interesse de políticos, de toda comunidade local e ainda, de representações de regiões vizinhas. A sociedade uberlandense viu na implantação de uma Escola Superior de Educação Física um fator de desenvolvimento e de progresso tanto para a cidade quanto para o próprio Estado de Minas Gerais, visto que essa Instituição atenderia uma área cujo raio de ação atingiria cerca de 400 quilômetros. As atividades acadêmicas do Curso tiveram início em fevereiro de 1972, no período matutino, após a realização de um vestibular unificado com as Faculdades de Odontologia e de Medicina Veterinária. Nesse mesmo ano, em conformidade com a Lei Estadual n.º 6.053, de 11/12/72, a Escola foi integrada à UnU, contando com recursos financeiros oriundos do orçamento estadual e ainda das anuidades escolares.

A estrutura física – Praça de Esportes, chamada também de Clube do Napoleão pertencente ao Sr. Napoleão Carneiro, utilizada para o desenvolvimento das atividades inerentes ao Curso de Educação Física, foi adquirida pela Autarquia, com auxílio financeiro da Prefeitura Municipal e desde então passou a constituir o Centro Esportivo Clarimundo Carneiro. Essas instalações ocupam uma área de aproximadamente 55.000 m² e foram adaptadas, complementadas e adequadas para o mínimo funcionamento da atual Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. A praça, naquele período, contava com três pavimentos que foram transformados em salas de aula e em outras dependências necessárias para o funcionamento do Curso. As instalações esportivas para as aulas específicas do Curso

⁶ Dados obtidos no sítio da Faculdade de Educação Física da UFU: <http://www.faeff.ufu.br/>. Acesso em 21 de maio de 2018.

constavam de campo de futebol, piscinas, quadras de voleibol, basquetebol e de futebol de salão.

No que diz respeito ao corpo docente da Escola de Educação Física, era composto por dezesseis professores entre os quais cinco tinham formação em Medicina, um em Direito, dois em Pedagogia, dois em Letras, um em Biologia e seis em Educação Física. O Curso de Educação Física era composto, ainda, por três departamentos, quais sejam: (1) o Departamento de Cultura Física, constituído por disciplinas de conteúdo específico da área; (2) o Departamento de Cultura Básica, que englobava as disciplinas referentes a conteúdos de caráter fisiológico e biológico; e (3) o Departamento de Educação e Cultura Geral, composto pelas disciplinas didático-pedagógicas. Tais departamentos eram responsáveis tanto pela Programação quanto pela execução das atividades de ensino concernentes ao fim a que se propunha a Escola. Tinham, portanto, como finalidade a concentração das atividades didáticas e de pesquisa, relacionadas a um setor específico do saber.

Em 13 de maio de 1975, por meio do Decreto-Lei n.º 75.714, publicado no Diário Oficial da União, o Curso foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação, sendo um dos pioneiros na área de Educação Física no Estado de Minas Gerais. No ano de 1977, ocorreu importante alteração no Curso. Esse, que, desde a sua fundação desenvolvia suas atividades em regime anual no período da manhã passou a desenvolvê-las no turno da noite. Tal mudança se concretizou com o vestibular em janeiro do mesmo ano. A partir de 1978, com o processo de federalização da Universidade, a Escola Superior de Educação Física passou a receber a atual denominação de Curso de Graduação em Educação Física da UFU (Licenciatura Plena), o que favoreceu o intercâmbio do referido Curso com outras instituições e possibilitou assim a sua consolidação e efetiva ampliação.

O desenvolvimento das atividades do Curso no período noturno durou até o ano de 1985. No entanto, em meados dos anos de 1983, iniciou-se o processo de elaboração de uma nova proposta de alteração curricular, que ocasionou uma mudança substancial no funcionamento do Curso de Educação Física da UFU. Tal proposta entrou em vigor em 1985 e fundamentava-se em um Projeto de Resolução, que passaria ainda pela aprovação do CFE.

Então, a Resolução (03/87) do CFE garantiu a legitimidade dos Cursos de Educação Física em andamento. Ela permitiu que os futuros profissionais atuassem em todas as áreas e/ou segmentos sem distinção na formação do alunado e saíram formados com titulação em Licenciatura Plena em Educação Física.

Essa foi uma realidade que perdurou até o ano de 2005. Em 2006, uma nova proposta curricular entrou em vigor, na qual o Curso de Educação Física da Universidade Federal de

Uberlândia adotou na sua regulamentação, o tempo mínimo de integralização curricular de quatro anos e máximo de seis anos. Essa mudança curricular levou em consideração as novas diretrizes curriculares, especificamente, aquela que regulamenta o Curso de Educação Física no âmbito das IES e, que observando a legalidade da Resolução n.º CNE/CP 02/2002, e a Resolução n.º CNE/3 de março de 2004, definiram o Curso de Graduação em Educação Física da FAEFI/UFU (2007/1).

[...] os cursos de Bacharelado/Licenciatura Plena puderam ser ofertados conjuntamente, de forma regular, até 15/10/2005, sendo lícito afirmar que apenas os alunos ingressantes até essa data nos cursos de Educação Física estavam aptos a obter a Graduação de “bacharel e licenciado em Educação Física”. A partir dessa data, os cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física passaram a representar graduações diferentes. Com essa nova regulamentação, o licenciado em Educação Física está habilitado a atuar na docência em nível de Educação Básica e o bacharel a atuar no ambiente não escolar. Portanto, o aluno que deseja atuar nas duas frentes deverá obter ambas as graduações, comprovadas através da expedição de dois diplomas, como consequência de haver concluído os dois cursos distintos, com um ingresso para cada Curso. (COORDENAÇÃO-GERAL DE ORIENTAÇÃO E CONTROLE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CGOC/DESUP/SESU/MEC, POR MEIO DA NOTA TÉCNICA Nº 003/2010).

Devido à constatação da realidade prática de que o profissional/professor de Educação Física deva transitar com agilidade e fluência pelos campos técnico-pedagógicos e que a aparente dicotomia entre essas duas modalidades de formação se mostra frágil e ultrapassada diante das necessidades atuais do mercado de trabalho e, considerando ainda que é necessário superar as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa, domínio técnico/profissional e saber pedagógico nos campos específicos das áreas de intervenção do profissional de Educação Física, justificaram plenamente essa proposta do Curso de Graduação em Educação Física da UFU, que inter-relaciona e articula em um currículo único as modalidades da Licenciatura e do Bacharelado, até aquele momento.

No ano de 2016, uma nova proposta de reformulação curricular entrou em vigor. Com relação ao ato legal desse procedimento a proposta de reformulação curricular foi elaborada em sintonia com as referências relacionadas à Educação, em geral, e à Educação específica para o Curso de Educação Física: Resolução n.º CNE/CES 07/2004 (Diretrizes Curriculares para Formação do Profissional de Educação Física), a LDB/96, o Parecer n.º CNE/CES 0058/2004, a Resolução n.º 15/2011 (Aprova as Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia), Resolução n.º 15/2016 do CONGRAD/UFU (Dispõe sobre a Elaboração e/ou Reformulação de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação-CONGRAD), além da

contemplanção das resoluções específicas relativas às Relações Étnicas Raciais (1/2004 CNE/MEC), Educação em Direitos Humanos (1/2012 CNE/MEC) e Educação Ambiental (2/2012 CNE/MEC).

Para a concretização dessa proposta de trabalho, foi constituído o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e formalizado pelo Diretor da Faculdade de Educação Física da UFU, o Prof. Dr. Guilherme Gularte De Agostini, em outubro de 2014, que encaminhou uma Portaria designando os membros do NDE, sob a presidência do Prof. Dr. João Elias Dias Nunes. O NDE foi subdividido em duas comissões sendo uma delas encarregada de formatar um novo Projeto Pedagógico para o Curso de Licenciatura em Educação Física e outra para o Curso de Bacharelado, nessa mesma área de conhecimento. O novo Curso em Educação Física, que resolveu separar distintamente a Licenciatura e Bacharelado entrou em vigor e começou a ser ofertado aos ingressantes a partir do primeiro semestre de 2018. Todavia, com a resolução de formação de 06 de dezembro de 2018 novas mudanças foram apresentadas não podendo os cursos serem distintos, que a entrada de ingresso ao curso seria única com duas formações ou que permanecesse o modelo antigo de quatro anos e meio contemplando ao graduando dois diplomas (Licenciatura e Bacharelado). Diante dessas alterações o Curso de Graduação em Educação Física da UFU começou a rever mais uma vez seus currículos e uma nova NDE foi montada para reestruturar o currículo.

5.2.2 A história do Curso de Educação Física da UFTM

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM⁷ é uma autarquia, vinculada ao Ministério da Educação - MEC. Fundada como Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, foi autorizada a funcionar mediante o Decreto n.º 35.249, de 24 de março de 1954 e federalizada pela Lei n.º 3.856, de 18 de fevereiro de 1960. Com sede na cidade de Uberaba-MG, e com um campus no município de Iturama-MG, a UFTM é uma Instituição de ensino com vocação para formar cidadãos científica e humanisticamente competentes para o exercício profissional e capazes de intervir no meio em que vivem, contribuindo para a transformação da realidade socioeconômica, cultural e técnico-científica da região, do estado e do próprio País.

Tradicionalmente reconhecida pelo ensino de ponta na área da saúde, a UFTM ampliou a oferta de cursos para outras áreas do conhecimento e, atualmente, conta com um alunado de,

⁷ Dados obtidos no sítio da UFTM: <http://www.uftm.edu.br/>. Acesso realizado em 25 maio de 2018.

aproximadamente, 6.996 alunos, sendo 5.731 nos cursos de Graduação, 938 nos cursos de Pós-Graduação e 327 alunos da Educação Profissionalizante.

Sua organização e funcionamento são regidos pela legislação federal, por seu Estatuto, Regimento Geral e por normas complementares. A transformação da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, em Universidade Federal do Triângulo Mineiro resultou na necessidade de discutir o antigo Estatuto e ampliar o atual Regimento Geral da UFTM. Nesse documento, foi proposta a criação dos Institutos como unidades acadêmicas estruturadas com base nas grandes áreas do conhecimento assim identificadas:

- I - Instituto de Ciências da Saúde (ICS);
- II - Instituto de Ciências Biológicas e Naturais (ICBN);
- III - Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE);
- IV - Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas (ICTE);
- V - Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS).

Como consta no art. 39 parágrafo único, do Regimento Geral da UFTM, os docentes, os conteúdos técnico-científicos, as estruturas de ensino, de laboratório e das Áreas Suplementares aglutinam-se aos Institutos segundo compatibilidade da área de conhecimento, de aplicação ou de atenção. Segundo o art. 47. do Regimento Geral da UFTM, cada Instituto se estruturará por meio de Departamentos Didático-Científicos, constituídos por disciplinas afins, responsáveis por prospectar, fomentar, implementar e avaliar projetos, programas e atividades de natureza acadêmica em sua área de competência.

No atendimento a nova estrutura organizacional da UFTM, o Curso de Graduação em Educação Física criou, em 2010, o Departamento de Ciências do Esporte, com alocação dos professores ao Instituto de Ciências da Saúde. A criação do Curso de Educação Física⁸ na UFTM foi autorizada pela Congregação por meio da Resolução n.º 5 de 21 de novembro de 2005.

Antes da elaboração da proposta pedagógica inicial, foram realizadas audiências públicas na cidade de Uberaba-MG, nas quais várias autoridades da Educação uberabense participaram e opinaram sobre que área da Educação Superior deveria eleger cursos e como

⁸ Dados obtidos no sítio: <http://www.uftm.edu.br/educacaofisica>. Acesso em 04 de Junho de 2018.

deveria ser realizado naquele momento. Essas reuniões ocorreram na UFTM e na Prefeitura Municipal.

A área da saúde foi eleita e a oferta de cinco cursos ficou estabelecida: a) Fisioterapia; b) Nutrição; c) Terapia Ocupacional; d) Psicologia e; e) Educação Física. O Curso de Educação Física teve início no primeiro semestre de 2009, a partir de um projeto elaborado por um professor cedido pela prefeitura para desenvolver o mesmo. Esse projeto inicial contemplava a Licenciatura e o Bacharelado na mesma grade curricular.

No segundo semestre de 2009, a UFTM estabeleceu parcerias com contraprestação de serviços para o uso da pista de atletismo do Uberaba Tênis Clube; convênio com o Colégio Nossa Senhora das Dores, próximo ao campus universitário para o desenvolvimento da disciplina de natação e sua prática correspondente; estruturação do Colegiado de Curso; aprovação do Regimento do Colegiado de Curso e o Regulamento das Atividades Complementares; promoção de minicursos, bem como o incentivo à participação em Ligas Acadêmicas já existentes na instituição, proporcionando aos alunos a busca por conhecimentos nas dimensões culturais e acadêmico-científica dentro e fora da Universidade; colaboração de professores de outros cursos de Graduação como Psicologia e Fisioterapia, além de outros vinculados ao Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde - ICBN para o desenvolvimento das disciplinas do Curso; disponibilização do Ginásio Poliesportivo para o Curso com a colaboração efetiva de um professor de Educação Física, lotado no Departamento de Medicina Social para o desenvolvimento da “oficina de esportes”.

No mês de setembro de 2009 iniciaram-se reuniões a fim de discutir as mudanças da Proposta Pedagógica, considerando que a Resolução n.º 04 de abril 2009 da CESU/MEC estabelecia a carga horária do Bacharelado e definia critérios para carga horária do estágio supervisionado curricular e as atividades complementares. A partir dessas reuniões foi elaborada proposta para a adequação da matriz curricular, para atender as especificações legais do Bacharelado e da Licenciatura.

Após reuniões com a Reitoria, com a Divisão de Apoio Técnico Pedagógico (DATP) e em reunião colegiada, optou-se para que o Curso oferecesse, momentaneamente, somente a modalidade Bacharelado. Com o respaldo do setor jurídico, a UFTM elaborou um documento que assegura a criação do Curso de Licenciatura em Educação Física e ingresso dos alunos que haviam cursado os dois períodos iniciais. No período de 2010-2011 foram realizadas alterações da matriz curricular Bacharelado e das formas de operacionalização da proposta pedagógica. A

nova matriz curricular passa a contar com oito períodos e não mais nove, como proposto na primeira organização curricular.

Foi necessária também a reorganização de algumas disciplinas, perfazendo um total de quatro anos e com carga horária mínima de 3.200h conforme estabelecida na Resolução para o Bacharelado. O Curso iniciou-se com dois professores e hoje conta com treze professores, onze doutores e dois mestres em processo de conclusão do Doutorado. Para consolidação do Curso serão necessários mais seis professores para atender principalmente, às exigências do Estágio Supervisionado. No ano de 2010, os professores do Curso de Educação Física elaboraram a proposta para abertura do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação Física, que foi recomendado pela CAPES e encontra-se em funcionamento e processo de consolidação e para isso, os professores que serão contratados para o Bacharelado, poderão também contribuir com esse Programa.

Acrescenta-se a esses fatos que no mês de setembro de 2012, a Universidade firmou contrato de aluguel por um ano, para utilização da Piscina de uma Academia localizada na Avenida Leopoldino de Oliveira. Esse local facilitou o andamento das aulas de Atividades Aquáticas I e II, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividades Aquáticas (GEPEATA) e dos projetos de extensão ACQUA.

Em maio de 2013, as aulas de cunho prático-esportivo foram transferidas para o Ginásio da Universidade. Nesse local é possível ministrar aula teórica e prática na quadra. Por consequência em julho de 2013 foi aprovada a instalação dos equipamentos de Ginástica Artística no Ginásio da Avenida Tutunas. Apesar de novo, o Curso de Educação Física da UFTM apresenta forte vocação nos campos do Ensino, Pesquisa e Extensão. Grupos de pesquisa certificados pela instituição agregam todos os docentes do Curso, nas diferentes áreas de investigação em Educação Física. Projetos extensionistas com envolvimento de discentes encontram-se em execução, atendendo à comunidade acadêmica e a população da cidade de Uberaba.

O Curso de Educação Física integra a Residência Integrada Multiprofissional em Saúde, no atendimento aos setores primário, secundário e terciário em saúde. Além do Programa Educação Tutorial em Saúde e Programa Mais Educação. Diante dessas realidades históricas, na qual podemos entender a gênese dos cursos de Educação Física das instituições pesquisadas, os percalços e as evoluções pelos quais passaram até se constituírem como instituições legalizadas, percebemos a necessidade de discutirmos também a atuação profissional dos

docentes em seu próprio campo de trabalho na Universidade, uma vez que compreendemos as lacunas na legislação no que se refere a formação do docente universitário.

Nesse sentido, para complementar e aprofundar essas discussões na próxima subseção, discorreremos sobre as inovações pedagógicas na área da Educação Física a partir das contribuições da Pedagogia Crítica.

5.3 Inovações pedagógicas nos cursos de Educação Física: por uma pedagogia crítica

O objetivo desta subseção é apresentar e discutir as contribuições da pedagogia crítica para as inovações pedagógicas nos cursos de Graduação em Educação Física. Essas inovações refletem diretamente nos elementos estruturadores da organização político-social e da dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvidos nas instituições. Esse tema nos instiga a compreender as possibilidades das inovações pedagógicas que, ao serem materializadas no cotidiano profissional e institucional dos professores, abrem a perspectiva promissora de uma atividade intencionalmente consciente e qualificada.

Essa atividade é responsável por conduzir novos conhecimentos sobre o pensar, ser e agir do professor universitário da área, para que os futuros profissionais ao esbarrarem nos problemas cotidianos da profissão, sejam capazes de se adaptar e transformar a sua realidade. Atualmente, podemos observar o fortalecimento da formação de professores na área de Educação Física, a partir de estudos fundamentados nas abordagens crítico-dialéticas que se contrapõem àqueles fundamentados nas abordagens empírico-analíticas.

Essa evolução do conhecimento tem qualificado a área de Educação Física e revelado, por exemplo, nos encontros e nos congressos nacionais, a explicitação de inovações pedagógicas na organização dos cursos de formação de profissionais de Educação Física. Embora seja difícil romper a organização tradicional do trabalho pedagógico ancorado no positivismo, consideramos ser possível uma mudança de fato, inspirada nas ideias de Arroyo (1999) que afirma:

Quando nos situamos na escola, não podemos deixar de verificar que a inovação já está acontecendo, que os professores pensam sobre sua função social, têm seus valores, discutem os problemas, buscam soluções, inovam. Esse olhar é diferente dos adotados em outros estilos, para os quais a inovação não está acontecendo na escola, o que acontece é o atraso técnico ou o atraso teórico-ideológico, o que os leva a propor que a inovação venha de fora, dos gestores, dos governos, de equipes de especialistas, de novas teorias críticas, pós-modernas, ou de propostas programáticas idealizadas em partidos ou

pelos setores mais progressistas das próprias escolas (ARROYO, 1999, p.153).

Para Arroyo (1999) a inovação já acontece pela inquietude de muitos professores que não se acomodam e estão em permanente busca de soluções para seus desafios docentes, ou seja, é uma mudança interna e não externa, como as impostas por gestores ou governos. Assim como Arroyo outros autores como Saviani(2000, 2007, 2008), Giroux (1997), Torres (2003) e McLaren (2000) sugerem como alternativa para a superação do tradicionalismo positivista que há mais de cem anos insiste em se atrelar à Educação nacional.

Desde a década de 1980, com o avanço do neoliberalismo, as teorias críticas que hoje se autodenominam de resistência, se contrapõem à crescente precarização das condições de trabalho docente. Muitos pensadores se empenham em propor novas reflexões à produção do conhecimento pedagógico-científico e na área da Educação Física o sentido é o mesmo.

Saviani (2008) que foi um dos precursores da reflexão crítica já defendia na década de 1980 que a escola precisava garantir aos alunos o acesso ao conteúdo que lhes permitisse superar as noções construídas pelo senso comum e ter oportunidade de construir o saber sistematizado para participar de forma crítica e contribuir na transformação da sociedade. Já Giroux (1988) relembra que hoje não se pode perder de vista que a escola também é uma esfera pública que mantém uma ligação indissolúvel com as questões relacionadas ao poder e à democracia.

Justamente por isso as escolas têm sido alvo de críticas tanto dos intelectuais conservadores quanto dos intelectuais radicais: os conservadores questionam a má formação da mão de obra treinada para uma Economia cada vez mais exigente e tecnológica enquanto os radicais apontam a questão reprodutivista e legitimadora da cultura dominante. Giroux (1988) é categórico ao afirmar que a escola deve valorizar conflitos e contradições; deve propiciar novos conhecimentos para resistir ao continuísmo tradicional e deve procurar apresentar contribuições teóricas que fundamentem a teoria da resistência na escola.

De fato, Giroux (1986) aponta que essa reflexão sobre a resistência à precarização das condições de docência é antiga. Desde os anos 1950, Marcuse, John Dewey e outros estudiosos denunciaram que o surgimento da sociedade de massas ameaçava de desaparecimento as associações que constituíam as esferas públicas de oposições disseminadas pelos países industriais do ocidente. Dessa forma, resgatam e identificam elementos que fundamentam uma pedagogia baseada em categorias que formam uma teoria crítica, uma consciência histórica e um pensamento dialético, procurando assim desviar-se do rumo que o magistério vem

assumindo em direção à proletarização, quando os professores passam a ser considerados como intelectuais orgânicos, fundamentados pelos estudos de Gramsci.

Giroux (1988) traz uma contribuição valiosa a essa reflexão ao nomear a categoria do intelectual transformador que busca desenvolver as culturas e as tradições emancipatórias nas quais os educadores devem usar a linguagem da crítica e o discurso da autocrítica. Esse intelectual transformador possui a árdua tarefa de tornar o aspecto pedagógico mais político ao tratar os estudantes como agentes críticos, ao problematizar o conhecimento; ao usar o diálogo; ao tornar o conhecimento significativo e emancipatório e ao inserir a Educação na esfera pública, afirmando que a escolarização representa tanto disputa por significado como uma luta contra a relação de poder. (Giroux, 1988).

McLaren (1997) pontua que a pedagogia crítica revela contradições históricas e políticas nas práticas dos críticos liberais e conservadores da Educação; segundo ele tais contradições são necessárias e se encontram presentes nos Programas de ensino dos professores das Faculdades de Educação. Devido a isso os teóricos críticos desenvolveram trabalhos baseados na economia política da escolarização; no Estado e na Educação; na representação de textos e na construção da subjetividade do estudante.

Os teóricos críticos unem-se em torno de objetivos comuns: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes. (McLaren, 1997). Segundo esse autor, os teóricos críticos engajados no processo de humanização partem do pressuposto de que qualquer prática verdadeira deve possuir um compromisso com a transformação social, em solidariedade com os mais oprimidos. Para ele, é função da escola como uma instituição fundamentalmente democrática, revelar estratégias que façam com que o currículo, o conhecimento tratado e os métodos dependam das riquezas do mercado econômico. A questão é desmascarar as desigualdades sociais e possibilitar a igualdade para todos.

Saviani (2012, p. 13) ainda recorda que o ato de educar, criticamente também é um ato de resgate da condição de humanidade em cada sujeito, afinal “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Já Torres (2003) recorda que a pedagogia crítica nasce da necessidade de se examinar a escola sob as luzes do contexto sócio-histórico e do cenário político característico da sociedade dominante e tem por base uma concepção alternativa das ciências sociais, porque compreende a natureza da sociedade como uma totalidade histórica.

Giroux (1998), Saviani (2011), McLaren (1997) e Torres (2003) trazem reflexões significativas ao processo de transformação da realidade social, porque revelam atitudes

humanistas para lidar com as injustiças e as desigualdades sociais existentes. Para eles, a pedagogia crítica é importante para a Educação e, mais ainda, para os educadores que acreditam nela como suporte para incrementar as inovações pedagógicas. Acreditar nessa pedagogia crítica como alternativa para o professor inovador possibilita-nos, durante o processo de formação de professores de Educação Física, conviver com as contradições sociais e com as teorias que consideram os problemas da sociedade como um todo, até porque os referidos problemas fazem parte do contexto interativo entre o indivíduo e a sociedade e devem “tomar como referência a prática social que, por sua vez, é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática pedagógica”.(SAVIANI, 2008).

Diante dessas discussões, o profissional docente deve estabelecer para si uma práxis contínua de leitura e de reflexão para repensar e inovar a docência não somente nos cursos de Educação Física, mas em tantos outros cursos de Graduação que ainda enfrentam problemas com a precária formação profissional dos professores. As perspectivas para essa nova práxis recaem, portanto, nas novas estratégias de ação, novas teorias e novos modos de enfrentar e de compreender os problemas que surgem no cotidiano do professor universitário.

Dessa forma, poderemos vislumbrar a constituição de um professorado consciente do significado social e político da sua prática pedagógica nos cursos de formação de profissionais de Educação Física. Para isso será necessário problematizar tanto a tarefa de ensinar como o contexto em que acontece a prática de ensino. Compreender essa prática implica descobrir como crenças, valores e experiências, construídos historicamente são capazes de dar significados particulares aos acontecimentos que vivenciamos. A esperança é que por meio desse movimento, possamos construir novas práticas e novos saberes com base na tendência humana, para que, nas relações entre homens e mulheres na sociedade, possam construir saberes que atendam, verdadeiramente, às suas reais necessidades.

De fato, tal como esses autores de referência, também defendemos que a pedagogia crítica é fator essencial à luta dos educadores inovadores por uma vida qualitativamente melhor para todos, por meio da construção de uma escola plural e democrática, que propicie mais oportunidades de acesso ao ensino de Educação Física com qualidade aos discentes e aos futuros docentes.

5.3.1 Elementos constitutivos de uma Docência Universitária Inovadora no Curso de Educação Física

Embora ciência e tecnologia avancem e se desenvolvam de forma contínua, o modelo de ensino escolar se mantém como oral e escrito e os recursos utilizados em sala se definem a partir disso. Dessa forma, os materiais como giz, caderno, livro e caneta continuam a ser utilizados de forma constante e, quando são alterados é apenas para a inclusão de recursos audiovisuais, como filmes, gráficos e vídeos. Ou seja, incrementar as aulas com o uso de aparatos tecnológicos não implica, necessariamente, produzir transformações nas práticas pedagógicas e, por conseguinte, no processo ensino-aprendizagem. O que deve ser considerado são as concepções que orientam as mudanças. Isso significa que se pode utilizar giz e quadro em uma perspectiva inovadora, assim como o docente pode lançar mão do mais sofisticado recurso midiático de forma bastante conservadora e passiva por parte dos estudantes.

A partir dessa condição, a pergunta que se faz é: como alterar práticas pedagógicas conservadoras para uma perspectiva emancipatória e inovadora? Como criar possibilidades para que alunos possam apropriar-se do conhecimento acumulado de maneira histórica e relacioná-los ao que vivenciam?

Carbonel (2002, p.16) afirma que não é possível direcionar o olhar para a escola do passado, sustentada em metodologias que limitavam o ensinar as ações de ler, escrever, contar e receber de maneira passiva os conhecimentos de cultura geral. Os novos cidadãos que precisamos formar exigem que, desde a base escolar, um novo modelo de aprendizagem, com participação ativa em seu processo.

Segundo esse autor, é necessário formar possibilidades para que alunos possam participar de maneira ativa do ensino e essa metodologia leva a uma mudança de práticas e desenvolvimentos estratégicos que permitam uma estruturação do aprendizado interativo e vinculado a realidade vivenciada pelos alunos. Por esse motivo, os avanços no campo educacional, em especial nas aulas, são imprescindíveis, a inovação é uma das possibilidades para mudar a forma de educar. Assim, o aprender na Educação de Ensino Superior deve acontecer de maneira significativa. Por essa razão, é importante criar caminhos que direcionem para a inovação nas metodologias de ensino, fazendo com que o ensino se aproxime do potencial máximo de aprendizagem do estudante.

Para Costa e Terra (2007), produtos e serviços apresentados como inovadores são o resultado de ideias e adaptações já existentes, mas que receberam um novo formato, levando a

um novo resultado para seus usuários. Os autores destacam que qualquer pessoa possui a capacidade da inovação, mas que ela requer dois elementos: a criatividade e a produção de novas ideias, esses elementos são fundamentais e necessita da implementação para chegar a ponto de gerar de impacto. No campo educacional, a inovação precisa ser entendida de forma mais ampla.

Carbonell (2002, p. 19), em seus estudos, concluiu que nesse campo, a inovação é um grupo composto por decisões, intervenções e processos, que apresenta intenção e sistematização, modificando ações, culturas, conteúdos, ideias, modelos e práticas. Ela deve ser introduzida em uma linha renovadora, com materiais novos, tais como projetos, programas, material curricular, estratégias de ensino-aprendizagem e modelos didáticos, além de utilizar, de maneira atualizada, a organização e gestão curricular, dinâmica de sala de aula e a Universidade como um todo.

Apesar da realização de um novo modelo ou estratégia em sala de aula, qualquer prática educacional necessita de um caráter intencional com planejamento e sistematização. Dessa maneira, é imprescindível que compreensão de Educação existente, como elemento-guia, seja apresentada. Portanto, é necessário que o entendimento da função social da escola ou Universidade seja de conhecimento geral, além dos objetivos de ensino e resultados esperados a partir da ação de ensinar. É preciso, também, considerar as diferentes causas contribuintes que configurem o processo inovador, provocando a criatividade dos indivíduos, bem como suas motivações, conhecimentos e recursos possíveis.

Dessa maneira, a inovação provoca uma nova prática na Educação, que tem um objetivo estabelecido. No entanto, como afirma Nóvoa (2002), é imprescindível que as mudanças tenham origem em questões da experiência educacional, como agente promotor da reflexão-ação docente. Portanto, a inovação precisa ser um processo e não o fim. Mesmo com uma concorrência em expansão, a inovação na área educacional chega como um novo fôlego para instituições de ensino, afinal, com uma grande oferta de informações torna-se cada vez mais importante a mediação delas no processo de aquisição do saber, garantindo assim uma relevância não transposta.

Desse modo, pode-se compreender que as inovações educacionais, sejam elas implícitas ou explícitas, têm como finalidade o questionamento de ações educativas em desenvolvimento e a busca por meios de adaptação as novas finalidades que surgem.

Apesar de os ambientes escolares tradicionais deixarem de lado o universo e as experiências dos alunos, conhecer os seus interesses ajuda a criar aulas inovadoras. O professor

pode perguntar o que eles gostariam de aprender para, a partir daí, desenvolver atividades que despertem a sua curiosidade. A esse respeito, Freire (2006) menciona que:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do objeto ou achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo o espaço. Admito hipóteses várias em torno do possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. (FREIRE, 2006, p. 88).

Não é cabível o modelo de aprendizagem padronizada na era do conhecimento globalizado. Trata-se de um tempo em que o diálogo em sala de aula possa estimular a curiosidade do aluno a partir da ação de escuta e incentivo, das provocações que despertem questionamentos, de modo a construir caminhos possíveis para a ampliação e amplificação do pensamento para além do que é proposto.

De acordo com Hassman (2004) aprender por meio da curiosidade é despertar o prazer de conhecer, descobrir, compreender, construir e reconstruir o conhecimento. A curiosidade é a habilidade que deve ser desenvolvida ao longo da vida, para assim ser compreendido o mundo, a sociedade, as ideias, buscar o conhecimento onde ele está e com as ferramentas tecnológicas que temos disponíveis. O exercício de se colocar no lugar do outro é um grande aliado na sala de aula. Para desenvolver empatia, é necessário que o professor conheça os seus alunos e compreenda como eles aprendem. Com isso, ele saberá motivá-los a vencer suas barreiras.

Entendemos a empatia como a potencialização das capacidades de sentir e de agir, tão necessárias na Educação. Bassi (2016) afirma que a empatia é o fato que auxilia a melhorar a qualidade de vida, a valorizar o diferente e as diferenças e, principalmente, as contribuições advindas de aprendizagens coletivas.

Olmos (2016) estuda esse conceito e reforça a importância do vínculo social com o outro para a existência de uma vida social. A empatia, em se colocar no outro, é a grande responsável por ser possível a percepção de potencialidades e limitações que se espelham ou revelam as nossas. Cupertino (2018) afirma que entender o outro é se abrir para possibilidades do que ele pode oferecer em uma construção dessa relação. E, por fim, Costa (2016) apresenta a necessidade de compreender que a Educação precisa ser entendida como um processo-chave no âmbito do desenvolvimento de sujeitos autônomos, que sejam responsáveis consigo e com o outro e comprometido em uma construção da sociedade democrática, dessa maneira é

necessário que se tenha tratamento intencional e especial em relações com o outro, entre pessoas e instituições, entre instituições e local e entre o local e o global.

Diante disso, o professor pode estimular a criatividade, planejar atividades que incentivem imaginação, criação e reflexão. Pensar no uso de ambientes e projetos colaborativos pode facilitar essa tarefa. A inteligência é impulsionada pela capacidade de manipulação, de forma cognitiva (com o pensamento), do mundo externo, retirando então os limites impostos pelas leis da física e trazendo-o para dentro de nós. A inteligência humana é feita por meio da imaginação. Chamamos de imaginação a capacidade de organização, seja ela de ideias, assuntos, padrões, cores e sensações corporais, além de objetivos e desejos.

Lucas (2011) afirma que é por meio do uso da imaginação para planejamento da vida, e dos passos para alcançar o que almejamos, que temos a capacidade de melhorar. É possível construir, de forma imaginativa, a visão do sucesso e de imagens positivas, potencializando a eficácia de ações em nossa mente. Nosso bem-estar é promovido por meio da repetição e construção de imagens positivas, estabelecendo a forte relação entre linguagem e estilo de pensamento.

A potencialização da construção de meios viáveis para os objetivos almejados é possível por meio de imagens, palavras e pensamentos positivos. Em um ambiente escolar esse processo não se diferencia, os alunos têm a capacidade de ter um melhor desempenho a partir da imaginação que formam. Imagens negativas levam a resultados negativos, que não trazem benefício nenhum, dessa forma a construção do futuro depende, de forma geral, na criação das imagens mentais (LUCAS, 2011).

Nos últimos anos, tem-se verificado um grande aumento no número de pesquisas voltadas para esse tema. Na literatura, grande parte dos trabalhos destacam a importância da utilização de recursos didático-pedagógicos voltados para a produção do saber, fortalecendo a necessidade de se buscar alternativas criativas e inovadoras para complementar o aprendizado das aulas.

De acordo com Cunha (2002), ser um bom professor é relacionar a ser estável ao estilo e prática docente, mas está diretamente ligado à capacidade de se modificar de acordo com as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Dessa maneira, os estudantes têm a possibilidade de aproximar conteúdo e vivência científica com a utilização de recursos visuais e audiovisuais. Aprender é mais fácil, quando é possível imaginar ou tocar “no conteúdo”, a existência de imagens e objetos estimulam os sentidos e transforma a aula em mais produtiva.

O espaço físico ajuda a estimular a interação e o engajamento dos alunos. Conforme a intencionalidade da aula, o professor pode organizar cadeiras em círculo, semicírculo ou em

grupos. Nesse contexto, estruturar as aulas de forma organizada, consciente, criativa, planejada que seja capaz de agir positivamente na aprendizagem do aluno, é exemplo da ação intencional pedagógica. Vale ressaltar que a intencionalidade pedagógica é maior que simplesmente preparar uma boa aula com conteúdo estruturado, ela fundamenta-se na postura do profissional que deve buscar, além da transmissão de conhecimento, teorias e conceitos, um diálogo esclarecedor, natural e formativo com seus alunos, a fim de construir sempre algo maior.

No que diz respeito, especialmente, ao uso das tecnologias para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos é fator primordial que professor as utilize sabiamente. Já que os *smartphones* e *tablets* estão presentes no cotidiano dos alunos, principalmente no contexto atual de ensino remoto⁹, o professor pode usar a tecnologia para potencializar o aprendizado. Quando contextualizadas, essas ferramentas podem ganhar muita relevância dentro da sala de aula.

A tecnologia tem a possibilidade de ser utilizada para empoderamento de docentes e a favor da Educação, é possível usar a inovação, criatividade, ação e descontração em sala de aula por meio do uso adequado da tecnologia. A forma pela qual alunos se relacionam com a tecnologia está relacionada ao fato de que, desde a primeira infância, eles estão em contato direto com o uso de recursos tecnológicos. O que difere de professores que tiveram sua formação inicial a mais tempo, por exemplo, em que o contato com computadores e *smartphones* teve início já na fase adulta. A nova geração é conhecida como nativos digitais e, dessa maneira, é natural que o interesse deles seja voltado para essa área, sendo então fundamental seu uso em sala de aula.

Portanto, a tecnologia tem a possibilidade de ser usada com objetos educacionais digitais: animações, infográficos, imagens e vídeos. Esse material pode ser utilizado como suporte para a aula ou estímulo de pesquisa ativa na *internet*, sempre com orientação do professor. Mas, para que esse uso seja efetivo, é necessário que o docente esteja atualizado e conheça esse mundo, conseguindo utilizá-lo de forma benéfica em sala de aula e fora dela. A tecnologia não deve ser vista como vilã. Precisamos nos unir a ela em busca do melhoramento dos processos e dos resultados na aprendizagem dos alunos em nossas aulas (MORETTO, 2016).

É na aula inovadora que professor, aluno e conhecimento constroem uma “ciranda de mãos dadas”, percorrendo o caminho da construção coletiva. É nessa aula, seja ela em que

⁹ O ensino remoto foi adotado em todo o País no ano de 2020, em função da suspensão das atividades presenciais por causa da pandemia do Covid-19.

modalidade ou circunstância for, que se traduzem e acontecem as ambiguidades e os desafios do Ensino Superior. As relações interpessoais, o contato face a face do professor com o aluno, um momento de suma importância, pois é nessa interação que vão ser estimulados o aprender a pensar e o ser criativo, o aprender a raciocinar, o aprender a ser crítico e a interpretar as informações, o aprender a aprender, culminando no clímax da descoberta científica, resultando assim na construção do conhecimento.

Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 81), apontam que “[...] a vida da sala de aula, dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem, tem muitas formas diferentes de ser e diversos modos de manifestação em virtude das trocas e interações que se produzem”, uma vez que há uma estruturação das funções acadêmicas bem como o modo onde as relações sociais acontecem. É diante desse cenário da aula universitária que se apresentam todas as técnicas de ensino e as atividades relacionadas a elas. As técnicas de ensino são elementos do processo pedagógico-escolar que estabelecem relações com a totalidade social, dispoendo de uma autonomia relativa e subordinada a outros aspectos componentes do referido processo (ARAÚJO, 1993).

Portanto, elas devem ser entendidas pelas lentes da racionalidade crítica, que se opõem diretamente ao conceito de racionalidade técnica. Na perspectiva crítica, o professor desenvolve um conhecimento sobre o ensino, que lhe permita reconhecer e questionar sua “natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 157-158).

Para que não haja uma centralização na prática docente, em que o professor é detentor do conhecimento e o aluno apenas ouvinte, reduzindo assim o processo pedagógico faz-se necessária uma comunicação eficaz entre docente e discente, onde haja contínua interação de ambos. Corroborando com essa vertente, as técnicas de ensino não são concebidas como algo pronto e formal ao processo de ensino, pelo contrário elas são ferramentas do processo de ensino e aprendizagem que auxilia na qualidade do processo.

Para o desenvolvimento do Programa de ensino, o professor deve definir as técnicas que irá utilizar para aplicar seus conteúdos, isso é a execução do trabalho didático. Nesse caso, o professor criativo e que busca mudanças inova sempre suas práticas e dinamiza as atividades desenvolvidas em aula, pesquisando diferentes técnicas e inovando as já existentes. Não é aconselhável dar preferência para algumas técnicas de ensino e descartar outras, a realidade é que cada uma atenderá de forma mais eficaz algum momento específico, o importante é que ela

contribua para a construção de um conhecimento novo, em que o diálogo entre professor e aluno seja sempre considerado.

A técnica didática mais comumente utilizada é a exposição oral, ela tem como centro do ensino o professor e se apoia na lógica dos conteúdos. Na Educação brasileira, é possível notar que as aulas expositivas são bastante utilizadas, mas elas se contrapõem a vastas técnicas modernas, ou seja, mesmo considerada de caráter autoritário, verbal e tradicional ela pode ser transformada em uma atividade dinâmica tornando cada vez mais estimuladora e participativa para construção eficaz do conhecimento (LOPES, 1993).

A aula expositiva é considerada, por muitos pesquisadores da área, como uma prática didática na formação de alunos apáticos, passivos e pouco interessados na busca do conhecimento, tendo isso em vista é possível traçar as vantagens e desvantagens desse formato de aula. Não se deve utilizar a exposição se ela for escolhida com intuito de impor uma postura autoritária do professor sem considerar a participação do aluno, ou seja, uma forma mecânica. Interessante será a utilização de uma abordagem que possibilite a iniciativa do aluno, para que ele se torne um sujeito crítico, ou seja, no exercício de sua função, o professor deve criar, reinventar, para que a construção do saber seja dotado de significado.

Frente à figura centralizadora do professor acentuado pela exposição oral, Haydt (2006) traz à tona a discussão da importância da **aula dialogada** considerando a necessidade em propiciar aos alunos posicionamentos ativos e reflexivos. Essa perspectiva requer do professor a mudança esperada na construção do saber pela qual, quebrando os paradigmas de uma aula somente expositiva, poderá construir diálogos críticos, em que haja discussões de pontos de vista e reflexões fundamentadas teoricamente, ou seja, esse modelo potencializa a estrutura mental dos alunos na construção do conhecimento.

Também é por meio do diálogo que alunos e professor estabelecem uma conexão na qual é possível a troca de experiências e conhecimento. Nesse contexto, a exposição se torna uma técnica com capacidade de estimulação do pensamento crítico, graças à concepção do diálogo nela inserida, no qual a construção da autonomia e da consciência é uma possibilidade alcançável.

Assim, a problemática inserida nessa discussão se dá ao fato da busca recíproca do conhecimento de todos os envolvidos no processo, e não somente desenvolver modelos em que haja diálogo, ou conversação em uma aula expositiva sem nenhum resultado esperado. Para tal, é importante que os professores correlacionem a prática com a implantação de demais recursos capazes de chamar a atenção do aluno para o conteúdo, a fim de que a aprendizagem seja eficaz e satisfatória. Com isso é possível afirmar que existe uma oposição entre a aula expositiva

tradicional e a dialógica, pois o diálogo atua como estimulante no processo de ensino aprendizagem, em que alunos são convidados a construir novos conhecimentos, além de compreender e reinventar os existentes, ou seja, a partir dos conteúdos apresentados o aluno é incentivado a produzir (LOPES, 1993).

Assim sendo, as aulas expositivas não devem ser eliminadas das escolas em um todo, mas, sim, ter sua metodologia melhorada e aperfeiçoada, pois, sem isso, elas são apenas modos simplórios e enfadonhos de se aplicar conteúdo, em que o professor reproduz conceitos memorizados a partir de suas leituras, somente adaptando-o à idade da série em que leciona. A aula expositiva possui a ideia de Educação bancária: o professor é tido como dono do saber e deposita seu conhecimento aos alunos, que o recebem de forma passiva, como recurso alternativo a aula expositiva, existe a aula expositiva dialogada. De acordo com Anastasiou e Alves (2009),

A aula expositiva dialogada é uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente. Há grandes diferenças entre elas, sendo que a principal é a participação do estudante, que terá suas observações consideradas, analisadas, respeitadas, independentemente da procedência e da pertinência das mesmas, em relação ao assunto tratado. O clima de cordialidade, parceria, respeito e troca são essenciais (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 86).

De acordo com Freire (1974), a construção do sujeito participante do processo de ensinagem é indispensável, uma vez que é a partir dele que se criam as possibilidades da aula operatória. Com origem em processos de problematização da realidade, é a partir das referências e da realidade que a Educação problematizadora consegue romper as relações verticais da Educação bancária, o que resulta em um novo conceito:

[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. (FREIRE, 1974, p. 48)

A compreensão da estratégia só é possível quando analisada em seu movimento dialético. Se, em alguns momentos, a sensação é de negação, em outros podemos perceber que ele seja contraditório para algumas realidades e, existem ainda outros momentos em que a complexidade da estratégia supera as expectativas. Em alguns momentos, ainda, os alunos têm a capacidade de modificar a prática de ensino. Dessa maneira, é possível afirmar que o processo de ensino ocorre com a compreensão do sujeito múltiplo e contraditório que o ser é.

Como ponto principal em uma aula dialogada, a problematização consiste no fato de o professor relacionar o tema/conteúdo com a realidade vivenciada por meio de questões com efeito de problematizá-lo, sendo realizado mediante questionamentos provocadores, seja para o educando como para o educador. “A pergunta certa – no sentido de busca metódica e rigorosa – se fundamenta na criatividade, no invento, no reinvento, no permanente fazer e refazer. A prática educativa problematizadora põe ênfase nos desafios [...]” (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2008, p. 320).

No momento em que se utiliza a problematização, é necessário entender que o saber não é abstrato, sem contexto ou absoluto. Dessa maneira, é necessário unir a realidade com a problematização do conhecimento, uma vez que a compreensão da complexidade da relação exige uma análise histórica e da totalidade. Coimbra (2016, p. 45-47) afirma que a constituição de uma aula expositiva dialogada é composta por cinco momentos distintos e complementares: inspiração, problematização, reflexão, transpiração e síntese. Os momentos consistem em verbos operativos e que mostram o caminho para a prática dialógica, o meio é o diálogo e seu fim é o processo de ensino, reiniciando então um novo processo, com a pretensão de ser contínuo, inacabado e permanente.

A aula expositiva dialogada não tem fim em si mesma, ela se desdobra em outros temas, indicando novos caminhos e que levam a outros formatos, articulados pela parte que está absorvendo o saber. Dessa maneira, a aula não necessariamente deve ser constituída por um sujeito ativo e diversos passivos, é possível romper com a estrutura tradicional de ensino, transformando-a em algo eficaz e alegre de forma simultânea.

Masetto (1997) afirma que as estratégias têm caráter instrumental, uma vez que estão voltadas para a cumprimento de objetivos já definidos e na eficiência do processo de ensino aprendizagem, é necessário compreender esse conceito para assim entender as possibilidades oferecidas na estratégia da aula expositiva dialogada. “Não existem técnicas boas ou ruins. Temos estratégias adequadas (ou inadequadas) aos objetivos que pretendemos alcançar” (MASETTO, 1997, p. 95).

Para o autor, o professor que consegue escolher de forma adequada e utiliza a variação de estratégias a serem utilizadas, beneficia diversas situações educativas: dinamismo em aula, participação de alunos, integração e coesão do grupo, motivação e interesse dos discentes, atendimento individual às diferenças, criatividade de ambas as partes. Dessa maneira, a estratégia precisa ser entendida dentro do contexto, mediada pelos sujeitos inseridos nele e que estão em busca do processo de ensinagem. Além disso ela precisa ser localizada, datada e responder a objetivos claros. A limitação da estratégia é limitada na sua incorporação como

estratégia única, retomando a premissa Comeniana de um método único a todos. Atualmente, é incompatível trabalhar apenas com uma estratégia, uma vez que o sujeito aprendente se transforma a todo instante, em velocidade e tempo que necessita da compreensão do processo como movimento.

Nesse item, esperamos, dessa forma, termos contribuído para o delineamento de uma possível construção de estratégias de docência inovadora para as aulas na Universidade, especialmente nos cursos de Educação Física, rompendo com a lógica tradicional de ensino e de aprendizagem como dimensões estanques, para a compreensão do processo de ensinagem e suas implicações na formação dos sujeitos aprendentes em um novo momento de produzir conhecimento.

5.3.2 Trabalho docente colaborativo na Universidade

O trabalho colaborativo tem importante valia, pois, além de propor uma metodologia instigante que desperta o interesse dos alunos, pode apresentar um elemento que auxilia na melhoria da qualidade do Ensino Superior, tendo em vista que a Universidade em seu papel deve transformar as problemáticas em soluções. “A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (LIMA, 2002, p. 8). Assim, em uma cultura de colaboração, o trabalho colaborativo se torna predominante, como uma estratégia de desenvolvimento profissional em que são conduzidos “[...] a uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos” (HARGREAVES, 1998, p. 209).

Quando os professores têm a possibilidade de aprender uns com os outros, promovendo uma troca de saberes e experiências, temos aí a definição de uma colaboração e de colegialidade segundo o autor, pois aí é provocado o desenvolvimento profissional dos docentes e da própria Universidade. Ele é mediador do processo ensino-aprendizagem, mas não se deve acomodar ao fato de ter muitos colaboradores e não fazer assim suas contribuições necessárias além de dispor de tempo e mecanismos para desenvolvimento de suas pesquisas individuais (ROLDÃO, 2007).

Nesse sentido, foi desenvolvido um importante estudo por Hargreaves (1998), a partir de observação de alguns profissionais da Educação de Ontario, província do Canadá. O estudo mostrou que eles detêm tempo para preparação de seu trabalho e mesmo assim preferem não se envolver em trabalho colaborativo, pois há alguns obstáculos nesse processo tais como falta de

tempo, recursos e altos custos. Dessa forma, é possível dizer que existem aspectos positivos e negativos no que tange a Educação colaborativa.

Do mesmo modo, Silva (2002) contribui com essa discussão elencando três elementos centrais que acometem diretamente essa perspectiva do trabalho colaborativo, que são: a flexibilidade levando em conta a disponibilidade de cada um e também as divergências profissionais e particulares; a comunicação no que tange a retenção de habilidades e estratégias e pôr fim a partilha que o autor descreve como sendo a troca de sentimentos, vivências, saberes, competências e valores.

Para Boavida e Ponte (2002, p. 4), “[...] a realização de um trabalho em conjunto, a colaboração, requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações”. Em vista disso, os professores, no desenvolvimento do seu trabalho colaborativo, podem desenvolver várias formas de o fazer, tais como: constatar as potencialidades e fraquezas da sua instituição diagnosticando onde existem problemas; vincular conteúdos de diferentes ciclos, a tão discutida interdisciplinaridade; reconhecer a comunidade escolar, além de promover o debate das respostas obtidas, supervisão dos alunos e partilhar as estratégias.

Considerando toda essa discussão, é possível dizer que, para trabalho colaborativo acontecer, é necessário mobilização, esforço de todos, investigação de possíveis novos problemas e suas soluções, a responsabilização pelas falhas, entre outros e não somente se pautar nas boas relações de amizade e convívio e partilha das dificuldades.

Segundo Roldão para que ele exista tem de ocorrer:

a) um esforço conjunto e articulado para compreender e analisar o porquê das situações problemáticas de aprendizagem; b) a mobilização de tudo o que cada um sabe, e que é específico, para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da ação a adotar; c) o levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo, e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados; d) o reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço coletivo para os superar com uma nova alternativa de ação; e) a responsabilidade de cada um e de todos nos falhanços e nos sucessos, sem prejuízo dos contributos específicos de cada um; f) a centração da ação profissional no seu destinatário que é quem a ela tem direito (ROLDÃO, 2006, p.23).

Ferreira (2006), tendo como referência Little (1990), apresenta-nos quatro formas de colaboração entre professores tal como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 2 Formas de colaboração entre pares

Narrar e procurar ideias	Um fator enfático desse item consiste em que cada professor por vaidade ou até mesmo por suas reservas, não se expõe aos demais indivíduos resguardando assim sua individualidade, nesse caso temos uma característica de colaboração que é conservadora e restrita.
A ajuda e apoio	É talvez aquela que os professores mais esperam do outro colega ajuda para a Resolução de problemas e dificuldades com que se deparam. Normalmente, existe sempre um professor mais experiente do que outro no grupo, e é a esse professor experiente que o colega poderá solicitar ajuda e apoio. Essa forma de colaboração integra, de igual modo, uma postura de um certo individualismo por parte do professor
Partilha	Refere-se às trocas de ideias e materiais, que se relacionam aos métodos e opiniões. Representando desse modo, maneiras de contribuição menos voltadas à esfera privada e destinada a compartilhamentos, ocasionando uma mudança paradigmática entre a cultura de ensino tradicional. O professor sente-se confiante para que possa trilhar um caminho enriquecido nos moldes de seu aperfeiçoamento cognitivo.
Trabalho em copropriedade	Encontros entre professores “firmados na responsabilidade partilhada para o trabalho de ensinar (interdependência), na ideia de uma autonomia coletiva, no apoio às iniciativas e liderança dos professores no que respeita à prática profissional e na afiliação ao grupo fundado no trabalho profissional” (p.519). A autora completa essa ideia argumentando que aquilo a que se chama autonomia coletiva “não implica consenso de pensamento ou uniformização da ação” (p.521). A existência de opiniões e concepções diferentes respeitam-se e complementam-se.

Fonte: Ferreira (2006, p.180).

Fullan e Hargreaves (2001), referindo-se a Little (1990), afirmam que a quarta forma de colaboração, o trabalho em copropriedade,

É a forma de colaboração mais forte [...] implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efetuado [...] esse é o tipo de trabalho e de cultura colaborativa que tem maior probabilidade de conduzir a progressos significativos (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p.87).

Observa-se que a dominância do trabalho individual e idiossincrático do professor ainda continua a permear a prática docente, mesmo com todos os discursos voltados ao trabalho colaborativo, coletivo na melhoria das instituições, tanto nas escolas, quanto nos palcos das universidades. Acentua-se um “[...] percurso tradicional e cultural do trabalho solitário do professor quer na sua casa, quer na sala de aula como “lugar sagrado” da sua atuação profissional” (BRAZ, 2009, p.60). As práticas pedagógicas findam, normalmente, por serem desenvolvidas de “porta fechada” pelo professor, um processo em que ele se torna o único

gestor do trabalho desenvolvido com os discentes, dando-lhes uma certa comodidade, uma vez que os questionamentos dos pares sobre o que será trabalhado deixam de existir.

Para Day, citado em Boavida e Ponte (2002, p. 4), [...] como que na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidada, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva, e aprendizagem mútua”

Isso nos faz entender que existem quatro pilares que orientam o trabalho colaborativo: diálogo, negociação, mutualidade e confiança, fundamentais para a construção de uma boa prática pedagógica. Por meio do diálogo, as trocas se evidenciam no processo colaborativo, em que cada um contribui e há uma negociação que sustenta uma flexibilização de objetivos, resvalando na mutualidade que se endereça a ajuda mútua e confiança ao trabalho colaborativo, ouvindo e valorizando as pessoas.

No trabalho colaborativo, é necessário que haja um momento individual, para preparar ou mesmo para aprofundar as questões que envolvem o trabalho na colaboração. Partimos da confiança nos próprios professores, acreditando no potencial individual, partilhando experiências vivenciadas, explorando novas estratégias e, desse modo, enriquecendo a própria prática. É no trabalho colaborativo que se observa a mudança, pois os professores se implicam no trabalho, discutem, questionam, trocam ideias, levam, inclusive, mudanças e soluções a serem implementadas, contrapondo ao que muitas vezes são impostos ou ditados por outras pessoas decidirem por eles.

Um espaço acadêmico colaborativo está voltado às questões do seu próprio ambiente, “[...] mas não é possível continuar-se a sê-lo sem o envolvimento ativo e o apoio desse ambiente” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 94). As culturas colaborativas não são criadas de maneira espontânea ou simplista, pois culturas colaborativas são demandas complexas.

Segundo Ribeiro e Martins (2009, p. 9), “[...] Um efetivo trabalho colaborativo pressupõe a existência de um ambiente de abertura e à vontade entre todos os intervenientes do grupo de trabalho”. Investir na formação individual e coletiva dos professores torna-se essencial para as universidades, pois esses se desenvolvem profissionalmente, atualizam-se e a Universidade pode criar espaços para que eles aprendam conjuntamente.

Fullan e Hargreaves (2001, p. 111) referem que é necessário “[...] perceber como podemos preparar, sustentar e motivar os bons docentes ao longo da sua carreira”, para que ocorra uma melhoria e efetividade do trabalho colaborativo nas instituições.

Segundo Boavida e Ponte (2002), ultrapassar quatro situações de dificuldades que surgem no trabalho em equipe, uma delas seria a imprevisibilidade, as ações não podem ser

realizadas de maneira pormenorizada, aligeiradas, devem ser feitas com negociações, redefinindo papéis consolidados. Para que haja êxito na efetivação do trabalho colaborativo é primordial, segundo Boavida e Ponte (2002), transpassar quatro circunstâncias de dificuldades são elas:

- a) Imprevisibilidade - a planificação não pode ser feita ao pormenor, tem de ser renegociada a qualquer momento e podemos mesmo alterar papéis definidos inicialmente;
- b) Gestão das diferenças – no trabalho colaborativo encontramos pessoas com métodos de trabalho e as expectativas diferentes. Essas diferenças têm de ser geridas e ultrapassadas pelo grupo por meio de uma negociação. O diálogo é o instrumento de confronto de ideias;
- c) Contrariar a desigualdade entre os custos e os benefícios – um dos problemas com que se defrontam é a desigualdade entre os custos e os benefícios que os diversos participantes retiram do trabalho colaborativo; o envolvimento dos intervenientes pode não corresponder às metas a que se propõem, para que o processo seja satisfatório, é necessário contrariar a desigualdade entre os custos e os benefícios.
- d) Relação à autossatisfação confortável e complacente e ao conformismo - o grupo de trabalho deve estar atento pois qualquer dessas situações pode colocar em risco o sucesso de todo o trabalho.

Transformar “estratégias na prática letiva é possível a partir do envolvimento e esforço pessoais, apoiada em um trabalho conjunto e instigador do desenvolvimento do conhecimento didático” (CARVALHO, 2009, p. 4). A autora ainda afirma que “[...] a colaboração potencia uma reflexão efetiva ao longo de todo um processo e o desenvolvimento de competências de caráter social, processual e cognitivo dos seus intervenientes” (p.3) e “[...] a colaboração prospectiva novas formas de programar mudança e inovação (p.4)”.

Algumas questões são evidenciadas sobre a forma pela qual o docente deve trabalhar, em uma cultura colaborativa, se deve ou não agir da mesma maneira, destinando desse modo ao agir do profissional em culturas colaborativas, Lima (2002) pontua que não, e destaca que:

Ser-se ou não um professor colaborativo não é, geralmente, apenas uma questão de personalidade (...). Quantos professores não exercem a sua atividade profissional envolvendo-se em equipes durante grande parte do tempo na sua escola, num determinado ano letivo, para no ano seguinte, ao mudarem de estabelecimento (ou não), optarem por práticas totalmente distintas, caracterizadas por procedimentos isolacionistas ou, na melhor das hipóteses, por contatos escassos e estrategicamente contidos com os poucos colegas com quem arriscam interagir? (LIMA, 2002, p.12).

Hargreaves (1998, p. 20) acredita que, “[...] a colaboração que atravessa as fronteiras entre disciplinas foi severamente restringida, criando inconsistências pedagógicas,

territorialidades competitivas e uma ausência de oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros e se apoiarem mutuamente”

Lima (2000, p. 78) partilha da mesma opinião e afirma que “[...] não devemos esperar encontrar muita colaboração profissional entre professores que pertencem a níveis de ensino e departamentos muito diversos”. É essencialmente “[...] no seio dos departamentos que a comunidade colaborativa é mais possível e onde existe uma forte coerência interativa no seio das culturas docentes” (LIMA, 2000, p. 90).

Romper com o excesso de isolacionismo do trabalho docente e com a fragmentação das disciplinas no ensino universitário delineando caminhos possíveis para a construção da cultura do trabalho colaborativo na Educação Superior constitui um desafio. E, é nesse momento, que um trabalho multiprofissional, multidisciplinar ou mesmo inter-trans-disciplinar se faz necessário, não somente nos cursos de Educação Física, mas em todas as áreas científicas.

Para que os docentes consigam chegar a um nível considerável desejável em sua formação, além dos diversos saberes profissionais necessários à docência, há que se considerar as novas formas de trabalho na Universidade, romper com um dos maiores obstáculos que a Educação ainda enfrenta: o individualismo na docência universitária, que fortalece a resistência às mudanças e, geralmente, os leva a defenderem a manutenção do *status quo* vigente em sua área de atuação.

Segundo Bireau (1995), os docentes que atuam na Educação Superior são dominados pela “síndrome” de ensinar à sua maneira, um dos fatores que os leva a adotar estilos pedagógicos que têm tanto de pessoal como de empírico. Compartilhando essa ideia, Zabalza (2004) acrescenta que cada docente é rei e senhor do conteúdo a ministrar. Esse fato faz com que os professores funcionem individualmente, como se fossem uma espécie de célula fechada e autônoma.

Esse fenômeno ocorre, pois, conforme mencionamos anteriormente, há fragilidades formativas que ainda não foram enfrentadas na docência universitária, principalmente, em função da omissão das políticas de Educação Superior. E, ainda, a docência, em grande medida, é exercida a partir de modelos vivenciados nas trajetórias escolares e acadêmicas, assim como pautada em aspectos intuitivos, muito presente nas práticas pedagógicas na Universidade.

Tendo em vista esse contexto, observamos que trabalho interdisciplinar implica a colaboratividade, pois ocorre por meio da integração e do diálogo entre disciplinas, em que algumas subdisciplinas compõem outras, com conteúdos e métodos teóricos particulares, havendo assim, uma interposição dos conhecimentos disciplinares.

Para um trabalho colaborativo, multiprofissional e interdisciplinar, alguns aspectos precisam ser considerados, como reconhecer o perfil profissional e as funções e responsabilidades de cada um dos envolvidos, compartilhar informações, discutir os procedimentos e condutas, visando ressituar os problemas no conjunto da estrutura e organização do trabalho. Para tanto, a negociação e o estabelecimento da comunicação permanente se faz necessário, o que representa a construção de uma ética reflexiva sobre as decisões e os atos que se realizam na atuação docente.

A necessidade da interdisciplinaridade em todos os campos científicos teve sua discussão fortalecida durante a década de 1970, considerando que “todas as ciências são as ciências do humano”, mostram-se com diferentes aspectos relacionados à busca de um conhecimento desfragmentado, amplo, tendo por desafio o “[...] diálogo e interação das disciplinas, para além das tentativas multidisciplinares que apenas produzem conhecimentos justapostos em torno de um mesmo problema” (GOMES; DESLANDES, 2004, p. 103). Nesse cenário, surge um conceito complementando o de transdisciplinaridade que *a priori* envolveria somente uma coordenação de disciplinas e interdisciplinas sobre uma base incontestável em diversos níveis e objetivos com comum finalidade, mas agora apresenta um sistema inovado, que se difere na permanência do domínio de dados saberes.

Nessa lógica de sistema, cada disciplina objetivaria o entendimento do mundo além de si, buscando a pluralidade de uma estrutura descontínua preocupada com a dinâmica existente em diversos níveis da realidade ao mesmo tempo (IRIBARRY, 2003).

É por meio do diálogo entre pesquisadores e diferentes áreas que a inter e a transdisciplinaridade permitem pensar problemas não solucionados até então, funcionando como dispositivo que progride relações. No trabalho em equipe, o compromisso de criar mecanismos renovados para a ação é originado, sendo assim necessário que cada profissional habitue de forma legítima com as demais áreas.

Desse modo, Iribarry (2003) ressalta para que haja sucesso no alcance dos objetivos comuns é imprescindível que exista humildade e disponibilidade, em um movimento de reconhecimento de dificuldades insolúveis e de diferentes posições. E são esses conceitos que sugerem uma consciência das potencialidades e limites de cada área do saber, para que haja uma abertura direcionada ao fazer coletivo, firmando-se como uma possibilidade de quebra de paradigmas e rompimento à rigidez dos compartimentos que ainda se encontram isoladas nas disciplinas e nos currículos (GOMES; DESLANDES, 2004).

A integração de conhecimentos intertransdisciplinares com foco na pessoa e em suas necessidades é aceita, todavia, em termos práticos, ainda está longe de se efetivar na Educação

Superior. Portanto, é preciso que esses profissionais deem mais atenção ao trabalho em equipe multiprofissional para que a tendência inovativa comece a ser desenvolvida fortemente. Assim, na direção de uma síntese, podemos afirmar que o trabalho docente colaborativo implica mudança de paradigma, que conforme Melo (2018) indicou, parte de um trabalho solitário e competitivo para uma docência solidária e colaborativa. Essa perspectiva traz em si a possibilidade de transformação de uma docência conservadora para uma docência inovadora, uma vez que é ancorada em possibilidades dialógicas e tem a práxis como eixo da construção do conhecimento emancipatório.

6 DISCUSSÃO DOS DADOS

Recordamos com reconhecimento os professores competentes, mas sentimos gratidão em relação àqueles que se dirigiram ao nosso íntimo. A matéria do ensino se assemelha ao mineral indispensável, mas é o calor que constitui o elemento vital que faz crescer a planta e também a alma do aluno (Carl Jung, 1942)

A presente seção tem o objetivo de apresentar o material empírico e discutir os seus resultados à luz do referencial teórico utilizado, levando em consideração as concepções dos professores pesquisados sobre a sua formação profissional, identidade, os seus saberes e as práticas pedagógicas em uma perspectiva inovadora, no sentido de elucidar e responder à problemática da investigação.

6.1 Análise do Currículo Lattes: as impressões das publicizações sobre a formação profissional

Nesta subseção, fazemos um trajeto analítico-crítico das publicizações dos docentes participantes da pesquisa e os impactos e as influências que exercem sobre a formação profissional docente, especialmente sobre a construção de suas identidades, uma vez que esse trajeto vivido diz sobre quem são esses profissionais, o que sabem e em que perspectivas desenvolvem seu trabalho frente a um contexto político, econômico e aos impactos da sociedade contemporânea.

Esses docentes da Educação Superior, nas últimas décadas, têm-se submetido a processos de avaliações baseados, muitas vezes, exclusivamente no Currículo *Lattes* - objeto de análise dessa seção - . A Plataforma *Lattes* recebeu essa nomenclatura em homenagem a um dos maiores pesquisadores brasileiros, o físico César Mansueto Giullio Lattes, mais conhecido como César Lattes, que se tornou um ícone na produção científica mundial e um símbolo, para o Brasil, que serviu de inspiração e estímulo para as gerações (PLATAFORMA *LATTES*, 2018). A plataforma é muito utilizada no contexto acadêmico, pois propaga o currículo de pesquisadores, de professores, de técnicos e de estudantes. Nela são inseridas cronologicamente

as identidades e o processo de formação dos sujeitos que se dedicam à produção do conhecimento científico.

Os mecanismos de poder que estão por de trás desse instrumento continuam marcando vidas, subjetividades e vai, aos poucos, tecendo identidades profissionais. É um mecanismo de controle e de padronização que funciona como um instrumento poderoso e eficaz do quanto se produz e onde se produz conhecimento no Brasil. Constitui uma ferramenta tecnológica, fruto da sociedade informacional, controlada por um órgão governamental responsável pela gestão e fomento da pesquisa e produção de conhecimentos no Brasil (SOUZA; GUIMARÃES, 2015, p. 284).

Há vinte anos, o CNPq busca a unificação e a padronização de currículos e, desde 1980, utiliza de diversas ferramentas com esse objetivo. Todavia, só foi possível a criação e disponibilização de mecanismos *on-line* a partir da popularização da internet, na década de 1990. O Currículo *Lattes* foi lançado em agosto de 1999, como plataforma do CNPq com formulários de currículos a serem utilizados em âmbitos governamentais com relação à Educação e à pesquisa científica.

O Currículo *Lattes*, desde então, vem aumentando a sua expansão, sendo utilizado pelas principais universidades, institutos, centros de pesquisas e fundações de fomento à pesquisa dos estados como instrumento para avaliação de pesquisadores, professores e alunos, principalmente, em processos de seleção de bolsas, cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado, principalmente) e em concursos públicos. A plataforma tem como principal característica a variedade de informações a serem divulgadas. Disponível de forma *on-line* na internet, ela possui um variado acervo de informações profissionais de seus usuários e permite a busca e atualização constante (SOUZA; GUIMARÃES, 2015). No entanto, a produtividade imposta por ela levantou críticas, uma vez que norteou as universidades brasileiras para o viés produtivista. Veiga Neto (2012) menciona que:

[...] dificilmente se avalia alguma coisa ou alguém tomando como referência a sua própria história, seus próprios avanços e retrocessos, suas próprias capacidades. O que sempre parece ser mais importante é cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com as outras coisas ou outros alguém, de modo a ordená-los para finalmente, dizer o que eu ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais útil ou o mais qualquer coisa (VEIGA NETO, 2012, p. 11).

É perceptível que a ferramenta tem por finalidade melhorar os processos responsáveis pelo controle e incentivo da intensificação da produção, ficando claro, portanto, o uso da tecnologia como parte do sistema de gestão de produção. Esse fator, no entanto, acarreta

consequências sérias para os trabalhadores. A análise curricular dos pesquisadores é realizada, muitas vezes, de forma quantitativa e rápida, levando todos os envolvidos, inclusive as instituições de ensino, para a competitividade, número de publicações e títulos. É possível falar no *Homo Lattes*, em ambiente acadêmico, como um profissional produzido a partir do objetivismo e produtivismo, como é descrito por Martins (2013).

Em linhas gerais, o modelo de conhecimento que rege a Universidade pública no Brasil hoje pode ser descrito como produtivista e objetivista. Produtivista, porque enfatiza a produção constante e abundante, sobretudo na forma de artigos em revistas indexadas. Objetivista, porque toda essa produção é qualificada de acordo com uma escala pré-estabelecida de categorias e assim traduzida em pontos. Eis o dogma desse modelo: todo dado qualitativo será redutível a termos quantitativos. E eis seu corolário: o valor de um pesquisador será determinado, de forma análoga, pela soma dos pontos marcados pela sua produção. Nasce assim o *Homo Lattes*, um produtor de conhecimento determinado por toda uma estrutura que não cessa de lhe dizer: —quanto mais, melhor (MARTINS, 2013, s/p).

Vale ressaltar que a Plataforma Lattes é de livre acesso pela internet, ou seja, tendo ciência do nome a ser pesquisado, qualquer pessoa, consegue visualizar os dados nela inseridos, desse modo, ela é uma ferramenta que pode estimular uma competição desnecessária entre instituições superiores de ensino e seus próprios pesquisadores, seja por vaidade ou pela busca de não expor os fracassos passíveis a qualquer um em Curso acadêmico.

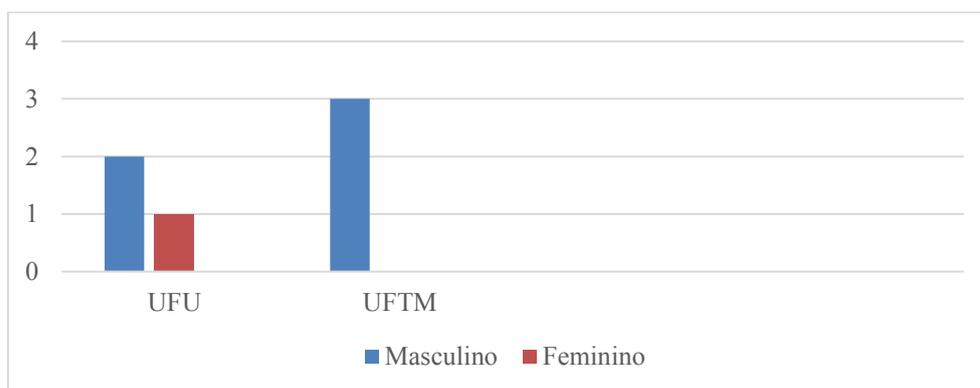
Segundo Veiga Neto (2012, p. 3), “[...] estamos em meio ao delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade.” Por meio do currículo Lattes, identificamos o trabalho desenvolvido pelos profissionais, as especificidades de sua formação, suas práticas, experiências, seu padrão científico.

Além disso, é notável que esses profissionais dão grande importância à produção científica ainda mais por pertencerem a instituições de Ensino Superior, mesmo que quesito carreira eles não sigam o mesmo direcionamento dos tradicionais docentes de instituições públicas do País. Por meio de dados coletados nas Universidades UFU e UFTM foi possível compreender os caminhos traçados por seus docentes na trajetória de formação profissional.

Como mencionado na metodologia desse trabalho, para que conseguíssemos chegar nos professores indicados que desenvolvem uma docência em uma perspectiva inovadora utilizamos um questionário de indicação preenchido tanto pelos alunos dos dois últimos períodos do Curso de Educação Física da UFU e da UFTM, quanto para os coordenadores desses cursos que indicaram tais professores. Nesse sentido, a primeira análise a ser realizada

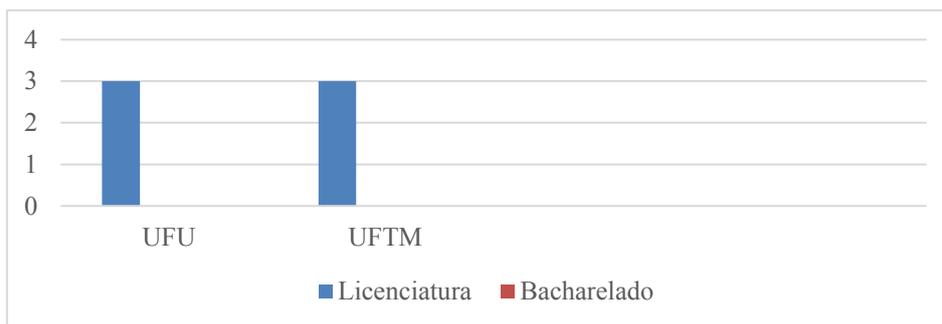
diz respeito ao gênero desses professores, que nos fornece os dados para compreender quem são esses docentes que atuam e desenvolvem seu trabalho em uma perspectiva de inovação. Conforme o Gráfico 1, identificamos que se destacaram dois docentes do gênero masculino e um do gênero feminino na UFU, ao passo que, na UFTM, os docentes que se destacaram são todos do gênero masculino. Se analisarmos as duas instituições juntas, temos um total de cinco docentes do gênero masculino e apenas um docente do gênero feminino. Diante desses dados, prevalece um número de profissionais do gênero masculino que apresentam essa característica de inovação em seus trabalhos, em especial nos cursos de Educação Física das instituições pesquisadas. Esse é um indicativo de que podemos reafirmar que o gênero masculino ainda é predominante na Educação Superior (Gráfico 1).

Gráfico 1 Distribuição de participantes por gênero autodeclarado



Fonte: Questionário de Indicação.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018) hoje, de 2,2 milhões de professores que lecionam até o Ensino Médio, 1,8 milhões são mulheres. Como isso, na Universidade onde o salário é maior, elas representam 45,28% e os homens 54,72%.

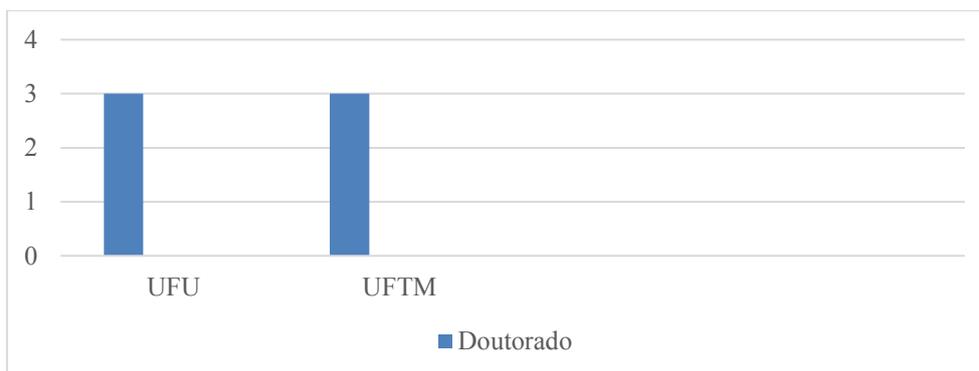
Gráfico 2 Formação Docente (Licenciatura Plena e Bacharelado)

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2018.

Observamos que, todos os docentes indicados, sejam eles da UFU quanto da UFTM, contabilizando um total máximo de seis docentes, apresentaram formação inicial com Licenciatura plena em Educação Física, portanto, nenhum deles apresentou formação inicial com titulação de Bacharelado. Essa constatação pode ser justificada pelo fato de que, tradicionalmente, a formação em Educação Física se deu pela Licenciatura.

Por mais que a Educação Física recebesse a terminologia de Licenciatura Plena, três anos eram dedicados as disciplinas específicas da área, como um ano seria destinado a complementação com disciplinas pedagógicas que possibilitavam o futuro profissional a atuar em ambas as áreas. Assim, a Licenciatura, historicamente, constituiu-se como apêndice do Bacharelado.

Ao analisarmos os currículos *lattes* dos professores, identificamos que eles concluíram seus cursos de Graduação anteriormente ao ano de 2004, ano em que ocorreram muitas mudanças na área da Educação Física, principalmente nas diretrizes que regem os cursos de Graduação em Educação Física no Brasil. Desse modo, a divisão entre Licenciatura e Bacharelado ficou materializada no Parecer CNE/CES 58/2004 e homologada pela Resolução CNE/CES nº 07/2004. Atualmente ela tem sido a principal balizadora da formação profissional da Graduação em Educação Física no Brasil (TAFFAREL, 2005).

Gráfico 3 Titulação dos Docentes

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2018.

Os seis docentes indicados que desenvolvem práticas pedagógicas em uma perspectiva inovadora em ambas as instituições são doutores. Portanto, são considerados profissionais com alto grau de titulação. É importante mencionar que cinco docentes desenvolveram seus doutoramentos voltados para a área da saúde, específicas do Curso de Educação Física, enquanto apenas um docente teve seu Doutorado realizado na área da Educação; além disso, esse realizou segunda Licenciatura em Pedagogia, sendo, portanto, habilitado nesses dois cursos. Os demais professores que possuem Pós-Graduação *stricto sensu* e fizeram Doutorado em Ciências do Esporte, Genética e Bioquímica, Ciências Fisiológicas e Ginecologia/ Obstetrícia/Mastologia. Não constatamos em seus Currículos *Lattes*, nenhuma formação acadêmica/titulação desses professores voltados para áreas específicas da docência. Assim, observamos que nenhum dos cinco docentes investiu em qualificação na área da Educação, nem em nível de Pós-Graduação *lato sensu*.

De acordo com os dados do INEP 2010¹⁰, em um panorama geral, no Brasil, na esfera pública, percentualmente, as funções docentes com Doutorado passaram de 35,9%, em 2001, para 49,9%, em 2010; para o Mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 26,9%, em 2001, para 28,9%, em 2010. Já no último censo realizado em 2017 constatamos, segundo informações coletadas no Portal do MEC/2018, que a participação de docentes com Doutorado, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas vem crescendo. Em 2017, docentes com Mestrado e Doutorado já representavam 61%. A maioria dos docentes de cursos presenciais é composta por doutores. Na EAD, a maior parte

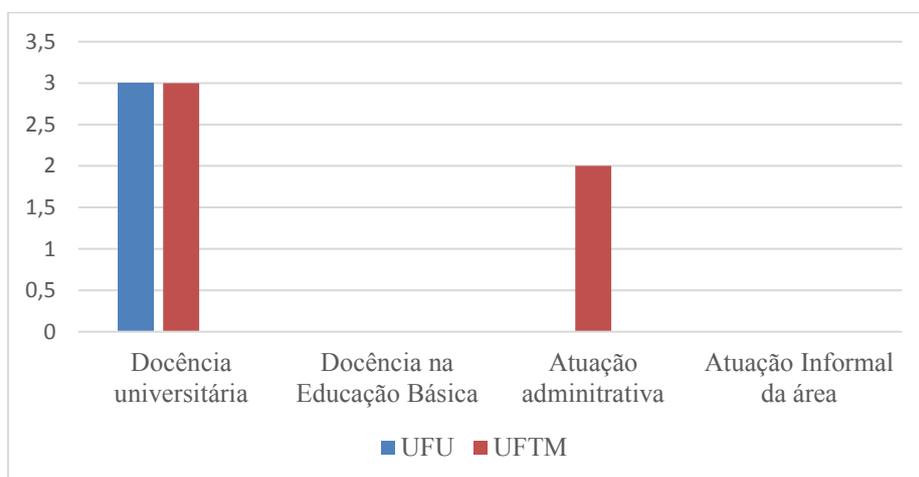
¹⁰ Sítio: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123>

é de mestres. Nos cursos presenciais, 85,9% dos docentes possuem Mestrado ou Doutorado. Nos cursos EAD esse percentual é de 88,3%.

Esses dados podem ser explicados devido ao plano de carreira que os docentes que atuam em instituições públicas de Educação Superior possuem, que preconiza investimento na formação profissional, especialmente, na titulação. Nesses espaços, quando se trata da Educação Superior, os incentivos salariais estão diretamente atrelados à titulação do docente. Além do mais, as instituições concedem licenças e incentivam os professores que desejam aumentar suas formações, pois consideram o fato de que quanto mais qualificado forem seus profissionais, mais os cursos oferecidos na instituição serão de qualidade. E, ainda, existem as agências reguladoras que avaliam as instituições de ensino usando como alguns de seus critérios a produção acadêmica e titulação.

A questão é que não se pode considerar apenas o aspecto curricular para se atribuir qualidade no ensino, pois o professor mais dedicado, engajado, bem avaliado, com suas práticas pedagógicas satisfatórias nem sempre é o que possui maior titulação. Corroborando com esse fato, é comumente notável que, em diversas situações, os professores com maiores titulações às vezes estão muito mais voltados para suas pesquisas do que para o ensino propriamente dito. Nesse caso, a titulação, de certa forma, focaliza a competência científica, quando deveria também buscar a excelência no processo de ensino aprendizagem. Um exemplo disso é a disciplina de Metodologia do Ensino Superior não ser obrigatória a todos discentes dos cursos de Mestrado e Doutorado, salvo alguns bolsistas, que seria uma ótima oportunidade para todos alunos se aprimorarem e se desenvolverem na docência nos cursos de Pós-Graduação.

Gráfico 4 Atuação Profissional



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2018.

Todos os seis professores pesquisados das duas instituições registraram, em seu Currículo *Lattes*, que lecionaram em alguns cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação e em mais de duas instituições diferentes. Apenas dois professores da UFTM exerceram atividades de administração, direção e coordenação em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Nenhum dos professores fez menção ao exercício da docência na Educação Básica ou em área informal de atuação. Os dados ainda nos revelam que a docência de cinco professores está voltada exclusivamente para os conteúdos específicos da formação, e apenas um docente conseguiu transitar a sua atuação tanto em disciplinas de cunho pedagógico quanto técnico e específico da área.

Nesse sentido, podemos inferir que a atuação nos cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação é valorizada em detrimento a outros níveis de ensino e espaços de trabalhos. Mas é evidente a supremacia entre esses profissionais de seu exercício sobre disciplinas e conteúdo da área do Bacharelado. É possível notar que, na Educação Básica, existe o requisito básico de ter uma formação específica para atuação, assim todos professores que atuam nessa etapa deveriam ter ao menos um Curso de Licenciatura, mas os professores que exercem a função sem a formação exigida ainda são em número expressivo.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB9 394/96 determina que os docentes atuantes na Educação Superior devem apresentar algum nível de Pós-Graduação, podendo ser em nível de Mestrado ou de Doutorado, mas não há exigências que esses sejam voltados para a área da Educação ou na área específica em que irá atuar, ou seja, o que transparece é que a formação específica para Educação é algo sem importância. Dessa forma, fica a cargo das instituições empregadoras promoverem um direcionamento para a docência desses profissionais.

O saber pedagógico deve informar (sem constituir fator exclusivo, obviamente) a organização da própria Universidade e de seus cursos, o planejamento de atividades pedagógicas e, sobretudo, o modo pelo qual outros saberes – correspondentes às várias especialidades científicas – se convertam de saber-em-si para saber-para-outros, de saber objetivado em saber comunicado. Essa construção de conhecimentos para efeito de comunicação didática constitui a essência da pedagogia como ciência e como comunicação operacional. Isso é, como práxis. Do ponto de vista do saber, portanto, a pedagogia é constituída das relações entre o educador, o educando e o saber propriamente dito. Ao conjunto dessas relações, com o que elas envolvem de ciência e de operacionalidade, é que chamamos aqui a função Educação (MENDES, 2006, p. 43, grifos do autor).

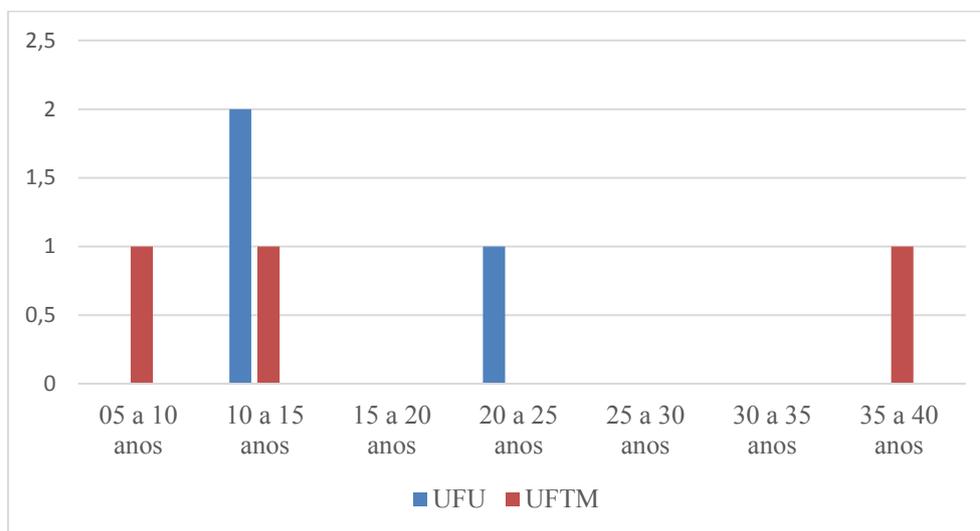
Além das captações realizadas sobre a atuação docente, percebe-se que os professores pesquisados não demonstraram em seu currículo *lattes* que atuaram em outras áreas senão ao

exercício do trabalho na Universidade. Assim, ficou evidente que optaram pela docência desde o início da formação profissional. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) nos mostram que:

O profissional que inicia a sua atuação como professor e já exerce sua profissão de origem como projeto de vida - com cooperação, com concepção de novos processos a cada desafio surgido, visando ao desenvolvimento social - terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente com essas mesmas características do que aquele que exerce apenas uma função técnica, em uma ocupação preocupada em atender às demandas normais da sociedade mediante a repetição de soluções já concebidas por outros (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.197).

Nessa direção, Rios (2006, p. 63-64) defende a ideia de que a redução das dificuldades na atuação docente para enfrentar desafios precisa desenvolver seu trabalho com muita maestria e competência para ela “ensino competente é o ensino de boa qualidade”. O autor acrescenta ainda que, “ao explorar a expressão ‘boa qualidade’, vamos ter a possibilidade de fazer a conexão estreita entre as dimensões – técnica, política, ética e estética – da atividade docente”. Essas dimensões, por sua vez, abrem a possibilidade de discutir os saberes exigidos pela e para a docência, que outras formações específicas não contemplam.

Gráfico 5 Tempo de Exercício da Docência



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2018.

Ao levarmos em consideração uma escala de 05 a 40 anos de tempo de exercício da docência, constatamos nos currículos desses professores que um docente se encontra com tempo de exercício entre 05 e 10 anos, três deles se encontram entre 10 e 15 anos, um entre 20 e 25

anos, e um docente entre 35 e 40 anos de tempo de exercício da docência. Nenhum desses professores apresentou tempo de exercício entre 15 e 20 anos, 25 e 30, e, entre 5 e 45 anos.

Huberman (2000) denomina como ciclos de vida profissional, todos caminhos percorridos pelos professores, suas fases e períodos distintos que detêm diferentes características e cada momento da sua carreira. Tendo isso em vista, no percurso de sua carreira, há diferentes prioridades de formação, que podem ser resumidas como as inquietações internas que o professor tem no início de sua carreira e que também podem ser notadas no decorrer dela; as disparidades que vão surgindo entre o sonhos, ideais, expectativas e as realidades encontradas; a busca por desafios, a sensação de competência de suas habilidades e conhecimento, sua auto confiança e necessidade de diversificar suas investigações, além de uma elevada motivação; e por fim caminhando para o final de sua trajetória profissional, o sentimento de acomodação com suas ações e práticas e/ou a serenidade e sensação de trabalho cumprido.

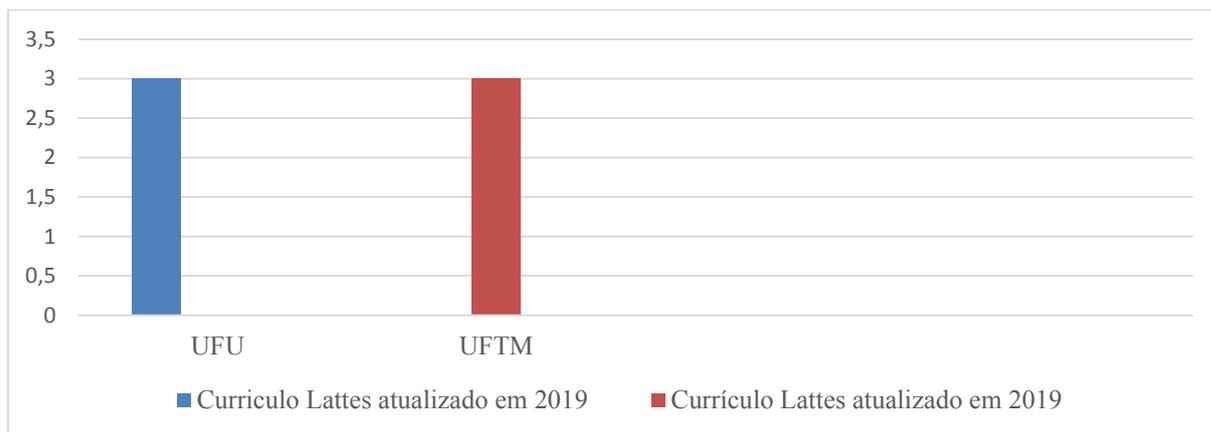
Diante dos dados apresentados, a maioria dos professores se encontra em uma fase de trabalho no magistério que vai de sete a 25 anos. Caracterizada pela fase de vivências e experiências, busca por novos desafios e motivação, e também permeada de questionamentos, e de reflexões acerca de sua carreira; despreocupação e afastamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações esse ciclo marca o desenvolvimento da carreira docente, que alguns enfrentam de maneira tranquila e outros se apresentam cheios de angústias e dúvidas.

Assim sendo, esse trabalho pode ser caracterizado, como um processo complexo, no qual o desenvolvimento da carreira constitui “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p.38).

Sobre a trajetória profissional dos professores, Marcelo Garcia (1999) ainda acrescenta que tal investigação realizada por Huberman (2000) pode ter tido maior difusão nos últimos anos, trazendo contribuições significativas para o estudo da formação continuada de professores. Ao complementar esse percurso, Contreras (2002) pressupõe que haja três exigências básicas no ato de ensinar, ou seja, três dimensões que o professor deve contemplar em sua profissão: seu profissionalismo e competência, a obrigação moral e o compromisso que deve ser assumido com a comunidade. Ainda, classifica o profissionalismo e a competência como algo que vai além dos recursos técnicos didáticos, pois são bem mais complexos, considerando que exigem concepções, habilidades, entendimento da importância que exige sua profissão.

No que se refere à dimensão ontológica da profissão, entende-se como a preocupação que os profissionais devem ter com o bem estar dos alunos e a ética de sua função, e o compromisso com a comunidade que demanda práticas em conjunto, devolvendo à sociedade os investimentos que ela coloca na Educação. Entretanto, cabe ressaltar que essa não é responsabilidade apenas do professor, mas sim de todos os envolvidos no processo educacional.

Gráfico 6 Atualização do Currículo Lattes



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2019.

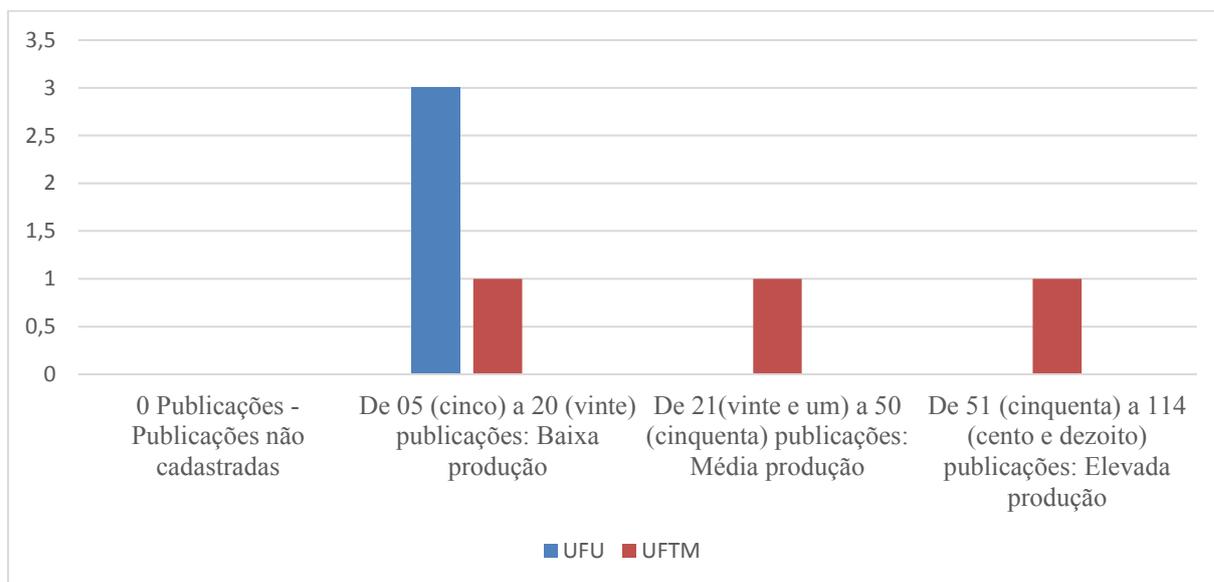
Analisando os dados do Gráfico 6, constatamos que todos os docentes das duas instituições pesquisadas se preocupam com a atualização dos dados do Currículo *Lattes*, possuem suas datas de atualização referentes ao ano de 2019. Com essa informação, inferimos que os docentes dos Cursos de Educação Física da UFU e da UFTM analisados utilizam com frequência a Plataforma *Lattes* para atualização de seus currículos.

Esse cuidado em manter atualizado o Currículo *Lattes* deve-se ao fato de que as instituições federais têm a sua atuação fundamentada no tripé ensino, pesquisa e extensão e, atualmente, para atuarem no campo da pesquisa, os docentes têm a necessidade de atualização constante dessa ferramenta, fato que constitui uma exigência dos órgãos de fomento, e também por estarem vinculados aos cursos de pós-graduação. Manter o Currículo *Lattes* atualizado é uma das características de um professor atuante na Educação Superior. Esse deve ser um processo contínuo para docentes e pesquisadores vinculados a cursos de Graduação e de Pós-Graduação no País, em função da importância para as suas IES, suas trajetórias profissionais e para o acesso a fontes de fomento à pesquisa.

Cada vez mais, a Plataforma *Lattes* tem sido utilizada como fonte de informação por coordenadores de cursos para diferentes tomadas de decisão. Por exemplo, as informações do Currículo *Lattes* podem definir a substituição de um professor que se aposentou, assim como

ajudar na escolha e na definição de tutorias para TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso), etc. Muitas instituições de Educação Superior já estão utilizando os dados extraídos da Plataforma *Lattes* para localizar, entre os docentes de seus cursos de Graduação, os nomes mais indicados para orientar os alunos em seus TCCs. Dessa forma, tanto a IES quanto os próprios discentes podem obter melhores resultados nas orientações, uma vez que a escolha dos tutores não será mais feita de forma subjetiva, mas a partir da análise de informações curriculares confiáveis.

Gráfico 7 Produção Científica e Acadêmica



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2018

De acordo com o gráfico 7, que aborda a produção científica e acadêmica dos docentes, destacamos que ela foi mensurada levando-se em conta o número de publicações, haja vista que esse é um item do Currículo *Lattes* que mais peso tem nas avaliações institucionais, quando se verifica a produtividade do professor/pesquisador. Para classificarmos e analisarmos de forma conjunta os dados das publicações, fizemos agrupamentos da produção dos docentes de acordo com o número de publicações apresentadas no Currículo *Lattes*. Esses agrupamentos foram realizados utilizando os dados das produções dos sujeitos que menos produziam e dos que mais produziam.

0 (zero) de publicações: Produção não cadastrada

De 05 (cinco) a 20 (vinte) publicações: Baixa produção

De 21 (vinte e um) a 50 (cinquenta) publicações: Média produção

De 51 (cinquenta) a 114 (cento e dezoito) publicações: Elevada produção

Ao analisarmos a produtividade dos docentes dos cursos de Educação Física no Gráfico 7, verificamos que todos os docentes da UFU apresentam baixa produção científica e acadêmica quando levamos em consideração os últimos três anos registrados na plataforma *Lattes* (2016, 2017 e 2018). Quanto aos docentes da UFTM, essa relação ficou bem distribuída em que um docente se encontra com baixa produção, um com média e um com elevada produção. Se analisarmos a duas instituições juntas, percebemos que maioria dos docentes apresenta baixa produção. Todavia, faz-se necessária uma análise mais aprofundada da produção desses sujeitos para entendermos os motivos que se enquadram nessas classificações. Utilizaremos para esse aprofundamento a Tabela 1, a seguir. Todos docentes pesquisados possuem publicações cadastradas, o que demonstra forte inserção no aclamado sistema de produção acadêmica. Analisando tempo de docência dos professores, no gráfico 5, p. 166, verificamos que a maioria possui entre dez e quinze anos de exercício na docência. Verificamos, também, que os três docentes da UFU que possuem produtividade classificada aqui como baixa produção, suas atividades, além da docência, concentram-se com considerável participação em Bancas de Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCCs, em contrapartida o quantitativo dessas participações diminui com o aumento do grau de formação *stricto sensu*.

Além das participações em bancas de qualificação e defesa de Mestrado e Doutorado, os docentes apresentam orientações concluídas. A maioria das orientações concluídas é referente aos TCCs e a Iniciação Científica – IC. Observou-se apenas uma orientação em forma de coorientação de uma dissertação e nenhuma orientação de tese de Doutorado.

Além de levarmos em conta a experiência docente, ao analisarmos a produtividade docente na UFTM com equilibrada classificação em baixa, média e elevada produção percebemos que a maioria das participações em bancas de qualificação e defesa volta-se potencialmente para as dissertações, ficando as teses em segundo lugar e os TCCs em terceiro lugar. Quanto às orientações concluídas, a sua maioria é de dissertações, ficando o segundo lugar com os TCCs, IC e monografias como o terceiro lugar de destaque fica com a orientação de apenas uma tese de Doutorado.

Importante lembrar que foram apresentadas três orientações de natureza não identificada. Outro fato importante de ser mencionado diz respeito a apenas um docente que se encontra em um patamar de elevada produtividade. O referido professor, além da docência e

largo tempo de experiência profissional, possui uma participação bem mais expressiva em projetos de pesquisas e de extensão, bancas de TCCs e orientações de Mestrado e Doutorado.

Tabela 1 Produção científica e acadêmica detalhada dos docentes – Curso de Educação Física da UFU e da UFTM

Instituição/ sujeito	Publicações	Participação em Eventos	Projetos de Pesquisa e extensão	Bancas	Orientações
UFU-EF-D1	10	06	03-Projeto de pesquisa Não possui projeto de extensão	18-TCC 03- Monografia 00- Dissertação 00-Tese	02-IC 08 -TCC 00-Monografia 01 -Dissertação (coorientação) 00-Tese
UFU-EF-D2	10	08	Não possui projeto de pesquisa Não possui projeto de extensão	27-TCC 00-Monografia 02- Dissertação 01-Tese	01-IC 07-TCC 00-Monografia 00-Dissertação 00-Tese
UFU-EF-D3	05	07	Não possui projeto de pesquisa Não possui projeto de extensão	00-TCC 00-Monografia 08-Dissertação 03-Tese	03-IC 04-TCC 00-Monografia 00-Dissertação 00-Tese
UFTM-EF- D1	46	05	02-Projeto de pesquisa 03-Projeto de extensão	00-TCC 00-Monografia 11-Dissertação 07-Tese	03-IC 10-TCC 02-Monografia 09-Dissertação 01-Tese
UFTM-EF- D2	12	04	Não possui projeto de pesquisa 01-Projeto de extensão	00-TCC 00-Monografia 06-Dissertação 01-Tese	03-Orientações de outra natureza – não identificada.
UFTM-EF- D3	56	05	04-Projeto de pesquisa 03-Projeto de extensão	05-TCC 00-Monografia 34-Dissertação 09-Tese	03-IC 05-TCC 14-Dissertação 00-Tese

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2019, referente as publicações dos último três anos (2016, 2017 e 2018).

A cada ano em que se analisar a produção desses docentes dos cursos de Educação Física, será possível obter dados diferentes com relação à produtividade deles, pois as demandas vão chegando aos docentes de maneira progressiva e incessante. Essas demandas tendem a aumentar, principalmente, com a inserção, nessas instituições, de cursos de Pós-Graduação. Hoje, vivenciamos os impactos da sociedade informacional em todos os setores, inclusive, na produção científica e acadêmica, pois a busca por descobertas, inovações torna-se a cada dia mais evidente. Tal situação é mais vivenciada pelos países que estão à frente do *ranking* das

melhores Economias mundiais, o que lhes dão condições para serem competitivos no mercado de produtos, informações, serviços etc., gerando riqueza, desenvolvimento econômico e bem-estar social, sendo assim diferenciados pelo cenário científico e pelo potencial de investimentos em pesquisas. Essa ambiência e a busca pela produção científica também estão no horizonte dos países em processo de desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

[...] universidades, centros e institutos de pesquisa em todo o mundo defrontam-se com uma realidade que clama por respostas rápidas e inéditas aos novos problemas sociais, ao mesmo tempo que se sentem desafiadas a construir incentivos, mecanismos de controle e instrumentos de aferição da produção de seus pesquisadores de maneira mais justa e equilibrada. O Brasil não é exceção (FREITAS, 2011, p.1158).

Martins (2013) questiona sobre o desafio enfrentado em relação ao produtivismo e objetivismo nas produções, onde há excessivas cobranças acerca da produção científica, ou seja, é possível encontrar extensos currículos, mas questionáveis, pois se perdeu a qualidade para se expor a quantidade. Tal como assevera Martins (2013) os

[...] currículos inchados nada mais são do que duas imagens extremas — mas tristemente normalizadas, porque corriqueiras — do que a Academia está se tornando sob os auspícios do produtivismo e do objetivismo. Que formação intelectual pode advir desse contexto? Que ética do conhecimento está implícita aí? Que espécie de saber se pode esperar desse acadêmico burocratizado? Queremos acadêmicos conformados ao que já se conhece, ou capazes de abrir perspectivas críticas e científicas? (MARTINS, 2013, p. 05).

Com base nos dados levantados e analisados, constatamos, conforme aponta Hall (2000), que as identidades estão em estado de construção, considerando sempre seu contexto histórico e tendo isso em vista, sofrem processos incessantemente de transformações e mudanças, ainda mais quando são concebidos métodos que exigem essas modificações, um exemplo claro disso são as constantes cobranças pela produção científica em larga escala.

É perceptível a diversidade de identidades construídas por parte dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, existe a divisão em três vertentes de identidade: aqueles que têm baixa aderência da produtividade cobrada, ficando à margem do requerido; o grupo que adere, mas de maneira tímida, demonstrando a importância do sistema de cobrança a partir do número de publicações, sendo o mais representativo dos três tipos; e, por último, os pesquisadores que estão imersos na intensa produtividade acadêmica. É possível, ainda, perceber a diferença no número de publicações por parte de professores atuantes na Pós-Graduação em comparação aos que estão apenas na Graduação. O fato tem sua justificativa além das imposições das instituições, a busca

por recompensas objetivas e subjetivas por parte dos docentes é um fator importante na discrepância existente.

Vale ressaltar que cada grupo vive os dilemas próprios de sua condição identitária. Condição porque não há nada fixo ou imutável. Ao que tudo indica, o produtivismo é uma exigência nos dois cursos das instituições analisados e afeta sobremaneira a condição docente. Entretanto, existem docentes que reagem a essa condição de produtividade acentuada e ininterrupto de forma diferente da maioria, pois se mantêm à margem desse processo.

Tudo isso se dá como produto de um cenário mercadológico e de controle que vivemos em nossa sociedade; a Plataforma *Lattes* é um exemplo dessas consequências: possivelmente, que se não houvesse tal recurso, a cobrança pela produtividade poderia ser em menor escala, mas ela é uma ferramenta que impulsiona esse sistema de controle, no qual são constituídas necessidades, identidades no espaço e tempo, no cotidiano, nas missões e desafios profissionais.

Com tudo isso, podemos reconhecer a sociedade contemporânea com seus hodiernos modelos de concepção de identidade vem sendo direcionados por novas demandas, e esses grupos de docentes aqui apresentados não são estagnados ou imutáveis, pois estão expostos as influências de seu meio institucional e social como em um todo (BAUMAN, 2001).

E por fim, Dubar (2005) deixa suas contribuições acerca de toda essa discussão, quando elucida que a identidade é resultante de processos individuais e coletivos, estritamente relacionados com os sistemas de socialização profissionais, isso é, esses mesmos indivíduos condicionados a contextos e instituições diferentes poderiam resultar em um percurso identitário completamente distinto.

À vista disso, no desenvolvimento de sua carreira profissional, aqui exemplificado pelos professores pesquisados, cada agente solidifica sua própria identidade sendo ela, profissional e/ou social, interligada por suas dimensões tanto institucionais como políticas, culturais, sociais e filosóficas. Irrefutavelmente tais docentes estão inseridos em um contexto de exposição intensa de seus caminhos, desempenhos e escolhas, ou seja, suas identidades profissionais estão sempre a mostra e essa visibilidade toda deixam rastros em suas trajetórias tanto profissionais e formativos quanto em seu percurso pessoal.

6.2 Análise das entrevistas: a construção das categorias de análises/eixos temáticos

Nesta subseção, apresentamos os resultados da segunda fase da pesquisa de campo em que foram realizadas as entrevistas com os professores indicados. Ao interpretar o conteúdo dos depoimentos dos professores explicitaremos as suas concepções, no que diz respeito aos

seguintes eixos temáticos: identidade docente, saberes e as práticas dos professores, formação didático-pedagógica com foco para o planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem e interação professor-estudante. E, por último, são apresentados os indícios de uma docência inovadora na Universidade, especificamente nos cursos de Educação Física em IFES da região do Triângulo Mineiro. Na tentativa de responder ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos pela tese de Doutorado, os dados foram previamente analisados, por meio de análise categorial, que, segundo Bardin (2011), consiste no desdobramento do texto em categorias agrupadas analogicamente.

O processo de formação das categorias de análises se deu da forma prevista por Bardin, após a leitura de todo material e da leitura flutuante, a sua exploração foi realizada por meio da codificação, que, por sua vez, ocorreu em função da repetição das palavras e constitui-se em unidades de registros para que, então, pudéssemos mais precisamente efetuar a categorização progressiva. As categorias iniciais foram elaboradas de acordo com as primeiras impressões acerca da realidade organizacional estudada.

Resultaram de codificação das entrevistas transcritas, um total de dezoito categorias. Cada categoria foi constituída a partir dos trechos selecionados das falas dos professores entrevistados, com o respaldo do referencial teórico. É importante destacar que não existem “regras” tanto para a nomeação das categorias, quanto para a determinação do número, essas questões ficam contingentes a quantidade do corpus de dados coletados anteriormente (Tabela 3).

Tabela 2 Categorias iniciais

	Categorias iniciais
1	O professor universitário em Educação Física
2	A concepção docente sobre identidade
3	Professor marcante
4	Escolha da profissão
5	O saber e o fazer dos professores
6	Aprendizado da docência
7	A concepção de docência
8	Êxito na aprendizagem dos discentes
9	O bom professor
10	Ensino e aprendizagem
11	Desenvolvimento profissional docente
12	Formação profissional

13	Formação didático-pedagógica
14	Planejamento de ensino
15	Avaliação da aprendizagem
16	Interação professor e aluno
17	Inovação na docência
18	Indícios de uma docência inovadora na Universidade

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Tendo em vista o refinamento da análise dos dados, as categorias iniciais foram progressivamente agrupadas e chegamos a um total de quatro eixos/categorias, sendo uma delas desmembrada em outras três novas temáticas/categorias correlacionadas. Nesse sentido, as categorias foram construídas e agrupadas, com o intuito de respaldar e inferir os resultados e representam, portanto, a síntese das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo. Esse agrupamento chamamos de categorias consolidadas, que são apresentadas na tabela 3, a seguir.

Tabela 3 Categorias consolidadas – eixos temáticos

Categorias consolidadas – eixos temáticos	
Categorias	Subcategorias
1 A escolha pela profissão docente e o eu profissional	Identidade docente
2 Aprendizado da Docência	Saberes Profissionais da Docência
3 Formação didático-pedagógica	O planejamento de ensino
	A avaliação da aprendizagem
	A interação professor-estudante
4 Indícios de uma docência inovadora nos cursos de Educação Física	

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

6.3 Diálogo com os Docentes

É necessário, portanto, refletir acerca do contexto da docência a partir do ponto de sua importância para o professor perante a sociedade e sua formação. Partindo da docência, ela é compreendida, por alguns estudiosos, como forma de dedicação e trabalho com o outro, em uma ideia central de interação humana (TARDIF; LESSARD, 2005). Mas, para que de fato se concretize, é importante haver o entendimento do fazer-se professor, processo que dura toda a vida e não apenas um momento específico. Na vida escolar, pessoal e profissional, o sujeito que

aspira a ser professor, adquire e interioriza competências, conhecimentos, crenças e valores que delineiam sua personalidade e relação com o outro (GOMES, 2010). Diante disso, para compreendermos melhor essas relações buscamos dialogar com os docentes o processo de constituir-se professor.

6.3.1 A escolha pela profissão docente e o eu profissional

Pensar a docência universitária e refletir sobre as nuances do trabalho docente implica ir além da formação acadêmica. Trata-se, pois, de levar em consideração a constituição de “ser professor”, processo complexo relacionado às experiências constituintes da vida profissional que se entrelaçam com a dimensão pessoal. Isso significa apreender todo o conjunto de vivências, antes mesmo da formação inicial e que se desenvolvem até o momento de exercer a profissão. Assim, é possível compreender a identidade docente por meio do desenvolvimento profissional (IZA *et al*, 2014).

Na tentativa de identificar quem são esses professores, o primeiro eixo temático desta pesquisa versa sobre o desenvolvimento identitário docente, como se deu tal desenvolvimento, assim, apresentamos a primeira categoria de análise que demos o nome de “**A escolha pela profissão docente e o eu profissional**” a partir dos seguintes depoimentos dos professores:

[...] Meu histórico teve muito a ver com esse meu lado de atleta de natação
PFD^r02

[...] Eu escolhi Educação Física por que eu praticava esportes, eu jogava handebol jogava nas equipes da cidade jogava campeonato mineiro, brasileiro, então em função do esporte eu escolhi o Curso, a minha ideia era trabalhar com esporte. Mas aí durante o desenrolar do Curso que eu descobri que eu tinha essa veia docente, vamos dizer assim, para ser professor, por que no Curso a gente faz muitas apresentações, seminários e a pesquisa me atraiu muito, eu gostava muito e gosto até hoje de entender o porquê das coisas de investigar o por que, então eram duas carreiras que me atraíram [...]. PMDr^o03.

[...] Eu acho que essas coisas já estavam mais ou menos pré-determinadas, aos seis anos de idade uma colega do meu irmão que era mais velha fez esse desenho aqui, eu estou vestido como se fosse fazer uma prática em

Educação Física na época de Roma com alteres e com um livro na mão, ou seja, aos seis anos de idade ela já teve a premonição que eu seria da

Educação né da Educação Física e isso aconteceu. Eu sou formado em Educação Física, entrei no Curso porque era atleta de voleibol por Piracicaba [...] PMDr⁰⁴.

De acordo com esses depoimentos, podemos identificar que a escolha da profissão é o resultado do encontro de um conjunto de fatores culturais e sociais que esses professores tiveram em suas vidas. Nos casos retrocitados, o que deixou isso evidente foram as experiências dos professores com a prática esportiva. Na opinião de Soares (1998), o processo de escolha profissional desenvolve-se por meio das experiências e da socialização que ocorrem durante a vida do indivíduo. Além disso, pode-se entender a construção do eu profissional segundo Pimenta (1996) como algo que caracteriza o docente, os significados e sentidos que lhe são peculiares, e como um processo de construção contínuo.

A partir disso, entender a história de vida do professor pode abrir espaço para a compreensão da sua identidade profissional. Fator outro relevante para a escolha da profissão é a influência significativa de um professor (a) durante a formação como estudante (GOODSON, 1992).

As lembranças atreladas a esse docente podem estar vinculadas a duas situações: aqueles que são espelhos e modelos com características desejáveis, e outros que possuem características que devem ser evitadas (LEÃO, 2003; VARGAS *et al.*, 2007). O professor PMDr⁰³ deixa claro que a escolha pelo Curso de Educação Física e pela profissão docente também teve a ver com exemplos de seus professores durante sua formação inicial, professores que lhes marcaram positivamente.

[...] A gente tem alguns exemplos de professores que chamavam mais a atenção, então eu dizia: eu gostaria de ser parecido com esse professor de ter esse mesmo caminho, então foi isso, [...] foi porque depois eu tive bons exemplos de professores. E a ciência eu acho que é uma chave aí, eu penso que qualquer curso que eu tivesse feito eu teria essa inclinação pela ciência, esse interesse em querer saber mais (PMDr⁰³).

Diferentemente desse relato, o professor PMDr⁰⁵ recebeu influências negativas de repressão não no contexto do Curso, mas dentro de sua própria família, quando pensou, inicialmente, em optar pelo Curso de Educação Física. A família se mostra como um dos

principais fatores que ajudam ou dificultam na escolha do jovem quanto à sua profissão. Tudo dependerá do histórico familiar e da abertura que o ambiente familiar proporciona ao jovem.

[...] Tudo começou no ano 2000 que eu me formei no Ensino Médio e naquele momento eu queria fazer o Curso de Educação Física, mas por questões de preconceito, inclusive da família, eu não tive coragem de escolher Educação Física para cursar, como minha profissão, e naquele momento como eu tinha facilidade com matemática, com essas disciplinas mais exatas eu optei por fazer engenharia [...]. Passado um ano e meio mais ou menos eu comecei a ver que não era aquilo que eu queria, eu queria algo mais aplicado e aquele interesse por Educação Física prevaleceu por que eu tinha interesse na verdade de estudar, de descobrir o que acontece com o corpo durante o exercício físico naquele momento eu não sabia que se chamava fisiologia do exercício, mas eu queria entender aquilo de forma mais aplicada diferente do que eu estava vivendo na engenharia [...].
PMDr°05

O relato do referido professor indica claramente o quanto algumas profissões, consideradas de “maior status” se sobrepõem em relação a outras, especialmente quando se trata de cursos de Licenciatura em detrimento de cursos de Bacharelado. Nesse aspecto, a família tem sido considerada como o fator de maior influência no desenvolvimento de carreira e, especificamente, na tomada de decisão vocacional (WHISTON; KELLER, 2004). Assim, pode-se inferir que os pais têm grande influência sobre a vida de seus filhos, principalmente durante a escolha de uma profissão. Mas há uma maior possibilidade de conquistar a satisfação profissional quando escolhemos por nós mesmos. Podemos até percorrer um caminho para agradar a uma terceira pessoa, mas de uma maneira ou de outra a vida sempre nos conduz para o que nós realmente queremos.

Muitos estudantes, ao escolherem suas profissões, chegam à Universidade sem realmente terem conhecimentos mais aprofundados de suas futuras áreas de formação. Eles não se reconhecem em seus cursos e desistem logo no começo; outros no entanto, ao conhecerem melhor a Universidade e as oportunidades que ela oferece aos seus graduandos, como atividades de iniciação científica, monitoria, ensino, pesquisa e extensão percebem novos horizontes para a sua formação, o que, muitas vezes, fortalece o interesse pela adesão e permanência em seus cursos. Fato evidente nos depoimentos dos professores PMDr°01 e PFDr°02, que mencionam que a escolha e permanência pelo Curso de Educação Física se deve às oportunidades diversas que a Universidade pode lhes proporcionar:

[...] No primeiro período eu achei muita aula prática e às vezes eu pensava que eu não estudei a minha vida inteira para eu ficar aqui na quadra correndo atrás de bola. [...] No outro semestre, e ainda com a medicina em mente, conheci o professor Marco Túlio de Melo que foi com quem

eu comecei a minha iniciação científica. Então percebi que a Educação Física era muito mais do que correr atrás de bola aí eu comecei a realmente aprofundar em leitura fiz meu primeiro projeto de pesquisa, encaminhamento de comitê de ética. Então eu fui me apaixonando pela profissão e tive certeza que eu queria realmente ficar e desenvolver bem o Curso de Educação Física a partir do momento que eu comecei a trabalhar com pesquisa, saiu totalmente do meu coração a vontade de fazer medicina [...]. (PFDr^a02)

Pela fala dessa professora, podemos perceber a importância da iniciação científica para a vida acadêmica e profissional do estudante. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases para Educação LBB/96, ela se define como um dos componentes curriculares indispensáveis no Ensino Superior, como um dos princípios científicos e educativos. Nesse sentido a iniciação científica deve ser entendida como um processo incessante buscando o envolvimento de alunos e professores indo além do ambiente escolar.

A legislação vigente recomenda que ela seja um condutor que possa despertar o gosto, o interesse pela pesquisa científica dos discentes da Graduação, além de estimular a articulação mais acentuada entre os níveis de Graduação e Pós-Graduação. Essa também tem a premissa de ser um conjunto de técnicas capaz de fazer a organização, coletas além do tratamento e análise de dados. E é assim que essa atividade de pesquisa passa a exercer uma função de prática pedagógica capaz de envolver todos os seus partícipes.

No que tange a esse aspecto, Freire (2002, p. 29) afirma: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Além da atividade de iniciação científica, outra experiência fortalece o interesse pela formação docente, fato comprovado pela fala do professor PMDr^o01, que pontua, sobre a importância que a monitoria teve em sua vida para seguir a carreira docente:

[...] Eu formei em Educação Física aqui nessa instituição [...] No sexto período eu me envolvi com monitoria de disciplina de treinamento esportivo e a partir do momento que eu assumir essa monitoria eu tive a percepção que eu gostaria de seguir aquela carreira docente, então grande parte desse meu caminho foi iniciado com essa monitoria que aconteceu no sexto período da minha Graduação. Daí em diante eu dei prosseguimento a minha formação continuada, Mestrado e Doutorado, mas tudo baseado nesse evento que foi a monitoria. (PMDr^o01)

A importância da Monitoria nas disciplinas do Ensino Superior extrapola o caráter de obtenção de um certificado. Sua importância vai mais além, seja no aspecto pessoal de ganho intelectual do monitor, seja na contribuição dada aos alunos monitorados e, principalmente, na relação de troca de conhecimentos, durante o Programa, entre professor orientador e aluno monitor. O exercício da monitoria na disciplina de Treinamento Desportivo auxiliou o professor PMDr^o01 na obtenção de um maior conhecimento teórico-prático, assim como na vivência de

novas experiências, ao possibilitar o acompanhamento de aulas teóricas e práticas ministradas pelo docente da disciplina. De acordo com Melo (2017),

Cada vez mais o cenário universitário apresenta a necessidade de fortalecimento de Programas como a monitoria, com o intuito de aprimorar o ensino de Graduação e contribuir para a formação plena de estudantes que vislumbrem a carreira docente. A peculiaridade do Programa de monitoria reside no fato de que o docente, ao mesmo tempo em que forma o estudante, poderá estar se desenvolvendo profissionalmente, por meio da troca de experiências, das reflexões conjuntas e da cooperação mútua entre professor-monitor (MELO, 2017, p. 69).

Sendo assim, trata-se de uma experiência formativa, tanto para o professor orientador, quanto para o estudante de Graduação, como possibilidade de um projeto para iniciação à docência universitária. Ao se constituir em atividade relacionada a uma ação extra classe, a monitoria tem como objetivo realçar as dificuldades existentes em sala de aula e, a partir disso, buscar caminhos para amenizá-las. Contribui, portanto, para o desenvolvimento das dimensões pedagógicas, produção e apreensão do conhecimento, como atividade formativa de ensino e regulamentada pela Lei Federal n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 (SCHNEIDER, 2006). A referida Lei fixa as normas de funcionamento do Ensino Superior e institui, em seu artigo 41, a monitoria acadêmica. Afirma que:

As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do Curso de Graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina [...]. As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior (BRASIL, Lei Federal n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968)

Nesse sentido, o privilégio oferecido aos aprovados, especialmente ao professor (PMDrº01) nos programas de monitoria tornou-se de fundamental importância para a descoberta da orientação para a carreira docente. Outro aspecto relevante na escolha da profissão e na permanência nela, também tem a ver com o seu status. De acordo com o professor PMDrº06, ele tinha uma visão diferente da que tem hoje sobre a profissão docente na Universidade. Para o referido professor, antes chamava a atenção a questão salarial, o reconhecimento de que os docentes universitários estariam ali por serem aqueles profissionais

mais bem preparados, inteligentes, e referências em suas áreas de atuação. Todavia, ao assumir a docência universitária mudou seus conceitos ao mencionar que:

[...] Eu tinha um ideal naquele momento que os professores das universidades tinham um bom salário para nossa área de Educação Física, então juntou tudo, a questão dos status que eu via nesses professores, não necessariamente eles têm esses status e pensei: também quero seguir a área acadêmica, como meu irmão, quero ser professor de uma Universidade Federal [...] logo que terminei o Mestrado eu passei no concurso e já comecei na docência no Ensino Superior lá no interior da Bahia, então foi assim que começou, com a visão que eu tinha, de projetar o status dos professores eu os via como muito inteligentes, como referências na área. Hoje eu já mudei esse meu pensamento, meu ponto de vista, eu acho que não é bem por aí, mas naquele momento, com essa visão que eu tinha, com essa ideia que eu tinha dos docentes de que eram os melhores que estavam ocupando aquele lugar, foi o que me projetou para seguir a carreira docente. (PMDr^o06)

O depoimento do referido professor reafirma que a influência familiar é importante e reforça também o suposto status que o docente universitário possui, principalmente, no que se refere à atuação no campo da pesquisa. Analisando as fontes orais ainda com relação ao primeiro eixo temático, no que diz respeito à identidade docente, identificamos a importância que os participantes da pesquisa atribuíram aos professores que tiveram durante a sua Graduação em Educação Física e que os marcaram em suas trajetórias acadêmica.

Algumas pesquisas, como Cavalcante (2011), Souza (2011), Belo (2012), Teixeira (2012), usam a expressão “ciclo reprodutor”, e explicitam que, na prática profissional, os professores se espelham nos docentes formadores com os quais vivenciaram e desenvolvem sua prática pedagógica baseada em compreensões próprias, muito calcadas nas suas vivências como estudantes, a partir das referências dos professores que tiveram.

Ser formador é ir além de saber o conteúdo e instrumentalizar na prática com metodologias que julguem adequadas. Pode-se perceber nas falas dos professores (PMDr^o03) e (PMDr^o01) que, para além dos conteúdos específicos e pedagógicos da profissão docente, o fato de serem acessíveis nas relações os aproxima e deixa marcas positivas em suas formações:

[...] tem professor que eu recorde que tem a capacidade de ser mais próximo do aluno, isso faz uma diferença, muitas vezes o aluno não tem a liberdade de chegar para o professor e perguntar um negócio mesmo que seja ridículo, o aluno acha que é ridículo, então esse vínculo eu também vejo que faz a diferença. Eu tive bons professores que tinham essa capacidade, então para esse professor eu tinha coragem de perguntar para ele, mas para aquele outro eu já não tinha, então eu vou juntando assim, eu vou pegando alguns exemplos que eu considero que são bons de cada um, cada um tem um pedacinho e os exemplos são muito importantes, eu acho

que é o primeiro passo, de olhar assim e dizer eu quero ser parecido com aquilo. (PMDr^o03)

[...] Eu falo de um professor que eu tive, que foi meu orientador da monitoria, foi um professor que me despertou muito o gosto, era um professor que tinha uma didática de aula expositiva muito boa, como ele tinha muito conhecimento e eu estudava antes da aula ele me marcou muito [...] um professor que conversa com os alunos além do conteúdo técnico. Então ele tinha essa facilidade. Foi uma pessoa que dentro daquele momento ali na minha época me marcou durante a minha trajetória acadêmica. (PMDr^o01)

Diante desses depoimentos, entendemos que os docentes, responsáveis e compromissados com a profissão docente, envolvidos com a produção do conhecimento em sala de aula, que desenvolvem com seus alunos um vínculo muito estreito de amizade e respeito mútuo pelo saber, são fundamentais. Em relação a esse aspecto lembramos de Paulo Freire (1996, p.159-60), que afirma: que “Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos [...]”. Contudo, a aproximação que se estabelece entre professores e alunos constitui o cerne do processo pedagógico e todos são espectadores e atores no processo de ensino-aprendizagem.

Complementa Libâneo (2004; p. 250) “[...] o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar, a expor opiniões e dar respostas” A ideia afetiva de professor que se aproxima do aluno para ouvi-lo fica clara na fala da professora (PFDr^a02) quando ela diz em seu depoimento:

[...] um outro professor que eu me recordo muito bem [...] foi quem me mostrou a pesquisa dentro da área de Educação Física ele até mesmo esteve presente em minha banca de Doutorado foi um dos membros da banca e realmente até hoje eu tenho um carinho muito grande e eu acho que se não fosse por ele eu realmente teria abandonado o Curso, se eu não estivesse tido esse pé na pesquisa e alguém não tivesse me apresentado o mundo da Educação Física que vai muito além da prática eu estaria percorrendo outro caminho. Esse professor é realmente uma recordação muito boa e marcante, um divisor de águas na minha vida, na minha profissão. (PFDr^a02).

Diante do que foi expresso no depoimento, fica evidente o quanto as marcas da docência são indelévels. No caso da professora referida, quando afirma “Esse professor é realmente [...] um divisor de águas na minha vida, na minha profissão” destaca o quanto é vital para o sucesso acadêmico construir relações de confiança, de estímulo, de respeito e de incentivo. Nesse caso, o professor a influenciou a adentrar o mundo da pesquisa, a aguçar a curiosidade

epistemológica, conforme nos ensinou Freire (1996) e a compreender que o Curso escolhido ultrapassa a superficialidade da dimensão técnica, mas pode alcançar a profundidade da reflexão crítica ancorada no movimento do ensinar-aprender com pesquisa.

Os participantes da pesquisa também receberam influências de professores em sua trajetória acadêmica e profissional no que diz respeito às questões ligadas às competências e habilidades do professor, aspectos referentes às suas responsabilidades, ética, comprometimento, domínio de seus conteúdos e a forma com que esses conhecimentos são construídos e ensinados. Tais fatos podem ser comprovados nas seguintes falas:

[...] Professores que marcaram pela capacidade expositiva, didática, pegar um conteúdo que é muito complexo e torna-lo mais simples para entendimento de quem está ouvindo, já tive esse exemplo, me recordo de professores que são dedicados no sistema mesmo de ensino, que você vê que se esforça mais, que divide bem os trabalhos, que dá um feedback mais preciso nas provas, que tem mais critério de correção, por que isso é uma dificuldade também, criar os critérios, hoje eu vejo que isso é uma dificuldade [...] (PMDr^o03).

Quando o professor (PMDr^o03) menciona a habilidade de trabalhar um conteúdo que é complexo e torná-lo mais simples para os alunos, ele aludindo ao que alguns autores chamam de “transposição didática”, que é uma adaptação do conhecimento científico para transformá-lo em conhecimento a ser ensinado. Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre, então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de acordo com Chevallard (1991) de transposição didática.

[...] Eu tive um professor que inclusive hoje eu tenho uma postura muito parecida com a dele [...] foi um exemplo de professor ético, muito coerente com as atitudes que ele tinha. Eu me lembro que, antes de eu ser aluno dele, eu ouvia falar que ele era muito rigoroso, um detalhe, ser rigoroso não é ser inflexível, ser rigoroso é você ser mais exigente, cumprimento de horários, etc. [...] Aquilo marcou, pois deixou muito claro que quando ele exigia isso ele estava tentando dar mais valor para sua prática, e é isso que a gente precisava, de uma pessoa que desse valor para prática por quer ao dar valor ele vai dar importância, e ao dar importância ele vai dar o devido tratamento para a disciplina, então eu aprendi muito na disciplina dele, aprendi muito com a sua postura, ele era muito respeitado, tinha muita autoridade sem ser autoritário, e hoje eu trago isso para minha prática [...] ele foi um exemplo em que eu tive a oportunidade e a felicidade de tê-lo como membro da minha banca de

Doutorado por que de fato de todos que deram aula pra mim ele foi quem mais me marcou (PMDr^o05).

Diante da realidade vivenciada por esse participante, que teve reflexo na prática pedagógica ética e interessada de um professor que teve ainda na Graduação, pode-se afirmar que uma postura ética docente é um dos objetivos da prática educativa, pois ela é quem conduz para a construção da cidadania do estudante. Então a postura ética do professor é a mola mestra que pode conduzir a processos formativos densos, significativos e que, de fato, contribuam para o desenvolvimento acadêmico e humano dos estudantes, como foi o caso do professor citado no depoimento. Outro aspecto que merece destaque é o fato de o professor ser rigoroso, exigente, o que não significa ser autoritário ou inflexível, conforme assinalou PMDr^o05. Nesse sentido, o professor tem com o aluno um compromisso social e ético, no seu processo de formação que segundo LIBÂNEO (1994) se concentra em:

Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas (LIBÂNEO, 1994, p. 47).

Ainda segundo Libâneo (1994), por meio da reflexão, da análise, da oportunidade de diálogo, do respeito à liberdade de escolha, do reconhecimento da importância e individualidade de cada um, do respeito ao próximo, é que estaremos definindo uma ação pedagogicamente ética. Isso não significa “reinventar a roda”, mas, sobretudo, não deixar de lado a complexidade que envolve as relações sociais que são estabelecidas no cotidiano.

É preciso atentar para o fato de que o professor é, geralmente, tido como exemplo, cuja intervenção produz mudanças de atitudes nos estudantes, uma vez que as práticas pedagógicas são formativas, para além dos conteúdos verbalizados. O professor que age de forma ética constrói imagens e vivências importantes que, certamente terão expressiva influência nas concepções e práticas dos estudantes. Como o professor (PMDr^o05) deixa claro “[...] primordial mesmo é a coerência e o comprometimento do profissional em lecionar, ter consciência da própria ação docente”.

[...] Na Graduação todo mundo fala de professores que são enérgicos. Na Graduação o melhor professor que eu tive até hoje por questões de atitudes que eu me lembre e por levar a Educação na seriedade que ela precisa ser levada, foi o meu professor de basquete durante minha formação inicial em Educação Física. Ele era daqueles professores que

se você não tivesse uniformizado direitinho, na minha época pelo menos, se não estivesse assim ele não deixava você fazer aula, ele tinha uma conduta ilibada, uma conduta perfeita. Ele dava aula direitinho, ele nunca atrasou para entrar em sala de aula, nunca deixou a gente esperando, sem aula, era um profissional corretíssimo, muito compromissado que se preparava para dar aula, então isso marca, o cara pode até ser mais autoritário, menos autoritários, mas ele tem o compromisso, nós falamos no começo, se ele tem esse compromisso a gente fica marcado pelo resto da vida (PMDr^o04).

Percebemos, na fala do professor (PMDr^o04), que uma das marcas que ele carrega em sua constituição docente diz respeito ao compromisso do profissional de ensino com o trabalho que realiza. Esse compromisso é fundamental na medida em que se constitui em horizonte da natureza da prática a ser desenvolvida. Em outras palavras, o gesto e as atitudes dos professores são altamente formativos e marcam profundamente as memórias afetivas construídas ao longo das trajetórias formativas.

Por compromisso, entende-se o envolvimento, o profundo engajamento do professor com as atribuições de suas funções e, conseqüentemente, com o aluno nos planos intelectual e afetivo, que deve ser perpassado por uma postura de "paixão", de "prazer" pelo trabalho. Esse compromisso, que é profissional e político, dá o real sentido às suas ações, ao seu ofício - ser profissional do ensino. Assim, na tentativa de buscar uma Educação de qualidade, entre outras ações, o comprometimento não apenas do docente, mas também da Universidade e do Governo é indispensável para a construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Ao se pensar no processo de ensinar e de aprender, na própria constituição identitária docente e na formação dos estudantes, para além da produção e transmissão dos conteúdos científicos, não se pode deixar de refletir sobre a necessidade de se enfatizar a importância da dimensão humana no processo, visto que o profissional da Educação é sujeito histórico e com responsabilidade de agir a partir de princípios éticos que contribuam para a estruturação de uma sociedade mais justa.

Para os autores Santos Neto (2002), Morin (1999) e Freire (2006), o êxito nos processos de ensinar e aprender está relacionado ao comprometimento do professor e sua capacidade de educar para a compreensão das relações sociais e da postura do cidadão no mundo por meio dos conhecimentos escolares sistematizados. Em relação à dimensão humana na formação de alunos e de professores, temos dois depoimentos que merecem destaque:

[...] Há vários professores que hoje se eu pudesse rememorar eu colocaria em destaque em um quadro em minha sala de estudo. Foram não apenas pessoas humanas, de boas condutas como também que dominavam muito

bem os seus conteúdos, eram professores que dialogavam, quer dizer, não eram aqueles professores que dominam muito bem seus conteúdos e que não sabiam desenvolver eles com seus alunos, ou inacessível para você conversar com ele. Eram pessoas de uma cultura fabulosa, pessoas acessibilíssimas e que servem de inspiração pra gente (PMDr^o04).

[...] o meu técnico de natação, quando eu falei que minha primeira procura pela Educação Física era justamente os esportes como natação acho que ele me influenciou muito e a minha orientadora de Mestrado e Doutorado são pessoas assim que realmente me estimularam muito e hoje eu espelho neles para me formar e ser o profissional que sou, a minha orientadora tanto no Mestrado quanto no Doutorado foi a mesma professora [...] um ser humano fantástico tanto na questão da pesquisa como pesquisadora quanto ser humano, de conduta de vida, de tratar o outro com Educação, respeito, de ser coerente em suas ações. Então eu acho isso muito importante na função do professor, além do conteúdo, de cumprir com o inventário da disciplina. Eu acho que eles são espelho, mesmo você querendo ensinar sobre aquilo o exemplo da sua conduta você arrasta. Eles falam muito que as palavras ensinam e o exemplo arrasta. E é isso mesmo. Acho que muito disso os alunos observam, essas características, que eu tento na medida do possível ser uma pessoa coerente, uma pessoa humana e eu acho que isso vem muito desses professores que graças a Deus eu tive a oportunidade de tê-los (PFDr^o02).

Os relatos indicam a potência do exemplo na convivência acadêmica, sobretudo na relação professor-aluno, no que se refere ao desenvolvimento humano, aos valores construídos a partir de vivências significativas. Acerca dos aspectos formativos mencionados pelos professores, Santos Neto (2002) demonstra a existência da riqueza de possibilidades em pensar a dimensão humana da formação docente:

Quando digo aspectos humanos da formação (ou competência) docente quero me referir àqueles elementos que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, intersubjetividade, consciência corporal, autoconceito, espiritualidade, sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal, generosidade, constância, compromisso pessoal com utopias, entre tantos outros, constituem-se no que estou chamando de aspectos humanos. [...] os aspectos humanos da formação docente articulam-se com a racionalidade [...] política e profissional (SANTOS NETO, 2002, p. 45).

A partir da afirmativa que as dimensões técnica, política e profissional são referentes ao humano, uma vez que são construídos pelo homem e próprios da natureza humana, o autor apresenta considerações sobre os aspectos da formação e os avanços teóricos que devem existir.

Maturana (2003, p. 13) trata da formação humana, afirmando que a tarefa de educar tem como objetivo a criação de condições para que um ser humano possa viver no autorrespeito, e no respeito ao próximo, a partir da formação humana que deverá estabelecer meios de guiar e

servir de apoio durante o crescimento. É a partir desse ponto que “[...] a Educação deve estar centrada na formação humana e não técnica [...], embora essa formação humana se realize por meio da aprendizagem do técnico, na realização do aspecto da capacitação da tarefa educacional”.

Identificamos nos depoimentos dos professores (PMDr^o04) e (PFDr^a02) que não há sobreposição de uma dimensão sobre a outra, nem uma determinação hierárquica, mas a necessidade de compreender e de valorizar a articulação e a tessitura que precisa acontecer entre as dimensões de formação da pessoa e também do professor na pessoa. Ao pensar sobre os aspectos humanos na formação superior inicial do professor, não podemos determinar a prevalência dessa perspectiva, porém não podemos desconsiderá-la, visto que refletir sobre o professor também é refletir sobre a pessoa.

Desse modo, de acordo com Candau (2003) e Santos Neto (2002), é necessário analisar os processos de aprendizagem e ensinamentos, com o intuito de compreendê-los de forma adequada, articulando, a partir dos aspectos humanos, as dimensões técnicas, políticas e sociais. Portanto, a formação de docentes, como processo de ensinar e aprender, deve considerar os elementos citados nas discussões dos conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos das áreas de estudo.

No livro “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (2006, p. 33) compartilha a ideia e destaca que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formativo”. Esse autor afirma, ainda, que o respeito à natureza do ser humano está diretamente ligado ao caráter formativo, e que a formação moral está aliada aos conteúdos ensinados, uma vez que “ensinar é substantivamente formar” (FREIRE, 2006, p. 33).

A ideia básica consiste em entender o ser humano como um sujeito imerso em sentimento e afetividade, não apenas com a racionalidade pura; esse fator resulta em uma diferença no processo de formação de pessoas. Nos últimos anos, o campo educacional se tornou objeto de estudo bastante explorado. Os desafios para a Educação são muitos, uma vez que o objetivo principal deve ser educar no intuito de formar cidadãos mais humanos e, assim, criar uma sociedade mais humana, mesmo que as transformações da Educação em suas nações sejam constantes.

Diante dessas constatações, falar em formação pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo formativo implica abordar como se constrói a identidade desses sujeitos, apontando os elementos que conectam as suas identidades pessoais à perspectiva da profissionalidade, e esse fato é influenciado pela formação que recebem principalmente na

Academia. No caso do professor, ou seja, esse profissional especializado, precisa assumir e responder exigências que vão além de sua formação.

Ser professor é uma construção que ocorre a partir do momento em que se é aluno até a atuação profissional, sendo um processo longo e que necessita de tempo para a assimilação da formação e das experiências. “[...]Para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações” (IZA *et al*, 2014, p.276).

Nesse sentido, o processo da identidade profissional exigida pela docência é vinculado às diversas experiências do profissional, bem como às influências familiares, à socialização com amigos e às formações inicial, escolar e continuada, sendo permanentemente associado à cultura e às demandas da sociedade. A escolha da profissão tem a marca de influências e de decisões que remetem a uma identidade profissional. A partir dela o sujeito tem seu reconhecimento social por meio do campo profissional.

Iza *et al.* (2014) afirmam que o significado social da profissional é a base para a construção da identidade docente, e esse processo é uma construção social de um indivíduo situado historicamente. Para Marcelo Garcia (2009) a discussão acerca da identidade docente precisa ser pensada como um processo ininterrupto, que tem sua evolução e desenvolvimento em uma determinada época e contexto, e que leva a reflexão de como percebemos, vemos e queremos que nos vejam, ou seja, como nos constituímos permanentemente na profissão docente.

6.3.2 Aprendizado da docência

No que se refere ao segundo eixo temático, temos a categoria intitulada “**Aprendizado da Docência**”, em que a ênfase das análises se referem à construção dos saberes profissionais da docência. O que sabem e como fazem esses professores, o êxito na aprendizagem dos estudantes e a concepção de bom professor se entrelaçam às nuances do aprendizado da docência. Em relação a esse eixo temático, destacamos o depoimento do professor (PMDr^o01) ao afirmar que:

[...] acho que a maioria dos professores dão aula pensando neles, como seria uma boa aula para eles ouvirem. Agora eu já penso como preparar uma aula para meu aluno ouvir. Então eu acho que esse é o primeiro ponto. O segundo ponto de uma característica importante é não ser saudosista porque eu vejo isso muito acontecer com meus colegas que acreditam que a forma com que eles aprenderam ainda é a forma que se deve ensinar

agora [...] que acha que sempre tudo no passado era sempre melhor, então, eu penso que uma característica importante também é a característica de você não ficar preso as suas raízes, ter a sua capacidade de mudanças [...]. (PMDr^o01)

O depoimento do referido professor explicita um aspecto que merece atenção, principalmente porque se refere às crenças, que segundo Marcelo Garcia (2009), são difíceis de serem transpostas. É comum na docência universitária que muitos docentes conduzam seu trabalho sob a ótica de uma prática pedagógica conservadora, centrada no professor como exclusivo detentor do conhecimento, responsável por ensinar e transmitir os conteúdos impostos pelo currículo acadêmico.

Essa perspectiva pedagógica carrega um equívoco, quando se tem como pressupostos a prática pedagógica emancipatória, em que professores e estudantes se lançam na aventura do conhecimento, conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2005). Em seu depoimento, o professor (PMDr^o01) relatou que tem demonstrado realizar seu trabalho por outro viés em que deixa de lado esse conservadorismo nas formas de ensinar-aprender ao apontar a importância de ser um professor transformador, de consciência crítica, em que os alunos são partícipes ativos no processo e o professor um profissional capaz de se abrir as novas possibilidades educativas oferecidas pelo mundo atual.

Cabe evidenciar que, ao criticarmos certas práticas conservadoras, imbuídas de traços do intelectualismo da escola tradicional que muito ainda se faz presente, não significa descuidar da transmissão de conteúdos, principalmente, porque é na relação dialética entre conteúdo-forma que se instituem processos formativos emancipatórios e, sobretudo se desenvolve a consciência crítica e criativa. Além disso, recusar o autoritarismo do mestre não é deixar de reconhecer a importância de sua autoridade e assimetria com relação ao aluno; Com isso, portanto, não se pretende negar a Educação tradicional, mas é preciso sim avaliá-la sem preconceitos, a fim de evitar uma abordagem superficial e falsa, incapaz de reconhecer o que ainda interessa conservar (ARANHA, 2004).

Muitas formas de ensinar, atualmente, não se justificam mais. Perde-se tempo demais, aprendendo muito pouco, em espaços-tempo marcadamente desmotivantes. Tanto professores como alunos têm a clara sensação de que em muitas aulas convencionais perde-se muito tempo. Pode-se modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado, orientado, coordenado pelo professor, mas com profunda participação dos alunos, individual e grupalmente. Ensinar e aprender exigem, hoje, muito mais flexibilidade espaço-temporal,

pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação (MORIN, 2000).

O modo “como se aprende” também torna-se importante à medida que ajuda a transcender o aqui e o agora, oportunizando a aplicação, em situações diferentes, dos conteúdos apreendidos; estabelece relações com assuntos, fatos e momentos passados ou futuros; entendendo causa e consequência; posiciona-nos crítica e ativamente no grupo que fazemos parte. Transcender significa mudar a maneira de ver e de viver a realidade. Outras mudanças nas perspectivas de ensinar e de aprender, principalmente nos cursos de Educação Física, voltam-se para as questões teórico-práticas da formação.

A esse respeito, existem os que condenam as mudanças efetuadas nos cursos de Graduação a partir da década de 1990, afirmando que tornaram-se excessivamente teóricos e distantes dos serviços que o profissional deve oferecer. No entanto, há os que acreditam que as mudanças trouxeram uma nova identidade à área e caracterizou um novo perfil profissional que, além da execução prática, compreende o homem em movimento. Em relação a esse aspecto da formação, a professora (PFDr^a02) aponta, em seu depoimento, que a curiosidade pelo querer saber dos alunos é aguçada quando o professor se propõe a realizar a aplicabilidade prática dos conhecimentos científicos:

[...] aqui na Educação Física, temos que associar muito teoria e prática [...] você tem que mostrar muito a aplicabilidade prática daquele conhecimento que você está passando na teoria [...] assim eu aguço a curiosidade do querer saber. Então eu acho que a gente tem que aguçar muita curiosidade deles quererem a resposta daquilo sempre que possível, mostrar aplicabilidade prática daquilo que eles estão aprendendo ou o porquê deles saberem daquilo que vão auxiliá-los como um bom profissional, eu vejo que eles ficam muito mais interessados em ter aquele conhecimento [...]. (PFDr^a02)

Tani (1996) defende que a produção do conhecimento tem como objetivo justificar as vivências práticas, desse modo a não vinculação dessas vivências com a aquisição do saber não tem sentido na formação dentro do Curso de preparação profissional, mas deve ser vista como um processo contínuo alimentando com informações novas a produção de conhecimento. Por sua vez, Okuma (1996) apresenta outra vertente acerca das vivências práticas dentro da formação profissional em Educação Física. A autora afirma que as vivências práticas e a construção do conhecimento possuem importância equivalentes, a partir do ponto em que essas vivências oferecem mecanismos necessários para a aprendizagem ao lidar com o outro e elevem a ação profissional para o sucesso acadêmico.

Sobre a relação teoria-prática, Tojal (1995) traz algumas contribuições. Para o autor, de forma aparente, existem diferenças entre teoria e prática, isto é, a teoria pode ser definida como a produção do conhecimento e a prática como a ação, a aplicabilidade deles. Não obstante, o que é possível observar é que tais diferenças ocorrem somente em grau conceitual, pois tanto a prática quanto a teoria estão inter-relacionadas diretamente ao conhecimento sendo ele executado ou não.

Dessa maneira o saber docente tem sua gênese a partir das teorias científicas em unidade com a prática, precisando da junção de ambos para que ele ocorra. Em outros termos, toda teoria deriva de uma prática e toda prática guarda em sua essência uma teoria que a sustenta. São, portanto, indissociáveis, interdependentes e se manifestam mutuamente. Especializar-se em uma fundamentação teórica causa benefícios por angariar diversos pontos de vista para uma tomada de decisão presente em uma ação contextualizada, desenvolvendo novos entendimentos que auxiliam na compreensão de inúmeros contextos do cotidiano.

Desse modo, é necessário que o profissional tenha sensibilização para perceber que teoria e prática são indissociáveis. Um bom profissional da Educação se forma da relação mútua desses dois pilares do conhecimento, pois é por meio da reflexão e da ação que o professor se estrutura como indivíduo em pleno estado de transformação.

Segundo Winterstein (1995), “[...] a teoria sem a prática é oca, a prática sem a teoria é cega” (p.39). Isso dissemina a ideia que teoria e prática na medida se totalizam, são dois lados de uma mesma moeda. Sendo que, a teoria separada da prática, em um momento ou outro pode chegar no subjetivismo (TOJAL, 1995; WINTERSTEIN, 1995).

Para além da relação entre teoria e prática na formação do professor, a experiência profissional é pertinente para a carreira docente, mas não o suficiente para seu exercício. Para tanto, a atuação do professor não pode ser desvinculada de sua formação pedagógica, sob pena de reduzir a docência a mera transmissão de conteúdos técnicos. Pelo contrário, a docência implica o domínio de técnicas pedagógicas pelos professores, passando por seus posicionamentos em sala de aula e por sua rede de relacionamentos com o apoio para a construção de sua carreira no magistério (LACOMBE, 2002).

Assim, depreendemos que a aprendizagem docente é desenvolvida sob uma série de atividades que a caracteriza, mas ela ocorre, basicamente, de duas maneiras. Ela se divide em aprendizagem formal (estruturada, institucional, no modelo professor/aluno) e informal (de difícil percepção, possível de ocorrer dentro e fora do local de trabalho), como fonte de obtenção de novas alternativas para problemas existentes (CONLON, 2004; FLACH e ANTONELLO, 2010). Dentro desse conceito de aprendizagem informal, está a aprendizagem

situada que defende que é o homem que aprende e não a organização. Para alguns autores, o conhecimento é gerado pela relação entre indivíduo e sua prática no trabalho (LAVE; WENGER, 1991, BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989).

O aprendizado docente por meio da socialização de experiência se faz na lógica de que aprendemos com o outro, ninguém aprende só, todos são partícipes do processo de aprendizagem. Ninguém se transforma sozinho, é na relação com o outro que aprendemos, prescindimos do outro para, juntos, aprendermos e sermos mais humanos, assim podemos defender uma Educação que torne os seres sujeitos autônomos, críticos, criativos e participativos. Partindo dessa análise, o professor (PMDr⁰³) mencionou em seu depoimento a importância das trocas de experiências para sua prática:

[...] o fato de você conviver nesse meio acadêmico, que tem outros professores, outros exemplos, a gente tem tempo de conversar com outro professor, porque como eu estou aqui integralmente a gente acaba conversando com outros professores, a gente conversa sobre os alunos, conversa sobre as formas de levar, isso acaba colaborando também, as trocas de experiências colaboram muito com o andamento das aulas. (PMDr⁰³)

A socialização de experiência como um viés de formação é profícua, pois entende-se a necessidade de professores, profissionais do ensino, que já atuam em sala de aula, reflitam suas práticas. Entender a prática docente como compartilhamento de saberes requer abertura para se obter novos conhecimentos pedagógicos. É nessa perspectiva dialógica que acreditamos em uma didática fundamental, que vai além da racionalidade técnica. Por isso, torna-se interessante, instigante, motivadora e construtiva a troca de saberes entre esses profissionais, principalmente entre os professores experientes e menos experientes, veteranos e novatos.

Nesse sentido, a formação inicial de professores deve oportunizar questionamento sobre as primeiras práticas de trabalho para que, na socialização profissional, entendam que são “[...] sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 30) e, assim, possam, por meio de relações sociais, refletir, agir e melhorar suas práticas pedagógicas. As trocas de experiências fortalecem o processo por meio do qual as pessoas constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão. Pode-se arriscar a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, elas constituem-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão.

Quanto ao aspecto subjetivo, essas relações sociais se constituem na efetiva identificação e na adesão à profissão. Enfim, as trocas de experiências profissionais são parte

do processo que lapida a prática docente, apresentando novas possibilidades de ensino e de aprendizagem e o reconhecimento do docente em sua profissão.

Os docentes que experimentam partilhar com outros a reflexão sobre práticas pedagógicas na perspectiva emancipatória se reconhecem tanto nos limites quanto nas possibilidades de ampliar os saberes, fomentando novos conhecimentos e constituindo um currículo dinâmico que integra múltiplas visões sobre a realidade institucional. Como explicitado por Santos (2000) é um grande desafio a ser enfrentado, pensar em uma forma de conhecimento que atue dentro dos princípios de solidariedade, pois é comum pensar em sua concepção como fundamentos de ordem sobre as coisas e sobre os outros. Dessa forma, os profissionais podem preparar-se mutuamente para enfrentar os desafios inerentes à defesa de uma Educação absolutamente solidária, ética e justa.

Para que haja ações emancipatórias é necessário ir além dos processos de reprodução de saberes e técnicas culturais e sociais que configuram um “saber fazer”. Entretanto, não se estabelece sobre um *ethos* regulatório geral, mas, sim, como assegura Santos (2000), “sua característica é de não ser indiferente à diferença” (p.30). Ou seja, a competência está em agir de forma única e especializada para cada contexto, por meio da ótica cultural e das condições de produção do conhecimento que se dá na relação entre professor e alunos. Desse modo, os processos de emancipações não devem ser calculados pela suas abrangências, mas sim pela sua complexidade e significado que exerce em todos os sujeitos envolvidos, por isso temos a dificuldade de dimensioná-los pois, sua atuação se encontra em um espaço subjetivo que necessita de tempo para chegar a seus resultados, por essa razão é desafiador estimular intervenções que estejam realmente engajadas com rupturas significativas (CUNHA, 2008).

O trabalho do professor que busca formas de os discentes aprenderem a pensar ativamente como sujeitos autônomos e emancipados não deve ser apenas considerado, mas orientado para que os estudantes tenham a mediação docente, tanto para que apreendam os conceitos necessários quanto dominem o processo de aprendizagem como parte da sua formação. A autonomia e a emancipação estão sempre relacionadas ao poder que o sujeito exerce. Dessa forma, um processo educativo que tenha como finalidade a construção e a apropriação dessas características trata-se do empoderamento do sujeito.

Para Fonseca (1998, p. 315) “o professor e o formador do futuro têm o dever de preparar o estudante para pensar, para aprender a serem flexíveis, ou seja, para serem aptos a sobreviverem na nossa aldeia de informações acelerada”.

Morin (2001), por sua vez, considera a necessidade de possuir capacidades para o desenvolvimento de estratégias que levem a resolução de imprevistos, utilizando as

informações disponíveis e dentro da competência de aprendizagem. Sendo assim, é possível afirmar que o processo de aprendizagem leva à construção da autonomia, sendo também um exercício para ativar o poder por meio dos conhecimentos adquiridos e sua capacidade de utilizá-los.

No que se refere ao papel do professor no contexto atual, exige-se que ele exerça a função de mediador, uma vez que pode possibilitar condições de participação crítica e ativa do aluno em sala de aula. Luckesi (1993, p. 115) expressa que: “[...] educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação da humanidade”.

Nessa direção, para que o aluno tenha êxito no processo de aprendizagem o professor (PMDr^o03) mencionou:

[...] Eu acho que a contribuição no êxito é o que eu falei anteriormente, é sermos capazes de dar a base, os conceitos, a formação básica e sermos capazes de fazê-los pensar, refletir, usar a mente, fazer o uso mesmo das faculdades mentais, aprender a pegar uma coisa e confrontar com outra, aprender que a ciência muda, aprender que as coisas estão em constante transformação, aprender que eu tenho que pensar, que uma coisa que em uma situação muitas vezes não vai ser, por mais que elas se pareçam iguais elas não vão ser iguais [...] eu acho que a contribuição no êxito da aprendizagem dos estudantes vamos dizer de modo geral, é deixar o aluno mais inteligente [...]. (PMDr^o03)

Por meio do depoimento do referido professor, apreendemos valores que se referem a uma docência inovadora especialmente quando indica que a prática pedagógica deve priorizar o livre pensar, a reflexão, o raciocínio, a capacidade indagativa e inventiva. Quando afirma “[...] aprender que as coisas estão em constante transformação, aprender que eu tenho que pensar” indica sua compreensão referente ao reposicionamento da relação professor-estudante-conhecimento. Dito de outra forma, cabe ao docente criar situações didáticas que incitem, estimulem e movam os estudantes rumo a construção do conhecimento. Nesse sentido, a valorização do indivíduo passa a ser entendida e nesse caso o aluno começa a ser visualizado como sujeito participativo, ativo e autônomo. Com isso o foco é voltado para a relação que se estabelece entre o aluno e o conhecimento, mediados pelo docente.

Assim sendo, no processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário o posicionamento docente, no sentido de provocar os estudantes para o aprendizado, para a curiosidade, para a busca por meio de atividades como o trabalho de conclusão de Curso. Sobre essa questão, o professor (PMDr^o06) deixou evidente:

[...] Que ele consiga elaborar coisas próprias, que ele faça, que ele seja capaz de atuar com as individualidades, com as particularidades, ele não é um técnico que faz sempre as mesmas coisas de uma única forma, sempre igual, acho que essa é a diferença, isso que a gente tem que buscar como Curso. Por isso, eu sou um dos que ainda, abrindo parênteses aí, eu sou um dos que defende sempre em manter os trabalho de conclusão de Curso, porque aqui sempre tem essa vertente que às vezes busca tirar o trabalho de conclusão de Curso, mas eu acho que é uma atividade que dá oportunidade para o aluno fazer esse exercício, de buscar de ver que as coisas não são tão simples como parecem, de ver que a literatura diverge, que ele vai ter que se posicionar, e que para isso ele tem que ter elementos, então eu vejo assim. (PMDr^o06)

Luckesi (1993, p. 114) afirma que “[...] o educando é aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se como sujeito ativo de sua história pessoal quanto como da história humana”. Compreende, portanto, o aluno como sujeito com capacidade de interpretação, de problematização, de diálogo, de compreensão e de construção do conhecimento. Torna-se necessária a participação ativa do educando em sala de aula, como fato ativo e não reativo, não limitado a espectador do processo.

Dessa forma “[...] o processo de aprender pressupõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de saber” (SOLÉ, 1997, p.31). Percebe-se que tanto o papel do professor quanto o do aluno podem contribuir de diversas formas para que se obtenha sucesso na aprendizagem. O seu êxito muito se deve também ao docente que consegue observar, entender e agir sobre o contexto onde as relações estão acontecendo. Nesse sentido, é indispensável que o professor consiga compreender a sua própria realidade quanto a realidade de seus alunos.

A sociedade atual tem colocado novas exigências ao “saber”, ao “saber fazer” e, sobretudo, ao “saber como fazer” dos profissionais da Educação, especialmente ao apontar para a necessária mudança de paradigma de uma racionalidade técnica, ancorada em pressupostos empírico-analíticos que sustentam um saber-fazer desprovido de consciência política, para a racionalidade crítica que implica compreensão, contextualização, posicionamentos e autonomia intelectual. Por isso, destacamos a importância do contexto na formação docente, na mudança das práticas educativas e na mobilização de novos conhecimentos que atendam ao novo perfil de alunos que tem chegado nas universidades. O professor (PMDr^o04) em seu depoimento destacou que:

[...] Seja na Educação Física ou em qualquer área do conhecimento, você pode contribuir para a aprendizagem a partir do momento que você entenda o universo que você está inserido, o universo dos seus alunos e do contexto onde isso acontece [...] então eu acho que isso também demanda a

observação do professor, ele sempre tem que estar muito ligado no que está acontecendo no entorno, não só na hora que você está com os alunos nos minutos de suas aulas, mas você tem que encontrar os alunos no corredor, conversar com eles, ver o que está acontecendo na estrutura circundante da aula, se você fizer isso, certamente você vai influenciar na aprendizagem. (PMDr°04)

O depoimento do professor indica que a docência inovadora possui como uma de suas características a compreensão de que o processo ensino-aprendizagem deve ser contextualizado. Ao indicar que “o professor deve estar sempre ligado no entorno, não só na hora que você está com os alunos nos minutos de suas aulas, [...] ver o que está acontecendo na estrutura circundante da aula” revela um aspecto importante da relação professor estudante referente à afetividade, à construção da relação interessada e, portanto, respeitosa. Essa realidade reforça a necessidade de um profissional que dê sentido e que valorize não só a aquisição de conhecimentos, mas, sobretudo o desenvolvimento de novos saberes. É, nesse sentido, que as práticas formativas ao se articularem aos contextos profissionais dos docentes, podem produzir transformações no sentido de romper crenças até então inacessíveis.

O docente, ao se ajustar à realidade de cada instituição, do seu grupo de professores e de seus alunos em que seja possível transformar o seu trabalho diário em atividades formativas, poderá desenvolver práticas pedagógicas significativas e pertinentes e, conseqüentemente, contribuir para uma aprendizagem dos estudantes. Além disso, o contexto de trabalho, como local de construção de conhecimento profissional dos professores, assume particular importância pois permite um “[...] vaivém entre a teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e a faz desenvolver” (FORMOSINHO; MACHADO, 2007, p.77).

Canário (1997, p. 5) refere que a “[...] otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no cotidiano profissional” Em outras palavras, o aprendizado da docência universitária ocorre, em grande medida, a partir dos desafios, dos dilemas e dos embates no âmbito do exercício profissional. É no vaivém das práticas pedagógicas que as certezas profissionais dos professores são indagadas, são colocadas à prova, são, pois, revistas e ressignificadas, principalmente se há oportunidades formativas.

Ao corroborar com a questão Simão *et al.* (2007), afirmam que o desenvolvimento do conhecimento acerca dos processos de aprendizagem dos adultos dá ênfase à importância da reflexividade e da aprendizagem em contexto, reforçando a necessidade de articulação entre os processos de trabalho e os processos de formação. Assim, os autores consideram que a formação

contínua em contexto tem como objetivo que os professores se mobilizem, de modo colaborativo, para enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-las, fortalecer a qualidade do ensino, conseqüentemente a aprendizagem discente.

Essas questões vão ao encontro do que se espera de um bom professor. Nesse sentido, destaca-se a concepção que os professores têm sobre a boa docência nos dias atuais. Sendo um conceito valorativo, feito por sujeitos socialmente situados, não encontra uma única definição ao longo da história nem mesmo dentro de uma mesma sociedade. A ideia do bom professor, na visão dos professores indicados, pode não coincidir nem mesmo com a opinião de seus pares e alunos, localizados em outra cultura. Em seus depoimentos percebe-se que o conhecimento didático-metodológico, o domínio do conteúdo e as relações interpessoais são fundamentais para a adequada ação docente em uma perspectiva inovadora de docência. Características como coerência, compromisso, respeito, ética e empatia em relação aos alunos, gostar do que faz, se encontrar na profissão, ser autêntico, ser flexível, ter bom domínio do conteúdo que leciona, procurar inovar as aulas atraindo os alunos nessa nova era digital e tecnológica é o que os tornam um bom professor.

Para a professora (PFD^r02),

[...] o bom professor vai muito além de saber passar aquele conteúdo em sala de aula. Por exemplo, hoje eu dou fisiologia do exercício que para a maioria dos alunos é uma matéria difícil. Eu acho que eu tenho que ter didática, eu acho que eu tenho que saber utilizar várias formas de metodologias de ensino [...] além disso, coerência de ser um ser humano bom de ter alguns momentos de flexibilidade, de saber conduzir um fato às vezes isolado que acontece em sala de aula, às vezes discussões ruins que acontecem nos grupos. Então, a forma de intervir nisso tudo o professor ensina muito além do conteúdo, acho que a forma dele conduzir tudo o que acontece ali na sala de aula ele é um exemplo podendo ser um exemplo bom ou exemplo ruim de ética, de respeito ao ser humano, de estímulo ao diálogo [...] (PFD^r02).

As definições de bom professor sofrem alterações de acordo com a época e com o contexto social, podendo ainda ter diferenças dentro do mesmo contexto histórico-social. Desse modo, o conceito de bom professor não apresenta características fixas, mas sofre alterações e pressões externas, com variações a partir do que se espera do profissional, assim como do ambiente educacional.

Em instituições nos moldes conservadores, as características atribuídas a um bom professor estão relacionadas ao processo de ensino, ao saber, a autoridade e a figura do mestre. “No entanto, nas instituições que se dizem mais próximas às vertentes mais contemporâneas em Educação, talvez esses atributos circulem mais na direção da centralidade do aluno” além

de seguirem no caminho dos processos de aprendizagem, exigindo a criação de uma relação interpessoal entre professores e alunos (SCHWARTZ, BITTENCOURT, 2012, p. 7). Ao se enquadrar em uma vertente contemporânea o professor (PMDr^o03) menciona que:

[...] bom professor é um professor que consegue fazer o aluno pensar, fazê-lo pensar sobre aquele conteúdo logicamente, de vez em quando sobre a vida também, quando tem oportunidade [...] reproduzir só eu acho que hoje não cabe mais. Eu entendo que o aprendizado é além de só repetir, o aluno tem que ter a capacidade de pensar, primeiro de ter o conceito, segundo de pensar as diferentes situações de acordo com aquele conceito, então eu sempre busco isso, eu acho que o bom professor é esse (PMDr^o03)

Novamente fica evidenciado, a partir dos depoimentos, que o desafio do professor que trabalha em uma perspectiva de docência inovadora é criar espaços, condições e oportunidades para ensinar “a pensar”, para provocar o intelecto, o corpo, as emoções, sentidos e desejos dos estudantes.

Outra característica de um bom professor faz referência à ação docente diante das novas tecnologias da informação, em que os alunos universitários têm substituído seus cadernos de anotações e registros por *notebooks*, *tabletes* e *smartphones* que os mantêm presentes em sala de aula e conectados ao mundo virtual simultaneamente. Assim, pode-se inferir que essas ferramentas tecnológicas podem ajudar ou não ao andamento das aulas, uma vez que a inovação pedagógica não se reduz à incorporação de aparatos tecnológicos em sala de aula. Trata-se de uma questão muito mais complexa que se relaciona diretamente com as concepções que sustentam as práticas pedagógicas. Pode ser que ocorram práticas formativas bastante inovadoras, em que o docente utilize, por exemplo a lousa, o giz, o diálogo. Todavia, o contrário também é possível: podem ocorrer situações em que o docente possa lançar mão de recursos tecnológicos sofisticados de modo conservador, ou seja, sem produzir transformações. Sendo assim, podemos depreender que não é o uso do recurso tecnológico em si, mas a forma pela qual é utilizado, a especificidade dos objetivos educacionais a serem alcançados, a natureza da atividade, as relações e circunstâncias em que as práticas ocorrem é que indicarão se de fato se trata de uma docência inovadora ou não. Segundo o professor (PMDr^o05) em relação a esse aspecto ser um bom professor:

[...] É ser uma pessoa que compreende as necessidades dos alunos e que usa a sua criatividade pra criar estratégias que atendam às necessidades dos alunos, a ideia que eu tenho hoje e que eu estou sempre modificando sobre ser bom professor, principalmente hoje que com toda essa tecnologia muito mais atraente, as redes sociais e tudo mais, é muito difícil dentro da sala de aula você cativar o aluno, então quando a gente

consegui descobrir e pensar em algumas estratégias que consigam fazer o aluno [...] emergir naquilo ali que você está falando é um sinal de que você está dando conta de ser um bom professor. (PMDr°05)

A tecnologia que é constantemente inovada em ritmo, novas descobertas científicas, além da Economia globalizada são indicadores para um perfil profissional no ramo docente progressivamente complexo. Ter excelência no exercício da profissão do professor no contexto atual subentende o domínio de novos saberes e ressignificação das práticas pedagógicas. Não obstante, a utilização das Tecnologias da informação e comunicação (TIC's) na prática da rotina escolar e os saberes a elas relacionados não se sobrepõem aos demais saberes na construção de um bom profissional. Isto é, são necessários e têm sua importância, mas não estão acima dos outros.

Conforme Ventura *et al.* (2011), a sociedade do século XXI requer do docente habilidades que demonstrem competência acerca dos conteúdos a serem lecionados, da gestão do seu currículo e das inovações acerca da prática docente. Ainda exige que o profissional seja tolerante, disponível, desenvolva relações de empatia com os alunos, admita as formas de pensamento e ações distintas aos seus, seja motivador, incentivador e cativante.

Outra característica que merece ser destacada na constituição de um bom professor diz respeito à consciência do professor de que tudo está em permanente mudança:

[...] aqueles que são professores e estão na Universidade são aqueles que permanentemente vão mudando a sua forma de ser, isso que é ter coerência, coerência com a evolução do conhecimento, coerência com a produção do conhecimento, coerência pela forma com a qual você transmite esse conhecimento, coerência pela forma de conviver com seus alunos [...]. (PMDr°04).

Utilizando as mais variadas estratégias, o bom professor é definido como aquele que acompanha o momento, sabe ensinar e torna possível a aprendizagem em uma sociedade que evolui com o desenvolvimento científico. Ele consegue levar seus alunos do conhecimento prático para o saber sistematizado. De acordo com Cunha (1995), um bom professor desenvolve sua prática de modo a que o aluno tenha ações intelectuais frente ao conteúdo; permitindo a criação e recriação do conhecimento por alunos e professores em sala de aula. Portanto, rejeita a visão mecânica da transmissão do conhecimento pronto, linearizado e incentiva o pensamento crítico e as divergências de opiniões dos estudantes. O bom professor entende que o conhecimento é o resultado de uma construção feita de forma conjunta, com uma relação de parceria e cumplicidade entre acadêmicos. Ele afasta de suas práticas o modelo que concebe

que o que sabe e ensina e os que não sabem e aprendem. Em sua prática docente o professor (PMDr°06) mencionou:

[...] Eu acho que eu dava muita aula expositiva eu ainda hoje continuo dando muita aula expositiva, mas eu mudei muito a dinâmicas de trabalho em sala de aula. Então, tento fazer muitas aulas dialogadas eu coloco muitos alunos como os regentes daquela aula eu coloco artigo científico por exemplo para discutir e deixo eles discutirem e fico intermediando a discussões. [...] Eu tento muito fazer essa questão de utilizar diferentes formas e metodologias de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, mas eu acho que a função do professor vai muito além disso. Eu vejo que muitos alunos observam isso. Tento ser coerente no meu modo de ver o mundo e passar essa mensagem para eles [...]. (PMDr°06)

Cunha (1995) entende que a exposição oral é o procedimento de destaque na prática pedagógica de um bom profissional, atrelada à participação dos alunos de forma dialógica, com perguntas apropriadas e utilizando a resposta dos alunos para dar andamento na aula. Eles também incentivam as perguntas por parte dos estudantes e busca a participação deles. O que o difere do modelo clássico de aula expositiva, como relatado pelo professor anteriormente.

No contexto da Educação Superior, entre os saberes do bom professor, Cunha (1995) salienta os que estão relacionadas com a organização da aula: apresentando o roteiro da aula o objetivo do estudo e localizando historicamente o conteúdo. Dessa forma, é entendido que a consciência do que será estudado traz a motivação necessária para a aprendizagem. Ao finalizar o estudo, é feita a referência aos materiais de consulta, bem como as obras e autores que aprofundem o conhecimento. A autora ressalta que um bom professor utiliza de palavras de reforço em relação às respostas oferecidas pelos alunos, incentivando assim a participação na aula e a crença na capacidade dos estudantes. A movimentação realizada pelo docente é outra habilidade observada em bons professores.

Quando o professor chega perto do aluno, quando o chama pelo próprio nome, há uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender. Isto o anima a interferir no conhecimento, ainda mais quando o professor usa palavras de incentivo à participação (CUNHA, 1995, p. 145).

Conforme podemos compreender, a partir dos autores consultados, a docência inovadora envolve multidimensões, saberes, relações, interações e condições concretas para que o ato didático ocorra e alcance os objetivos educacionais, de modo a contribuir para a formação discente emancipatória.

6.3.3 Formação didático-pedagógica

Em relação ao terceiro eixo temático sobre a categoria intitulada “**Formação didático-pedagógica**”, a ênfase das análises volta-se para as subcategorias: **planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem e a interação professor-estudante**. Essas subcategorias estão diretamente vinculadas ao campo da Didática, considerada como área de conhecimento da Pedagogia. Temos em Melo e Pimenta (2018, p. 58) que:

Pensar a Didática a partir de seus princípios epistemológicos contribui para promover reflexões providas de criticidade em relação ao seu objeto complexo – o ensino – assim como, abrange a análise dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que o envolvem na construção de saberes, historicamente, instituído. Nesse sentido, poderíamos dizer que, o ensino passa a exigir um olhar em uma perspectiva multidimensional, que o compreenda como uma práxis educativa pedagógica, que considere as contradições e dilemas dos contextos nos quais se realiza (MELO; PIMENTA, 2018, p. 58).

Diante do exposto, depreendemos que ensinar não é tarefa para amadores, pois que se trata de atividade profissional complexa e exigente do ponto de vista dos saberes profissionais que precisam ser construídos, elaborados e permanentemente reelaborados. Entre esses saberes, destaca-se a necessária formação didático-pedagógica sistematizada, que, conforme as autoras mencionadas, demanda considerar a multidimensionalidade da práxis pedagógica.

Ao questionarmos a importância que os professores atribuem ao conhecimento didático-pedagógico vale mencionar o depoimento do professor (PMDr^o04) ao evidenciar o a relevância de transformar o conhecimento em sabedoria. Desse modo, distingue esses conceitos diante do papel que a didática apresenta no processo:

[...] A didática é fundamental na questão da transformação do conhecimento em sabedoria por que muitos professores não sabem disso e acham que conhecimento é a sua missão, e não é, a missão do professor é através do conhecimento fazer com que os alunos sejam sábios, e qual é a diferença entre conhecimento e sabedoria? Conhecimento normalmente é coisa que sempre está fora de você, a sabedoria é a hora que você experimenta esse conhecimento, você recebe esse conhecimento, tanto é que a palavra sabedoria vem de sabor, experimentar, você recebe isso e a hora que você recebe isso e incorpora você o transforma em uma linguagem muito melhor para seus alunos, então, a importância da didática e dos processos pedagógicos é muito mais isso (PMDr^o04).

De acordo com o professor PMDr^o04 podemos inferir que sabedoria se refere ao trabalho de transformar o conhecimento a partir do sentido que se atribui. Ou seja, o referido professor ao afirmar que “a palavra sabedoria vem de sabor, experimentar” indica seu

compromisso em buscar no campo didático-pedagógico possibilidades concretas de tornar o conhecimento palatável e, portanto, acessível aos estudantes.

Nesse sentido, a Didática poderá fornecer elementos teórico-práticos para que o docente universitário planeje, elabore e desenvolva sua prática pedagógica ancorada em princípios de uma Didática crítica que considere a tríade professor-estudante-conhecimento em uma perspectiva dialética, ancorada pela dialogicidade, colaboratividade e pelo engajamento no processo ensino-aprendizagem. E, ainda, para que se possa desenvolver a sabedoria, deve-se ter como hábito a transformação da informação em conhecimento e o conhecimento na própria sabedoria, uma vez que se trata de um processo dinâmico e permanente.

De acordo com o escritor brasileiro Paulo Coelho em sua obra “Brida” publicada por Pergaminho (2000, p. 71,) o “conhecimento sem transformação não é sabedoria”, sabedoria é conhecer e transformar. Vale ressaltar que a didática é uma área da ciência pedagógica, criada por Comenius (Jan Amos Komensky), que tem como objetivo o ensino e a prática de métodos e, desse modo, correspondem ao seu significado: “arte de ensinar”. Atualmente, a didática está inserida dentro do campo pedagogia, inclusive, é uma das principais disciplinas ofertadas nos cursos de Licenciatura. Libâneo (1990) define a didática como “teoria de ensino”, de acordo com o autor:

[...] a ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino (LIBÂNEO, 1990, p. 25).

Nesse sentido, a disciplina de didática tem um papel fundamental na formação de professores, pois estimula a criticidade desses futuros profissionais, contribui para que eles compreendam de forma evidente a realidade na qual serão inseridos. O futuro professor deve articular os conhecimentos relacionados a “como ensinar” com as questões de “para quem”, “o que” e “por que” ensinar. Libâneo (1990, p. 35), entende que a didática é “[...] uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento em uma teoria da Educação formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores”. A falta da Didática e da Pedagogia na formação do professor pode ocultar a identificação dos saberes profissionais necessários para se tornar um docente universitário.

Nessa perspectiva, o professor (PMDr^o02) deixa evidente que tal formação e saberes surgem a partir da busca por respostas aos problemas cotidianos, na/ pela necessidade de

encontrar caminhos que tornem a ação pedagógica possível. Os conhecimentos construídos na tentativa e no erro, no confronto concreto dos problemas enfrentados na experiência docente.

[...] Eu acho que é muito importante a gente fazer esses cursos para nos ajudar nessa nova formação, na reciclagem didática e pedagógica. Eu fui aprendendo meio que na tentativa e erro, [...] eu queria sempre me reinventar, e quando você faz essa pergunta sobre a formação didático pedagógica foi algo que eu não tive. [...] Eu tenho essa preocupação em querer melhorar, dar uma aula cada vez mais estimulante, que os alunos queiram saber sobre o que eu estou falando. E se isso não for uma preocupação de outro professor? [...] (PFD^r02)

Diante desse depoimento, o docente evidencia o termo “reciclagem didática e pedagógica”, já superado e substituído pelo conceito de formação e desenvolvimento profissional docente (MELO, 2018). Destaca o valor dos saberes experienciais e revela ter consciência da necessária formação didático-pedagógica, embora não a tenha vivenciado em sua formação, conforme explicita. No entanto, demonstra preocupações quanto a “querer melhorar”, “dar uma aula cada vez mais estimulante”, ou seja, destaca seu compromisso em ser uma professora que se preocupa em desenvolver uma humana docência.

No entanto, apesar de não ter tido experiências formativas focalizando a dimensão didático-pedagógica, a referida professora mobiliza os saberes da experiência, ressignifica-os, busca aprimorar sua prática pedagógica a partir de suas concepções de ensino, de aula, de docência. Para Tardif (2012, p. 54) a experiência vai além de uma categoria representativa dos saberes docentes. Tais saberes são produzidos no cotidiano da profissão, são experimentados e validados na prática e, portanto, se constituem como “núcleo vital do trabalho docente” Dito de outro modo, para o referido autor, os saberes da experiência brotam da prática e, portanto, podem ser considerados como fundamento que erige o trabalho docente. Ainda no que diz respeito a construção e a mobilização de saberes de suas bases nas experiências docentes o professor (PMD^r01) relata que:

[...] apesar de eu achar que ainda é um pouco de tentativa e erro [...] você conhecer os processos didáticos e pedagógicos, a metodologia é fundamental. Mas também a experiência do professor, o *feeling* que o professor tem com aquela sala é fundamental [...]. Eu acho fundamental o conhecimento sobre isso até para conduzir a sua linha de raciocínio. (PMD^r01)

Os saberes da experiência se constituem como saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam de uma maneira e de outra, e que são mobilizados para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido as

situações de trabalho que lhe são próprias. É importante destacar que o professor (PMDr^o01) ao mesmo tempo em que afirma a importância de se conhecer os processos didáticos e pedagógicos para sua prática educativa, ainda a desenvolve por tentativas e erros, o que limita a sua função inovadora, pois é fundamental desenvolver conhecimentos teóricos-práticos e metodológicos sólidos no processo de ensino-aprendizagem. Essas práticas muitas vezes se resultam de experiências que eles tiveram com seus professores ainda durante seu processo de escolarização e das atividades docentes desenvolvidas com seus pares ao assumirem a carreira do magistério. Assim:

[...] pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] Constituem a cultura docente em ação (TARDIF, 2012, p.49)

Cabe ressaltar que a cultura docente tem como características a contingencialidade da prática inerente à docência, que implica constante movimento de ressignificação e de revisão dos saberes. Nesse aspecto, torna-se necessário, e de certa forma é até inevitável, a emergência de um saber que possibilite ao professor lidar com as situações imprevistas da prática. Logo, é em meio aos impasses e desafios do trabalho, no confronto direto com a profissão, que os saberes experienciais se originam. Várias são as situações que o professor enfrenta no cotidiano e além dos saberes didáticos faz-se necessário desenvolver habilidades que permitam que o docente defronte as ocorrências imprevistas da prática, isso é onde ela seja o próprio locus desses saberes.

Portanto, são os saberes docentes que permitem ao professor se identificar com a profissão, em toda sua complexidade e exigências. Todavia, é importante que haja mobilizações para que a práxis pedagógica se efetive. Para isso, é importante que haja um plano orientado de formação pedagógica e que esse plano seja compartilhado entre os professores universitários, concretizados em ações, mas que não deixe de ter uma perspectiva reflexiva, e, por fim, uma aprendizagem docente intensa e permanente.

Desse modo, além de conhecimentos voltados a área de formação específica, a docência universitária demanda que o professor opere sobre os princípios pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem atrelados a saberes adquiridos ao longo de sua trajetória e de sua produção científica, isso é, surge um desafio primordial a ser melhorado na Educação Superior, que é

uma formação especialmente focada na prática pedagógica dos docentes. Nesse sentido, o professor (PMDr⁰⁵) menciona que:

[...] Eu acho que você pode mesclar de várias formas e as estratégias didáticas e pedagógicas para ajudar a melhorar a sua prática, só que infelizmente esse é um assunto, uma temática que precisa ser mais explorada no Ensino Superior principalmente em área aplicadas como por exemplo em Educação Física, nos cursos de Bacharelado e até nas licenciaturas, em cursos da área da Educação eu vejo isso acontecer de uma forma mais interessante [...] (PMDr⁰⁵)

Diversos autores que têm suas pesquisas voltadas para a formação pedagógica do professor, como Pimenta e Anastasiou (2002), Cunha (2007b, 2010), Bolzan (2008), Behrens (2009) concordam que as universidades precisam alertar-se para a extrema necessidade de oferta de processos contínuos de formação e desenvolvimento profissional de professores voltados para docência da Educação Superior.

Outra realidade observada e preocupante é que há expressivo número de professores universitários, destacando aqui aqueles com formação *stricto sensu*, que priorizam a pesquisa e o incremento de seus currículos Lattes, mas não o ensino. Nesse sentido é que se faz mais necessário ainda a formação didático-pedagógica, pois, é por meio dela que o professor universitário avalia sua prática tendo a oportunidade de recriá-la, fazendo dela uma fonte de aprendizagem em perspectiva de mudança e inovação. Nas palavras do professor (PMDr⁰⁶), essa formação

[...] É fundamental para você se tornar um professor inovador, então se você tem conhecimentos de estratégias pedagógicas para você utilizar com suas turmas a probabilidade de você se tornar um professor diferenciado, um professor exemplo para os alunos é maior, agora se você não dá importância para a questão de aspectos didáticos e pedagógicos a tendência é que você se acomode por aquela prática permanente acomodada, clichê (PMDr⁰⁶)

Em uma concepção inovadora, a aula do professor não é vista apenas como uma sequência de situações prescritas, lineares e previsíveis, como pontua Franco (2011). Ao contrário, o professor que realiza uma docência em uma perspectiva inovadora faz de sua aula um espaço de construção do saber, de mediação do conhecimento, a partir da contextualização e da problematização da realidade, com a participação efetiva de professor e alunos, em uma troca mútua, com momentos de produção individual e coletiva. Portanto, conforme a autora, a prática docente inovadora na Universidade não se confunde com um acúmulo acrítico de

procedimentos metodológicos ou técnicos, ao contrário, é uma prática refletida, séria, consciente e responsável.

6.3.3.1 Planejamento de Ensino

No âmbito da formação didática e pedagógica, elencamos o planejamento de ensino como um dos pilares para aprofundarmos nossas análises e, sobre essa questão, buscamos entender nas falas dos professores o sentido que eles atribuem ao planejamento de ensino.

[...] Olha o sentido que eu vejo é que quando você planeja você tem a ideia de levar a disciplina dentro de uma organização em que você tem um início, um meio e um fim dentro daquele conteúdo que é previsto para tratar naquela disciplina. Eu acho que o planejamento minimiza os erros quando a gente pensa naquilo que a gente vai fazer, qual é a ordem daquele conteúdo, eu acho que torna a disciplina com mais sentido em relação à literatura, em relação a forma de organização dentro daquele contexto (PMDr^o01).

O planejamento e organização do trabalho se colocam como instrumentos imprescindíveis ao fazer pedagógico, por favorecerem a construção e a estruturação do tempo e do espaço. O planejamento possibilita a reflexão sobre a realidade e a tomada de decisões, dessa forma, o objetivo de todo processo de planejamento é chegar à ação, de maneira sistematizada, orientada. A esse respeito Melo e Urbanetz (2009 p.39 /40) enfatizam que:

O planejamento possui um caráter pragmático que facilita e organiza a vida acadêmica de professores e de alunos servindo como um guia para o trabalho docente (...) possui um caráter teológico que repousa nos aspectos pedagógicos (...) o planejamento é o momento que o professor evoca para as suas práticas, as suas crenças em relação às determinantes de sua profissão docente: concepção de Educação, de formação profissional, de perfil acadêmico, de sociedade, de ensino-aprendizagem. (MELO e URBANETZ, 2009 p.39 /40)

Por mais elaborado que seja o planejamento anual e/ou semestral do professor, bem como os planos de aula, o profissional precisa estar ciente de que podem surgir imprevistos ao longo do ano letivo e que esses imprevistos, não podem ser ignorados. A avaliação constante de como o processo de ensino está se desenvolvendo é pertinente, pois, desse modo, o professor se coloca sempre alerta e aumenta suas possibilidades de identificar possíveis obstáculos nesse processo, além de conseguir mensurar o desempenho das atividades relacionadas ao proposto durante as aulas.

No início do ano letivo ou do semestre, não é possível prever tudo o que acontecerá nos meses seguintes, ou como será a resposta dos alunos ao conteúdo programado, e esses são elementos que devem influenciar o planejamento de ensino. A professora (PFDr^a02) realiza o planejamento de ensino para que ela tenha um sentido de trabalho “[...] então, esse planejamento de ensino, eu faço para eu ter um norte de onde eu vou tocar meu barco, mas ele de forma alguma é fixo [...].”

Uma característica do planejamento que tanto Piletti (1990) quanto Turra *et al* (1995) abordam é a flexibilidade, pois, para eles, a flexibilidade possibilita os possíveis reajustamentos, ou seja, permite alterações, restrições ou suspensão de um determinado elemento previsto. Vianna (1986) também comenta que o planejamento deve ser flexível, adaptado a cada momento e envolver decisões comunitárias em um processo em que esteja presente a decisão da maioria, tendo como tarefa a Educação do brasileiro individual ou socialmente, a partir das necessidades de mudanças estruturais, a fim de alcançar interesses e objetivos comuns. Guiado por essas características apresentadas na elaboração e execução de um planejamento de ensino o professor (PMDr^o03) menciona:

[...] O planejamento é a base de tudo pra mim. Eu sempre faço o planejamento por que é com ele que eu vou poder saber se eu fui bem ou se eu fui mal, se o meu objetivo foi cumprido ou não. Tem que ter o plano, eu não me vejo docente sem ele. Então eu tenho um plano em relação a sequência, como ou vou levar isso primeiro, segundo, terceiro. Tenho um plano em relação aos trabalhos que vão ser desenvolvidos, tenho um plano em relação as avaliações. Quer dizer, tudo é um plano só, mas a coisa não funciona bem sem o planejamento. [...] eu organizo as minhas disciplinas de acordo com o que tem no currículo do Curso [...] como que essa disciplina vai funcionar durante aquele semestre, executo e no final avalio aí eu vou fazendo ajustes, cada semestre tem um ajustezinho diferente, às vezes, ajuste no meio. Quando a turma é um pouco diferente, a gente tem que ajustar alguma coisa no meio, ou acontece alguma aula que eu não pude dar, ou greve, enfim, às vezes, acontece de ter que ajustar no meio, mas eu sempre vou no planejamento, não me vejo sem esse plano. (PMDr^o03)

De acordo com tal depoimento, entende-se, portanto, que o planejamento é um recurso vital que organiza a prática pedagógica, dando certa segurança ao professor para a condução de suas ações. No entanto, deve ser maleável, nesse sentido de o que foi antes pré-determinado poder não vir a ser executado, e o que não foi pensando anteriormente no ato do planejamento, mas que surgiu no decorrer do tempo da execução, deverá, então, ser reformulado e executado posteriormente sem, contudo, ser desajustado com os objetivos antes previstos.

Para Hurtado e Guillermo (1988, p. 129), o planejamento, para se tornar seguro, objetivo e eficiente “[...] deve apresentar as seguintes características: continuidade; previsão; clareza;

flexibilidade; objetividade e validade psicológica”. No entender dos autores, todas as características são importantes e devem apresentar-se interligadas e inter-relacionadas harmonicamente.

Em contrapartida o professor (PMDr^o04) faz uma crítica ao planejamento de ensino que muitos professores fazem, alegando que:

[...]O planejamento é fundamental desde que ele não seja um mero instrumento para se apresentar a um determinado profissional-supervisor ou para colocar no sistema, simplesmente [...] se o planejamento for muito bem utilizado ele se torna um instrumento muito bom, a minha crítica é que normalmente a gente faz planejamento para inglês ver, [...] então planejamento não pode ser uma coisa proforma ele tem que ser uma coisa que seja útil e ser útil significa elaborar em conjunto com a dependência de seus pares e alunos e no final você pode registrar efetivamente o material trabalhado e vivenciado (PMDr^o04).

A fala desse professor indica os riscos que, culturalmente, existem em relação à concepção de planejamento como instrumento técnico-burocrático. Uma problemática identificada devido à visão limitante, burocrática e formalista que se tem de planejamento de ensino é, justamente, quanto ao cerceamento dos temas propostos no processo de ensino-aprendizagem.

Outra problemática causada pela visão burocrática é o destaque dispensado para a formalidade na elaboração dos planos de aulas. É evidente que um plano de aula deve bem estruturado e seguir uma formulação adequada, mas, ele não pode anular a qualidade alcançada pelo material ao ser desenvolvido com a participação política dos elaboradores. O planejamento educacional, em todas as suas modalidades, seja ele curricular, escolar, de ensino, entre outros, é um ato político-pedagógico que demanda a participação do corpo docente da escola, todavia, esses profissionais têm entendido e correspondido ao planejamento como se ele fosse uma técnica de organização política e com visão ideológica neutra. Isso explica, em partes, a pouca importância e até mesmo o pouco envolvimento dos professores ao preparar e credibilizar esses planejamentos (RUSSO, 2016). Na concepção do professor (PMDr^o05) o planejamento de ensino:

[...] não é uma prática apenas burocrática, ele de fato está muito fundamentada no feedback que os alunos me dão no final do semestre [...] o planejamento é isso, baseado no que eu ouço dos alunos, baseado na minha percepção de como foi o processo, então eu sempre vou mudando ora mais ora menos e atualizando, às vezes adiciono um texto que eu li e gostei, um artigo novo, algum texto que já não está mais legal eu removo, vou sempre fazendo essas modificações, então, é fundamental que haja planejamento, o que mostra que você muda e desenvolva sua prática,

senão você corre o risco de ficar dando as mesmas aulas por vinte anos, os mesmos slides, conteúdos desatualizados e por ai vai, isso não dá, isso não é inovador. (PMDr°05)

O depoimento do referido professor acrescenta ao planejamento a possibilidade de se constituir em estratégia para o desenvolvimento da prática pedagógica inovadora. Principalmente, porque, ao conceber a possibilidade de organizar de forma sistematizada a prática docente, ao ser elaborado a partir de uma estrutura lógica entre conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação, pode expressar a concepção inovadora de ensino-aprendizagem.

Em nosso entendimento, o planejamento é um processo, portanto dinâmico, que não se confunde com seu produto sob a forma escrita, isso é, o plano. O principal produto do planejamento é imaterial e consiste na melhoria das condições individuais, e de grupo, para o desenvolvimento de um trabalho coletivo que exige integração de ações para garantir o alcance de objetivos estabelecidos.

Quando o planejamento é visto como um instrumento burocrático, a avaliação é feita com enfoque em resultados quantitativos, ou seja, para cada avaliação é necessário um valor e um registro como forma de documentar. Por outro lado, se o planejamento é visto como oportunidade que o docente tem de revisar os procedimentos, os pressupostos e práticas adotadas, o planejamento pode, a partir desse olhar, ser estruturado e elaborado de forma a ajustar algo que não atendeu as expectativas, e, até mesmo, melhorar o que foi positivo nesse processo de execução. Para Turra *et al* (1995), logo após se desenvolver um planejamento é preciso que esse material passe pelo estágio de aperfeiçoamento que equivale à avaliação, feedback e replanejamento do plano.

6.3.3.2 Avaliação da Aprendizagem

Além do planejamento de ensino, identificamos nas falas dos professores a importância que eles atribuem à avaliação da aprendizagem e a forma pela qual eles a compreendem. Como um elemento constitutivo da formação didático-pedagógica essa temática se apresenta como um dos pontos críticos do processo educativo, dada a sua complexidade e repercussão na formação dos educandos. Nessa perspectiva, as análises e discussões sobre avaliação pressupõem adentrarmos em um terreno muito fecundo, marcado por diversos debates e inúmeras teorizações.

É inquestionável o interesse que desperta o debate acerca das questões relacionadas à avaliação da aprendizagem, e seus problemas são comuns em qualquer nível ou etapa de ensino.

No entanto, era de se esperar que nos depoimentos dos professores indicados como inovadores nos cursos de Educação Física já existissem experiências que conseguissem promover alterações na perspectiva tradicional de se avaliar. Ao serem questionados sobre esse aspecto, o professor (PMDr^o04) mencionou que:

[...] Primeiro, ao entendermos a avaliação como tipo de prova, já é uma coisa que está inadequada. Quando pensamos em avaliação, se é que queremos fazer efetivamente uma avaliação adequada, teremos que utilizar os três grandes momentos da avaliação e não qualquer tipo de prova, você sabe que nós temos três momentos de avaliação, diagnóstica, formativa e somativa [...] Tem professores que fazem praticamente em êxtase deixar em dependência para exame mais da metade da sala em sua disciplina. Então tem professores que acham que isso aí é uma grande coisa, eu acho que você deixar mais de 70% de sua turma em dependência, o problema não é só da turma, o problema é seu também. Avaliação serve para isso, serve para você avaliar também somativamente seus alunos, mas serve para você se autoavaliar se você está sendo compreendido e como você está fazendo, daí a importância da avaliação (PMDr^o04).

O depoimento do professor referido aponta indícios de práticas de avaliação da aprendizagem em consonância com os modelos considerados formativos, diferentemente de modelos de aferição dos conhecimentos baseados em exames, julgamentos de erros e acertos e padrões de desempenho consagrados. Pelo contrário, esse professor vê a avaliação como elemento orientador das práticas pedagógicas, indicativo da aprendizagem do aluno, necessária para ressignificar o planejamento e como elemento de avaliação da sua própria prática.

A avaliação somativa, também nomeada de avaliação somatória, refere-se à junção de vários instrumentos avaliativos. Dessa forma, todas as atividades realizadas pelo aluno ao longo do ano letivo, sejam elas atividades, pesquisas ou provas, são validadas de forma quantitativa, somadas e o aluno recebe uma única nota que é o resultado dessa soma. Essa nota funciona como um medidor das aprendizagens e do desempenho desse aluno ao longo do período considerado. A avaliação somativa apresenta como um dos principais problemas o fato de ser direcionada com uma ferramenta meramente classificatória e, desse modo, poderá prejudicar o processo ensino-aprendizagem.

Lancemos mão da seguinte hipótese: Um determinado aluno estuda por um tempo, realiza suas atividades, é avaliado de forma quantitativa, e, simplesmente, no final do processo, procura sua colocação no *ranking* de notas exposto pelo professor. Percebemos aí que a preocupação maior desse estudante foi com relação a ser aprovado ou não, e é justamente esse tipo de comportamento que as práticas educativas atuais vêm tentando desconstruir.

Para Hoffmann (1998, p. 57) a avaliação não é, e tampouco deve ser aceita como um processo classificatório, pois, “[...] considera as tarefas em uma linearidade, sem a articulação de uma com a outra, o que as torna independentes e estáticas”. A nomenclatura “avaliação somativa” é bastante questionada por Luckesi (2005, p.1). O autor defende que, ao invés de avaliação somativa, o correto seria o uso do termo “resultados finais”, considerando que “[...] esses resultados sempre serão positivos se efetivamente foram construídos como os resultados desejados”. Ele defende ainda que, ao considerar a avaliação como um processo somativo, os docentes podem cometer o equívoco de centralizar a importância do processo em seu fim, e não no processo, de fato. Portanto, é preciso ponderar a avaliação somativa, planejar as atividades a serem propostas, de modo que essas atividades não se tornem uma mera ferramenta de classificação e possa causar prejuízos ao processo de ensino –aprendizagem do aluno.

Em relação à avaliação diagnóstica, pode-se dizer que é um conjunto de avaliações no processo de ensino-aprendizagem que possui relevância para a qualidade desse tipo de avaliação. Esse conjunto de avaliações permite que todos os envolvidos nesse processo, tais como: docente, discente e sistema de ensino, possam se autocompreender e, nesse sentido, diagnosticar deficiências e capacidades, direcionando ações corretivas.

Para tanto é importante que os docentes tenham bem clara a definição de avaliação diagnóstica, entendendo que ela é o princípio da avaliação de aprendizagem dos estudantes, pois, é a partir dela que as dificuldades serão identificadas e possivelmente sanadas, propiciando o desenvolvimento desses estudantes e oferecendo recursos para reorientá-los a uma aprendizagem satisfatória como nos esclarece Luckesi (2005, p. 43):

Contudo, nesse contexto mais técnico, o elemento essencial, para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso do que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação, como já vimos nessa discussão, não serve em nada para a transformação: contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos. (LUCKESI, 2005, p.43)

Nesse sentido, o resgate da função diagnóstica dependerá de cada professor dentro de sua sala de aula. Se ele permitir ser companheiro de jornada de seus alunos, então a avaliação diagnóstica será um instrumento que auxiliará o estudante no seu processo de crescimento para a autonomia. A avaliação é uma parte do processo de ensino-aprendizagem e deve também

formar o aluno, e não só “cobrar” dele. Ou seja, a avaliação é parte integrante de todo processo ensino-aprendizagem, devendo cumprir a função de orientar os percursos formativos.

A escolha do tipo de avaliação a ser desenvolvida está, sem dúvida, relacionada às concepções didático-pedagógicas do docente, mas, também aos fundamentos do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). É preciso haver coerência entre o PPC e as práticas avaliativas. O Curso ao explicitar em seu PPC a abordagem formativa de avaliação terá que considerar que “Uma avaliação formativa [...] dá informações, identifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 2008, p. 68).

Diante das possibilidades e das concepções de avaliação propostas podemos observar que, na maioria das vezes, são utilizadas em conjunto nas práticas pedagógicas atuais. Todavia, o professor deve fazer suas escolhas, em relação ao tipo de avaliação a ser utilizada, de forma consciente, de acordo com os objetivos traçados e atentando para tornar a avaliação um instrumento que contribua com a aprendizagem do aluno.

Pelos relatos dos professores, identificamos que inúmeras alternativas de avaliação são experimentadas, no sentido de fugir do seu significado mais recorrente: mera formalidade a ser cumprida pelo professor durante o desenvolvimento do semestre letivo com o objetivo de aprovação ou reprovação. Assim, observam-se diversas formas de avaliações, porém, a todo momento, os professores deixam claro o seu caráter seletivo, de controle e de aferição quantitativa, concebem a prova como um instrumento avaliativo indispensável que, de certa forma, obriga o aluno a estudar os conteúdos curriculares de determinada disciplina. Sobre essa questão o professor (PFD^r02) destacou:

[...] Hoje eu não consigo falar que eu estarei avaliando os meus alunos sem minimamente dar duas provas a longo do semestre, além das outras atividades, por que eu sei que o sistema é falho. Mas para uma coisa ele serve, faz o aluno estudar. Se eu estou avaliando bem ou não, eu não sei te falar. Mas que ele é um ponto de compromisso, de pressão e daquela data, na véspera ou durante aquele momento serve para eles estudarem. Agora a forma de estudar é uma discussão muito, muito grande. Quando é que a gente faz uma boa avaliação, se realmente a gente está avaliando o conteúdo? [...] então eu acho que a forma de avaliar é falha, por que às vezes o que eu perguntei, a forma com que eu perguntei às vezes é um ponto que o aluno não estudou e que tem outros conhecimentos dos conteúdos que foram assimilados que não estava contido naquela prova, naquela avaliada. Eu sei que o sistema é falho, mas eu não consigo é dar uma disciplina ainda sem prova, mas pode ser que eu evolua [...]

O depoimento da professora referida indica uma angústia comum entre os docentes, principalmente, aqueles que assumem uma docência inovadora, crítica e ética, que se refere à

dimensão subjetiva da avaliação. Interrogações como: o que avaliar, quando avaliar, de que forma avaliar, estão sempre presentes e, em grande parte, não são respondidas. A professora ao afirmar “Se eu estou avaliando bem ou não, eu não sei”, revela sua insegurança em relação à eficácia dos procedimentos avaliativos. E, ainda, ao indicar que a prova é uma forma de “pressão e daquela data, na véspera ou durante aquele momento serve para eles estudarem”, explicita a cultura pragmática ainda forte na Academia do estudar para fazer a prova e não para aprender conteúdos.

Percebe-se que não há uma cultura de estudar durante todo percurso formativo, mas sim, pontualmente, para se fazer uma prova e obter um quantitativo de nota. No entanto, essas questões raramente são enfrentadas, debatidas, perdurando, assim, a prova como um “evento” que mobiliza os alunos a estudarem o conteúdo unicamente para essa finalidade.

Os professores entrevistados apresentaram concepções de avaliação que a indicam como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, a serviço da aprendizagem dos alunos, da modificação e ajuste do processo de ensino-aprendizagem, como elemento ético-político, que possibilita o diálogo, a reflexão e inclui os elementos que dela participam. Nesse sentido, segundo o professor (PMDr°05),

[...] A avaliação da aprendizagem vai me dar o feedback se eu estou no caminho certo. Quando eu vejo uma nota ruim eu fico refletindo o quanto aquilo é responsabilidade minha, o quanto é responsabilidade do aluno ou se ainda aquela avaliação é pertinente por que eu posso ter ministrado uma aula que os alunos conseguiram compreender o conteúdo legal, o aluno pode ter estudado para fazer a avaliação, mas eu dei uma prova que não condiz, que não é aplicável, quer dizer, eu cobrei muito decoreba [...] (PMDr°05)

Na perspectiva da docência inovadora, a avaliação é um termômetro que sinaliza a dimensão do processo ensino-aprendizagem. No entanto, avaliar não se reduz a utilizar instrumentos para a comprovação da aprendizagem dos alunos, centrada em estruturas prontas e acabadas para a aferição dos conhecimentos, mas, sim, criar possibilidades avaliativas, que não se restrinjam a provas pontuais, para que o professor possa, de fato, acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Para Álvarez Méndez:

Uma avaliação que se pretenda ser formativa na escola deve estar mais próxima da busca de conhecimento (sobre o ensino e a aprendizagem e, indiretamente sobre a escola) e mais próxima da interpretação e da análise crítica e construtiva bem informada do que do juízo que, supõe-se, implica qualquer ato de avaliação e que habitualmente, costuma apoiar-se, frente à avaliação dos alunos, na informação detalhada que os exames fornecem (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 75)

Uma prática avaliativa que se centra somente nos instrumentos fica limitada e, mesmo sendo algo necessário, devemos ir além. Para os professores entrevistados, alguns posicionamentos adotados, no desenvolvimento de suas práticas avaliativas, garantiriam a efetividade do rompimento com posturas consideradas conservadoras, tais como: a diversidade do uso de instrumentos, a flexibilização na aplicação e correção dos instrumentos, a possibilidade de participação dos alunos na escolha dos instrumentos. No entanto, o direcionamento dado ao processo avaliativo, diversificando algumas posturas, não é garantia de uma prática formativa, que ocorre a partir do acompanhamento e das informações que são oferecidas aos alunos.

O que ficou evidenciado na análise das práticas avaliativas dos professores entrevistados — em relação ao processo de seleção, de elaboração, de aplicação, de correção e de devolução dos instrumentos — é que são desenvolvidas mediante a utilização dos mecanismos de atribuição de notas, encerrando-se o processo avaliativo nesse último momento, o que na prática revela uma contradição com o que se preconiza. Foi possível identificar nos depoimentos uma compreensão mais alargada dos professores do que é e qual a função da avaliação da aprendizagem. Tais posicionamentos indicam que a avaliação deve possibilitar aos alunos e professores informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se, então, para os professores, como uma concepção de avaliação formativa.

6.3.3.3 A interação professor-estudante

Por último, ainda em relação ao eixo temático “formação didático-pedagógica” outro aspecto relevante analisado a partir dos depoimentos dos professores diz respeito à importância da interação professor-estudante no processo de ensino-aprendizagem. Seja qual for o grupo social, a noção de interação está inserida, pois é por meio dela que as pessoas trocam experiências vivenciadas, compartilham saberes e transformam esses saberes em conhecimento. Nesse processo, a comunicação é um elemento propulsor que possibilita essas trocas e que auxilia na formação e no desenvolvimento da sociedade. Palavras como “respeito” e “entendimento” são inerentes às culturas, e, conseqüentemente, potencializam o crescimento e a geração do conhecimento. Nesse sentido, podemos perceber o quão relevante é a interação entre professor e aluno e o reflexo dessa interação na construção do conhecimento.

De acordo com Arantes (1989), cada grupo de pessoas representa um grupo social e, por meio desse grupo são firmadas as identidades, as pessoas se desenvolvem, compartilham saberes e aprendem. Em uma sala de aula, podemos considerar que as pessoas que ali se

encontram estão compondo um grupo, nesse caso, um grupo de alunos em busca do conhecimento. Dentro desse grupo heterogêneo que compartilha o mesmo espaço em uma sala de aula, percebe-se que a interação social se desenvolve por meio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno. Esse convívio diário possibilita ao aluno trocar saberes e compartilhar experiências com seus professores e colegas, desenvolvendo hábitos, atitudes e valores.

De acordo com Leite (2018) a dimensão afetiva nas relações pedagógicas deve ser amplamente considerada, uma vez que “[...] a qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento é, também, de natureza afetiva, sendo que a qualidade de mediação desenvolvida é um dos principais determinantes dessa relação que se estabelecerá entre sujeito e objeto”. Essa interação é importante, pois contribui para o fortalecimento de vínculos entre professor-aluno, aluno-aluno e para a construção do conhecimento, e uma vez alcançada, gera cumplicidade, envolvimento, aprendizagem e respeito entre os envolvidos nesse processo ensino-aprendizagem. Sobre esses aspectos, destacam-se as seguintes falas dos professores:

[...] eu acho que a relação tem que ser primeiramente respeitosa de ambas as partes, uma relação minimamente hierárquica que eu falo com os alunos, que minimamente eu estou ali como responsável por aquele recinto então não é uma hierarquia ditatorial, nem autoritária de forma alguma eu converso com os alunos, discuto todas as relações com eles, mas alguém tem que tomar a decisão e essa pessoa sou eu que tenho mais condições e experiências, então a decisão final ela é minha, isso fica claro para os alunos, mas não é imposto de uma forma autoritária de forma alguma, eles compreendem bem isso (PMDr°01)

[...]É fato que o aluno vai se relacionar com o professor, em sala de aula você tem essa relação, agora você pode constituir uma relação de um professor que está ali em cima do pedestal, detentor do conhecimento, aquele que sabe tudo para passar para o aluno que não sabe nada e tudo mais, essa ao meu ver não é uma relação interessante. Eu percebo muito em alguns casos uma relação de tensão entre aluno e professor, o aluno vê o professor como aquele que quer pegar o aluno, ferrar o aluno em uma prova. Isso me incomoda. (PMDr°06)

[...] Então o aluno precisa perceber que o professor é um parceiro no seu processo de formação, mas infelizmente os alunos não têm essa percepção, eles continuam vendo o professor como aquele que vai te ferrar, aquele que vai te dar nota baixa, aquele que vai criar situações de desconforto nele, eu tento cobrar hoje dos meus alunos uma nova visão para que ele possa enxergar o professor de uma forma diferente como aquele que abre portas, aquele que vai compartilhar seu conhecimento e

o aluno tem muito a crescer se tiver essa visão, mas infelizmente ele não tem essa visão não. (PMDr°05)

Os depoimentos dos três docentes indicam a necessária relação respeitosa a ser construída, como um dos pilares para o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, reafirmam que a autoridade respeitosa se destaca como um tópico intrínseco no processo de interação entre professores e alunos; muitos docentes a confundem com autoritarismo e mantêm as atividades e disciplina em sala por artifício do medo.

Quando um professor desenvolve práticas autoritárias e dominantes, ele não permite que os alunos participem nem manifestem suas opiniões e os afasta da descoberta do conhecimento por eles próprios. Nesse modelo de prática, o professor é o detentor do conhecimento e o transmite a seus alunos, que geralmente se portam de forma passiva e recebem o saber que lhes é transmitido e exigido nas atividades avaliativas.

Tal cenário é muito prejudicial no processo ensino-aprendizagem, pois não permite que os discentes desenvolvam sua autonomia, uma vez que estão condicionados a serem dependentes e passivos. Tampouco eles aprendem a reconhecer e a solucionar problemas ou demonstrar suas escolhas e decisões por conta própria. Dessa forma, é tarefa do educador o desenvolvimento de habilidades ao usar de sua autoridade de professor em contexto escolar, pois a autoridade não pode ser construída impondo a obediência, criando um respeito unilateral baseado no medo de punições.

Por outro lado, o profissional que constrói relações fundamentadas no respeito mútuo conquistará espaço dialógico em que a autoridade se manifesta de forma horizontalizada, não imposta, nutrindo um ambiente de confiança, respeito e afetividade, que são elementos mantenedores de melhoria da construção do conhecimento. Esses apontamentos são evidenciados na fala do professor (PMDr°03) quando afirma que:

[...] Como o meu objetivo é fazer o aluno pensar eu preciso me conectar com ele, se eu não consigo fazer essa conexão, se eu não tenho essa veiculação, esse afeto, hoje eu entendo que é afeto, não vai, e às vezes, é interessante por que nós entramos em conflito com um ou outro aluno, hoje eu bem menos, muito raro eu entrar em conflito com um aluno, mas no começo eu entrava mais, batia mais de frente [...] (PMDr°03).

De fato, por mais que os professores se preocupem em construir processos formativos significativos, muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem podem surgir, principalmente aquelas relacionadas à cultura de relações verticalizadas em que o professor “manda” e os alunos “obedecem”. Assim, cabe destacar que não se cria um ambiente propício ao conhecimento, quando se é obrigado a participar de uma aula que não é de seu interesse. Não

há envolvimento e engajamento por parte dos estudantes para realizarem as diversas atividades, como ler e discutir textos sem motivação, participar de atividades que lhe causam desconforto, ou até mesmo se posicionar sentados em longo período de tempo. O que é feito com má vontade não produz aprendizagem e muito menos realização. Perante essas situações de pressões exercidas sobre o educando e a imposição de atividades desinteressantes o que se pode esperar são a revolta e frustração diante do ensino. Sobre essa questão Freire indica que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2009, p. 25).

A afetividade é uma componente essencial na docência inovadora, uma vez que está ancorada nos princípios éticos do respeito, da responsabilidade, da confiança e do compromisso mútuo. Uma aula inovadora demanda relações horizontalizadas entre todos os envolvidos, permeada por diálogos que incitem a descobertas, a novas dúvidas, interrogações e buscas constantes. Além do que, a afetividade tem como papel consolidar as relações e fortalecer o elo de confiabilidade que deve existir entre professor e estudantes, rumo à construção da autonomia. Para tanto, o professor precisa criar um ambiente em que o aluno sinta confiança, perceba autenticidade, aceitação, compreensão e empatia, conforme indicam os docentes em seus depoimentos:

[...] Eu acho que assim, quando você tem uma empatia, de início, essa empatia conquistada, qualquer forma de relacionamento entre os seres humanos ela flui melhor, ela flui mais light e o contrário também é verdadeiro. Quando você tem uma antipatia você bloqueia, eu acho que até a questão do ensino aprendizagem acaba sendo bloqueada, então, eu sempre falo para eles no início da aula, olha o nosso combinado é o seguinte, é o respeito, vou respeitá-los muito e espero que a recíproca seja verdadeira, que ela seja nosso ponto de partida, acho que toda relação ela começa e termina bem quanto todos se respeitam, né de ambos os lados [...] (PFD^r02)

[...] eu classificaria como uma lei é uma lei da docência, o que ele vai fazer se você não tem uma boa interação com ele? Ele vai cumprir com o Programa para passar na disciplina, só! Ele não vai se sentir atraído, ele não vai se sentir estimulado, não vai usar um tempo extra que ele tem

para estudar aquilo, e vai fazer o mínimo para passar na disciplina e segue o jogo [...] (PMDr^o03).

O educador que se envolve, de fato, no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, contribui de forma positiva para o desempenho de sua turma, por exemplo: o professor pode mostrar-se interessado pelas opiniões dos alunos, pode acatar ou não uma sugestão, pode ser mostrar satisfeito ou não com o resultado de uma atividade proposta.

O professor que é autêntico, que manifesta seus sentimentos e que está acessível ao diálogo, sugestões e opiniões de seus alunos consegue atingir os objetivos propostos em seu planejamento de modo mais efetivo, os quais são: a aprendizagem do aluno e a realização pessoal e, além do mais, desenvolve a autonomia desse aluno que, em contrapartida responde ao estímulo do professor desenvolvendo as atividades, participando do processo e entendendo a avaliação como algo natural.

Assim, a relação professor-aluno é construída com base em interesses e intenções, tendo como objetivo principal o aprendizado desse aluno, e, conseqüentemente, garantindo a esse aluno acesso à Educação, que é, sem dúvida, uma grande aliada no desenvolvimento humano e crítico do cidadão. Nesse sentido, entendemos que o professor tem um papel importante nesse processo que é o de mediador, desconstruindo a visão, que por vezes insiste em se destacar, de professor detentor de todo saber. O professor poderá contribuir enormemente com o desenvolvimento acadêmico e humano de seus estudantes ao ser empático, aberto a novas experiências, à compreensão dos sentimentos e problemas de seus alunos (SILVA, 2005). Entender que nas interações diárias entre professor e aluno há afetividade, e que essa afetividade dialoga com a visão de Educação por um viés mais humanista, auxilia o professor no momento da mediação, pois, o aluno será visto como um ser complexo, autônomo, o qual precisa ter suas particularidades, interesses e necessidades, como ser humano, consideradas.

Sobre a importância da afetividade nas práticas pedagógicas um dos docentes (PMDr^o03) evidenciou em seu depoimento que:

[...] Uma das coisas da pedagogia logosófica é o afeto, ele é uma das leis do aprendizado, então eu comecei perceber nas minhas experiências que se eu não for um professor aberto, se eu não for um professor que releva muitas coisas, se eu não for um professor que eu não tenho condição de corrigir o outro, então eu preciso ter uma didática, um jeito de ensinar, uma docência em que eu corrijo sem ferir, em que eu consigo levar o que eu quero sem gerar um afastamento. Então a logosofia me proporcionou muito porque lá eu me conheci mais a medida em que eu me conheço eu sei as minhas limitações, eu sei até onde eu consigo ir, eu sei por exemplo se eu sou tímido demais, ou se eu não sou, se uma pergunta afeta o meu amor próprio ou não afeta, [...] se você se deixa levar por isso, você perde

o controle geral e às vezes você pode perder até mesmo o controle da turma como um todo. Agora se eu tenho esse controle, estou vendo que aquilo ali é um pensamento dele e que eu tenho condição e serenidade de lidar com aquilo, o meu relacionamento é diferente [...] (PMDr°03)

As atividades em salas de aula, quando alicerçadas em conceitos adequados, em conhecimentos e na experiência, muito contribuem para o bom cumprimento do conteúdo oficial e na formação dos valores humanos. Vieira (2006) entende que o professor é responsável por ofertar um ambiente adequado em sala de aula, é o professor que precisa criar meios para estimular o aluno a expor seus pensamentos e sentimentos mais nobres, e nesse sentido, envolver esse aluno de tal modo que ele se sinta atraído pela vontade de aprender e se fortaleça nesse processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo essa mesma perspectiva de pensamento, mas com uma nova fundamentação teórica, o professor (PMDr°04) destaca sobre a importância da interação entre professor e alunos pelo fortalecimento das relações humanas no sentido da corporeidade trazida pela fenomenologia:

[...] O humano é importante porque você tem que qualificar cada vez mais suas relações que você tem as outras pessoas [...] trazido pela fenomenologia pelo sentido de corporeidade, a gente tem que ser consciente, mas ser consciente não é atributo mental é um atributo corporal, consciência é um estado de alerta corporal que a gente desenvolve a vida inteira se conhecendo melhor, conhecendo melhor os outros e se relacionando melhor com os outros e conhecendo melhor as coisas e o mundo. Ou seja, a Educação é para isso, a Educação é para nos tornarmos cada vez mais humanos, então a relação humana seja na escola, seja na Universidade ou onde for e se a gente quer que ali aconteça aprendizagem a gente tem que se qualificar cada vez mais, como eu me conheço, como eu conheço melhor os outros, como eu me relaciono com eles e como eu conheço melhor o mundo e as coisas. Pode acontecer então uma relação até com rachaduras, mas ela precisa ser honesta e frente a frente [...]. (PMDr°04)

Diante dessa fala, pode-se inferir que é necessário considerar a ligação entre cognição, afeto e autoconhecimento. Quando o professor consegue trabalhar com essas dimensões, ele pode interferir de maneira a conduzir positivamente as reações emocionais, favorecendo a formação e a solidificação de atitudes benéficas à aprendizagem. Segundo Cury (2003) ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo. O tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor que marca a vida de

seu aluno jamais serão esquecidas, pelo contrário, permanecem e, em grande parte, orientam escolhas profissionais e decisões pedagógicas.

6.3.4 Indícios de uma Docência inovadora nos Cursos de Educação Física

Por fim, o quarto eixo temático do trabalho traz a categoria intitulada “**Indícios de uma docência inovadora**”, aborda especificamente uma docência universitária, com a finalidade de identificar a compreensão que os professores possuem sobre o assunto. É notável que a Universidade em sua complexidade, incluindo o corpo docente, precisa responder aos seus compromissos sociais que não são poucos.

O tempo contemporâneo exige um novo perfil de profissionais docentes no Ensino Superior, pois, além da demanda do conhecimento científico que precisam para a área que atuam, a atualidade exige uma nova paradigmática para atuação docente. Essa nova concepção é advinda do movimento da Ciência e da Educação alicerçada no conceito de Paradigma Inovador, que exige um repensar sobre a forma de organização do processo de ensino-aprendizagem a partir da construção de novos saberes no desenvolvimento de sua profissionalidade, e na aplicabilidade desses saberes. A perspectiva inovadora é baseada no Paradigma Inovador ou Paradigma da Complexidade (CAPRA, 2010; MORIN, 2002, BEHRENS, 2006). Esse paradigma entende a ideia de ciência e de mundo como conceitos surgidos por meio da Sociedade do Conhecimento e das inovações tecnológicas, as quais modificam a forma de lidar com a Educação. Nesse contexto o professor é considerado um agente social, o aluno um cidadão crítico e a instituição educativa é considerada um lugar de produção de conhecimento, sendo esse conhecimento algo dinâmico.

Conforme expressa Isaia (2003, p. 245), a docência universitária “[...] apoia-se na dinâmica interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles”, como expressado na fala do professor (PMDr^o01) pela sua prática e experiência docente:

[...] Olha, então eu vejo assim, eu li muito sobre novas metodologias, sobre metodologias ativas, eu já tive a oportunidade de trabalhar em outras instituições com metodologias PBL que é a metodologia da aprendizagem baseada em problemas, eu acho que essas são metodologias inovadoras que fogem das metodologias antigas onde o aluno era meramente passivo e ele passa a ser mais ativo no processo. [...] Eu não vejo inovação apenas como tecnologia, mas como método, como novas metodologias de ver e pensar o ensino, eu acho isso bastante inovador. É trazer o aluno para realidade e pensar que hoje em um

passado recente a gente não tinha muita informação e que hoje ela pode estar no seu bolso. Você digita uma busca, você assiste um vídeo, visita um blog, um perfil em uma rede social, então, a gente tem hoje muita informação, mas eu falo para eles que isso é apenas informação e não conhecimento. Como que a gente pode trazer isso para dentro da sala de aula, discutir criticamente aquilo que está exposto nas redes sociais, então eu tenho feito isso. (PMDr^o01)

O depoimento do professor referido indica claramente sua concepção de docência inovadora, que não está circunscrita apenas ao uso de aparatos tecnológicos. Ao afirmar que não vê a inovação apenas como tecnologia, mas “como método, como novas metodologias de ver e pensar o ensino”, explicita sua clareza em relação à multidimensionalidade do conceito de inovação. Percebe-se no depoimento do professor sua preocupação em fazer da sala de aula um espaço de reflexão, articulando o conteúdo de modo contextualizado para que o aluno desenvolva sua criticidade e entenda esse ambiente como um lugar de aprendizado contínuo, desconstruindo a concepção conservadora de ensino em que o processo se desenvolve seguindo um caminho, já traçado, de escute, leia, decore e repita. O depoimento anterior deixa evidente que os saberes referentes ao ensinar-aprender incitam mudanças efetivadas em sua prática em relação à metodologia adotada e à organização do plano de aula.

Para a professora (PFDr^a02) o desenvolvimento do ensino não se limita apenas à aulas expositivas. Ele acrescenta como novas metodologias de ensino a prática do estudo dirigido e da problematização.

[...] Eu tento trabalhar muito estudos dirigidos depois a gente discute esses estudos dirigidos, eu peço uma problematização, eu peço muito para eles fazerem perguntas e essas perguntas nós vamos embaralhar e jogar na sala, a gente tenta responder, então, eu peço para eles problematizarem. São muitas mudanças de ensinar e aprender quando eu não faço apenas aulas expositivas. Faço essas outras atividades como novas formas de metodologia. É difícil uma aula que eu não aprenda alguma coisa. (PFDr^a02)

O relato da professora mencionada corrobora a ideia exposta do Professor PMDr^o01) de que a docência inovadora provoca mudança de paradigma em relação ao conteúdo e à forma. Implica, pois, considerar as diferentes possibilidades didáticas em que o conhecimento seja construído de forma significativa, considerando os contextos e circunstância em que são produzidos.

De acordo com Campos (2013), para o ato de conhecer é preciso estar aberto e, portanto, ter postura ativa. Uma aula acontece em meio a um contexto que vai emergindo de forma coletiva no decorrer da aula. A sala de aula é o espaço de diversas iniciações, onde o aluno

frequentou nas várias etapas da vida, desde a infância até a vida adulta. “A sala de aula é lugar imaginário. Lugar onde se tece a elaboração do eu e do outro” (CAMPOS, 2013, p. 41).

Desse modo, ao elaborar o Estudo dirigido, conforme mencionado pela professora citada, o docente precisa, antes de qualquer coisa, selecionar o conteúdo a ser desenvolvido. Para isso considera quem são os alunos e o que deseja abordar, trazendo à tona seu conhecimento de mundo, tanto os relacionados a sua vida pessoal, quanto aos relacionados aos acontecimentos externos, englobando diversos contextos. “A sala de aula é um lugar de transformações” (CAMPOS, 2013).

Veiga (1991) define o Estudo Dirigido como uma técnica em os alunos são direcionados pelo professor para realizar uma atividade. Nesse sentido, os alunos recebem um roteiro, previamente elaborado e que deve ser seguido, como por exemplo: o professor pode disponibilizar para os alunos um capítulo de livro, um artigo ou um texto didático para que explorem o material de forma efetiva, abstraindo dele o que há de melhor para ampliação do conhecimento. “[...] lendo, compreendendo, interpretando, analisando, comparando, aplicando, avaliando e elaborando” (VEIGA, 1991, p. 84). O professor deve orientar e acompanhar seus alunos durante as atividades seja dentro da sala de aula, seja fora dela. Um Estudo Dirigido, quando bem elaborado e estruturado, auxilia o aluno no desenvolvimento do pensamento reflexivo e da criticidade, rompendo com a ideia de aprendizado por meio da memorização e acúmulo de informações.

Em outra perspectiva, porém, utilizada de maneira complementar ao Estudo Dirigido pelo professor, a Metodologia da Problematização inicia-se ao incitar o aluno a observar a realidade de modo crítico, possibilitando-lhe relacionar essa realidade com a temática que está estudando, essa observação mais atenta permitirá que o estudante perceba por si só os aspectos interessantes, que mais o intrigue. Entre esses aspectos, alguns serão ressaltados como destoantes, contrastantes etc., a partir das ideias, valores [...] acumuladas pelos alunos [...] (BERBEL, 1995). A partir dos conhecimentos prévios os alunos e professores são capazes de perceberem os aspectos problemáticos dessa realidade analisada. A inovação docente desenvolvida pelo professor (PMDr^o03) concentra-se sobre a produção de vídeos, tanto por ele quanto por seus alunos no processo de ensino-aprendizagem.

[...] Uma coisa que eu faço sempre é perguntar os alunos como eles estão se vinculando com os temas, e aí ao mesmo tempo em que eu faço isso eu busco os recursos que são da atualidade, por exemplo, vídeos, agora eu estou com uma ideia de fazer vídeo aula e disponibilizar esse vídeo aula antes deles terem a aula propriamente dita. Então eu sempre tento buscar isso, essa inovação é no método, é na forma de levar, por que os

conteúdos são aqueles, tem que entender aquele conteúdo, agora o jeito de levar muda e o aluno também muda [...] eu busco mesmo é aprimorar o jeito de fazer. (PMDr^o03)

A utilização de vídeos como tentativa de um aprendizado significativo é um desafio constante, todavia, sua aplicabilidade se apresenta como possibilidade de envolver ativamente os estudantes. Para tanto, é preciso que o profissional pesquise, escolha os materiais mais adequados ao conteúdo que será proposto, tornando esse momento mais dinâmico e de interação, correspondendo à sensibilidade e afetividade do aluno, antes de se impor a razão. Para Morin (1993, p.2), o vídeo é um recurso:

[...] sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial- cinética, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORIN,1993, p.2).

Diante do exposto, entendemos que a utilização de vídeos é um grande aliado nessa relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem, pois, dependendo do tema escolhido, os alunos se envolvem de forma criativa e apresentam resultados satisfatórios. É preciso entender que a aprendizagem envolve várias questões, tais como: interesse, motivação, habilidades e interação em diferentes contextos, desse modo, o professor tem como desafio despertar nos alunos o interesse pelas aulas. A professora citada indica outra atividade também utilizando o vídeo como recurso didático:

[...] Hoje eu dou um trabalho por exemplo em uma disciplina que chama *fitness* eu dou um trabalho para eles se treinarem durante um período pré-determinado, aí eu peço para eles produzirem um vídeo sobre o treinamento, contendo alguns elementos que eu considero que são importantes e que eles devem observar, então como eu uso o vídeo? Eu uso ele como uma motivação para eles fazerem o trabalho, por que eu vejo que eles se interessam em fazer vídeo, eles gostam de fazer vídeo. Para mim não iria fazer muita diferença porque eu quero saber se os elementos que eu gostaria que eles entendessem estão contidos no vídeo, se de fato eles entenderam, mas aí eu falo como eles gostam de vídeo vou colocar aqui no roteiro pra fazer um vídeo de cinco minutinhos lá sobre o trabalho e aí eu observo que isso aumenta o envolvimento dos alunos na atividade (PMDr^o03).

Tornar as aulas mais interessantes e utilizar recursos tecnológicos aliados aos conteúdos é relevante, a fim de que possam ser compartilhados em experiências extracurriculares

(MOREIRA, 2006). A tecnologia digital é uma ferramenta que pode ser utilizada como uma forte aliada nesse processo, afinal, no mundo contemporâneo as pessoas estão conectadas a maior parte do tempo, além do mais, o processo de humanização das mídias precisa ser algo natural e entendido como facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Valente (2005), tanto para o professor, quanto o aluno, o ensino-aprendizagem por meio de tecnologias digitais é desafiador, todavia, precisa ser inserido nesse processo. “Quanto mais tecnologias avançadas, mais a Educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, éticas.” (MORIN, 2007, p.167). É preciso mudar a estratégia e pensar o uso das tecnologias digitais não apenas como recursos que auxiliam, mas como ferramenta de ensino indissociável do contexto atual. Segundo Correa (2002, p. 44)

As inovações tecnológicas não significam inovações pedagógicas. Por meio de recursos considerados inovadores, reproduzem as mesmas atitudes, o mesmo paradigma educacional pelo qual fomos formados. Não basta trocar de metodologia, sem antes reformular a sua própria prática, porque senão estaremos repetindo os mesmos erros. Devemos [...] compreender a tecnologia para além do artefato, recuperando sua dimensão humana e social (CORREA, 2002, p.44).

Dessa maneira, é pertinente que os educadores tenham acesso a cursos de formação continuada elaborados com o objetivo de auxiliá-los quanto ao uso de tecnologias no âmbito escolar, orientando em relação ao aperfeiçoamento da criatividade e desenvolvimento das habilidades a partir dessa ferramenta ampliando, desse modo, as possibilidades de ensino. Sobre a importância dos professores se atualizarem no que diz respeito ao uso das mídias o professor (PMDr°06) esclarece que:

[...] O aluno que a gente tem hoje não é o mesmo que a gente tinha a cinco, seis, dez anos atrás, se eu não consigo acompanhar isso, essa mudança dele com essa inovação, principalmente hoje que o mundo é muito tecnológico, eu fico pra trás, por exemplo, eu tenho um site para os alunos acessarem os conteúdos da disciplina, antigamente a gente tinha era pasta, tinha uma pasta na xerox, hoje é um site, então eu vejo muito nesse sentido. (PMDr°06)

De acordo com o depoimento do professor PMDr°06, pode-se inferir que escolher utilizar ou não a tecnologia na sala de aula já não é uma opção, visto que ela faz parte da vida dos alunos no contexto intra- e extraclasse. Portanto, a sua utilização em benefício do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem é vista como uma oportunidade excelente e necessária de permitir que os alunos tenham acesso de forma dinâmica aos conteúdos que serão desenvolvidos e, ainda, que a aula seja mais dinâmica e produtiva.

Freire (1996, p. 76), aponta que “O mundo não é. O mundo está sendo”, nesse sentido, entendemos que as coisas não estão prontas e acabadas, elas vão acontecendo de acordo com nossas vivências, e ao que somos expostos, logo, também podemos lançar como hipótese que o “professor não é, o professor está sendo”.

Uma vez que compreendemos o professor como alguém em constante aperfeiçoamento, defendemos a importância da formação permanente desses profissionais, inclusive, nas áreas de tecnologias, pois elas avançam de forma acelerada e o professor precisa atualizar-se quanto a essas mudanças, para aproveitá-las da melhor forma possível.

Na concepção do professor (PMDr⁰⁴) a docência, em uma perspectiva inovadora, está relacionada aos desafios que lhes são postos a cada dia, ao rompimento das antigas estruturas de ensinar e aprender que trazem mudanças consigo e, conseqüentemente, muitos obstáculos, principalmente no que diz respeito à prática docente de professores, a suas concepções e a suas crenças. De acordo com a fala do professor a seguir, para que se possa fazer inovação na Educação Superior é preciso ter consciência do quão difícil é desenvolvê-la e que precisamos estar preparados para enfrentar a reação de muitos professores.

[...] Perspectiva inovadora para um professor principalmente na Universidade é você estar disposto a levar paulada, por que toda vez que você pensa diferente, você vai ter muita reação, quando você pensa igual aos outros, faz pesquisas igual aos outros, a mesma metodologia dos outros, você não vai ter problemas, todo mundo vai te elogiar, todo mundo vai ter um cantinho para você ficar junto com eles e tal. Agora quando você pensa Educação diferente, quando você pensa, por exemplo, no nosso caso, corpo diferente, quando a gente pensa o fenômeno desportivo diferente você tem muito mais dificuldade de desenvolver aquilo que você acredita, mas é isso que é inovador (PMDr⁰⁴).

Interessante a comparação feita pelo referido professor, pois, enquanto na pesquisa ser “inovador” atrai parcerias, elogios e colaboração, no âmbito do ensino “incomoda”, causa estranhamento, principalmente, porque não se tem na Educação Superior, a cultura de discutir, de problematizar e de dialogar sobre o que se faz no âmbito do ensino. Ao contrário das atividades de pesquisa, que são recorrentemente tornadas públicas, conforme indicamos, principalmente por meio do curriculum Lattes, as atividades de ensino-aprendizagem ficam no apagamento, no silenciamento e na reclusão da sala de aula.

É atribuído aos professores um papel determinante na construção do saber e na mudança no processo educacional, seja em relação às inovações do planejamento do poder central, seja em relação às propostas que emergem das periferias e tem caráter descentralizado. Desse modo é preciso reconhecer “[...] que é indispensável ganhar os professores para o esforço de

mudança” (FERNANDES, 2000, p.76) e reforçar a ideia de que “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adota(rem)nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir) em uma prática profissional efetiva” (FULLAN; HARGREVES, 2000, p. 29). Entretanto, cabe fazer uma ressalva no sentido de que o professor não é o único responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de práticas pedagógicas sejam elas inovadoras ou conservadoras. Principalmente, porque a docência é uma atividade de corresponsabilidade entre docentes e estudantes. Cada um tem suas obrigações e responsabilidades diante da complexidade que é o fenômeno ensinar-aprender na Universidade.

Cunha (2005), baseada em uma perspectiva inovadora, aponta mudanças percebidas nas salas de aulas de Ensino Superior e, concebe essas mudanças como “um processo de ruptura de paradigmas no cotidiano da prática pedagógica universitária” (CUNHA 2005, p. 107). Essa mudança pedagógica é alvo de discussão no ambiente acadêmico e se apresenta “movimento vivido com intencionalidade que se propõe a produzir novas perspectivas em espaços educativos” (MOROSINI, 2006, p. 445). Nas palavras do professor (PMDr^o05) docência inovadora é:

[...] Você sair um pouco dos padrões, então o que eu considero como padrão é você seguir aquele comportamento que há anos foi construído da imagem do professor, que o professor é o detentor do conhecimento e que vai para sala de aula e que fica jogando aquele monte de conteúdos para os alunos de forma passiva absorverem aquele conteúdo, então, ser inovador pra mim extrapola essa relação, e hoje o que eu tenho tentado fazer é dar um pouco mais de proatividade para os alunos, leva-los a pensar em não simplesmente decorar e a receber passivamente aqueles conteúdos [...] eu tento trabalhar em uma abordagem mais interacionista, que é diferente da abordagem tecnicista que eles estão acostumados [...] (PMDr^o05)

O depoimento indica a consciência crítica do docente em relação a assumir uma abordagem interacionista, que implica interações, diálogos, partilha, participação ativa dos estudantes, pois se considera que o conhecimento ocorre por meio das múltiplas interações entre sujeito-objeto-contexto, em contraponto com abordagem tecnicista que valoriza um saber-fazer desprovido de consciência crítica e criadora. Nesse sentido, a inovação educativa defende a ruptura do modelo didático tradicional e defende o protagonismo na gestão e no desenvolvimento da prática pedagógica, principalmente em relação aos professores. (LUCARELLI, 2007).

Zanchet e Cunha (2007) defendem que a inovação educativa está guiada pela ideia de ruptura paradigmática. Essa ruptura paradigmática estaria pautada em uma perspectiva que concebe a inovação como

[...] aquela prática protagônica de ensino ou de Programação do ensino, em que a partir da busca da solução de um problema relativo às formas de operar com um ou vários componentes didáticos, se produz uma ruptura nas práticas habituais que se dão na sala de aula, afetando o conjunto de relações e a situação didática (LUCARELLI, 2003 *apud* MOROSINI, 2006, p. 358).

É pertinente pontuar que essa concepção de inovação diverge da compreensão de que inovar, na área da Educação, está relacionado a ideia de adotar um modelo padrão a ser seguido pelos professores da instituição por meio de um material que irá conduzir suas ações, fazendo com que os professores desenvolvam suas aulas de maneira uníssona, causando a sensação de que eles agem como se estivessem fazendo mais do mesmo.

O conceito deturpado do termo inovação, muitas vezes, sugere a intervenção dos profissionais da Educação no sentido de problematizá-lo e colocá-lo em evidência para provocar nos envolvidos o interesse pela verdadeira significação e possibilidades de uma efetiva aplicabilidade para que, de fato, o termo, em sua prática, atinja o proposto. O objetivo não é que o professor assuma essa nova vertente por ser uma proposta diferente, mas que entenda do que se trata essa inovação e a utilize de modo a romper com práticas conservadoras e tecnicistas, que, por sua vez, impedem a reflexão e criticidade em relação aos diferentes fatos, sejam eles: históricos, políticos, sociais e culturais implicados no trabalho educativo.

Nessa perspectiva, entender que a inovação na Educação Superior surge como uma possibilidade para ruptura paradigmática é também considerar a necessidade de ressignificar saberes e colocar em prática ações que desconstruam esse tradicional modo de ensinar e aprender. “Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma” (ZANCHET; CUNHA, 2007, p. 182). E, nesse sentido, as ações institucionais de formação continuada dos professores merecem ser problematizadas e apresentadas não apenas como uma possibilidade de aquisição de conhecimentos, técnicas e estratégias, mas como uma necessidade constante e vital na vida profissional desse professor.

Beraza (2008) afirma que a questão básica da inovação na Educação Superior não consiste apenas em mudança das práticas de ensino, mas, requer pensamento distinto em relação a esse processo por parte do professor. Para complementar, Behrens (1999) em seu

texto sobre as relações das práticas pedagógicas dos docentes universitários e as concepções tradicionais de docência, afirma que, além das necessidades de mudanças e investimentos nas práticas pedagógicas é preciso considerar que essa visão de inovação permeia o âmbito da Educação há bastante tempo e, nesse sentido, “[...] demanda repensar o sistema de valores que estão subjacentes a esse paradigma [...]” (BEHRENS, 1999, p. 386).

7 CONCLUSÕES

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes. (Martin Luther King Jr.)

O mais importante, conforme sugere a epígrafe desta seção, durante a elaboração de qualquer produção acadêmica é entender que o primordial a ser feito persiste no melhor que se pode fazer e que durante esse processo é indispensável termos a consciência de que ainda estamos muito longe de alcançarmos o que deveríamos. Termos a certeza de que já não somos mais os mesmos de outrora quando adentramos nesse universo complexo de constantes transformações que envolve a formação docente e o que nos motiva na busca pelo desenvolvimento contínuo na produção do conhecimento, especialmente sob a ótica do trabalho do professor em tempos de inovação, é outra perspectiva que precisa ser enfatizada.

Nesse sentido, foi a partir do “mergulho” nas fontes, na literatura da área, que fomos construindo as interpretações possíveis a respeito de nosso objeto de estudo: a docência universitária inovadora. Os questionamentos que balizaram o estudo centram-se no âmbito da docência superior, dada a sua importância, notadamente nos elementos que concernem ao processo identitário docente, seus saberes e suas práticas, a sua formação didático-pedagógica, com ênfase para os processos de planejamento do ensino, avaliação da aprendizagem e interação professor-estudante na interface com os indícios de uma docência universitária em uma perspectiva inovadora.

A presente pesquisa desenvolveu-se, na perspectiva de responder o seguinte problema: Quais indícios de docência inovadora podem ser apreendidos nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro? Antes de tentar responder ao problema de pesquisa apresentado consideramos pertinente, de acordo com as narrativas dos professores, sistematizar o conceito de docência em uma perspectiva inovadora a partir das características e das concepções que foram apreendidas.

Ao contextualizar os depoimentos dos participantes da pesquisa, identificamos que a Educação, de modo geral, especialmente o trabalho do professor nos Cursos de Educação Física, está em permanente reconfiguração, na tentativa constante de superar perspectivas conservadoras, frente a novos desafios que a Educação Superior tem apresentado na contemporaneidade. Nesse movimento, o “paradigma emergente” de Educação aponta para a

necessidade de formação docente sistematizada e permanente, tendo em vista a complexidade dessa profissão e as exigências a ela atribuídas.

A docência, em uma perspectiva inovadora, traz a necessidade de se pensar nesse novo paradigma da Educação, com mudanças que possam realmente produzir transformações concretas, ou seja, mudanças efetivas de práticas e de contextos. Conforme apontam os professores, essas mudanças não acontecem abruptamente e dependem de que todos os envolvidos no processo tenham consciência do compromisso e de sua responsabilidade para o desenvolvimento da formação e, conseqüentemente, da qualidade social do ensino nos cursos de Graduação, tendo em vista não somente o desenvolvimento acadêmico e profissional, mas, sobretudo o desenvolvimento humano.

A tese defendida está expressa na seguinte proposição: a docência inovadora se constitui a partir da tríade professor-estudante-conhecimento em uma perspectiva dialética, ancorada pela dialogicidade, na colaboração e no engajamento no processo ensinar-aprender com pesquisa.

Dito de outra forma, o protagonismo na cena pedagógica não está centrado no professor ou no estudante, nem no uso de tecnologias da informação e comunicação, mas, sim, nas relações respeitadas, interações, diálogos, movimentos e dinâmicas inerentes ao processo ensino-aprendizagem, dado que se trata de um processo dinâmico e permanente de desenvolvimento humano.

O sentido de “docência inovadora”, para os professores pesquisados, relaciona-se à ruptura com o paradigma conservador de Educação, que tem no professor o centro do processo ensino-aprendizagem e considera os estudantes meros espectadores de um conhecimento linearizado e inquestionável. Portanto, para os docentes, a melhoria da qualidade de suas atividades profissionais, tanto no ensino, quanto na pesquisa e extensão, pauta-se na dinamicidade, na superação, na colaboração e na organização do trabalho acadêmico no ensino universitário. Bases essas que, ao articular o ensinar com pesquisa, sustentam-se nos princípios do pensamento crítico, da dúvida metódica e, por conseguinte, do desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes.

Em suas narrativas, também pudemos apreender que, ao serem provocados a refletir sobre a inovação em suas práticas pedagógicas nos cursos de Educação Física, os docentes indicaram a necessária articulação de fatores como a formação ativa, colaborativa, autônoma, interativa, crítico-reflexiva, flexível e contextualizada, além das mudanças nas formas de ensinar e de aprender de professores e alunos e às atitudes frente às novas tecnologias, as novas formas e modelos de comunicação e as interações de redes organizativas (DONDI, 2003;

GARCIA, 2009). Portanto, a docência inovadora possui estreita vinculação com princípios epistemológicos da teoria crítica de Educação, ancorada na perspectiva da multidimensionalidade.

A análise evidencia também que os processos formativos, especialmente na Pós-Graduação *stricto sensu* dos professores dos Cursos de Educação Física, têm como foco o aprimoramento das competências técnico-científicas. Sendo assim, a dimensão didático-pedagógica não é oportunizada, tampouco sistematizada, o que ocasiona desafios em relação à construção dos saberes profissionais da docência. Ainda que esses saberes sejam construídos e mobilizados no confronto direto com a realidade acadêmica, a partir dos modelos vivenciados nas trajetórias formativas e profissionais, como é o caso dos saberes da experiência, os professores enfrentam inúmeros desafios, especialmente no início da carreira docente, período marcado por inseguranças e por incertezas.

Embora alguns professores tenham tido contato com disciplinas pedagógicas e estágio docente na Pós-Graduação, a pesquisa científica ainda é a prioridade, principalmente porque é por meio dela que se tem maior visibilidade e, por conseguinte, mais status profissional. O que podemos observar, no que concerne à área específica, é uma certa preocupação por parte dos docentes, no sentido de que aluno aprenda além dos conteúdos dispostos e supere o simples armazenamento de informações, objetivando, continuamente, o desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais que lhes garantam o exercício pleno de sua profissão com ética e dignidade.

Nesse sentido, a análise dos dados revelou que, embora haja fragilidades formativas ainda não resolvidas no campo da docência universitária, há um compromisso por parte desses professores, no sentido de buscarem alternativas possíveis para uma docência inovadora. Isso supõe que o papel assumido e as atividades de ensino por eles desenvolvidas estão lastreadas nas experiências acadêmicas que tiveram com bons professores, nas trocas entre seus pares, em que a criatividade, a ética profissional e a responsabilidade com o processo ensino-aprendizagem são os principais pilares que sustentam suas decisões pedagógicas consideradas inovadoras.

Os dados indicam, ainda, que, desde a escolha pela profissão, ocorrida por diversos fatores e circunstâncias, como a influência de bons professores, o status da carreira do magistério superior, o gosto pela pesquisa, entre outros, passando pelas questões relacionadas à identidade profissional docente, o professor considerado inovador sempre se questiona em como desenvolver sua prática pedagógica de modo a alcançar êxito na aprendizagem dos estudantes. Assim, os elementos constitutivos do ser professor apresentaram um emaranhado

de dimensões que se interligam, aproximam-se e unem-se na composição da complexidade da docência universitária no Curso de Educação Física.

Diante do exposto, depreendemos que os docentes que desenvolvem seu trabalho em uma perspectiva inovadora constroem sua identidade profissional docente e seus saberes profissionais a partir de diferentes possibilidades, entretanto, em um movimento marcadamente individualizado e volitivo. Assim, sua trajetória docente é caracterizada por um complexo processo que envolve, entre outras demandas formativas, tanto os aspectos formativos da área, quanto a orientação pedagógica, além das dimensões pessoal e profissional.

Os profissionais docentes na área da Educação Física, além de produzirem conhecimentos de domínio específico de sua área, precisam ter a oportunidade de construir saberes profissionais da docência, pois são esses saberes que, em grande medida, os identificam com a profissão professor. O trabalho docente, ao ser concebido e desenvolvido como apontam os professores de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo marcado pela responsabilidade social, expressará e concretizará os compromissos da instituição diante das necessidades tanto da comunidade acadêmica interna, quanto da sociedade de modo geral.

Todavia, esse processo demanda formação permanente, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, para que os professores, a partir das vivências formativas, estejam preparados para o enfrentamento de novos desafios e das demandas que são inúmeras e complexas, frente a necessária coerência com os princípios que orientam as práticas pedagógicas.

De tal modo, a formação dos professores, precisa abranger um compromisso de desenvolvimento constante em torno de seu potencial profissional e humano, de maneira a construir habilidades e competências exigidas para o exercício da profissão docente. Sendo assim, os professores poderão desenvolvê-la com confiança, criatividade e prazer em circunstâncias e ambientes diversos durante toda sua vida (ZABALZA, 2004).

A compreensão dos processos de aprendizagem da docência, ou seja, como o professor aprende a ensinar, vincula-se diretamente às suas necessidades formativas para atuar na docência. Nesse sentido, a relação entre os saberes construídos no percurso de formação pessoal/profissional e sua relação com aqueles que são pertinentes a essa prática pedagógica cotidiana constituem aspectos que induzem à discussão sobre a profissionalidade docente. É com base nesses elementos que esse profissional busca desenvolver sua profissionalidade, construindo a sua base de conhecimentos, desenvolvendo suas capacidades e habilidades e desenvolvendo-se permanentemente como profissional da área.

No que diz respeito à identidade desses professores, ela se apresenta fortalecida, pelo domínio dos conhecimentos técnico-científicos da área, confirmada pela ênfase na formação *stricto sensu*, que supervaloriza a produção científica e silencia a formação para a docência. O docente no Curso de Educação Física reconhece a necessidade de uma formação pedagógica mais sólida, mas ela ainda não é realizada como deveria.

Além disso, nas falas dos professores sobre o processo de desenvolvimento identitário docente apontaram aspectos ou situações vividas sobre antigos professores que os marcaram tanto positiva como negativamente. Entre os aspectos positivos, foram destacados os seguintes valores: respeito, compaixão, compartilhamento de experiência de vida, afetividade e pelo compromisso com o ensino e com o aprendizado dos alunos. Em relação aos aspectos negativos, eles afirmaram que as marcas deixadas em sua experiência como estudantes relacionam-se àqueles professores que pareciam não se interessar pela qualidade do ensino, com posturas de autoritarismo e de intolerância, àqueles professores que se achavam detentores do conhecimento.

Essas experiências vividas na condição ainda de estudantes, podem, muitas vezes influenciar a prática pedagógica do professor, seja a partir da negação de tais práticas, seja por meio da reprodução dessas práticas. A construção e a mobilização dos saberes da docência constituem fatores importantes para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Podemos considerar que os saberes dos professores durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional) são reformulados, reconstruídos no cotidiano da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e dos saberes da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

A identidade docente dos professores está diretamente ligada à sua trajetória de vida, que envolve tanto a dimensão pessoal quanto a profissional, de modo que, em vários momentos, as fases da vida e da profissão se entrelaçam, de forma, ao mesmo tempo, dialética e complexa. Assim, o seu desenvolvimento como pessoa e profissional vai-se constituindo ao longo de sua trajetória de vida, nas relações que estabelece, nas experiências vividas e nas reflexões geradas, sejam intrínsecas ou extrínsecas, individuais ou coletivas. Alia-se a esse entendimento o fato de que o caminho trilhado, em uma ou em várias instituições de ensino às quais estão ou estiveram vinculados, também contribui para a construção da identidade profissional dos docentes.

Em relação aos saberes e às práticas dos professores, de como organizar e desenvolver o conteúdo, objeto de ensino, com a intenção de sistematizar o conhecimento e torná-lo acessível ao aluno, há, por parte dos docentes, a consciência da necessidade de formação

pedagógica. Em outras palavras, por se tratar de um processo em que o professor deverá aprender a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina, trata-se de habilidades a serem aprimoradas constantemente e que também estão atreladas ao processo de formação acadêmica desses professores.

No que diz respeito à construção da aula universitária, os docentes evidenciaram que ela não se restringe a um espaço para a transmissão de conteúdo, mas são o lugar de interação entre aluno-professor-conhecimento. A figura do professor nesse contexto de inovação é circunscrita à mediação do processo de ensino-aprendizagem. Os professores enfatizaram a importância de eles terem consciência de que ter autoridade em sala de aula é diferente de ter autoritarismo. Hoje, não cabe mais ao professor ser o detentor do conhecimento e seus alunos sejam apenas espectadores, em que exista um grande distanciamento desses atores, pois todos são partícipes na construção do conhecimento. Cada vez mais espera-se que o professor crie espaços prazerosos de convivência, de práticas democráticas, diálogo, autenticidade, empatia, justiça social, confiança, respeito e consciência afetiva nas relações que estabelecem com seus alunos.

Em relação à avaliação da aprendizagem, a maioria dos professores mencionou que compreende a sua complexidade e suas implicações para o processo de ensino. Avaliar a aprendizagem dos alunos é uma tarefa didática necessária e permanente, que deve acompanhar cada etapa do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A avaliação é um indicador do nível de aprendizado de cada aluno e também busca identificar possíveis problemas no método de ensino. Isso quer dizer que ela não serve apenas para aprovar ou reprovar: a avaliação deve detectar as facilidades e as dificuldades de aprendizagem que possam ser acompanhadas em curto, médio e longo prazos processualmente, ancorada na abordagem formativa.

Em relação à importância da formação continuada para o desenvolvimento efetivo do trabalho docente, os professores foram unânimes em atribuir valor à necessidade constante e permanente de atualização e de renovação de conhecimentos essenciais frente às rápidas e constantes mudanças, especialmente aquelas impostas pela sociedade tecnológica e midiática.

Além disso, a formação permanente se reflete nas relações entre os profissionais, nas equipes das quais eles fazem parte e nas estruturas organizacionais das instituições. Essa formação é capaz de orientar para a tomada de decisões, com estratégias a serem utilizadas e às transformações da prática pedagógica.

No entanto, diante das limitações pedagógicas existentes na formação docente, é preciso que as instituições se atentem a essas questões na formação do professor universitário e criem espaços fecundos de oportunidades para que os seus docentes possam refletir sobre a sua prática por meio de discussões coletivas, das trocas de experiências, da socialização profissional, do

contato com referenciais teóricos da área didático-pedagógica. É preciso que as instituições de ensino assumam a responsabilidade de garantir aos docentes a sua inclusão nesse processo formativo. Com essa ação, a própria instituição estará assumindo sua responsabilidade com a qualidade de ensino por ela oferecido, transformando, portanto, o espaço de formação dos professores.

A análise indica que os professores acreditam na efetividade de programas de formação didático-pedagógica sistematizada e continuada em sua área, atribuíram importância a essa formação, mas afirmaram que, sozinhos, isso se torna inviável. Embora os professores tivessem algum contato com as áreas pedagógicas e a possibilidade de ampliar formação nessa área para se desenvolverem profissionalmente, apontaram a necessidade de criação, por parte da instituição, de uma política de formação do docente universitário que possa oferecer subsídios tanto aos professores iniciantes na carreira universitária quanto àqueles que nela já atuam.

Entendemos a formação desses professores em uma perspectiva inovadora, como uma relação complexa e contraditória, que decorre das seguintes interfaces: a formação inicial e continuada, os saberes docentes, os saberes da prática, os saberes da experiência, as identidades individuais e coletivas e as relações dessas com as identidades institucionais. Acreditamos que é a partir das relações dessas interfaces que será possível (re)configurar a profissionalidade docente nos cursos de Educação Física.

Diante da análise empreendida, podemos apontar alguns indícios de docência inovadora desenvolvida pelos professores nos cursos de Educação Física, como, por exemplo: planejamento de ensino contextualizado e flexível diante da realidade e das circunstâncias das turmas; incorporação de metodologias que articulam ensino-pesquisa; atividades pedagógicas que utilizam recursos midiáticos e tecnológicos, como vídeos e produção de materiais; adoção de diferentes formas de avaliação, alinhadas à abordagem formativa e não punitiva; maior atenção não somente aos conteúdos, mas à forma de ensinar, partindo do pressuposto de que o gesto do professor é altamente formativo; condução do processo ensino-aprendizagem de modo significativo para que, de fato, contribua para o desenvolvimento acadêmico e humano dos estudantes; postura rigorosa e responsável dos professores como mediadores, frente às demandas da prática pedagógica, o que não significa ser autoritário ou inflexível; considerar a dimensão da afetividade como propulsora das aprendizagens; maior investimento na escuta pedagógica dos estudantes e, por conseguinte na postura dialógica como estruturante da ação docente inovadora.

Por fim, destacamos que essa temática não está encerrada, pois aqui foram percorridos alguns caminhos, mas tantos outros poderão ser descobertos. O estudo aponta para outras possibilidades de outras interpretações e perspectivas de análise, que possam ampliar as interpretações a respeito de uma docência inovadora na Universidade. Esperamos que esse estudo constitua uma referência para o conhecimento e aprofundamento da docência nos Cursos de Graduação em Educação Física das instituições pesquisadas e que contribua para fortalecer e valorizar a profissão docente, assim como a superação das dificuldades que muitos profissionais enfrentam quando assumem a carreira do magistério superior.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.
- ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023, de 21.11.2018**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro, 2018.
- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 11.ed. São Paulo: MG Editores. Associados, 1997.
- AGALIARDI, D.; AREOSA, S. O envelhecimento no currículo do Ensino Superior nos cursos de Saúde e Humanidades. **Revista de Educação – PUC Campinas, Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 25:e204750, 2012. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4750/3077>.
- AGUIAR, M. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2004.
- AGUIAR, M. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **29ª Reunião da ANPED**, 2006.
- ALARÇÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- ALMEIDA, M.; PIMENTA, S. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-38.
- ALVAREZ, J. La formación del profesorado de Educación Física: medios interrogantes, nuevos retos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.3, p.39-52, 2001.
- ANASTASIOU, L.; ALVES, L. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2009.
- ANDERSON, A. Una introducción a la investigación cualitativa. **Revista Psiquiátrica Peruana**. 6 (1):103-12, 2000.
- ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação profissional em Educação Física brasileira: uma súmula da discussão dos anos 2001 a 2004. In: CAPARRÓZ, F. E.; ANDRADE FILHO, N. F.(Orgs). **Educação Física: Política, investigação e intervenção**. Vitória: UFES, LESEF. Uberlândia: UFU NEPECC, 2004.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Editora Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. *et al.* (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M. Desafios da Pós-Graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**. N. 15, p. 13-17, jan./jun. 2007. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p43-59>

ANPED- **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Documento: por um Plano Nacional de Educação (2011-2021) como política de Estado. Armazém das Letras Gráfica e Editora, 2011.

ARANHA, M. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

ARANTES, K. Breve reflexão sobre a relação professor-aluno no curso de educação física da Universidade Estadual de Londrina. **Rev Fund Esporte Tur**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 32-33, 1989.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2011.

BARILLI, E. Formação continuada de professores – Por quê? Como? E pra quê? **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 26 (143), 1998.

BASSI, F. Introdução: a potência e a alegria de agir. In: **A Importância da empatia na Educação**. Disponível em http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf Acesso em 04 de março de 2020.

BASTOS, C. Docência, pós-Graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, jul./dez. 2007.

BASTOS, C. Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3371> . Acesso em: 15 jun. 2018.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

BEHRENS, M. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1998.

BEHRENS, M. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (orgs.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2000 a. P. 57-68. ISBN: 85-308-0509-7

BEHRENS, M. **O paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Editora Champagnat, 1999.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 20, p. 107-128, 2004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

BELO, E. **Professores formadores de professores de matemática**. Mestrado Acadêmico em Ciências e Matemática-Universidade Federal do Pará, 2012.

BENEDITO, A., FERRER, V e FERRERES, V. **La Formación Universitaria a Debate**. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BENITES, L.; SOUZA NETO, S. Educação Física e formação profissional. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 81, fev. 2005. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=Revista+Digital+EFDeportes&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart . Acesso em: 22 mar. 2018.

BERALDO, T. Formação de docentes que atuam na Educação Superior. **Revista Educ. Públ.** Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 71-88, jan./abr. 2009.

BERAZA, M. Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. **Educação**, 31(3). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4474>, 2008

BERBEL, N. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Cio Soc./Hum.**, Londrina, v.16. n. 2., Ed. Especial, p.9-19, out. 1995. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.1995v16n3p09>

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classes, códigos e controles. Petrópolis: Editora Vozes, 1996

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Editora Papirus. 1991.

BETTI, M. e BETTI, R. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**. Rio Claro/SP, v. 2, n. 1, p.10-15, jun. 1996.

BOAVIDA, A.; PONTE, J. Investigação Colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM. 2002.

BOCK, A.; AGUIAR, W. Psicologia da Educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **A perspectiva sócio histórica na formação em psicologia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.

BOLZAN, D. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

BOLZAN, D.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na Educação Superior: construções e tessituras nos processos de formação da professoralidade. **Educação**, v. 3, p. 489-501, 2006.

BORGES, M. Fundações de Amparo à Pesquisa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020). Brasília: Capes, 2010.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu. Sociologia. São Paulo : Editora Ática, 1994.

BRACHT, V. Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre: Editora Magister, 1992.

BRACHT, V. “A construção do campo acadêmico ‘Educação Física’ no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a Educação Física?”. In: **Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Belo Horizonte, 1996, pp. 140-148

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cad. CEDES [online]. 1999, vol.19, n.48, pp.69-88. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>. Acesso em 16 de abril de 2018. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.1995v16n3p09>

BRANDÃO, C. **O que é Educação?** 28.ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1993.

BRANDÃO, C. R. Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha – alguns dilemas e alternativas da pesquisa na Educação. In: **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei Couto Ferraz**. Decreto nº 133, de 17 de fevereiro de 1854.

BRASIL. **Lei 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em 10 maio de 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto n. 62937/68. Brasília: Presidência da República, 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. III Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, DF, 1985. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005/2010**. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. MEC/SEF, Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: documento preliminar (dez.). Brasília: MEC/SEF/Departamento de Política da Educação Fundamental/ Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas, 1997.

BRASIL, **Constituição Brasileira** Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 19 de julho de 2018.

BRASIL, **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Câmara de Ensino Superior. Resolução CNE/ CES nº 4, de 07 de novembro de 2001. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Medicina. Brasília; 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 0138/2002**, 3 de abril.2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> acessado em 14 de maio de 2018.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer 138, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Educação Física.** Brasília DF, 2002.

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CP 1/2006, de 15/05/2006. **Diário Oficial da União**, 2006. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em 15 de junho de 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília: Editora Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Galeria de Ministros.** 2016. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020 Acesso dia 07 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020:** Metas e Estratégias. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso dia 10 de junho. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** 2014c. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/perguntas-frequentes>. 2014c. Acesso em 2 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em movimento.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/perguntas-frequentes>. 2014b. Acesso dia 12 de maio. 2018.

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

BRASIL, **Ministério da educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação superior.** RESOLUÇÃO Nº 6, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília; 2018.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 11/2020-DESF/SAPS/MS.** Disponível em: http://www.saude.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Nota_Tecnica__Informativa_Disponibilizacao_de_Testes.pdf

BRAZ, J. **Articulação curricular como problema da gestão escolar**: estudo do trabalho colaborativo em dois departamentos numa escola Básica com Ensino secundário da Lezíria do Tejo. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2009

BRITO, T. **A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia**: percorrendo caminhos e encontrando representações. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. 216f.

BRITO, V. **Professores**: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, MG: Editora Argumentvm, 2009.

BRITTEN, N. Qualitative interviews in medical research. **BMJ**, 311(6999):251-3, 1995.

BRITTO, T. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, A. V. A. BRITTO, T. F. de (orgs). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]**: construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

BROWN, J.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, v. 18, n. 1, p. 32-42, Jan./Feb. 1989.
<https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor**: Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMPOS, H. *et al.* Programas de desenvolvimento docente em escolas médias: oportunidades e perspectivas: mais do que uma necessidade. **Cadernos Abem**; 2007; 3:34-8.

CAMPOS, C. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

CANALES, M.; PEINADO, A. Grupos de discusión. In: DELGADO, J.M.; GUTIERRES, J. **Métodos e técnicas cualitativas de investigación em ciências sociais**. Madrid: Editora Suintens, 1995.

CANARIO, R. Formação e mudança no campo da saúde. In: CANARIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

CANDAU, V. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CANDAU, Vera. **Didática em questão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CAPARROZ, F. Parâmetros curriculares nacionais de Educação Física: “o que não pode ser que não é o que não pode ser que não é”. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. (orgs.). **A Educação Física no Brasil e Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Editora Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003, p. 309-333.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002

CARVALHO, M.; ACIOLY, S.; STOTZ, E. O processo de construção compartilhada do conhecimento – uma experiência de investigação científica do ponto de vista popular. In: VASCONCELOS, E.M. (Org.). **A saúde nas palavras e nos gestos**: reflexões da rede de educação popular e saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº. 52 de 26 de setembro de 2002**. Brasília, 2002.

CAPRA, C. *et al.* Para pensar o horizonte da arte e da educação na contemporaneidade. **RevistaArte**, FURG, v. 3, n. 2, 2016 . <https://doi.org/10.22456/2357-9854.65911>

CARTER, K. e DOYLE, W. Preconceptions in learning to teach. **Educational forum**, 59 (2) 186-95, 1996. <https://doi.org/10.1080/00131729509336385>

CAVALCANTE, M. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Editora Cortez., (1994).

CAVALCANTE, L. *et al.* Docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.3, n.6, p.162-182, 2011. Disponível em: . Acesso em: 23 maio 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CERVO, A.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R.da S. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Editora Prentice Hall, 2007.

CHAMLIAN, H. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p. 41-64, mar. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100003>

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a Educação hoje. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da ANPED, Poços de Caldas, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

CLEMENT, M; VANDENBERGHE, R. **Teachers' professional development**: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 2000. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)

COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. **Studying teacher education**: the report of the AERA panel on research and teacher education. Mahwah, NJ: Editora AERA e Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

COELHO, I. **Formação do educador**. São Paulo: Editora UNESP, v. 1 , 1996.

COELHO, P. **Brida**. São Paulo: Editora Paralela, 2000.

COIMBRA, C. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. **Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores (cnfp) e XIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores (cepfê)**, 3(04):1–13, 2016

CONLON, T. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 28 n. 2-4, p. 283-295, 2004. <https://doi.org/10.1108/03090590410527663>

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

CORAZZA, S. **Infância e educação**. Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CORRÊA, R. **Contato imediato com planejamento de propaganda**: 8 ed. São Paulo: Editora Global, 2002.

CORRÊA, G.; RIBEIRO, V. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-Graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003>

COSTA, M. Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação. In: COSTA, Maria Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). Introdução: **novos olhares na pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

COSTA, M.; TERRA, D. Manifestações da cultura amapaense nas aulas de Educação Física na rede estadual de ensino do Amapá/AP. **Revista Digital EFdeportes**. Buenos Aires, ano 12, n. 115, p. 01-01, dez., 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd115/cultura-amapaense-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

COSTA, N. Educação e empatia: caminhos para a transformação social. In: **A Importância da empatia na Educação**. Disponível em http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf Acesso em 04 de março de 2018.

CUNHA, M. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Editora Papirus, 1995.

CUNHA, M. O Professor Universitário na Transição de Paradigmas. Araraquara, São Paulo: 1997.

CUNHA, M. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: PASSOS, I.; CUNHA, M. I. da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Editora Papirus, 1999.

CUNHA, M. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 45-51.

CUNHA, M. *et al.* Formatos avaliativos e concepção de docência. Unisinos. **Relatório parcial e pesquisa**, 2002.

CUNHA, M. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Revista Interface: comunicação, saúde, e educação**. v7, n13, p.149-58, ago 2003. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832003000200011>

CUNHA, M. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, v. 54, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

CUNHA, M. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2.ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2005a.

CUNHA, M. Verbetes: formação inicial e formação continuada. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Editora MEC/INEP, 2006, p. 354.

CUNHA, M. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Orgs.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. p. 63-74. Campinas. SP: Editora Papirus, 2007.

CUNHA, M. Os Conceitos de Espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v.12, n.3, p.182-186, 2008.

<https://doi.org/10.4013/edu.20083.03>

CUNHA, M. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos pedagogia universitária**. São Paulo: USP, 2008.

CUNHA, M. Trajetória e lugares da formação do docente da Educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu. Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2009. p. 1-13. Disponível em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf> Acesso em: 1 março. 2018.

CUPERTINO, M. Empatia na Discórdia. In: **A Importância da empatia na Educação**. Disponível em http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf Acesso em 04 de março de 2018.

CURY, C. (relator) BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer n.º 30, de 12 de setembro de 2000**. Brasília, 2000.

CURY, A. **Um mestre inesquecível**. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2003

DAOLIO, J. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas: Editora Papirus, 1998.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. (Trabalho original em inglês publicado em 1999).

DEMO, P. **Pesquisa**: principio científico e educativo. São Paulo: Editora Cortez. 1990.

DEMO, P. **A Nova LDB**: ranços e avanços. Campinas, SP: Editora Papirus, 1997.

DEMO, P. **Cuidado metodológico**: signo crucial da qualidade. Sociedade e Estado, Brasília, v. 17, n. 2, p. 333-348-126, jul./dez. 2002

DEWEY, J. **The Public and Its Problems**. Chicago: Editora Swallow, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação superior. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754. Acesso em 29/03/2018.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da Educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p.703-725, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300004>

DONDI, C. La introducción de la enseñanza abierta y a distancia y de los entornos virtuales de aprendizaje en el contexto de la universidad convencional: una perspectiva institucional. In: FRUTOS, Mario Barajas (org.). **La tecnología educativa em la enseñanza superior**. España: Editora McGrawHill, 2003.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J.; SANTOS, C. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007

DUBAR, C. **Socialização e construção de identidades**. Tradução-livre Adir Luiz Ferreira. L'identité, l'individu, le groupe, la société. Jean-Claude Ruano-Borbalan. Auxerre: Ed. Sciences Humaines, 1998.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. SP: Editora Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Trad.: Lourenço Filho. 4.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.KAN

ENGUITA, M. **A Ambiguidade da Docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação 4, Porto Alegre, 1991.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da. (orgs.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas. SP: Editora Papirus, 2007, p. 63-74. ISBN: 978-85-308-0830-3.

ERAULT, M. Strategies for developing teacher development. **British Journal of In-Service Education**, 4(1/2), 10-12, 1997. <https://doi.org/10.1080/0305763770040103>

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on learning. In: WITTROCK, M. C., ed. **Handbook of research on teaching**. 3.ed. New York, Macmillan Publishing, 1986.

ESPÍRITO SANTO, F. Políticas de Reformulação Curricular e a Formação em Educação Física no Brasil: uma arena de conflitos. **Tese de Doutorado em Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acesso em 08 de Março de 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>

FARIA JUNIOR, A. O homem ou O homem, a sociedade e a Educação. In: OLIVEIRA, Vitor marinho. (org.) **Fundamentos Pedagógicos**: Educação Física. Rio de Janeiro, RJ: Editora Ao livro Técnico, 1987.

- FLACH, L.; ANTONELLO, C. A teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. **GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 8, n. 2, p. 193-208, 2010.
- FERNANDES, C. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na Universidade**. São Paulo: Editora Papirus, 1997.
- FERNANDES, M. **Mudança e inovação na pós-modernidade**. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2000.
- MASETTO, M. Innovation in higher education, Interface - **Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n.14, p. , set.2003-fev.2004.
- FERREIRA, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva, 1975.
- FERREIRA, N. (Org.). **Formação continuada e gestão da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- FERREIRA, V.; As Especificidades Da Docência No Ensino Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3058>
- FIGUEIREDO, Z. (Organizadora), **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória, ES: Editora Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.
- FONSECA, V. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.
- FORESTI, M. Ação docente e desenvolvimento curricular: aproximações ao tema. **Revista da ABENO**, n. 1, p. 13-16, 2001.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. O anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. São Paulo: Editora Artmed, 2007. p. 293-328.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 1996.
- FRANCO, M. Investigando a práxis docente: dilemas e perspectivas. In: AFIRSE: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en éducation, 2002, Lisboa. Livro do Colóquio: **A formação de Professores à luz da investigação**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2002a, p. 187-187.
- FRANCO, M. A Adaptação das Atividades de aventura na estrutura da escola; in MARINHO *et al* (org). **Entre o Urbano e a Natureza: a inclusão na aventura**. V Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura. Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo, São Paulo: Editora Lexia, 2011.
- FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: Editora Edusp, 1998.

- FREIRE, A. Aprender a ensinar nos estágios pedagógicos: Estudo sobre mudanças nas concepções de ensino e na prática instrucional de estagiários de Física e Química. **Tese de doutoramento não publicada**, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Lisboa, 1999.
- FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22.ed., São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FREITAS, I. **Função social da escola e formação do cidadão**. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com.br/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html>. Acesso em 08 de março de 2018.
- FREITAS, M. **Vygotsky & Bakhtin: Psicologia e Educação: Um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- FULLAN, M. Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. Joyce (ed.), **School Culture Through Staff Development**. Virginia: ASCD. 1990, p. 03-25.
- FULLAN, M.; HARGREVES, A. Teacher development and educational change. In M. Fullan, e A. Hargreves (Ed.), **Teacher Development and Educational Change** (p. 1-9). London: Editora The Falmer Press, 1992.
- FUSARI, J.: **A Educação do educador em serviço**: treinamento de professores em questão. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado)- PUC, 1988.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.
- GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática. 2006.
- GARCÍA, R. **O conhecimento em construção**: das formulações de Jean Piaget à teoria dos sistemas complexos. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002

GARCIA, M.; HYPOLITO, A.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr 2005.

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o Ensino Superior: desafios. In: BARBOSA, R. (Org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GATTI, B.; NUNES, M. (Org.). **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudos de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC, v. 29, mar., 2009.

GHIRALDELLI Jr, P. O que é um “bom professor”? O professor no discurso pedagógico no mundo moderno e contemporâneo. **Educação e Filosofia**. V. 11(21 e 22), p. 245-262, maio/junho, 1997.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

GIOLO, J. Os docentes da Educação Superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1997.

GOMES R; DESLANDES, S. **Interdisciplinaridade na saúde pública**: um campo em Pesquisa qualitativa de serviços de saúde. Petrópolis: Editora Vozes; 2004.

GONÇALVES, A.; PERES, S. Educação básica e continuada de professores. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC**, Catalão, Ano IV, n. 6, 1º sem. 2002.

GONZÁLEZ REY, L. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

GUIMARÃES, V. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

GOODSON, I. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GUIMARÃES, V. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 3 ed. Campinas, SP, Editora Papirus, 2006a.

GUIMARÃES, V; ANDRADE, T.M; ÁVILA, R. Profissionalização Docente e Cultura Escolar - primeiras aproximações. **Anais do III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Anápolis: 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1998.

HARGREAVES, A. **Os professores em Tempos de Mudança**. Amadora: Editora McgrawHill de Portugal, 1998

HARGREAVES, A. *et al.* **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

HASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender** – O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. – Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

HAYDT, R. **Curso de Didática**. São Paulo: Editora Ática, 2006. (Série Educação).

HEIDEMAN, C. Introduction to staff development. In P. Burke *et al.* (eds.), **Programming for staff development**. London: Falmer Press, 1990. PP. 03-09.

HERNANDEZ, F. Como os docentes aprendem. **Revista Pátio**, p. 9-13, ano I, no 4, fev/abr, 1998.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

HORTA, J. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Campinas: Editora Autores Associados, 2012. Coleção Educação Contemporânea.

HOUSSAYE, J. Une illusion pedagogique? **Cahiers Pédagogiques**, Paris, n, 334. p. 28-31, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

HURTADO, M.; GUILLERMO, J. **O ensino da Educação Física, uma abordagem didático metodológica**. Porto Alegre: Editora Prodil, 1988.

ILHA, F.; KRUG, H. O desafio de ser professor no Estágio Curricular Supervisionado durante a formação inicial em Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.123, p.1-7, agosto, 2008. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd123/ser-professor-no-estagio-curricular-supervisionado-durante-a-formacao-inicial-em-educacao-fisica.htm>

IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

IRIBARRY, I. O que é pesquisa psicanalítica?. **Ágora** (Rio J.) [on-line]. vol.6, n.1, pp.115-138. ISSN 1809-4414, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1516-14982003000100007>

ISAIA, S. Formação do professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In. MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 241-251.

- ISAIA, S. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. **Docência na Educação Superior**. Brasília: Editora INEP, 2006, p. 65- 86.
- ISAIA, S. M.; SCREMIN, G.; AIMI, D.; O Trabalho Docente Como Possibilidade Formativa E Seus Reflexos Na Qualidade Da Educação. **Revista Educativa**, Goiânia, v.13, n2, p. 261-274, jul./dez. 2010.
- IZA, D. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 31 mai.2018. <https://doi.org/10.14244/198271999978>
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad.: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: São Paulo: Edidora Unimep, 2002.
- KIMURA, P. et. al. Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p. 09-23, jan./jun. 2012
- KUENZER, A.; MORAES, M. Temas e tramas na pós-Graduação em Educação. **Revista Educação e Sociedade**, v.26, n.93, p.1341-1362, Set/Dez 2005. Campinas <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>
- KUNZ, E. et. al. Novas Diretrizes curriculares para os cursos de Graduação em Educação Física: justificativa, preposições, argumentações. **Revista do CBCE**, vol 20(1), p.37-47, 1998.
- LACOMBE, F. Recursos Humanos Princípios e Tendências. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva 2005.
- LANEVE, C. **Per una teoria della didattica**. Brescia: Ed. La Scuola, 1993.
- LARROSSA, J. Saber y educación. **Revista Educação e Realidade**. FURGS, 22(1) p. 33-55, jan/jul 1997.
- LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, New York, n. 21, p. 899-916, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- LEÃO, D. Memórias e saberes de alfabetizadoras: vozes e letras no cenário da atualidade. **Contexto e Educação**, [S.I.], v.18, n. 70, p.27-46, jul./dez. 2003.
- LEITE, Y. A formação de professores em nível de 2º. grau e a melhoria do ensino da escola pública. Campinas, 1995. Tese (Doutorado) – UNICAMP, 1995.
- LEITE, C. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: **Mudanças curriculares em Portugal**. Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 15-32, 2005.

LEITE, S. (Org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. 1. ed. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2018.

LIBÂNEO, J. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Editora Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994

LIBÂNEO, J. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004

LIBÂNEO, J. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 188-212.

LIBERMAN, A. Teacher development: Commitment and challenge. In P. Grimmett, & J. Neufeld (Eds.), **Teacher development and the struggle for authenticity: professional growth and restructuring in the context of change**. New York: Teachers College Press, 1994.

LIMA, M. **O professor, o pesquisador e o professor-pesquisador**. Disponível em: http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754. Acesso em jul2020

LIMA, E. **Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano**. (Org.) Jeanete BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LIMA, J. **As culturas colaborativas nas escolas**. Estruturas processos e conteúdos. Porto Portugal: Editora do Porto, 2002.

LIMA, L. **A relação teoria-prática no processo de formação do professor de Educação Física**. 2000. 219 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

LODI, I. **Um olhar sobre formadores de formadores: histórias de vidas**. São Paulo: Editora Annablume, 2010.

LOPES, A. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: CANDAU, V. **Repensando a didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

LOUCKS-HORSLEY, S. *et al.* Designing professional development for teachers of science and mathematics. Thousand Oaks: Editora Corwin Press, 1998.

LUCARELLI, E. O assessor pedagógico na universidade: novas propostas para uma didática universitária. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 7. ed. Campinas: Editora Papirus, 2002, p. 123 – 148. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

LUCARELLI, E. Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Perspectiva*, Florianópolis: NUP/UFSC, v. 24, n.1. p.273-296, jan/jun. 2007.

LUCAS, M. Seja um vencedor: guia prático para pensar positivo, superar obstáculos e atingir metas. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2011.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Editora Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 19.. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. pp. 73-85.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986

LÜDKE, M.; BOING, L. O trabalho docente nas páginas de Educação e Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300025>

MACEDO, R. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MAGALHÃES, S.; SOUZA, R. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 19/12/2018. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200018>

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONI, M. e LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARINHO, I. **Contribuição para a história da Educação Física: Brasil Colônia- Brasil império- Brasil República**. Rio de Janeiro: Editora Imprensa Nacional. 1993.

MARQUES, M. **A formação do professor da Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 188-190.

MARTINS, G. Manual para elaboração de monografias e dissertações. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

MARTINS, P. **Didática teórica - didática prática**. São Paulo: Editora Loyola, 1989.

MARTINS, L. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2013. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640243>

- MARTINS, S. Homo Lattes. **O Globo**, 2013. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Nasce+assim+o+Homo+Lattes%2C+um+produtor+de+conhecimento+determinado+por+toda+uma+estrutura+que+n%C3%A3o+cessa+de+lhe+dizer%3A+%E2%80%95+quanto+mais%2C+melhor>
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política, 18.ed.,. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2001. Livro I.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.
- MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1998.
- MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. – São Paulo: Editora Summus, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832004000100018>
- MASETTO, M. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. II. VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Marckenzie/ Cortez, 2003(b). p. 79-108. ISBN: 85-87739-48-4.
- MASETTO, M. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. (org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2.ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2003.
- MATURANA, H. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- MAUÉS, O. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/2003. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>
- McCOTTER, S. Collaborative groups as professional development. **Teaching and Teacher Education**, 17, 685–704. 2001. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00024-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00024-5)
- McLAREN, P. Construindo Los Olvidados na Era da Razão descrente. In: McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- MELO, A. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300013>
- MELLO, J. **Evolução do ensino na Paraíba**. João Pessoa: Editora Imprensa Oficial, 1996.
- MELO, G. F. **Tornar-se professor**: a formação desenvolvida nos cursos de física, matemática e química da Universidade Federal de Uberlândia. 230 f. 2007. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- MELO, G. F. Monitoria: Projeto formativo para iniciação à docência universitária. In: **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 17, p. 57-71. Jan./abril 2017.

MELO, G. F **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: Editora CRV, 2018. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p53-70>

MELO, G. F; PIMENTA, S. G. Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018. p. 53-70.

MELO, V. **ENEFD**: uma possível história. Dissertação (Mestrado em Educação Física) UEC, 1996.

MELO, A.; URBANETZ, S. **Organização e Estratégias Pedagógicas**. Curitiba: Editora Ibplex, 2009.

MENDES, D. **Ensaio sobre Educação e Universidade**. In: FÁVERO, M. L. A; BRITTO, J. M. (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 17-34.

MIZUKAMI, M. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In. ABRAMOWICZ, A.; MELO, R. R. (Org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Editora Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. *et al.* Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Editora UFSCAR, 2002.

MOCKLER, N. Beyond ‘what works’: understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>

MORAES, F.; MEDEIROS, T. **Desenvolvimento profissional do professor - a chave do problema**. Açores: Editora DRCT, 2010.

MORAN, J.; MASSETO, M.; BEHERENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Editora Papirus, 2000.

MOREIRA, M. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora da UnB, 2006.

MORETTO, M. Diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos: da exclusão à transformação social. *Horizontes*, 34(3), 105-108, 2016. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i3.382>

MORIN, E. Contrabandista dos saberes. In: PESSIS-PASTERNAK, G. **Do caos à inteligência artificial**. 4. ed. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

MORIN, E. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Editora Sulinas, 1999

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo, Editora Cortez, 2001

- MORIN, E. **O Método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002a.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007a
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15.ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2008.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2011.
- MOROSINI, M. Docência universitária e desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Editora INEP, 2000. p. 11-20.
- MOROSINI, M.; FRANCO, M. Políticas públicas de calidad universitaria y la participación de la comunidad. In: CASANOVA, Hugo (coord). **Nuevas Políticas de la Educación Superior**. Serie Universidad Contemporánea, México, ACoruña, Netbiblo-Riseu, 544p. (p.360-374), 2002.
- MOROSINI, M. O professor do Ensino Superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, D. **A docência na Educação Superior: sete olhares**, p. 85-100. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2006.
- NASCIMENTO, J.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: Congreso de Educación Física y Ciencias do Deporte dos Países de Língua Portuguesa. Congreso Galego de Educación Física, Porto, 1998. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 1998.
- NASCIMENTO, L. **O mundo do trabalho e a formação docente: um estudo dos Cursos de Licenciatura em Educação Física na região metropolitana de Porto Alegre/RS**. 2014. 164 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Editora Universidade de Aveiro, 1992.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora. (p.13-34), 1995.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A, (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1997. p. 15-33.
- NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.24, n.1, p. 11-20, jan/jun. 1999
<https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- NÓVOA, A. Universidade e formação docente. Entrevista. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v. 4, n. 7, p. 129-137, ago. 2000. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832000000200013>
- NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Editora Educa, 2002.

NOZAKI, H. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Niterói: UFF, 2004. (Tese, Doutorado em Educação).

NÚÑEZ, I.; RAMALHO, B. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, n. 46, 9-10 setembro de 2008.

OKUMA, S. Significado da experiência: outra visão sobre vivências práticas no curso de graduação em Educação Física – **Caderno Documentos - nº2 - p.28-31- Escola de Educação Física - Universidade de São Paulo**, 1996.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. In: GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (org.). **Refletir e Investigar sobre a prática profissional**. Portugal: Editora APM, 2002, p.29-42

OLIVEIRA, M. **A organização curricular do curso de Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia**: novas diretrizes, antigos paradigmas? Uberlândia, MG: UFU, 2002. (Dissertação de Mestrado em Educação).

OLMOS, A. Empatia: algumas reflexões. In: **A Importância da empatia na Educação**. Disponível em http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf Acesso em 04 de março de 2018.

ONOFRE, M. A Experiência de pesquisa na formação básica e seu impacto na atuação docente na visão de profissionais do Ensino Fundamental I. Araraquara, 2006. (Doutoramento em Educação). Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, 2006.

OSTERMAN, K., and KOTTKAMP. **Reflective practice for educators**. Professional development to improve student learning. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2004.

PACHANE, G.; PEREIRA, E. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 4, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE> Acesso em: 20 maio 2018.

PENUEL, W.; FISHMAN, B.; YAMAGUCHI, R.; GALLAGHER, L. What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. **American Educational Research Journal**, 44(4), 921 –958. 2007.
<https://doi.org/10.3102/0002831207308221>

PEREIRA, J. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 82-98, jan./jun., 2007.
<https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p82-98>

PERRENOUD, P. - Construindo competências – Entrevista com Philippe Perrenoud, 2008. Disponível em: <http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindocompetencias-entrevista-com.html>. Acesso em: agosto. 2019.

PICONEZ, S. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Editora Papirus, 1991.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 1990

PIMENTA, S. O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática? São Paulo: Editora Cortez, 1994.

PIMENTA, S. Educação, Pedagogia e Didática. in PIMENTA, Selma.G.(Org}. **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Editora Cortez, 1996(a).

PIMENTA, S. Formação de professores – saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista Nuances**, Presidente Prudente , v.3, p.05-14, 1997.
<https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez Editora, 2002

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*. PIMENTA, S. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed., São Paulo: Editora Cortez, 2005. P. 15-34. ISBN. 85-249-0711-8.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. Cortez: São Paulo. 8.ed., 2012.

PINTO, M. **A docência na Educação Superior: saberes e identidades**, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/28/textos/gt04/GT04-1245--Int.rtf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

PIRES, R. G. Formação profissional em Educação Física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. **Revista da Faculdade de Educação da UFBA**, nº. 10, 179-193, 2006.

PIRES, R. G. História da Educação Física na Bahia: o percurso da Formação Profissional. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **Anais...** 2006, Uberlândia. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. vol. único.

POLLARD, A. **Reflective teaching: effective and evidence-informed professional practice**. London: Editora CONTINUUM, 2002.

PONTE, J. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em Revista**, 1994.

PONTE, J. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: APM (Ed.), **Actas do ProfMat 98**. Lisboa: Editora APM, 1998.

POPKEWITS, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**, pp.35- 50, Lisboa: Editora Dom Quixote, (1992).

QUEIRÓS, T. **Dicionário Prático de Pedagogia**. São Paulo: Editora Rideel, 2003.

RAMALHO, B. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no Ensino Superior. **ForGRAD em revista**. Vitória, nº. 1, p. 26-32, 2006.

RAMALHO, B.; NÚÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor. Profissionalizar o ensino**. Perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004. 208 p. ISBN 8520503322

RAMOS, R. **A educação e o conhecimento**: uma abordagem complexa. Educar, Curitiba, nº 32, Ed. UFPR: 2008. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5625_3208.pdf. Acesso em 22 de maio de 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200007>

RAYMOND, D. *et al.* Éclatement des savoirsetsavoirs en rupture: uneréplique à Van der Maren. **Revue des Sciences de l'Éducation**, 19 (4), 187-200, 1993a. <https://doi.org/10.7202/031607ar>

RAYMOND, D. En formation à l'enseignement: des savoirsprofessionnels qui ontune longue histoire. Comunicação apresentada no simpósio Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. **Sexto Encontro Internacional da REF (Rede Internacional de Pesquisa em Educação e Formação)**. Toulouse, out., 1998b.

RAYMOND, D. Préconceptions des étudiants-maîtres et rapports aux saviors pédagogiques et didactiques. Comunicação apresentada no colóquio organizado pelo CRIFPE sobre Enseignement de lamatièredanslecontextedutravailpédagogiqueen classe: l'articulation didactique-pédagogique commeenjeu de formation. **Congresso anual da ACFAS, UniversitéLaval**, 11 e 12 de maio de 1998, 1998a.

RESENDE, H. **A Educação Física na perspectiva da cultura corporal**: uma proposição didático-pedagógica. 1992. Tese (Livre-Docência)–Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

REW, L.; BECHTEL, D.; SAPP, A. Self-as-instrument in qualitative research. **Nursing Research**, 42(5):300-1, 1993. <https://doi.org/10.1097/00006199-199309000-00012>

RIBEIRO, M. **Formação de professores e competências pedagógicas na contemporaneidade**. Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação. Dissertação defendida no P.P.E./UEM, 2005.

RIBEIRO, C.; MARTINS, C. O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do PFCM. In **Encontro Nacional de Professores de Matemática**: ProfMat. Viana do Castelo: Associação de Professores de Matemática, 2009.

RIOS, T. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

RIOS, C.; e SANTOS, D. **Mídias na Educação**: formação continuada do professor, privilégio para o aluno. Montes Claros: Editora Unimontes, 2011.

RIVAS, N.; CASAGRANDE, L. O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 2006. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 03 de abril de 2018.

- ROCHA, G. **Um estudo sobre as características do início da construção da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental** Dissertação de Mestrado (relatório apresentado para exame de qualificação). São Carlos/SP: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar, 2004.
- ROLDÃO, M. Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. **Aprender**, 21(11), 46-50. 1998.
- ROSA, E.; KHIDIR, K. O PDE e a Formação Continuada de Professores. In: FONSECA, M.; TOSCHI, Mirza; OLIVEIRA, João F. de (Org.) **Escolas Gerenciadas: Planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate**. Goiânia: Editora da UCG, 2004. pp. 153-162.
- ROZENDO, C.; CASAGRANDE, L.; SCHNEIDER, J.; PARDINI, L. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área da saúde. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abr. 1999.
<https://doi.org/10.1590/S0104-11691999000200003>
- RUDDUCK, J. **Innovation and Change**. Milton Keynes: Open University, 1991.
- SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995
- SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.
- SANCHES, M. Para um ensino de qualidade: Perspectiva organizacional. **Revista de Inovação**, 10 (1), 165-194. 1997.
- SANTOS, B. Para uma pedagogia do conflito; In: SILVA, Luis Heron da (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.
- SANTOS, B. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000.
- SANTOS, B. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001, p. 187-233.
- SANTOS, B. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3.ed. São Paulo: Editora Cortez. 2010.
- SANTOS, L. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (orgs.). **Universidade Futurante**. 2.ed. Campinas: Editora Papirus, 2002. p. 125-134.
- SANTOS, W.; LIMA, M. Ser professor no ensino superior: a contribuição dos grupos de estudos na formação pedagógica do docente universitário. In: **Salão de Extensão e Cultura 2008: estabelecendo diálogos, construindo perspectivas**. Guarapuava: Editora UNICENTRO, 2008.

SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). Formação docente: rupturas e possibilidades. Campinas: Editora Papirus, 2002. p. 41-54.

SARAIVA, A. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 30 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 2009. **Anais**...Disponível em: <http://www.anped.org.br/renioes/30ra/trabalhos/GT08-3683--Int.pdf>. Acesso em: 05 de Maio de 2013.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 10. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. e DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012.
<https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697>

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, M. S. P. S. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. Mensal, p.65, 2006 .Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/065/65schneider.htm>. Acesso em outubro de 2019

SCHON, D. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. São Francisco: Editora Jossey Bass, 1987.

SCHON, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Editora Jossey-Bass, 1990.

SCHWARTZ, S.; BITENCOURT, Z.A. Quem é o “bom professor” universitário? Estudantes e professores de cursos de Licenciatura em Pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEd-SUL), IX., 2012, Caxias do Sul. **Anais**, Caxias do Sul: UCS, 2012.

SELMA, G. P e ANASTASIO, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. ISBN: 85-249-0857-2.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SEVERINO, A. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. **Cadernos FEDEP (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública)**, São Paulo, n. 1, p. 10-23, fev. 2002.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados. São Paulo: Editora Fapesp, 2002.

SILVA, R. N. *et al.* **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Editora Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. A (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 73-102

SILVA, W. dos R. **Desenvolvimento profissional do Médico-Professor** : um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SIMÃO, R.; FARINATTI, P.; POLITO, D. Influence of Exercise Order on the Number of Repetitions Performed and Perceived Exertion During Resistance Exercises in Women. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 21, p. 152-6, 2007.
<https://doi.org/10.1519/00124278-200702000-00005>

SLOAN, K. Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. **Curriculum Inquiry**, 2006. 36(2), 119-152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00350.x>

SOARES, D. **O que é a escolha profissional**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César. **O construtivismo na sala de aula**. 3. Ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SOUSA, E. de; MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; VEIGA, J. P. C. da. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUSA, Edinilsa Ramos de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
<https://doi.org/10.7476/9788575415474>

SOUZA, S. O. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da Eduvale**, v. 4, nº 6, p. 1-9, 2011.

SOUZA, M. J. de. **Docência na Educação superior em cursos de tecnologia**: formação, identidade e impactos da sociedade informacional, 2015. (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. 134 f. (Dissertação de Mestrado em Educação).

SOUZA NETO, S. A Formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no Século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas.2004.

- SOUZA, R. C. C. R.; GUIMARÃES, V. S. Docência e Identidade Profissional. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.) **Professores e Professoras – formação: poésis e práxis**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.
- SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of staff development. In W. R. Houston (ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 234-251). New York: McMillan, 1990.
- STRECK, D.; Redin, E.; Zitkoski, J.J (org). Dicionário Paulo Freire Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- SZYMANSKI, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano (2002).
- 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, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p. 89-109.
- TANI, G. Cinesilogia, educação física e esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, p.9-50, 1996.
- TANNÚS, M. Memórias, história e representações das escolas rurais do município de Uberlândia-MG na Era Vargas (1930-1945). 2017, 133 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2017.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rio de Janeiro: PUC, 1999.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-13, jan./abr. 2000.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez.2000.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN 85-326-2668-8.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. 312p. (Tradução de João Batista Kreuch).
- TAUCHEN, G. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão**. Tese de Doutorado, 2009. Pontifia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em:
<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3624>.
- TEIXEIRA, F. **A construção dos saberes docentes por professores formadores**. Mestrado Acadêmico em Educação-Universidade Federal de Viçosa, 2012.

TOJAL, J. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. In: III SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, III, 1995, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 1995. p.17-23.

TOJAL, J. Formação de profissionais de Educação Física e esportes na América latina. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005b.

TOSCANO, M. **Teoria da educação física brasileira**, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1974.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987. 175p.

TURRA, C. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto alegre: Editora Sagra, 1995.

WHISTON, S.; KELLER, B. The influences of the family of origin on career development: a review and analysis. **The Counseling Psychologist**, Universidade de Wisconsin-Milwaukee, v. 32, n. 4, p. 493-568, 2004. <https://doi.org/10.1177/0011000004265660>

WINTERSTEIN, P. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. In: III SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, III, 1995, São Paulo. **Anais**. p.38-45. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 1995.

VALENTE, J. **A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. Tese (Livre Docência) Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes (IA), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000857072&opt=4>. Acessado em: agosto de 2014.

VARGAS, J.; ANTUNES, H. Ciclos de vida dos professores: articulando o eu pessoal e o eu profissional docente. In: Cuarto congreso nacional y segundo internacional de investigación educativa, 4., 2007, p.1-3. Neuquén. **Anais...** Neuquén: Educo, 2007.

VEIGA, I. (org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** Campinas, SP: Editora Papirus, 1991.

VEIGA, I. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Editora Papirus, 2005.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. (Org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**, p. 57-97 Brasília: Líber Livro e Editora UFF, 2011,.

VIANNA, I. **Planejamento participativo na escola**. Um desafio ao educador. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1986

VIEIRA, F. Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In: VIEIRA, F. *et al.* **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia**. Mangualde: Editora Pedago, 2006. p. 15-44.

VIEIRA, R. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba**. 2013. 188 f. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2013.

VYGOTSKY, A. **Obras escogidas**. Vol.III. Madrid: Visor, 1995.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e protagonistas. São Paulo: Editora Artmed, 2004.

ZABALZA, M. Uma nova didática para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. In: **Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade**: 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, mar/2006.

ZANCHET, B. Atrib; CUNHA, Maria I. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus. 2007. p.179 –192.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1 Questionário simplificado de identificação (discentes)

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

(Estudantes)

Você está sendo convidado para participar do projeto de pesquisa de doutorado intitulado **“Docência Universitária: um estudo sobre “bons” professores que atuam nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro”** que será desenvolvido sob a responsabilidade dos pesquisadores **Geovana Ferreira Melo e Wellington dos Reis Silva**.

Caso concorde em participar da pesquisa, deixe abaixo a sua assinatura, antes de responder as perguntas que seguem.

Participante: _____

Período do Curso em que está matriculado: _____

Indique no mínimo três professores do curso de Educação Física que você considere que tenha contribuído em sua formação como profissional da área.

1) _____

Justificativa da escolha:

2) _____

Justificativa da escolha:

3) _____

Justificativa da escolha:

Apêndice 2 Questionário simplificado de identificação (coordenadores de curso)

Você está sendo convidado para participar do projeto de pesquisa de doutorado intitulado **“Docência Universitária: um estudo de caso sobre professores mentores que atuam nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro”** que será desenvolvido sob a responsabilidade dos pesquisadores **Geovana Ferreira Melo e Wellington dos Reis Silva**.

Caso concorde em participar da pesquisa, leia e assine o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido, antes de responder as perguntas abaixo.

Indique no mínimo três professores do curso de Educação Física que você considere que contribua na formação profissional dos estudantes.

1) _____

Justificativa da escolha:

2) _____

Justificativa da escolha:

3) _____

Justificativa da escolha:

Apêndice 3 Roteiro de entrevista reflexiva semiestruturada com professores indicados

Você está sendo convidado para participar do projeto de pesquisa de doutorado intitulado

“A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM UMA PERSPECTIVA INOVADORA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM IFES DA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO”

que será desenvolvido sob à responsabilidade dos pesquisadores **Geovana Ferreira Melo e Wellington dos Reis Silva.**

Caso concorde em participar da pesquisa, leia e assine o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido, antes de responder as perguntas abaixo.

- 1) Relate, como ocorreu sua escolha pela profissão docente.
- 2) Para você o que é ser um “bom professor”?
- 3) Na sua compreensão o que é a docência em uma perspectiva inovadora?
- 4) Qual a importância você atribui ao fato de ser professor em uma instituição de educação superior federal?
- 5) Como você considera que os professores podem contribuir para o êxito no processo de aprendizagem dos estudantes no Curso de Educação Física?
- 6) Você se lembra de algum professor (a) marcante em sua trajetória acadêmica? fale sobre essa lembrança!
- 7) Para você, qual a importância do conhecimento didático-pedagógico?
- 8) Qual o sentido do planejamento de ensino?
- 9) E sobre a avaliação da aprendizagem? Como você a compreende? Qual a sua importância?
- 10) Qual a importância da interação professor-estudante?
- 11) Teria algo que não foi perguntado e você gostaria de acrescentar?

Gratos,

Profª. Geovana Ferreira Melo

Doutorando Wellington Reis Silva.

ANEXOS

ANEXO 1 Parecer consubstanciado do CEP[1]



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Docência Universitária: um estudo de caso sobre professores mentores que atuam nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro

Pesquisador: Geovana Ferreira Melo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68999117.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.173.994

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.116.530, de 13 de Junho de 2017.

De acordo com o protocolo: "O presente estudo tem como principal finalidade investigar, estudar e compreender o processo de desenvolvimento profissional dos professores mentores nos Cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro. Assim, na composição do perfil de um bom professor, vários são os elementos a serem considerados, sendo que algumas características básicas precisam ser levadas em conta, tais como:

conhecimento científico e metodológico, capacidade de se relacionar e se comunicar com os alunos, capacidade crítico-reflexiva, inovação, criatividade, dentre outras. Habilidades e características muitas vezes esquecidas no âmbito da docência universitária nas mais varadas áreas de conhecimento. Diante ao exposto, destacamos as seguintes problemáticas que nortearão toda a pesquisa: Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional dos professores mentores nos Cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro? Quem são, o que sabem e como fazem os professores mentores? Como ocorre o aprendizado da docência? Quais as principais concepções de docência, formação profissional, identidade profissional e prática

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.173.994

pedagógica universitária norteiam o fazer pedagógico dos professores mentores? Qual a importância que os professores mentores atribuem ao conhecimento didático-pedagógico na universidade? Para eles, o que é ser um bom professor? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que terá como corpus análise da literatura específica da área, questionários e entrevistas com professores que atuam nos referidos cursos. Acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitará a produção de novos conhecimentos que contribuirão para a criação de uma nova cultura de formação docente que tem como princípio o bom professor universitário e a sua prática nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Investigar, estudar e compreender o processo de desenvolvimento profissional dos professores mentores nos Cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro".

Objetivo Secundário:

"Investigar, estudar e compreender quem são, o que sabem e como fazem os professores mentores nos Cursos de Educação Física; Investigar e analisar como ocorre o aprendizado da docência universitária; Identificar e discutir quais as concepções de docência, bom professor, formação profissional, identidade profissional e prática pedagógica universitária dos professores mentores que norteiam o fazer pedagógico; Verificar a importância que os professores mentores atribuem ao conhecimento didático-pedagógico na universidade;

Apresentar elementos que possam constituir políticas para a implementação de processos contínuos de formação e desenvolvimento profissional de professores nos Cursos de Educação Física".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: "Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes, no entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfa numéricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme declarado no Termo de

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.173.994

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)".

Benefícios: "Os professores participantes da pesquisa irão se beneficiar pessoal e profissionalmente, uma vez que este estudo possibilitará a produção de novos conhecimentos que contribuirão para a criação de uma nova cultura de formação docente que tem como princípio o bom professor universitário e a sua prática nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro. Assim, os participantes da pesquisa se tornam colaboradores na construção de reflexões e críticas a respeito do tema abordado, constituindo-se em aparato teórico-metodológico para pesquisadores e profissionais da área pesquisada".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia: Para o estudo teremos como base uma metodologia de abordagem qualitativa [...] Diante dessa conjuntura, optamos pelo Estudo de Caso. [...] A pesquisa será realizada nos Cursos de Graduação em Educação Física de instituições federais situadas no Triângulo Mineiro, em Minas Gerais. [...] aplicaremos os instrumentais aos alunos e coordenadores de curso, para a seleção previa dos professores mentores, participantes da pesquisa. Agendaremos datas e horários, explicaremos aos professores os objetivos da pesquisa e os instrumentos que serão utilizados para a produção dos dados. Faremos as notificações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE [...] Após a concordância em participar da pesquisa, retornaremos ao local com o primeiro questionário e agendaremos uma data para o preenchimento do segundo questionário e para a realização das entrevistas. A pesquisa será realizada com nove professores. [...] Esse número se justifica, pois corresponde a 30 por cento do total de docentes que ministram aulas nos dois cursos das duas universidades pesquisadas (UFU – 16 docentes; UFTM 15 docentes). Nesse sentido, por utilizarmos uma abordagem qualitativa, o número de participantes criteriosamente selecionados será suficiente para que possamos aprofundar a investigação. [...]

Critério de Inclusão:

Participarão da pesquisa professores, de ambos os sexos e de diferentes idades, com formação inicial em Educação Física, que atuam no referido curso, em instituições públicas, que tenham sido indicados por seus estudantes e coordenadores de curso; e que concordarem em participar do estudo. Os alunos participantes serão os estudantes dos dois últimos períodos do Curso de Educação Física, por terem tido maior contato e experiência com a maioria dos professores. Os coordenadores, um de cada curso, também responderão ao questionário indicando os professores que se destaquem pela contribuição na formação dos estudantes. Além disso, os coordenadores

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.173.994

estão atentos a rotina de trabalho dos docentes e a dinâmica dos Cursos.

Critério de Exclusão: Serão excluídos da pesquisa os professores, os coordenadores e os estudantes que não quiserem participar. Além disso, serão excluídos aqueles alunos que não estiverem matriculados nos dois últimos períodos do Curso de Educação Física e os docentes que não foram indicados pelos estudantes e coordenadores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão apresentados no protocolo.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.116.530, de 13 de Junho de 2017, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Dezembro de 2018.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Dezembro de 2019.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.173.994

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_916961.pdf	22/06/2017 09:22:02		Aceito
Outros	Respostas_pendencias.docx	22/06/2017 09:18:48	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Questionario_dois_docentes.doc	20/06/2017 09:32:25	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Questionario_um_docentes.docx	20/06/2017 09:31:43	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Questionario_coordenadores.docx	20/06/2017 09:23:02	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Questionario_estudantes.docx	20/06/2017	Geovana Ferreira	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.173.994

Outros	Questionario_estudantes.docx	09:21:15	Melo	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_docentes.docx	20/06/2017 09:19:48	Geovana Ferreira Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORDENADORES.docx	20/06/2017 09:18:59	Geovana Ferreira Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ESTUDANTES.docx	20/06/2017 09:18:40	Geovana Ferreira Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTES.docx	20/06/2017 09:18:26	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.docx	20/06/2017 09:17:29	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Modelocoletaanalisedosdados.docx	29/05/2017 17:57:44	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Link_lattes_pesquisadores.docx	29/05/2017 17:56:54	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso.pdf	29/05/2017 17:55:24	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	08/05/2017 17:58:50	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Cartadeencaminhamento.pdf	08/05/2017 17:53:28	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declara_uftm.pdf	08/05/2017 17:51:43	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declara_ufu.pdf	08/05/2017 17:50:29	Geovana Ferreira Melo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.173.994

UBERLANDIA, 14 de Julho de 2017

Assinado por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

ANEXO 2 Parecer consubstanciado do CEP[2]



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Docência Universitária: um estudo de caso sobre professores mentores que atuam nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro

Pesquisador: Geovana Ferreira Melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68999117.0.3001.5154

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.254.590

Apresentação do Projeto:

Segundo os pesquisadores, "A investigação que se pretende desenvolver surge do interesse e necessidades, pessoal e profissional, em dar continuidade aos estudos e pesquisas voltados às questões da Docência Universitária, mais especificamente a formação e a prática de professores mentores – objeto de estudo - nos Cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro.

O interesse por esse objeto de investigação deriva-se fundamentalmente dos seguintes fatores: da minha trajetória profissional, porque, como educador e pesquisador da docência universitária, sempre me inquietei com problemáticas geradas dentro desse universo de formação e das transformações que ocorreram na estrutura social, principalmente no cenário da educação, do trabalho e da cidadania, que passaram a exigir na atualidade uma nova reflexão sobre as concepções, ações e comportamentos dos professores. Essas transformações levaram à redefinição de conceitos como qualidade, competência, profissionalidade e, por consequência, acabaram recaindo em questões sobre o bom professor no ensino superior.

O ensino superior, de modo geral, e o ensino nos cursos de Educação Física, em particular, têm sido, nas últimas décadas, alvos de profundas críticas. Segundo Nozaki (2004), a formação em Educação Física permanece atrelada ao projeto da classe dominante, passa a estar diretamente

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Município: UBERABA

CEP: 38.025-100

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 2.254.590

associada ao novo paradigma de aptidão física e saúde, com a valorização das disciplinas de caráter biomédicos, que relacionam de forma pragmática o hábito da prática de exercícios físicos com a conquista da qualidade de vida e saúde. Em contrapartida, há persistência na desvalorização das disciplinas de teor humanístico, efetivamente formativo, e de caráter pedagógico nos cursos superiores de Educação Física. Diante desse contexto, desenvolve uma preocupação crescente com a modificação da formação, ocasionada pela insatisfação com a realidade existente. Acredita-se na necessidade de desenvolver na Educação Superior uma cultura institucional de profissionalização docente, a fim de superar a carência de formação e/ou atualização pedagógica dos professores. É comum que suas práticas ocorram na perspectiva da concepção positivista da ciência, em que o conhecimento é "concebido a-historicamente e a competência profissional reduzida a uma competência técnica universal e neutra" (FERNANDES, 1998, p. 98). A persistência do ensino universitário nesse molde exclui "a dimensão política do ato pedagógico, como se as relações educação-sociedade-conhecimento ocorressem em uma linearidade tempo-espaco-relações, sem conflitos e sem contradições" (FERNANDES, 1998, p. 98). No que diz respeito aos Cursos de Graduação em Educação Física, o modelo de formação predominante sofre críticas de setores acadêmicos da própria área pela sua visão de saúde extremamente individualista e biologicista, a qual afirma que o acesso à saúde e qualidade de vida está simplesmente mecanicamente associado à prática constante de exercícios físicos, os quais seriam capazes de prevenir doenças e elevar a expectativa de vida – um discurso de aptidão física e saúde onde os fatores sociais não são observados como determinantes da saúde. Dizendo de outro modo, existem divergências científicas quanto à eficácia da atividade física ou estilo de vida ativo ser capaz de prevenir e diminuir os riscos de adquirir doenças "... contestando-se a relação causa efeito da aptidão física e resistência a doenças" (NOZAKI, 2004, p.152).

Outrossim, enfatiza-se cada vez mais a necessidade de um profissional apto a atuar e a contribuir com a sociedade em um contexto de profundas mudanças, não somente em seu próprio campo profissional, mas também nos campos ético, político, pedagógico, cultural e social.

Nesse sentido, estudar questões que permeiam a área educacional, com ênfase na temática da Docência Universitária em Educação Física, significa descobrir caminhos e levantar discussões sobre realidades emergentes que precisam ser investigadas. Olhar com mais internalidade para a constituição do desenvolvimento profissional de professores mentores que atuam nesse nível de ensino, significa, portanto, desvelar suas ideações, suas crenças, suas experiências, seus valores, seus saberes, suas práticas, suas identidades, enfim, seus processos de apropriação e transmissão

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Município: UBERABA

CEP: 38.025-100

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 2.254.590

do conhecimento acumulado historicamente. (...) Nesse contexto se insere este estudo, que tem como principal finalidade investigar, estudar e compreender o processo de desenvolvimento profissional dos professores mentores nos Cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro.

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para formação e o desenvolvimento profissional docente, principalmente dos professores com formação inicial em Educação Física – participantes de nossa pesquisa - para que se repensem as ações que estão sendo desenvolvidas, algumas vezes, sem o acompanhamento da necessária reflexão e análise de sua coerência e adequação. Assim, na composição do perfil de um bom professor, vários são os elementos a serem considerados, sendo que algumas características básicas precisam ser levadas em conta, tais como: conhecimento científico e metodológico, capacidade de se relacionar e se comunicar com os alunos, capacidade crítico-reflexiva, inovação, criatividade, dentre outras. Habilidades e características muitas vezes esquecidas no âmbito da docência universitária nas mais varadas áreas de conhecimento.

Diante ao exposto, destacamos as seguintes problemáticas que nortearão toda a pesquisa: Como ocorre o processo de desenvolvimento profissional dos professores mentores nos Cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro? Quem são, o que sabem e como fazem os professores mentores? Como ocorre o aprendizado da docência? Quais as principais concepções de docência, formação profissional, identidade profissional e prática pedagógica universitária norteiam o fazer pedagógico dos professores mentores? Qual a importância que os professores mentores atribuem ao conhecimento didático-pedagógico na universidade? Para eles, o que é ser um bom professor?

Desse modo, diante de tais questionamentos, acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa, possibilitará a produção de novos conhecimentos que contribuirão para a criação de uma nova cultura de formação docente que tem como princípio o bom professor universitário e a sua prática nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro.

Assim, possui relevância e contribui com o meio acadêmico ao proporcionar a construção de reflexões e críticas a respeito do tema abordado, constituindo-se em aparato teórico-metodológico para pesquisadores e profissionais da área pesquisada".

Objetivo da Pesquisa:

Constam:

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Telefone: (34)3700-6776

Município: UBERABA

CEP: 38.025-100

E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 2.254.590

III. Objetivo Geral

Investigar, estudar e compreender o processo de desenvolvimento profissional dos professores mentores nos Cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro.

IV. Objetivos Específicos

Investigar, estudar e compreender quem são, o que sabem e como fazem os professores mentores nos Cursos de Educação Física;

Investigar e analisar como ocorre o aprendizado da docência universitária;

Identificar e discutir quais as concepções de docência, bom professor, formação profissional, identidade profissional e prática pedagógica universitária dos professores mentores que norteiam o fazer pedagógico;

Verificar a importância que os professores mentores atribuem ao conhecimento didático-pedagógico na universidade;

Apresentar elementos que possam constituir políticas para a implementação de processos contínuos de formação e desenvolvimento profissional de professores nos Cursos de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

"Riscos em participar da pesquisa

Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes, no entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfa numéricos para citar os depoimentos dos participantes no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Benefícios em participar da pesquisa

Os professores participantes da pesquisa, irão se beneficiar pessoal e profissionalmente, uma vez que este estudo possibilitará a produção de novos conhecimentos que contribuirão para a criação de uma nova cultura de formação docente que tem como princípio o bom professor universitário e a sua prática nos cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro. Assim, os participantes da pesquisa se tomam colaboradores na construção de reflexões e críticas a respeito do tema abordado, constituindo-se em aparato teórico-metodológico para pesquisadores e

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

UF: MG

Município: UBERABA

CEP: 38.025-100

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 2.254.590

profissionais da área pesquisada".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância temática ao investigar, estudar e compreender o processo de desenvolvimento profissional dos professores mentores nos Cursos de Educação Física em IFES da Região do Triângulo Mineiro.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos:

- Folha de rosto
- Projeto detalhado, conforme o protocolo do CEP/UFTM
- Autorização dos local de coleta de dados
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE
- Instrumento(s) de coleta de dados
- Grupo de pesquisadores vinculado ao projeto na Plataforma Brasil

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 e Norma Operacional 001/2013, o colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. Aprovado em reunião de Colegiado do CEP-UFTM em 01/09/2017.

Considerações Finais a critério do CEP:

A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFTM dá-se em decorrência do atendimento à Resolução CNS 466/12 e norma operacional 001/2013, não implicando na qualidade científica do mesmo. Conforme prevê a legislação, são responsabilidades, indelegáveis e indeclináveis, do pesquisador responsável, dentre outras: comunicar o início da pesquisa ao CEP; elaborar e apresentar os relatórios parciais (semestralmente) e final. Para isso deverá ser utilizada a opção 'notificação' disponível na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Madre Maria José, 122	CEP: 38.025-100
Bairro: Nossa Sra. Abadia	
UF: MG	Município: UBERABA
Telefone: (34)3700-6776	E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 2.254.590

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_916961.pdf	22/06/2017 09:22:02		Aceito
Outros	Respostas_pendencias.docx	22/06/2017 09:18:48	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Questionario_dois_docentes.doc	20/06/2017 09:32:25	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Questionario_um_docentes.docx	20/06/2017 09:31:43	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Questionario_coordenadores.docx	20/06/2017 09:23:02	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Questionario_estudantes.docx	20/06/2017 09:21:15	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_docentes.docx	20/06/2017 09:19:48	Geovana Ferreira Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORDENADORES.docx	20/06/2017 09:18:59	Geovana Ferreira Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ESTUDANTES.docx	20/06/2017 09:18:40	Geovana Ferreira Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOCENTES.docx	20/06/2017 09:18:26	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.docx	20/06/2017 09:17:29	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_916961.pdf	29/05/2017 18:05:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	29/05/2017 18:04:36	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Modelocoletaanalisedosdados.docx	29/05/2017 17:57:44	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Link_lattes_pesquisadores.docx	29/05/2017 17:56:54	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso.pdf	29/05/2017 17:55:24	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	08/05/2017 17:58:50	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Outros	Cartadeencaminhamento.pdf	08/05/2017 17:53:28	Geovana Ferreira Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	08/05/2017 17:52:49	Geovana Ferreira Melo	Aceito

Endereço: Rua Madre Maria José, 122

Bairro: Nossa Sra. Abadia

CEP: 38.025-100

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6776

E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 2.254.590

Ausência	TCLE.pdf	08/05/2017 17:52:49	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declara_uftm.pdf	08/05/2017 17:51:43	Geovana Ferreira Melo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declara_ufu.pdf	08/05/2017 17:50:29	Geovana Ferreira Melo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 01 de Setembro de 2017

Assinado por:
Marly Aparecida Spadotto Balarin
(Coordenador)

Endereço: Rua Madre Maria José, 122
 Bairro: Nossa Sra. Abadia CEP: 38.025-100
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-6776 E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br