

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

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
o professor de Educação Física e sua prática pedagógica**

SÍLVIA COSTA DE OLIVEIRA PASENIKE

Uberlândia, MG
2010

SÍLVIA COSTA DE OLIVEIRA PASENIKE

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
o professor de Educação Física e sua prática pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora doutora Silvana Malusá Baraúna.

Uberlândia, MG
2010

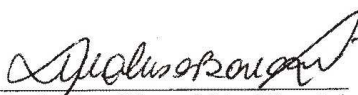
SÍLVIA COSTA DE OLIVEIRA PASENIKE

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica

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

Área de concentração: Saberes e práticas educativas.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Gilma Maria Rios
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC



Prof. Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICATÓRIA

*A Deus, que sempre me cobriu de bênçãos,
em especial neste processo de qualificação
profissional.*

*Ao meu querido pai — Benedicto — e a
minha saudosa e querida mãe — Shirley
(em memória) —, que nunca mediram
esforços para investirem na minha
educação.*

*A mim — sem ser presunçosa, mas para
que este trabalho sirva de estímulo para
que eu possa enfrentar qualquer desafio
que, porventura, venha viver.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Também agradeço a todas as pessoas que contribuíram diretamente para que este trabalho fosse concluído.

Professora doutora Silvana Malusá Baraúna, pelas orientações, pela paciência e por me proporcionar aprendizado não só acadêmico, mas também de vida.

Professora doutora Gilma Maria Rios, pelas contribuições oferecidas na banca do exame de qualificação e na banca de defesa.

Professora doutora Myrtes Dias Cunha, pelas contribuições oferecidas na banca do exame de qualificação.

Professora doutora Marilúcia de Menezes Rodrigues, pelas contribuições oferecidas na banca de defesa.

Professores do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pelos valiosos ensinamentos na minha caminhada durante o curso de mestrado.

Funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação, pela atenção a mim dispensada durante o curso de mestrado, em especial Gianni e James — sempre que precisei, atenderam-me com atenção e alegria.

Professores que se dispuseram a participar da pesquisa: sem vocês não seria possível concretizar este trabalho.

Também agradeço às instituições de ensino superior investigadas, pela disposição em me atender quando precisei.

À Secretaria Estadual da Educação de Goiás e a Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara (GO), que proporcionaram apoio financeiro e administrativo para a realização do programa de mestrado.

Ao Instituto Luterano de Ensino Superior (ULBRA), campus de Itumbiara, pelo apoio proporcionado no decorrer do programa.

Agradeço ainda outras pessoas que contribuíram indiretamente para a concretização desta pesquisa.

Irene, minha secretária e amiga, que sempre cuidou da minha casa quando estive ausente.

Meu esposo, Marcello, pela paciência, pela compreensão, pelo apoio e pelo incentivo para que eu pudesse terminar minha caminhada.

Meu pai, Benedicto, e meus irmãos, Sandra e Roberto, pelo carinho e apoio.

Minhas cunhadas, Jeane e Lucianna, e minha sogra, Dária, pelo carinho e incentivo.

Meus amados sobrinhos: Gabrielle, Brunna e João Victor.

Meu amigo e colega de trabalho Thiago Remotto, pelo incentivo e auxílio prestado durante a minha caminhada.

Ivan, Ana Flávia, Leice, Sandrinha, Cárita, pelas palavras de incentivo e por acreditarem na minha capacidade.

Edinan, que não mediu esforços para revisar e formatar este trabalho.

Márcio Fisher, pela atenção dispensada.

Eliane Cintra, que tanto fez para que meus estudos não fossem interrompidos.

Meus alunos, pelo incentivo e apoio durante esta jornada.

Minhas amigas Lílían, Silvana, Tânia, Josefina e Luciana, pela torcida, pelo apoio e pelo incentivo durante o percurso.

Companheiros de mestrado: Mônica, Rafael (Adriano), Astrogildo, Cidinha, Naísa e Léo; sua cumplicidade, sua amizade e seu carinho nos momentos de angústia propiciaram momentos de alegria, aprendizado e convivência afável e incentivadora. Vocês estão guardados no meu coração.

Agradeço à Faculdade de Educação da UFU, por oferecer este programa de mestrado que tanto contribuiu para minha formação profissional.

Também agradeço a Maura Rita e Wesley Nazareth, pelo apoio e pelas palavras positivas e animadoras nesse processo de qualificação profissional. Vocês me mostraram que a vida pode ser leve e flexível.

Muito obrigada!

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Saberes dos professores	37
QUADRO 2 – Dimensões das competências	43
QUADRO 3 – Competências da dimensão conhecimento conceitual.....	43
QUADRO 4 – Competências da dimensão conhecimento procedimental	43
QUADRO 5 – Competências da dimensão “atitudes”	44
QUADRO 6 – Programa de 1934.....	45
QUADRO 7 – Saberes da proposta de 1939	45
QUADRO 8 – Saberes da proposta de 1945.....	45
QUADRO 9 – Saberes da proposta de 1969.....	46
QUADRO 10 – Saberes da proposta de 1987	46
QUADRO 11 – Legenda	53
QUADRO 12 – Demonstrativo da identificação dos sujeitos.....	53
QUADRO 13 – Identificação da quantidade e do nome das disciplinas ministradas...	54
QUADRO 14 – Motivos que os levaram a optar pela docência no ensino superior.	70

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Sujeitos participantes.....	48
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Demonstrativo da identificação dos sujeitos	54
GRÁFICO 2 – Demonstrativo da identificação das disciplinas e da quantidade ministrada pelos docentes	55
GRÁFICO 3 – Demonstrativo do regime de trabalho dos docentes	55
GRÁFICO 4 – Demonstrativo da titulação dos docentes	56
GRÁFICO 5 – Demonstrativo do tempo de atuação no ensino superior	57
GRÁFICO 6 – Demonstrativo de outra formação além da Educação Física.....	58
GRÁFICO 7 – Demonstrativo do exercício profissional.....	59
GRÁFICO 8 – Demonstrativo da formação continuada.....	60
GRÁFICO 9 – Demonstrativo da importância da formação técnica.....	61
GRÁFICO 10 – Demonstrativo da importância da formação teórica.....	62
GRÁFICO 11 – Demonstrativo da importância da formação prático-reflexiva.....	62
GRÁFICO 12 – Demonstrativo da importância da formação acadêmica.....	63
GRÁFICO 13 – Demonstrativo da importância da formação professor-pesquisador...	64
GRÁFICO 14 – Demonstrativo do tipo de formação considerada mais importante para atuação docente	65
GRÁFICO 15 – Demonstrativo da importância dada à formação pedagógica para o exercício da docência	65
GRÁFICO 16 – Demonstrativo da importância da construção dos saberes pessoais dos professores	66
GRÁFICO 17 – Demonstrativo da importância da construção dos saberes provenientes da formação escolar anterior	67
GRÁFICO 18 – Demonstrativo da importância da construção dos saberes provenientes do magistério	68
GRÁFICO 19 – Demonstrativo da importância da construção dos saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola....	69

RESUMO

PASENIKE, Sílvia C. de O. **Docência universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica.** 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Orientadora: professora doutora Silvana Malusá Baraúna.

Esta pesquisa tem como tema a docência universitária no curso de Educação Física. Optou-se por um estudo que possibilitasse responder ao problema: que relação os professores de Educação Física estabelecem entre a formação pedagógica e sua prática docente no Ensino Superior. Os objetivos incluem compreender tal relação e, especificamente, identificar o perfil dos professores, os elementos facilitadores e limitadores presentes na prática pedagógica dos professores, os saberes envolvidos na construção de sua identidade docente e verificar como ocorre a construção da prática pedagógica do professor. Com enfoque da abordagem quanti-qualitativa, a pesquisa recorreu ao uso de questionário com perguntas fechadas e abertas para obtenção dados. Os informantes da pesquisa são docentes do curso de Educação Física de duas Instituições de Ensino Superior privadas com formação inicial em Educação Física. Os resultados revelam sujeitos cientes da importância da formação pedagógica para a docência, embora nem todos vejam esse quesito como mais importante. Como quesitos importantes para a formação docente no ensino superior, os resultados indicam a prática reflexiva, a prática do professor-pesquisador, a formação teórica e a formação técnica e acadêmica, respectivamente. Espera-se que este estudo estimule novas investigações sobre as questões aqui investigadas e enriqueça o *corpus* de conhecimento acadêmico sobre a docência e a prática pedagógica do professor universitário, em especial do docente da graduação em Educação Física.

Palavras-chave: docência universitária; prática pedagógica; educação física.

ABSTRACT

PASENIKE, Sílvia C. de O. **Docência universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica.** 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Orientadora: professora doutora Silvana Malusá Baraúna.

This research focuses on Physical Education academic teaching and the relationship its professors establish between pedagogical background and their university teaching practices. Its aims include understanding such a relationship and, more specifically, identify the professor' profile, what makes his/her pedagogical practice easy and what limits it, knowledge involved in the making of their teaching identity, besides verifying how a professor builds his/her pedagogical practice. This inquiry follows the quanti-qualitative research approach, its data coming from questionnaires containing open and closed questions answered by Physical Education professors graduated in Physical Education teaching at two private higher education institutions. Results reveal individuals aware that pedagogical training is important to teaching — although some of them do not see it as the most important requisite. They also reveal that reflexive teaching practice, professor-researcher practice, theoretical knowledge, and technical and academic training are the most important requisites to the professor's background. One hopes this study stimulates new inquiries into these matters and increases academic knowledge on professors' teaching and pedagogical practice, above all Physical Education ones.

Keywords: academic teaching; pedagogical practice; physical education.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1	
ORIGEM DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A POSSÍVEL PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	15
1.1 Ensino superior no Brasil	15
1.2 Surgimento e ênfase do curso de Educação Física	19
1.3 Formação profissional no curso de Educação Física	23
1.4 À guisa de síntese.....	29
Capítulo 2	
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR	30
2.1 Aspectos gerais da docência universitária	30
2.2 Formação docente.....	31
2.2.1 Competências docentes	32
2.2.2 Saberes docentes	34
2.3 Especificidades do professor universitário de Educação Física	40
2.3.1 Competências do profissional de educação física	41
2.4 À guisa de síntese.....	47
Capítulo 3	
METODOLOGIA	48
3.1 Locais da pesquisa	48
3.2 Sujeitos	48
3.3 Abordagem quali-quantitativa	49
3.4 Instrumento de pesquisa	51
3.5 Procedimentos metodológicos	51
Capítulo 4	
RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
4.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa — parte 1	53
4.2 Aspectos gerais da docência universitária — parte 2	54
4.3 Categorização das respostas	70
4.4 Professor de Educação Física na docência universitária — parte 3	73
Considerações finais	77
Referências	79
Apêndice A – Instrumento de pesquisa	86
Apêndice B – Respostas dos questionários	90
Apêndice C – Números de sujeitos existentes nas IES	107
Apêndice D – Termo de análise estatística	109
Apêndice E – Termo de revisão textual	110
Apêndice F – Termo de tradução	111
Anexo A – Parecer do comitê de ética	112
Anexo B – Termo de consentimento livre e esclarecido	113

Introdução

A formação profissional em Educação Física no Brasil tem interessado à pesquisa acadêmica. Prova disso é que um levantamento recente apontou 159 trabalhos sobre esse assunto entre 2001 e 2004 (ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2004); formação inicial e prática pedagógica, formação continuada, conhecimento e saber relativos à formação, mercado de trabalho, dentre outros, são alguns dos temas tratados. A pesquisa que aqui se introduz vem ampliar esse número, porque trata da docência universitária e da prática pedagógica do professor de Educação Física. Entende-se que estudar a docência na universidade é relevante porque ela materializa métodos de ensino e aprendizagem, determina objetivos do planejamento, dispõe conteúdos, forma e qualifica professores.

O professor universitário se vê diante de desafios que exigem dele novas competências, porque o contexto social em que ele atua muda com rapidez e requer que a prática docente o acompanhe. Exemplo disso é o avanço tecnológico na comunicação e na informática, cuja relação com a docência tem suscitado o interesse de pesquisadores da educação, pois tal avanço interfere na vida das pessoas, originando mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, além de criar outros espaços de aprendizagem e formação que não a sala de aula e a biblioteca. A informação se renova e se difunde com rapidez, obrigando quem lida com o conhecimento científico-acadêmico — professores e instituições de ensino superior — a rever constante e continuamente seus saberes mediante cursos de capacitação que abranjam as várias esferas nas quais a educação transita: a política, a cultura, a filosofia, a história, o saber e outras. Nesse contexto, é preciso discutir a formação do professor universitário tendo em vista a pesquisa, o ensino, a extensão e a formação continuada, elementos-base da ação prática no contexto acadêmico. Também a tensão entre teorias pedagógicas e prática docente suscita atenção, porque obriga o professor a fazer uma reflexão pedagógica sobre a relação entre ação, teoria e ação (VAZ; SAYÃO; PINTO, 2002).

Esse debate inclui a formação e a ação docentes do professor de Educação Física, determinadas por eventos históricos, políticos e sociais. Lida pela via das concepções pedagógicas, a história da educação física no Brasil mostra um processo marcado pela busca de identidade. Suas propostas educacionais e seus objetivos mudaram através do tempo, e as mudanças influenciaram a formação profissional e as

práticas pedagógicas. Foi preciso passar por tendências (médica, militarista, tecnicista, recreacionista e outras) para que viesse a crise na década de 1980, quando o debate se voltou às origens e à história da educação física. Livre das associações com práticas higienistas e de disciplinarização do corpo, ela viu surgir outro olhar para superar uma visão única, prevalente por muito tempo e ainda patente na prática e no discurso de alguns profissionais da área. Após o debate renovador das décadas de 1980 e 1990, a educação física busca reestruturar conteúdos, objetivos, práticas pedagógicas e a formação profissional. Nessa busca, conhecer os pressupostos pedagógicos subjacentes à atividade de ensino possibilita ao professor estabelecer coerência no que faz e no que pensa estar fazendo (DARIDO; RANGEL, 2005).

Como a prática de profissionais da educação física através da história foi — e é — cheia de entraves (processos educativos complexos e de difícil reconhecimento, regras institucionais e organizacionais, tradições metodológicas e condições de espaço físico, formação inicial e continuada, competência docente para lidar com os conteúdos), a pesquisa sobre as concepções e práticas pedagógicas da educação física deveria interessar a quem responde pela formação docente. A compreensão dessa realidade pode subsidiar a transformação dos profissionais de educação física de modo que busquem superar a dicotomia entre teoria e prática, redefinir valores e objetivos e desenvolver competências para exercer o ofício rumo a uma formação docente mais completa.

É para esse contexto que converge esta pesquisa, que objetivou investigar a relação que os professores de Educação Física estabelecem entre formação pedagógica e prática docente no ensino superior; e, mais especificamente, identificar o perfil dos professores (idade, sexo, tempo de formação, nível de formação), os elementos facilitadores e limitadores da prática pedagógica e os saberes envolvidos na construção da identidade docente, bem como verificar como ocorre a construção da prática pedagógica do professor. Para tanto, foi feita uma retrospectiva histórica breve do ensino superior a fim de contextualizar o surgimento do curso de Educação Física, a formação profissional na área e a docência acadêmica — o professor universitário, a formação docente, as competências profissionais, os saberes docentes e suas especificidades. Acredita-se que, assim, é possível perceber uma eventual especificidade para que o profissional de Educação Física se assuma como docente universitário.

A dissertação que apresenta a pesquisa tem quatro capítulos. O capítulo 1 faz um retrospecto histórico sucinto do surgimento do ensino superior no Brasil, com ênfase na educação física e na formação. O capítulo 2 aborda a docência universitária e aspectos gerais da formação docente, das competências e dos saberes docentes, bem como das especificidades do professor de Educação Física. O capítulo 3 apresenta tanto os caminhos metodológicos (coleta, análise e interpretação de dados), com ênfase no local de coleta e nos sujeitos da pesquisa (docentes universitários do curso de Educação Física de duas Instituições de Ensino Superior/IES), quanto a abordagem (quantitativa) e o instrumento de pesquisa (questionário). O capítulo 4 apresenta os dados da pesquisa de campo, tabulados, analisados e interpretados, assim como uma leitura analítica com base no referencial teórico. Por fim, as últimas considerações procuram amarrar o problema e os objetivos da pesquisa, os dados e as análises para arriscar uma conclusão.

Espera-se que esta investigação ajude a ampliar o *corpus* de estudos acadêmicos sobre a docência universitária do professor de Educação Física, subsidiar a reflexão das IES na área da Educação Física e seus docentes rumo a uma formação docente de qualidade e estimular novas investigações que façam avançar o conhecimento científico sobre a área de educação física.

Capítulo 1

ORIGENS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E UMA POSSÍVEL PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Neste capítulo, objetiva-se fazer uma retrospectiva histórica sucinta de aspectos gerais das origens do curso de Educação Física e apontar uma possível preocupação com a formação do formador atuante na licenciatura em Educação Física e com o professor a ser formado.

1.1 Ensino superior no Brasil

A escola de ensino superior foi criada no período em que família real portuguesa permaneceu aqui (1808–21); mas a organização desse ensino numa universidade só ocorreu nas primeiras décadas do século XX. Segundo Romanelli (1984), em 1912 a lei estadual 1.284 oficializou a criação da Universidade do Paraná, que reunia as faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio.

Todavia, o Governo Federal, através do Decreto-lei nº 11.530, de março de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes, deixava de reconhecer oficialmente a Universidade do Paraná, uma vez que Curitiba, naquela época, não atingia essa população. Oficialmente reconhecida somente em 1946, não deixou, todavia, de funcionar, segundo o testemunho de Ernani Cartaxo, durante todo o período que vai de 15 de março de 1913, quando foram abertos seus cursos, até a sua oficialização pelo Governo Federal. (ROMANELLI, 1984, p. 132).

Assim, como informa Romanelli (1984), a primeira universidade reconhecida pelo governo federal foi criada só em 1920, quando o presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto 14.343, composta por três escolas de ensino superior: as faculdades de Direito e Medicina e a Escola Politécnica; em 1927, pela iniciativa de Francisco Mendes Pimentel, surgiu a Universidade de Minas Gerais, que agregava as escolas de Direito, Engenharia e Medicina.

Eram estas as únicas Universidades brasileiras, recém-criadas, existentes antes do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando, para o ensino superior, o regime universitário. Na mesma data, pelo decreto 19.852, o Governo reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, incorporando-lhe, além dos três cursos já existentes, a Escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, esta última nunca implantada. (ROMANELLI, 1984, p. 132).

A primeira universidade criada e organizada conforme esse estatuto foi a de São Paulo (USP), em 25 de janeiro de 1934; as demais universidades foram organizadas via incorporação de cursos autônomos. Da USP fazia parte a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cujo enfoque era a formação de professores para o magistério secundário e para a pesquisa (ROMANELLI, 1984).

Em 1935, Anísio Teixeira, como Secretário da Educação, criava a Universidade do Distrito Federal, de estrutura arrojada, caracterizada pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação. Teve, porém, essa Universidade curta duração: em 1939, ela foi extinta, ao incorporar-se à Universidade do Brasil, na qual se transformara a Universidade do Rio de Janeiro, desde 1937. (ROMANELLI, 1984, p. 133).

Também em 1935 foi criada a Universidade de Porto Alegre, pioneira na inclusão de uma Faculdade de Estudos Econômicos. Em 1969, o número de universidades públicas e privadas chegaria a 46.

Entre a data de implantação da primeira universidade e o presente, passaram-se 90 anos. Nesse meio-tempo, validar a função social da universidade e buscar sua autonomia do domínio europeu supôs dificuldades, modificações e adequações (ROMANELLI, 1984). O modelo resultante — o atual — teve influência dos jesuítas e dos sistemas francês e alemão, predominantes em momentos históricos diferentes.

As primeiras instituições escolares foram organizadas segundo as escolas jesuíticas de outros países: iam do ensino das primeiras letras ao ensino superior. Havia nelas

[...] um programa básico de estudos, composto pelo *Trivium*, que abrangia a Gramática, a Retórica e a Dialética, e o *Quadrivium*, que abrangia a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música. Para construir o método de ensino, os jesuítas tomaram como referência o método escolástico, existente desde o século XII, e o *modus parisiensis*, como era chamado o método em vigor na Universidade de Paris, local onde Inácio de Loyola e os demais jesuítas fundadores da Companhia de Jesus e realizaram seus estudos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 144–5).

Nos modelos escolástico e parisiense, o ensino consistia da leitura e interpretação de textos pelo professor, de questionamentos feitos por este aos alunos e de questionamentos feitos por estes àquele. As escolas jesuíticas seguiam essa metodologia, cuja eficácia se fundamentava na formação e personalidade do professor, então tido como sacerdote. A garantia de sucesso e ordem se apoiava em normas rígidas; a desordem de discentes e docentes não era permitida.

A base estava na unidade e hierarquia da organização dos estudos, na divisão e na graduação das classes e programas em extensão e dificuldade, não se permitindo passar a uma etapa mais avançada sem que a anterior estivesse totalmente dominada. O conhecimento, tomado como algo posto, indiscutível, pronto e acabado, devia ser assim repassado, e a memorização era concebida como operação essencial e recurso básico de ensino e aprendizagem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 146).

O professor era o centro do ensino formal. Caso se pense numa hierarquia escolar, ele estava numa posição superior à do aluno, porque supostamente detinha o saber a ser transmitido e era único capaz de fazê-lo. A relação entre educador e educando era marcada pela passividade deste, que tinha de tomar como único e legítimo o conhecimento repassado pelo docente; dominá-lo era pré-requisito para se avançar nos estudos.

Com efeito, essas características se referem ao passado da educação no país, mas uma análise da prática docente e discente atual sugere certa presença delas no ensino hoje. Por exemplo, o discurso que concebe a atividade docente ainda supõe, no ato de ensinar, a memorização, a avaliação e o “castigo”, típicos do modelo jesuítico; assim como ser professor supõe dominar conteúdos, estar preparado para apresentá-los, encontrar-se numa sala de aula e cuidar de uma turma de alunos, ou seja, concretizar um ritual docente: apresentar conteúdos, dominar alunos, avaliar a aprendizagem e disciplinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Em cursos de licenciatura, a aula ainda se apóia na leitura de textos-guia, escolhidos pelo professor — ou seja, referentes a um conhecimento que ele detém — e em sua discussão em classe, muitas vezes em forma de seminários, em que o professor questiona o aluno e é questionado por ele como forma de esclarecer pontos obscuros do texto ou aferir a leitura. Além disso, o domínio de certos conteúdos ainda é requisito à transição discente para os períodos avançados; se não se pode dizer que a falta de domínio retenha o aluno em dado estágio — afinal, ele pode cumprir dado conteúdo de um período passado num período posterior —, também não se pode afirmar que a falta de domínio de tal conteúdo não comprometa seu avanço, pois vai lhe impor uma carga maior de estudo ao se somar aos conteúdos do período a que ele avançou.

Presentes na gênese do modo de ensinar nas universidades, esses traços do modelo jesuítico se configuram como *habitus*,¹ ou seja, esquemas que permitem

¹ Segundo Chartier (2001), o conceito de *habitus* vem do pensamento escolástico, isto é, europeu medieval, e não se confunde com a noção de hábito ou costume de fazer algo pela prática repetitiva. Conceito recorrente nos escritos de sociólogos como Pierre Bourdieu e Norbert Elias, o *habitus* se refere a uma interiorização do mundo social pelo indivíduo; é um sistema de representações que dado grupo humano compartilha e que fundamenta suas maneiras de classificar, de se situar no mundo social e nele atuar. “Esse processo de interiorização de um certo tipo de representação, classificação ou apreciação, se expressa mais tarde em práticas e campos particulares.” (CHARTIER, 2001, p. 140).

produzir vários tipos de prática adaptadas a situações renovadas sem estabelecer um modelo explícito. Cabe dizer que hoje o professor universitário não tem de seguir um manual como no período jesuítico inicial.

A influência do modelo francês começou à época das faculdades isoladas; a preocupação central da universidade era formar quadros profissionais que atendessem prioritariamente à elite, para a qual se ressaltava a importância do domínio da língua francesa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Além da referência francesa, a universidade no Brasil teve influência do modelo alemão (ou humboldtiano), criado no fim do século XIX, quando a Alemanha viu a França e a Inglaterra assumirem o pioneirismo na Revolução Industrial; nesse contexto, a universidade alemã veio edificar a nação germânica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). A instituição universitária, cujo início data do século VII, objetivava tanto organizar quanto gerar conhecimento e cultura; mais que transferir conhecimentos tidos como legítimos, buscava produzir conhecimento pela investigação acadêmica (FÁVERO, 1977). Essa orientação chegou à universidade brasileira indiretamente. Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 152), elementos dessa educação universitária — produção de conhecimento pela pesquisa — foram assimilados pelo

[...] sistema de ensino superior norte-americano e chegam ao Brasil, em âmbito nacional, no texto da Lei 5.540/68, com resultado de um dos acordos MEC/Usaid [Ministério da Educação/United States Agency for International Development], conduzindo às reformas educacionais do período da ditadura militar. Separa-se aí a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais – o que reforça o caráter profissionalizante do modelo napoleônico — e destinado à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa.

Em linhas gerais, esses acordos supunham a implantação do modelo universitário dos Estados Unidos — onde é preciso pagar para se cursar uma faculdade — nas universidades brasileiras mediante uma reforma universitária. Essa ênfase no ensino superior se justificava porque este era central à formação de novos contingentes profissionais para levar adiante e consolidar a economia brasileira, então alinhada à política estadunidense. Os acordos pressupunham ainda a presença dos Estados Unidos nas reformas de todos os níveis da educação pública. Diante da possibilidade de tais acordos resultarem na privatização do ensino, surgiu uma oposição intensa, levada adiante por intelectuais e estudantes. Em suma, diz Chauí (1999), tais acordos objetivavam preparar o terreno para o período da chamada universidade funcional, em que a concepção de “universidade como instituição social” deu lugar à noção de

“universidade organizacional” — essa passagem se desdobrou nos últimos 30 anos do processo neoliberal.

No período anterior à ditadura militar, “[...] as universidades latino-americanas viviam um clima de trabalho que propiciava um pensamento científico, crítico e participativo até entre os graduandos dos diversos cursos [...]”. Mas essa tendência não foi bem vista pelos militares no Brasil, logo os avanços que adviriam desse modelo universitário “[...] foram desestimulados pelo processo implantado com a Lei 5.540/68, que situa a sistematização da pesquisa na pós-graduação, deixando à graduação a função profissionalizante” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 152; 153). Noutros termos, não se concretizou, na universidade brasileira, uma educação fundada na pesquisa e em métodos de ensino, que fosse além da mera transmissão do conteúdo. Afinal, nela ainda predominam a imagem do professor como transmissor de conteúdos curriculares e currículos estabelecidos por sobreposição de disciplinas, que às vezes são fragmentados, sem sentido para o aluno e desarticulados da realidade — embora sejam tidos como verdadeiros e inquestionáveis.

É provável que as influências externas e o “veto” militar à tendência que se consolidava em instituições da América Latina contribuam para esse estado de coisas; para que a universidade no Brasil não se oriente integralmente pela construção do conhecimento mediante a construção coletiva de projetos pedagógico-institucionais e metodologias, atividades de ensino por projetos, parcerias reais entre professor e aluno, ou seja, experiências que permitam enfrentar os quadros teórico-práticos que oferecem problemas à graduação. Veem-se tais experiências como centrais para que a universidade edifique a cidadania, ajude a resolver problemas de âmbito nacional e forme com qualidade.

1.2 Surgimento e ênfase do curso de Educação Física

Não se duvida que as práticas pedagógicas se transformem com o passar do tempo. E mais: não se questiona que as influências políticas e sociais na educação em geral se estendam ao ensino em geral e ao de educação física em particular, pois as abordagens nesse campo variaram de época para época, seja seus objetivos, seus conteúdos ou seu sistema de avaliação.

No contexto brasileiro, a história do curso de Educação Física replica traços da trajetória do ensino universitário, em especial a referência externa, patente nos métodos

ginásticos adotados nas faculdades. De origem europeia, foram propagados em muitos países e influenciaram a formação e a prática docente do profissional da educação física. As origens de tais métodos remontam ao Renascimento, quando o corpo deixou a condição de objeto de pecado para ser motivo de preocupação e entrar nos programas educacionais em instituições de ensino; atividades como dança, ginástica, jogos e competições atléticas, centradas no corpo, aos poucos foram integradas aos currículos em diferentes graus de ensino (MANACONDA, 1989). Havia preocupação com o ensino de técnicas e habilidades motoras, cuja sistematização era objeto da reflexão pedagógica. Constituía-se, assim, a educação física (KOLYNIK FILHO, 2008).

Segundo afirma Kolyunik Filho (2008, p. 46), “A diversidade de orientações pedagógicas expressa-se na existência de diferentes métodos de educação física escolar, parte dos quais foi criada fora da escola, tendo sido adotada posteriormente no sistema escolar”. Com efeito, os mais influentes incluem a ginástica calistênica (da Suécia), o método alemão e o método francês, seguidos durante vários anos (XAVIER, 2005).

Sistematizada por Per Henrik Ling (1776–1839), a ginástica calistênica previa exercícios para partes distintas do corpo e guiados por um instrutor — o modelo; eram rigorosos, com cadência rítmica e padronizada de movimentos, marcada pela contagem: 1, 2, 3, 4... 1, 2, 3, 4, e assim por diante.

Para Ling, a ginástica podia ser realizada com objetivos militares, médicos, pedagógicos e estéticos. Contudo, o método centrou-se na preparação de soldados e na manutenção da saúde, pois Ling estava imbuído de um forte nacionalismo (em face do contexto político da Europa, na época) e, além disso, dedicava-se ao estudo da anatomia e da fisiologia. (KOLYNIK FILHO, 2008, p. 47).

De início, as atividades do método alemão foram propostas por Johann Bernhard Basedow (1723–90) e Cristoph Friedrich GutsMuts (1759–1839), pedagogos influenciados por Rousseau; depois, foram modificadas e popularizadas por Friedrich Ludwig Jahn (1778–1852), professor primário nacionalista que se tornou herói nacional após a “[...] organização de um movimento chamado *Turnen* (exercícios ginásticos), de inspiração patriótico-militar”; esse método enfatizava “[...] atividades ao ar livre, com o uso de equipamento simples como troncos, barras, etc. Lutas, jogos, corridas, saltos e arremessos são exercícios característicos do método de Jahn, originado no mesmo contexto político em que Ling propôs seu método” (KOLYNIK FILHO, 2008, p. 47).

Na década de 1920, surge o método francês, criado na escola militar francesa Joinville-Pont; objetivava desenvolver o corpo e manter as funções orgânicas e a aptidão física. Seu contexto inicial de aplicação foi o âmbito militar (KOLYNIAC FILHO, 2008). O método buscava desenvolver as capacidades físicas com base em conhecimentos anatomo-fisiológicos e incluía “[...] jogos, flexionamentos (exercícios posturais localizados), exercícios educativos (preparatórios para o domínio de determinados movimentos), aplicações (andar, correr, saltar, trepar, lançar e receber, transportar, atacar e defender), esportes individuais (atletismo, natação) e esportes coletivos” (KOLYNIAC FILHO, 2008, p. 47).

A esses métodos, junta-se o método natural austríaco, idealizado na década de 1920, por Gaulhofer e Streicher, biólogos austríacos. Com ênfase nos movimentos naturais, considerava a anatomia do corpo em suas ligações com a gravidade.

Por isso, [...] tende a excluir exercícios que forcem as articulações e os músculos em movimento e posturas antinaturais (como exercícios acrobáticos ou com sobrecarga artificial). Esse método surgiu como uma reação à racionalização, padronização e artificialização dos movimentos ginásticos, que refletiam as tendências de ampliação do controle e da racionalização dos movimentos no processo de produção, tendências essas exacerbadas após a Primeira Guerra Mundial. (KOLYNIAC FILHO, 2008, p. 48).

Nesses métodos ginásticos, eram os militares quem ministrava as aulas, marcadas pela rigidez e disciplina, que influenciaram a educação física escolar durante anos. Foucault (1987, p. 117–8) destaca que:

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. O grande livro do Homem-máquina foi escrito simultaneamente em dois registros: no anátomo-metafísico, cujas primeiras páginas haviam sido escritas por Descartes, e que os médicos, os filósofos continuaram; o outro, técnico-político, constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo.

Com o decorrer do tempo e a influência das mudanças sociais, os objetivos do ensino das aulas de Educação Física mudaram, e tais métodos perderam a supremacia. Em parte, essa perda resultou da imposição do esporte como conteúdo escolar da educação física após a Segunda Guerra Mundial (XAVIER, 2005). Iniciada na década de 1950, no Instituto Nacional de Esportes da França, essa tendência foi difundida no Brasil pelo professor Augusto Listello. O método enfatizava a repetição mecânica dos

movimentos esportivos; e uma aula nessa concepção consistia em exercícios de “[...] aquecimento (marchas e pequenas corridas), seguidos de exercícios de flexibilidade e fortalecimento muscular, exercícios de agilidade utilizando obstáculos variados e finalmente, prática de atividades esportivas” (KOLYNIK FILHO, 2008, p. 49).

Segundo Darido (2005), no Brasil, a relação entre educação física escolar e esporte — sobretudo futebol — foi induzida e reforçada pela conquista de três copas do Mundo pela seleção brasileira (1958, 1962 e 1970). Com essa consolidação do esporte como conteúdo disciplinar, os militares que assumiram o poder em março de 1964 começaram a investir no esporte para fazer da Educação Física o apoio ideológico à promoção do país, com base no sucesso alcançado em competições de alto nível; a prática esportiva foi incentivada na escola com o objetivo de melhorar o desempenho.

Além disso, nas palavras de Moreira (2004, p. 47), para suprir os anseios da tendência escolanovista, o esporte fora tido como conteúdo central para “[...] proporcionar a integração social, a solidariedade, a determinação, o espírito de grupo, o ‘desenvolvimento’ da personalidade, a formação de valores (ética), ao mesmo tempo em que também proporcionava o aprimoramento físico e a saúde”. Esse autor ainda salienta as concepções predominantes na educação física em alguns momentos de sua trajetória histórica.

Desde a introdução do Método Alemão na Escola Militar até aproximadamente a década de 70, podemos destacar duas fortes concepções na Educação Física Escolar: a gímnica e a esportivista. A concepção gímnica refere-se à predominância e, muitas vezes, à exclusividade do conteúdo ginástica, principalmente através dos Métodos Europeus nesta disciplina, o que, durante muito tempo, a caracterizou como Educação Física. A concepção esportivista refere-se igualmente à predominância do conteúdo esporte nesta disciplina. (MOREIRA, 2004, p. 47–8).

O esporte na escola chegou ao auge nas décadas de 1960 e 1970, quando a educação servia a uma ordem hierárquica e à elitização social (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997). Na década seguinte, a educação física — sobretudo a escolar — estava abalada pela crise do capitalismo mundial e se tornou objeto de uma reflexão que resultou na educação psicocinética, também educação psicomotora ou da psicomotricidade. Como informa Darido (2005, p. 7), trata-se

[...] primeiro movimento mais articulado que surge a partir da década de 1970, em contraposição aos modelos anteriores. Nele o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno.

Essa concepção, cuja influência maior no Brasil foi a do francês Jean Le Bouch, estabeleceu um novo ciclo, em que os professores de Educação Física passaram a se preocupar com a forma de trabalhar; agora, além dos limites biológicos e do desempenho físico, o ensino enfatizava o conhecimento psicológico. Xavier (2005, p. 21) ressalta que, diante dos acontecimentos, as discussões enfocaram não só os modelos de educação física na escola, mas também a forma como deveria ser trabalhada entre os alunos; “Neste momento a formação do professor também era criticada, sua concepção filosófica, o tipo de sociedade que desejava sua metodologia de ensino, etc.”.

Nessa perspectiva, a educação física foi entendida como prática pedagógica, pois se referia ao processo de ensino e aprendizagem no dia a dia escolar. Como essa percepção se assemelha aos demais significados da área, compreende-se que a pesquisa sobre essa prática pedagógica ocorre num campo denominado cultura corporal de movimento. A docência é a profissão vinculada com a prática pedagógica da educação física, portanto cabe aos licenciados nessa área ministrarem aulas desse componente curricular nos níveis da educação básica e do ensino superior. Na condição de carreira, é caracterizada na universidade pelos cursos de licenciatura.

1.3 Formação profissional no curso de Educação Física

A primeira iniciativa de formação de professores de educação física foi do Amazonas, em 1906. O objetivo era formar normalistas para ministrarem aulas de ginástica no estado (OLIVEIRA, 1998). Em 1907, a missão militar francesa, contratada para ensinar a Força Pública, criou a primeira escola de formação de instrutores de educação física. Chamada de Sala de Armas, tinha a esgrima como atividade central. Em 1909, surgiu a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, formando os primeiros militares, os chamados mestres de ginástica e esgrima (OLIVEIRA, 1998).

A formação superior em Educação Física existe há mais de 70 anos. As primeiras ações voltadas à formação superior surgiram na década de 1930, no contexto militar. Em 1933, o decreto 23.232 instituiu, no Rio de Janeiro, a Escola de Educação Física do Exército (ESEFEX), que formou militares e civis para lecionarem ginástica ou serem monitores nas escolas. Em 28 de maio de 1936, o decreto 7.688 elevou a formação da escola da força policial de São Paulo à condição de ensino superior e mudou seu nome para Escola Superior de Educação Física (OLIVEIRA, 1998). Em

1939, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), no Rio de Janeiro.

Antes dessas iniciativas, os profissionais eram preparados em instituições militares ou educacionais, em cursos de duração curta, oferecidos em alguns estados na tentativa de se diminuir a demanda por professores para as instituições escolares (DACOSTA, 1999).

Já em ambiente civil, até ser criada, em 1939, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), na então Universidade do Brasil, registraram-se durante a década de 1930, cursos de formação em educação física nos estados do Espírito Santo, Pará, Pernambuco, São Paulo, funcionando sem regulamentação e pautados no modelo dos cursos militares, que por sua vez utilizavam o chamado método francês para o ensino de atividades ministradas. Além desses cursos, destaca-se a criação em 1938, de um chamado curso de emergência, promovido pelo Departamento de Educação Física e orientado didaticamente pela ESEFEX. (MALINA; AZEVEDO, 2004, p. 131).

Esse curso de emergência foi criado para se formarem instrutores de educação física da sociedade civil — parte do corpo docente da ENEFD continha pessoas que concluíram tal curso. Logo, supõe-se que ele objetivou formar, também, profissionais para a docência na ENEFD (OLIVEIRA, 1998). Como afirma Oliveira (1998, p. 131), “Desde aproximadamente 1936–1937, segundo conta a professora Maria Lenk em entrevista, já havia um movimento na ESEFEX para a criação da ENEFD”. Como diz Souza Neto (2002, p. 2):

Sua criação teve influência dos militares do exército agregado ao conhecimento científico dos médicos. A partir daí, os civis e os militares formados nestas escolas, começaram a ministrar aulas de ginástica nas escolas, dando continuidade ao ideário médico-higienista-eugenista com o intuito de formarem militares. Nesta luta, a Constituição de 1937 vai tornar a Educação Física obrigatória nas escolas, porém surgirão outras reivindicações relacionadas à profissão como a exigência de um currículo mínimo para a graduação. Esta conquista deu-se em 1939, por meio do Decreto-lei n. 1.212 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e estabeleceu as diretrizes para a formação profissional.

Ainda no dizer desse autor,

[...] organizou-se e regulamentou-se a profissão entre leigos e não-leigos na constituição do seu “campo”. Em 1939, com o Decreto-lei n. 1.212, cria-se a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. No geral, os cursos têm, em comum, um núcleo de disciplinas básicas, mas com variações de acordo com a especificidade da modalidade de atuação. (SOUZA NETO, 2002, p. 2).

O primeiro currículo da Educação Física — e que se tornou modelo para as escolas que surgiram — seguia o padrão da ESEFEX; logo, o então método francês continuou a ser seguido com ênfase técnico-biológica (OLIVEIRA, 1998). O decreto-lei 8.270, de 1945, revisou esse currículo. Se houve modificação em alguns pontos, outros foram mantidos; uma das modificações alterou a duração do curso de dois anos para três anos, com duração máxima de cinco anos. Outra mudança veio com a lei 4.024/61, que determinou um currículo mínimo e um núcleo de matérias obrigatórias para propiciar formação cultural e profissional; especificamente, estabeleceu que a carga horária tivesse um percentual de 1/8 para a parte pedagógica, a fim de se consolidar a formação do professor (SOUZA NETO, 2002). A resolução 69/1969 do Conselho Federal de Educação (CFE) fez uma revisão curricular mais ampla que definiu um “currículo mínimo” para formação mais pedagógica (licenciatura em Educação Física e Técnico em Desportos); com isso, aboliu cursos paralelos (instrutor de ginástica, técnico de massagem etc.) e equiparou a condição profissional do educador físico à de quem se formava nas demais licenciaturas.

As disciplinas foram divididas em profissionais e básicas, e a carga horária mínima foi definida em 1.800 horas-aula. O conhecimento biomédico permaneceu como essencial — nas disciplinas Biologia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene; a metodologia foi integrada à pedagogia — nas disciplinas Didática Geral e Didática da Educação Física, História e Sociologia da Educação Física e dos Desportos e Filosofia; também ficaram as ginásticas e os desportos, que compunham o rol dos “profissionais” (Recreação, Rítmica, Socorros Urgentes, Ginástica, Natação e Atletismo) e foram expressas pelo parecer 894 (2 de dezembro de 1969) do CFE. Inserir a Educação Física nas licenciaturas — isto é, ajustar sua duração à de outros cursos de licenciatura, assim como as disciplinas — distinguiu sua formação superior da formação europeia (DACOSTA, 1999); mais que isso, validou suas práticas pedagógicas como práticas educacionais porque estas já se caracterizavam como tal.

Todavia, com base no texto da resolução 69, os egressos do curso de Educação Física ainda continuavam essencialmente como técnicos, e essa continuidade exacerbava problemas relativos aos componentes curriculares e à incerteza do perfil do professor (OLIVEIRA et. al., 1988). As críticas não tardaram. Segundo Verenguer (1997, p. 65),

[...] as críticas à formação de recursos humanos em Educação Física têm dois pontos centrais: a) os cursos formam, devido sua abordagem essencialmente técnica, pseudoprofessores ou licenciados com características de técnico esportivo e b) como única opção de graduação formam, de maneira superficial, recursos humanos para atuarem nas áreas do Esporte, da Dança e do Lazer/Recreação.

Nesse contexto, era preciso conceber uma postura para a educação física que cumprisse as exigências do desempenho da profissão, seja no nível didático-pedagógico ou no nível de sua habilitação técnica. Isso coube à resolução 3/87, que reformou o currículo do curso de Educação Física: além de instituir a licenciatura, criou o bacharelado.

Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física. Art. 2º [...] a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos de Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios, etc.) [...]. (DACOSTA, 1999, p. 161).

Como se vê, a resolução ampliou a preocupação com a atuação profissional do educador físico, pois previu que ele poderia trabalhar como professor nos três níveis de ensino escolar; nesse caso, ele atuaria como formador no ensino superior, e sua licenciatura seria a formação inicial. Noutros termos, a resolução previu sua atuação não necessariamente como educador físico, mas como profissional do ensino que teria de ampliar suas competências e agregar conhecimentos específicos da docência, assimiláveis na formação continuada pela pós-graduação, por exemplo. Além disso, a resolução recomendou duração mínima do curso de quatro anos, em vez de três; assim, os cursos passaram a ter carga horária de 2.880 horas-aula e duração máxima de sete anos — bacharelado e licenciatura (DACOSTA, 1999). Também recomendou separação das disciplinas em duas partes distribuídas por áreas de conhecimento e com carga horária própria:

1) formação geral, subdividida em: a) área de conhecimento de cunho humanístico — compreendendo o conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade, com apenas 20% da carga horária total destinada — e b) área de conhecimento de cunho técnico — compreendendo a área de conhecimento técnico, com 60% da carga horária total destinada; e 2) aprofundamento de conhecimentos, compreendendo 20% da carga horária total. (MALINA, AZEVEDO, 2004, p. 139).

A resolução ainda deu autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) para escolherem as disciplinas que comporiam o curso, desde que considerassem as quatro

áreas do conhecimento — humano, social, filosófico e técnico —, como se lê no artigo 3º:

§ 2º Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo dessas quatro áreas, elaborará o elenco de disciplinas da parte de Formação Geral do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). § 3º A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimento deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. § 4º As IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais. (DACOSTA, 1999, p. 163).

Cabem aqui alguns questionamentos. Ao dar autonomia às IES quanto à definição das disciplinas, essa resolução não cria o risco de estas privilegiarem só uma vertente da atuação profissional e, assim, limitarem as possibilidades da formação? Dito de outro modo, não é plausível supor que um aluno com tendência maior à atuação docente seria prejudicado por um currículo com ênfase na atuação profissional fora do contexto escolar? Ou ele teria de se deslocar para regiões cujas IES têm um currículo mais voltado ao perfil docente no que se refere à atuação profissional?

Faria Júnior (1999, p. 230; 231) questiona a separação entre licenciatura e bacharelado. Segundo ele,

[...] uma profissão lida com o estudo e a limitação de um *corpo de conhecimentos exclusivo* [...]. Admitindo-se que um *corpo de conhecimentos* é concernente com idéias, conceitos, crenças básicas e entendimentos, relacionados com um dado objeto de estudo, uma questão fundamental na discussão é: pode um mesmo *corpo de conhecimentos* fornecer a base para duas profissões distintas? Ou, contraditoriamente, existem dois *corpos de conhecimentos*, um correspondente ao magistério (licenciatura) em Educação Física e outro ao bacharelado? (Grifo do autor).

Numa análise sobre o bacharel (especialista) e o licenciado (generalista), também Betti (1999, p. 249–50) discute a formação profissional e afirma que:

Não se deve associar o bacharel em Educação Física como especialista e o licenciado com o generalista. Uma leitura, que curiosamente nunca é feita pelos críticos do bacharelado, embora profundamente vinculada à tradição educacional brasileira, é a de que o licenciado é um especialista; um especialista em escolas de 1º e 2º graus. É também da nossa tradição, infelizmente, que a licenciatura seja um curso *pro forma*, um bacharelado revestido de tintura pedagógica de algumas poucas disciplinas. [...] O problema das áreas que há muito tempo distinguem o bacharel do licenciado está na licenciatura e não no bacharelado. Equivocadamente, alguns de nós julgam que valorizam a licenciatura transformando-a numa imensa coleção

de disciplinas ligadas a recreação, dança, esporte etc., de conteúdos necessariamente superficiais em função dos limites da carga horária. As licenciaturas em Educação física têm fracassado, fundamentalmente, porque seu foco prioritário de estudos não está na pré-escola e nas escolas de 1º e 2º graus, e na utilização das atividades físicas dentro delas, mas em outra parte qualquer onde o aluno possa futuramente encontrar emprego...

Desde então, os saberes antes divididos entre disciplinas básicas e profissionalizantes (biológicas, gímnicas), desportivas e pedagógicas mudam seu formato, mostrando outros fundamentos dessa divisão na composição curricular, qual seja: formação geral — humanística e técnica — e aprofundamento de conhecimento. A perspectiva humanística inclui conhecimentos filosóficos, do ser humano e da sociedade. Como se vê, a resolução 3/87 deu aos currículos a flexibilidade tão reclamada na vigência da resolução 69/69, assim como transferiu do CFE para as IES a responsabilidade de elaborar a estrutura curricular. Passou-se “[...] a vivenciar uma relação pioneira de formação universitária [...] um novo modelo para formação profissional em Educação Física no Brasil” (PIRES, 2006, p. 187). Nesse modelo renovado de formação, o currículo mínimo passou a ser visto não mais como rol de disciplinas obrigatórias, e sim como áreas de conhecimentos que as IES iriam determinar e organizar (PIRES, 2006).

Essas mudanças seguiam as diretrizes definidas pela lei 5.540/68, criada no período do governo da ditadura militar. Após numerosas discussões, foi votada, em 20 de dezembro de 1996, a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN), que prevê docência no ensino superior sendo preparada, e não formada, de preferência, por programas de pós-graduação *stricto sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005); além disso, essa lei introduziu um formato curricular para a educação em geral. Dois anos após, foi criada a lei 9.696/98, que regulamentou a profissão do educador físico e esboçou uma intervenção profissional na educação física, assinalada por um novo feito: o “profissionalismo”.

Nesse contexto, a profissão deve: 1) estar comprometida com a prestação de um serviço; 2) ter desenvolvido um corpo de conhecimento por meio da pesquisa, e 3) esse conhecimento deve ser utilizado para melhorar a qualidade da prática, constituindo-se nos aspectos essenciais de um trabalho dentro do campo profissional, pois auxiliam o grupo no seu processo de profissionalização. Da mesma forma, o processo de desprofissionalização caminha em seu curso na medida em que os serviços prestados já não são tão necessários como eram anteriormente ou já não recebem a mesma consideração, podendo, inclusive, seus profissionais serem substituídos por programas de auto-ajuda, trabalho voluntário — como o Amigos da Escola etc. (SOUZA NETO et al., 2004, p. 29).

1.4 À guisa de síntese

Como se viu, a história do curso de Educação Física no Brasil mostra, em suas origens, traços que marcaram a origem do ensino universitário, a exemplo das influências externas, sobretudo europeias, as quais ditaram os rumos da formação e dos conteúdos dessa área do conhecimento. Da preocupação com técnicas e habilidades motoras aos exercícios para partes distintas do corpo; do desenvolvimento do corpo (manutenção das funções orgânicas e da aptidão física) ao desenvolvimento das capacidades físicas fundado no conhecimento anatomo-fisiológico, foi longo o trajeto entre a docência nas mãos de militares e a docência como objeto de uma reflexão pedagógica: era preciso formar docentes de educação física com consciência pedagógica.

De fato, a licenciatura em Educação Física data da década de 1930, mas foi vista como curso de segunda classe, o que motivou lutas pró-valorização da docência e da conquista de autonomia no campo do saber docente e no da formação profissional, as quais começaram na década de 1960. Não por acaso a docência na Educação Física passou a ser tratada pela legislação do ensino, que previu disciplinas pedagógicas e incluiu o curso no rol das licenciaturas, ajustando sua duração e validando suas práticas pedagógicas como práticas educacionais. Isso revela certa preocupação com a formação de professores de Educação Física — vide as revisões curriculares que ampliaram o leque disciplinar e a carga horária do curso — e com a formação de formadores — vide o reconhecimento de um nível preferível de preparação, qual seja, a pós-graduação.

Capítulo 2

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR

Como foi visto no capítulo anterior, esboçou-se uma preocupação — profissional e legal — com a docência universitária em educação física no Brasil. Assim, é plausível supor que tal preocupação abrangeu, dentre outras questões, os pré-requisitos para ser professor acadêmico, isto é, aqueles relativos a ser docente de licenciatura e a sê-lo na licenciatura de Educação Física. Assim, neste capítulo, objetiva-se assinalar e discutir tais pré-requisitos.

2.1 Aspectos gerais da docência universitária

Nos primórdios da criação de cursos e faculdades em geral, a formação se voltava ao exercício de dada profissão; o professor era visto como transmissor de conhecimentos e experiências profissionais — um conhecedor — para um aluno visto como desconhecedor, a quem a aplicação de uma avaliação posterior à transmissão do conhecimento dava a condição de apto a exercer a profissão à qual foi preparado ou não. De início, o perfil do professor incluía pessoas formadas por universidades europeias, mas a expansão do ensino superior criou uma demanda que o corpo docente com esse perfil não conseguia suprir. Logo, a necessidade de mais professores para o ensino superior fez as faculdades buscarem profissionais renomados e bem-sucedidos para ensinar os alunos a serem como eles. Eis por que até recentemente o exercício da docência em nível superior era tido como atividade cujo desenvolvimento exigia só o domínio do saber sistematizado e do conteúdo; não interessava a forma como esse saber era ensinado nem como ocorria o processo de ensino e aprendizagem. Noutras palavras, a docência acadêmica até a década de 1970 exigia do professor o bacharelado e a competência no exercício profissional (MASETTO, 1998); não pressupunha conscientização da pesquisa nem da docência como profissão cujo exercício requer capacitação própria e específica — como qualquer profissão.

Com efeito, afirma Masetto (1998, p. 11), no presente:

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Talvez porque a revolução tecnológica, sobretudo na comunicação humana via informática, ainda engatinhava naquela década, também não havia uma consciência do papel da tecnologia na formação. Hoje, porém, é preciso que os profissionais busquem novas informações e saibam trabalhar com elas mediante os recursos da informática, pois essa revolução impacta na formação. O desenvolvimento acelerado das redes de computadores e das telecomunicações influencia a sociedade porque tanto alteram a forma de produzir informações e comunicá-las quanto criam outros espaços de aprendizagem e acesso ao conhecimento.

O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos da educação de nível superior é tão central, que o projeto pedagógico de Instituições de Ensino Superior (IES) prevê o uso delas para auxiliar tal processo (MALUSÁ, 2004). Tardif e Lessard (2008) afirmam que o choque das TIC é essencial, pois impõem novas exigências aos currículos escolares e ocupam um espaço em crescimento no mercado da educação e formação profissional. Logo, aprender a usá-las para auxiliar o desenvolvimento do trabalho pedagógico é inevitável entre os docentes. Essa aprendizagem é um dos desafios que o ensino superior do presente tem de superar. Para isso, repensar no papel, no foco, na finalidade e nos valores da formação — inicial e continuada — é imprescindível.

2.2 Formação docente

Segundo Masetto (1998, p. 19) “A docência em nível de ensino superior exige do candidato, antes de mais nada, que ele seja competente em uma determinada área de conhecimento”; e essa docência — diz Behrens (2000) — abriga grupos distintos de professores: 1) docentes de várias áreas do conhecimento dedicados exclusivamente à docência; 2) profissionais atuantes em certo mercado do trabalho que se dedicam parcialmente ao magistério; 3) profissionais da área pedagógica e das licenciaturas atuantes em níveis de ensino distintos simultaneamente; 4) profissionais do campo da educação e das licenciaturas atuantes integralmente na universidade. Essa constatação suscita reflexão e o alerta “[...] de que professor profissional ou o profissional liberal, professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é professor” (BEHRENS, 2000 p. 61). Isso porque a docência é uma atividade complexa que se vincula a contextos históricos e sociopolítico-econômicos, a políticas

educacionais e a fatores internos do sistema educativo; mais importante: envolve competências e saberes próprios.

Como no ensino superior há supervalorização das qualificações acadêmico-científicas — a exemplo da pesquisa e titulação —, onde fica a face pedagógica do professor universitário? É prescindível em sua constituição profissional? Se sim, então “Quem é o docente do ensino superior? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio?” (MOROSINI, 2001, p. 15). Essas indagações se justificam porque

A docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente. (MOROSINI, 2001, p. 15).

As IES têm uma parcela de responsabilidade pela formação de seus professores não só como cidadãos (seres humanos e seres sociais), mas também como profissionais que tenham competências próprias.

No dizer de Masetto (1998, p. 18), cerca de duas décadas atrás teve início “[...] uma autocrítica por parte de diversos membros participantes do ensino superior, principalmente de professores, sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então considerados”; o alvo era a constatação de que, assim como a pesquisa acadêmica, a docência na academia exige o desenvolvimento de competências específicas que, uma vez desenvolvidas, elevariam essa atividade a uma posição de profissionalismo.

2.2.1 *Competências docentes*

Segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, o substantivo competência designa um conjunto de conhecimentos ou habilidades e se refere à autoridade atribuída a um indivíduo por seu cargo ou função. Para Antunes (2001, p. 17), pode-se afirmar que tem competência quem “[...] pondera, aprecia, avalia, julga e depois de examinar uma situação ou um problema por ângulos diferentes encontra a solução ou decide. Poderia ser ainda a capacidade como resultado de conhecimentos assimilados”.

Ser docente no ensino superior supõe que o professor tenha competência numa área específica do conhecimento. Em primeiro lugar, que domine conhecimentos elementares em dada área e tenha experiência profissional de campo — em geral, esse domínio e essa

experiência “[...] dos cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e alguns anos de exercício profissional” (MASETTO, 2003, p. 26). Além disso, exercer o magistério acadêmico pressupõe competências próprias, específicas, a serem apreendidas para que a atividade tenha *status* de profissionalismo. Para Masetto (2000) e Vasconcelos (2000), tais competências incluem formação técnico-científica, formação pedagógica e formação política.

A formação técnico-científica se refere à competência em certa área do saber: conhecimentos básicos, atualização constante e domínio de práticas profissionais, quer dizer, da formação, permeados pela pesquisa.

Tida como mais frágil no processo formativo do professor, porém mais ampla e complexa, a formação pedagógica se refere à competência na área pedagógica: domínio de saberes próprios do processo de ensino e aprendizagem escolar; noutros termos, ter

[...] clareza sobre o que significa aprender, quais são os princípios básicos da aprendizagem, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo [...] quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende no 3º grau, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas que valham para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidade e a formação de atitudes? Como aprender a aprender permanentemente? (MASETTO, 2000, p. 20).

Também inclui domínio da concepção de currículo e da gestão curricular; ou seja, saber que o currículo de formação de um profissional inclui desenvolvimento da área cognitiva, aquisição, elaboração e organização de informações, acesso ao conhecimento, produção e reconstrução do conhecimento, identificação de pontos de vista distintos sobre o mesmo assunto, imaginação, criatividade e solução de problemas (MASETTO, 2000). Domínio dos princípios subjacentes à relação entre professor e aluno e entre este e seus pares no processo de aprendizagem, a ponto de assumir a condição de orientador, mediador entre conhecimento e aluno; isto é, que o docente acadêmico seja capaz de desenvolver “[...] uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos” (MASETTO, 2000, p. 22). Enfim, domínio da tecnologia educacional, sua teoria e prática, para que possa usá-la com eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

Por último, a formação política se refere à competência do professor como cidadão comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade. A função profissional do docente, quando ele entra na sala de aula para ensinar uma disciplina, não anula sua condição de cidadão de uma nação que se encontra num processo histórico e dialético, de alguém que ajuda a construir a vida e a história de seu povo

(MASETTO, 2000). Nessa condição, ele não se desvincula do contexto extra-universidade, diga-se, está atento às transformações sociais, culturais, políticas e econômicas de sua sociedade.

Como se vê, essa formação fundada em competências, conforme a apresenta Masetto (2000), sustenta-se em alguns eixos essenciais ao exercício da docência em nível superior:

- conceito do processo de ensino e aprendizagem: implica o professor questionar sua própria concepção de aprender e os fundamentos básicos dessa aprendizagem concebida, assim como integrar o todo da dimensão humana a esse processo;
- conceito de currículo e gestão curricular: supõe refletir sobre interdisciplinaridade no currículo e geri-lo, organizá-lo e conduzi-lo de modo a atingir fins coletivos;
- relação entre professor e aluno no processo de aprendizagem considerada em sua forma dialógica: pressupõe desenvolver uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos;
- tecnologia educacional: implica conhecer a relação entre sua teoria e sua prática para que a tecnologia facilite o cumprimento dos objetivos.

2.2.2 Saberes docentes

Nesse contexto de mudança e formação embasada em competências, como fica o docente universitário? Para Pimenta e Anastasiou (2005), na iminência de perderem o emprego por causa do nível baixo de prestígio social de seu trabalho e das demandas imposta pela sociedade à escola e a eles mesmos, os professores se veem numa busca constante por cursos de formação contínua, muitas vezes à própria custa; afinal, “[...] também adquiriram centralidade, o que se constata pelo refinamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, amplamente preestabelecidas em [...] *saberes e conhecimentos* (no caso da educação) [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 132). Tais saberes podem interferir na construção da identidade docente, por exemplo, no caso de alunos que lecionam (“Alguns, porque fizeram o magistério no ensino médio; outros, a maioria, porque são professores *a título precário* [...]”), porém “[...] não se *identificam* como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno” (PIMENTA, 2002, p. 20).

Os saberes do professor têm sido discutidos por autores brasileiros (PIMENTA, 2002) e estrangeiros (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004; TARDIF, 2000), que buscam

explicar por que são relevantes para seu desenvolvimento profissional. Conforme Mellouki e Gauthier (2004, p. 552), incluem o saber pedagógico ou profissional e a concepção de mundo do professor; são “[...] um conjunto instituído de conhecimentos e de práticas relativas ao ofício de ensinar”.

Para Gauthier (1998), esse saber se caracteriza em três concepções: *subjetividade* — o saber se vincula aos referenciais de cada sujeito que o fazem agir diferentemente de outro em situações análogas, seja intuitivamente ou por representações internas, mas sempre com base na racionalidade e num autodiálogo; *juízo* — o saber se liga à atividade intelectual consciente, objetiva, referencial, e não a intuições ou representações subjetivas; a certeza sobre dado fenômeno deriva de um julgamento lógico, também racional; *argumentação* — o saber se associa à capacidade discursiva de validar dialeticamente uma certeza, ou seja, com artifícios da retórica ou da lógica expressos em argumentos, justificativas, por isso supõe a interlocução mediada pela linguagem, o que situa esse saber no campo da intersubjetividade.

Em geral — dizem Tardif e Gauthier (2001) —, os saberes são adquiridos particularmente no quadro de uma formação específica e relativamente longa na universidade, e sua aquisição é acompanhada de certa socialização profissional e uma experiência do ofício; são usados numa instituição — a escola, que tem certo número de traços originais — e mobilizados no âmbito de um trabalho — o ensino. Os saberes pedagógicos do professor supõem conhecer o que seja didática, mas esse conhecimento pode variar. Por exemplo, no caso de alunos de licenciatura, apresenta-se — conforme as experiências deles — em afirmações como estas: “ter didática é saber ensinar”; “muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”.

Por um lado — diz Pimenta (2002) —, essas noções expõem o que os discentes esperam da didática (ser fonte de técnicas úteis em toda e qualquer situação para que o ensino seja certo), embora saibam que muitos docentes que passaram por essa disciplina não têm didática para lecionar; por outro lado, mostram que, de certo modo, eles supõem que saber ensinar exige mais que experiência e conhecimentos específicos, isto é, requer saberes pedagógicos e didáticos.

Essas noções revelam outras duas questões centrais: a fragmentação entre esses saberes diversos e a importância de superá-la com base na prática social como objetivo fundamental. Só assim poderia haver ressignificação dos saberes na formação dos professores (PIMENTA, 2002, p. 24); e ressignificar a formação docente é revalorizar o professor e uma ação — a formativa — que cabe tão-somente a ele, mediante uma

reflexão sobre sua prática que lhe permita compor e recompor seus saberes iniciais em seu cotidiano, também espaço de formação de seus saberes. Eis, então, a nova orientação para a formação: a tendência reflexiva, que solidifica uma política de desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e dos estabelecimentos escolares.

Para Tardif (2002), por mais banal que possa parecer, não se pode falar em saberes sem que o professor seja mencionado, pois se supõe que o docente seja alguém que, antes de tudo, sabe de algo e é capaz de transmiti-lo a outrem. Contudo, sabe exatamente o quê?

Que saber é esse? São eles [os professores] apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaboradas pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (TARDIF, 2002, p. 32).

Embora as respostas a tais indagações não sejam evidentes, nota-se que buscam identificar os saberes docentes, sobretudo no ensino superior, e sugerem que não se limitam a conteúdos específicos; antes, têm uma abrangência diversificada de objetos, questões e problemas que se relacionam com o trabalho docente. Logo, parecem ser

[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 61).

Em outras palavras, caso se possa pressupor que todo e qualquer trabalhador desenvolva saberes — cuja fonte de geração e fundamentação é próprio fazer e que demandam tempo, prática, experiência, hábitos etc.; também se pode supor que os saberes docentes se distinguem desse saber de todo e qualquer trabalhador porque abrangem elementos de natureza distinta e têm fontes de obtenção variada, isto é, provêm não só do fazer. Por exemplo, têm marcas do tempo.

A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Com efeito, o tempo é fator central para se compreender a procedência dos saberes docentes, pois preveem experiências formadoras advindas da família e da escola.

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. [...] A idéia de temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica a sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. (TARDIF, 2008, p. 20).

Os saberes também têm marcas do trabalho e da história de vida de cada professor, assim como da aprendizagem pré-profissional, da aprendizagem profissional e dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação universitária. Assim,

[...] ao invés de tentar propor critérios internos que permitam discriminar e compartimentar os saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes (por exemplo: conhecimentos pedagógicos e conhecimento da matéria; saberes teóricos e procedimentais, etc.), ele [o professor] tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho. Também coloca em evidência as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 62–3).

O Quadro 1 apresenta de forma mais sintética a tipologia de identificação e classificação dos saberes docentes proposta por Tardif (2002).

QUADRO 1
Saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Pessoais	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato etc.	História de vida e socialização primária
Provenientes da formação escolar anterior	Escola primária e secundária, estudos pós-secundários não especializados etc.	Formação e socialização pré-profissionais
Provenientes da formação profissional para o magistério	Estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem etc.	Formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Provenientes de programas e livros didáticos usados no trabalho	Uso de “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Uso de “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Provenientes de sua experiência na profissão, na sala de aula e na escola	Prática do ofício na escola e na sala de aula, experiência dos pares etc.	Prática do trabalho e socialização profissional

Fonte: TARDIF, 2002, p. 63.

Como se vê, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. São temporais porque adquiridos através do tempo, na história de vida familiar e escolar, além de serem empregados e

desenvolvidos na duração de uma carreira. São plurais e heterogêneos porque provêm de fontes diversas: história de vida e da cultura escolar anterior (incluem conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, didáticos e pedagógicos oriundos da formação profissional, curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares, e conhecimentos ligados à experiência de trabalho, à experiência de certos professores e a tradições peculiares ao ofício docente). São personalizados porque raramente se referem a saberes formalizados e objetivados, pois são apropriados, incorporados, subjetivados, isto é, dificilmente dissociáveis de quem os detém, de sua experiência e situação de trabalho. São situados porque construídos e usados numa situação particular de trabalho, que lhes dá sentido; ou seja, porque estão a serviço da ação, que lhes revelam o significado e a utilidade.

Assim como em qualquer outro campo de atuação profissional, as transformações por que passa o mundo atual interferem na educação. Os avanços tecnológicos e científicos impactam nas instituições educacionais e na ação do professor, forçando uma reestruturação que lhes permita acompanhar o ritmo acelerado de tais transformações. Para Caldeira (2001, p. 89), as mudanças e reformas no contexto educacional

[...] vêm provocando transformações significativas na escola e influenciando também no interior processo de ensino–aprendizagem que se desenvolve na sala de aula, chegando-se ao docente e obrigando-o a alterar profundamente o seu papel [...].

O docente se vê obrigado a se engajar num processo individual e coletivo de modernização e desenvolvimento profissional para acompanhar as mudanças do sistema educacional, ciente de que a formação é um processo em andamento constante, que não cessa nem tem um momento único. Ao se conceber “[...] o saber docente como um processo, e não algo estático, acabado e definitivo, sua renovação precisa estar constantemente penetrando a prática e vice-versa” (CALDEIRA, 2001, p. 92).

No dizer de Álvarez (2001), comprometer-se com a constituição do ser docente supõe que este ponha em prática ações em prol de sua formação inicial no que se refere a ampliar seus conhecimentos e se desenvolver profissionalmente em sua trajetória de vida. É importante reavaliar criticamente sua prática docente e, mediante troca de conhecimentos e práticas pedagógicas com seus pares, desenvolver um grau maior de instrução no seu trabalho.

Ao se referir à formação de docentes de educação física quando discute trechos do parecer 9/2001 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que trata das diretrizes curriculares para formação acadêmica (licenciatura plena) de docentes para educação básica, infantil, fundamental e média, Alegre (2006) distingue os professores na formação profissional e os critérios que julgam suas competências.

Professor como técnico — domina comportamentos instrucionais específicos, a exemplo da “[...] habilidade de fazer perguntas, de fornecer reforço ou de preparar o ambiente” (ALEGRE, 2006, p. 44); logo, uma formação baseada nessa percepção se concentra no ensino de habilidades técnicas aos futuros professores, cuja competência será averiguada na prática docente, enquanto as habilidades técnicas se evidenciarão na prática pedagógica.

Professor como teórico — embasa-se “[...] nos princípios de orientação da ação existentes no conhecimento advindo das disciplinas clássicas”, as quais, no ensino da educação física, podem ser “[...] a Sociologia, a Psicologia, a Psicologia Educacional, a Aprendizagem Motora, as Ciências Biológicas (Fisiologia), etc.” (ALEGRE, 2006, p. 45). Os cursos de preparação profissional com base nessa concepção focam no conhecimento teórico e empírico que possa ajudar futuros professores a entenderem princípios e normas gerais úteis em ocasiões peculiares de ensino; as regras — princípios e métodos fundados no senso prático, na experiência e que deverão orientar a ação docente — resultam de uma compreensão dessas disciplinas. Para o professor, os saberes específicos de sua área vão se converter na formação global de base para sua atuação profissional.

Professor como prático-reflexivo — tem domínio da atividade docente que “[...] envolve e se desenvolve com a experiência (experiência entendida não como anos de exercício profissional e sim como o resultado da prática + reflexão) [...]”; o foco se volta à transformação dos alunos “[...] em pessoas capazes de deliberar sobre e fazer exames críticos de suas próprias ações e das conseqüências de suas ações” (ALEGRE, 2006, p. 45). Essa concepção supõe que os conhecimentos devem ser empregados de forma interpretativa, e não prescritiva como o faria o técnico; a preparação profissional, embasada na prática-reflexiva, enfatiza o aprendizado pelas experiências de ensino, como a prática de estágio, que possam ajudar o professor a desenvolver a competência de reflexão sobre a prática profissional e suas implicações.

Professor como acadêmico — domina o saber básico da disciplina que vai lecionar; os cursos de preparação profissional nessa perspectiva demandam, dos futuros

docentes, graduação numa disciplina acadêmica (por exemplo, Matemática, Química, Educação Física), que pode ser complementada ou não pelo curso de Pedagogia ou por uma pós-graduação em Educação; aqueles cuja preparação segue programas alinhados com essa concepção têm de passar por um currículo disciplinar. “O foco não está em princípios que instruem o ensino (por exemplo, Psicologia e Sociologia como no caso do professor teórico), mas nas orientações teóricas *da disciplina* pela qual é (será) responsável.” (ALEGRE, 2006, p. 46; grifo nosso). Assim, os conhecimentos do campo pedagógico adquiridos na graduação acontecem por conta da sabedoria, e não da intenção.

Professor como terapeuta — auxilia os alunos no desenvolvimento de uma autoimagem positiva. Nessa concepção, objetiva-se habilitar o aluno a se tornar um indivíduo “[...] autêntico, uma pessoa capaz de aceitar responsabilidades sobre aquilo que ela é ou irá se tornar, uma pessoa capaz de fazer escolhas que definem o seu caráter da forma que ela deseja (que ele seja definido)” (ALEGRE, 2006, p. 46); a ênfase está no auxílio docente aos discentes a fim de que superem problemas pessoais e sociais.

Professor como pesquisador — analisa problemas de aprendizagem de seus alunos para encontrar solução. “Neste caso a medida da competência do professor se limita ao grau de sucesso da ação desenvolvida, ou seja, no resultado obtido.” (ALEGRE, 2006, p. 47). Os alunos serão treinados para conhecer o ensino efetivo, teorias da aprendizagem e curriculares e processos de investigação, a fim de que possam criar soluções eficazes para dificuldades e circunstâncias instrucionais.

Professor como responsável pela tomada de decisão — permeado por rotinas variadas, é quem toma decisão e está apto a executar formas instrucionais assertivas nos ambientes instrucionais. O professor deve desenvolver sensibilidade à variabilidade dos atributos de seus alunos e aos resultados instrucionais (a exemplo da criatividade, da socialização, do domínio ou das habilidades) (ALEGRE 2006).

2.3 Especificidades do professor universitário de Educação Física

Para a formação do professor de Educação Física, a resolução 69/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) propunha um currículo de 1.800 horas-aula, mas a resolução 3/87 do CFE estendeu esse montante para 2.800 horas-aula. Assim,

A Educação Física deu um grande salto de qualidade organizando seu conteúdo por áreas de conhecimento como do Ser Humano, da Sociedade Filosófico e Técnico, conferindo ao(s) curso(s) de Licenciatura e Bacharelado (criado a partir desta resolução, visando o campo de intervenção não escolar) uma grande flexibilidade. Embora, em muitos cursos de Educação Física, se adotou o “conceito” de Licenciatura ampliada em virtude do seu campo de atuação prevaleceu a idéia de se construir um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. (BENITES; NETO, 2005, p. 2).

A resolução CFE/2004 buscou reparar a resolução 3/87 do CFE no que se refere a fixar limites à compreensão da Educação Física como campo acadêmico-profissional (BENITES; SOUZA NETO, 2005). Noutros termos, o egresso do curso tem de dominar conhecimentos específicos porque foi preparado, também, para atuar profissionalmente no mercado de trabalho, mas com base na análise, reflexão e “[...] problematização do cotidiano profissional subsidiada[s] pelo conhecimento inicialmente adquirido na graduação e aprimorado e aperfeiçoado na formação continuada”. Eis a base com que ele vai contar para tomar decisões profissionais. “Com esse conhecimento ele poderá mobilizar recursos para enfrentar os desafios da intervenção profissional.” (VERENGUER, 1997, p. 48). Não se espera dele uma atuação improvisada, embasada na experimentação e no erro; nem que recorra a fórmulas e ações com padrões estabelecidos (VERENGUER, 1997). Tal expectativa é coerente com as reflexões e mudanças ocorridas de uma década para cá, quando aqueles atuantes na educação física buscaram se preparar e agir mais científica e academicamente para intervirem profissionalmente (VERENGUER, 1997).

A essa expectativa quanto ao profissional da educação física, equivale outra: relativa ao docente universitário do curso de Educação Física: espera-se que acompanhe as mudanças impostas a sua profissão pela atualização de seus saberes da área de trabalho para que possa intervir como docente; que reflita e discuta analiticamente a centralidade das competências docentes na área, seja relativamente aos espaços diversos de sua atuação ou à teoria.

2.3.1 Competências do profissional de educação física

Com efeito, ao docente universitário cabe conhecer e reconhecer conteúdos que supram as aspirações discentes; afinal esta é uma das competências que se espera desse profissional. Os assuntos a serem trabalhados têm de se vincular

diretamente com o universo da educação física e auxiliar a ação profissional. É preciso ir além da

[...] identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas [...] pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Mais que suprir as aspirações discentes, cabe-lhe suscitar novas aspirações que conduzam a novos campos de atuação profissional e, por consequência, a novas competências.

Perrenoud (2002, p. 18) indica algumas competências que mostram os saberes e as capacidades para fazer aprender:

- Se os professores deparam-se com um grande número de classes agitadas, apaziguá-las deve ser uma de suas competências.
- Se os alunos resistem, não se esforçam, mobilizá-los e suscitar neles o desejo de aprender deve ser outra competência.
- Se os alunos ausentam-se e vivem uma vida dupla (alunos na escola e adulto fora dela), esse fato deve ser levado em consideração e essa deve ser mais uma competência dos professores.
- Se sua relação com o saber e com o mundo impede que, espontaneamente, dêem sentido aos saberes e ao trabalho escolar, ajudá-los a construir esse sentido também deve ser competência dos professores.
- Se os programas estão anos-luz dos alunos, adaptá-los e aliviar seu peso também deve ser competência dos professores.

Segundo estudo de Feitosa e Nascimento (2006, p. 88) sobre as competências específicas do profissional de educação física em sua atuação nas áreas de trabalho, elas ocupam três dimensões: a “[...] dos conhecimentos, [a] das habilidades e [a das] atitudes”, conforme o Quadro 2.

O conhecimento conceitual é estruturado por conteúdos e conceitos gerais que compõem a disciplina a ser lecionada. Refere-se a dados que fundamentam o conhecimento básico disciplinar. O Quadro 3 apresenta as competências dessa dimensão mencionadas pelos participantes do estudo. Essas competências revelam certa preocupação com domínio técnico para atender à cobrança dos clientes do profissional. Acredita-se que seja imprescindível dominar teorias envolvidas na constituição do conhecimento exclusivo para cada campo.

QUADRO 2
Dimensões das competências

CONHECIMENTOS	HABILIDADES	ATITUDES
Conceitual; procedimental; contextual	Planejamento; comunicação; avaliação; incentivo; gestão	

Fonte: FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 88.

QUADRO 3
Competências da dimensão conhecimento conceitual

DOCÊNCIA	TREINAMENTO ESPORTIVO	ORIENTADOR DE AF
Conhecimentos do processo de ensino e aprendizagem	Teorias e metodologias do TE	Prescrição de programas de AF
Princípios da organização curricular	Preparação física	AF para grupos especiais
Teorias pedagógicas	Psicologia esportiva	Conhecimento da anatomia
Mecanismos e processos da aprendizagem motora	Planejamento de sessões de treino	Limitações físicas para a prática de AF
Mecanismos e processos da aprendizagem motora	Conhecimentos interdisciplinares	Efeitos fisiológicos da AF
Conteúdos da EF	Efeitos fisiológicos da AF	Indicações e contra-indicações
Efeitos fisiológicos da AF	Regras das modalidades esportivas	
Indicações e contra-indicações		

Fonte: FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 89.

AF: atividade física; TE: treinamento esportivo; EF: educação física.

O Quadro 4 descreve competências da dimensão “conhecimento procedimental”, formado por estratégias distintas e que é empregado para tornar acessível e compreensível o conteúdo lecionado. As concepções sugerem preocupação com conhecimentos da didática do ensino dos conteúdos específicos.

O Quadro 5 apresenta as competências da dimensão “atitudes”. Os participantes da pesquisa que indicaram um grupo de competências (“atitudes”) creem ser fundamental ao profissional de educação física executar seu trabalho com desempenho adequado (FEITOSA; NASCIMENTO, 2006). Essas competências se desenvolvem na ação confrontando-se com situações reais de trabalho e podem ser levadas de uma situação a outra em contextos distintos.

QUADRO 4
Competências da dimensão conhecimento procedimental

DOCÊNCIA	TREINAMENTO ESPORTIVO	ORIENTADOR DE AF
Técnicas de ensino	Metodológicos específicos para o ensino do TE	Novas tecnologias aplicadas ao ensino
Técnicas de avaliação em EF	Observação e análise dos jogos esportivos	Programas e técnicas de avaliação aplicada
	Sistemas táticos mais usados	
	Detecção e seleção de talentos esportivos	
	Intervenção do treinador em treinos e jogos	
	Programação da temporada esportiva	
	Testes e avaliações específicas da modalidade	

Fonte: FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p. 90.

TE: treinamento esportivo

QUADRO 5
Competências da dimensão “atitudes”

DOCÊNCIA	TREINAMENTO ESPORTIVO	ORIENTADOR DE AF
Criatividade para enfrentar desafios	Humildade e paciência	Fluência na comunicação e transmitir segurança
Iniciativa de criar novas oportunidades de intervenção	Postura ética nas relações humanas	Programas e técnicas de avaliação aplicada
Postura e comprometimento profissional	Persistência nas atividades profissionais	Postura ética nas relações humanas
Espírito de autocrítica condizente a avaliação	Postura e comprometimento profissional	Agilidade na tomada de decisões
Atitude investigativa e de atualização	Intervenção do treinador em treinos e jogos	Postura e comprometimento profissional
	Sinceridade nas relações pessoais e profissionais	Iniciativa de criar novas oportunidades
	Pontualidade e assiduidade	Atitudes para facilitar a aquisição de postura autônoma
	Atitudes de liderança, confiança e entusiasmo	Posicionamento crítico aos padrões de beleza impostos

Fonte: FEITOSA; NASCIMENTO, 2006, p.95–6.

AF: atividade física

Embora tenham sido definidos perfis profissionais em áreas específicas em que o profissional de educação física atua, e estes mostram competências úteis como referencial para se construir um currículo para a formação profissional, Feitosa e Nascimento (2006, p. 96) salientam que a elaboração de currículo não deve se prender, em essência, à face técnica do saber-fazer da profissão; é “[...] necessário considerar também a formação filosófica, política, emocional, o saber-ser tão importante quanto as componentes mais técnicas das competências”. Logo, é preciso entender a palavra competência em sentido mais lato, como saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-tornar-se, essenciais à realização de tarefas e à tomada de decisões em caso de dificuldades.

Os saberes docentes — e sua implicação na prática do professor de educação física e do educador físico — só recentemente entraram no debate educacional e na pesquisa no campo da educação física. Noutras palavras,

[...] considerar que os docentes produzem ou possuem os saberes próprios à sua prática e profissão é uma idéia bastante nova, como é também, por exemplo, a imagem do docente “prático reflexivo”, muito difundida no interior das reformas atuais. (BORGES, 2005, p. 165).

Contudo, as pesquisas têm crescido consideravelmente. Uma delas é o estudo feito por Souza Neto et al. (2004), que enfocou a educação física no Brasil no século XX a fim de apontar elementos que ajudaram a compor o campo de ação e o perfil profissional desejado conforme a legislação federal. Os autores identificaram quatro períodos diferentes: 1939 — constituição do campo educação física; 1945 — revisão

curricular; 1969 — currículo mínimo e formação pedagógica; 1987 — bacharelado e licenciatura (SOUZA NETO et al., 2004, p. 113).

O primeiro curso de Educação Física foi criado em 1931, na Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, mas começou a funcionar só em 1934, oferecendo o programa descrito no Quadro 6.

QUADRO 6
Programa de 1934

EDUCAÇÃO FÍSICA	
Saberes	Formação profissional
Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo	Instrutor de ginástica
Estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura	Professor de Educação Física
Estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos	
Estudo dos processos pedagógico e de desenvolvimento do aluno	
Estudo dos exercícios motores artísticos	
Estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores	

Fonte: adaptado de SOUZA NETO et al., 2004, p. 115.

QUADRO 7
Saberes da proposta de 1939

EDUCAÇÃO FÍSICA	
Saberes	Formação profissional
Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo	Instrutor de ginástica
Estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura	Médico especializado em educação física
Estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos	Técnico em massagem, técnico desportivo
Estudo dos exercícios motores artísticos	Professor de Educação Física
Estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores	Instrutor de ginástica (professoras primárias)
Estudo da administração do trabalho humano em instituições (organização; legislação)	
Estudo do processo pedagógico (psicologia aplicada)	

Fonte: adaptado de SOUZA NETO et al., 2004, p. 115.

QUADRO 8
Saberes da proposta de 1945

EDUCAÇÃO FÍSICA	
Saberes	Formação profissional
Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo	Instrutor de ginástica
Estudo dos exercícios físicos	Instrutor de ginástica (professoras primárias)
Estudo do comportamento humano	
Estudo dos exercícios motores artísticos	Técnico em massagem
Estudo dos exercícios motores lúdicos e agonísticos	Professor de Educação Física
Estudo dos exercícios motores artísticos	Médico especializado em educação física
Estudo do processo pedagógico (psicologia aplicada)	Professor de Educação Física — técnico desportivo
Estudo da administração do trabalho humano em instituições (organização; legislação)	
Estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores	

Fonte: adaptado de SOUZA NETO et al., 2004, p. 115.

Em 1939, surgiu a Universidade do Brasil e a Escola de Educação Física e Desportos, cujos cursos têm de igual um núcleo principal de disciplinas e um grupo de assuntos exclusivos em razão da modalidade de ação profissional almejada (QUADRO 7). A proposta curricular de 1945 segue a mesma sequência da proposta de 1939 na área dos saberes que fundamentam a profissão, mas a redimensionou em sua organização, conforme o Quadro 8 (SOUZA NETO et al., 2004, p. 118).

A proposta de 1969 evidenciou os saberes referentes ao conhecimento esportivo e a parte didática, sobretudo a formação do professor (QUADRO 9). Em 1987, criou-se o bacharelado. Nessa concepção (QUADRO 10), saberes antes separados entre as disciplinas básicas e profissionalizantes assumem uma nova forma, cuja base é a divisão dos saberes na composição do currículo em duas grandes áreas: formação geral — humanística e técnica — e aprofundamento de conhecimentos (SOUZA NETO et al., 2004). Essa proposta aumentou a carga horária da graduação de 1.800 horas-aula para 2.800 horas-aula, cursadas no mínimo de quatro anos, tanto a licenciatura quanto o bacharelado.

QUADRO 9
Saberes da proposta de 1969

EDUCAÇÃO FÍSICA	
Saberes	Formação profissional (1.800 horas-aula)
Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo	Professor de Educação Física
Estudo dos exercícios gímnicos desportivo em seus aspectos físicos, motores, lúdicos, agonísticos, artísticos	Técnico desportivo
Estudo das matérias pedagógicas: didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e prática de ensino	Professor de Educação Física e técnico desportivo concomitantemente

Fonte: adaptado de SOUZA NETO et al., 2004, p. 115.

QUADRO 10
Saberes da proposta de 1987

EDUCAÇÃO FÍSICA	
Saberes	Formação profissional (2.880 horas-aula)
<i>Formação geral: humanística e técnica</i>	Licenciatura em Educação Física
- Humanística: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade - Técnico: conhecimento técnico	Bacharelado em Educação Física
<i>Aprofundamento de conhecimento</i>	Professor de Educação Física e técnico desportivo concomitantemente

Fonte: adaptado de SOUZA NETO et al., 2004, p. 115.

2.4 À guisa de síntese

A reflexão sobre a docência — não universitária ou universitária — desvelou uma atividade de dimensões amplas e complexas. Mostrou que se trata de uma atividade profissional, ou seja, que tem especificidades, as quais vão além do domínio de dado conteúdo. Isso quer dizer, por exemplo, que o educador físico atuante como profissional, ao adentrar uma sala de aula universitária para lecionar, deixa de ser educador físico para ser o profissional professor; e ainda que a atividade docente pressuponha que ele tenha conhecimentos da área de educação física, isso não bastará para que ele exerça a função docente em sua totalidade.

Se docência é uma profissão que se equipara à outra categoria profissional — à do coordenador de uma academia de musculação, por exemplo, cujo fazer pressupõe habilidades e produz saberes —, ela se distingue; embora seu exercício também suponha habilidades e produza saberes, esse pressuposto resulta não só no domínio de conteúdo e do fazer docente mesmo, mas também de fontes variadas que vão além da prática profissional e do espaço de ensino. É aí que reside a complexidade da docência como profissão, porque, de fato, ser professor requer que se saiba algo, mas requer também saber transmitir esse algo ao aluno e ajudá-lo a construir outros conhecimentos. Essa dimensão independe do conhecimento que se tem do objeto de ensino.

Ainda se sabe pouco sobre os requisitos da docência universitária na área de educação física. Mas, mesmo assim, pressupõe-se que o professor acadêmico atualize seus saberes na área de trabalho para assimilar mudanças profissionais impostas a profissão e saber introduzi-las positivamente na formação de seus alunos; que tenha uma prática marcada pela reflexão e análise da importância das competências, seja no terreno da prática ou da teoria; que conheça e reconheça conteúdos convergentes às aspirações discentes e, mais que isso, estimule neles outras aspirações para que construam outros campos de atuação profissional e desenvolvam outras competências e outros saberes.

Capítulo 3

METODOLOGIA

Para associar os capítulos teóricos com a análise dos dados, este capítulo destaca a metodologia da pesquisa, ou seja, sua configuração e o entendimento de como os dados foram coletados, analisados e interpretados. Enfatizam-se os locais da pesquisa, os sujeitos, a abordagem metodológica, o instrumento de pesquisa e o procedimento para aplicá-lo.

3.1 Locais da pesquisa

A pesquisa de campo foi feita no curso de Educação Física de duas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, aqui denominadas IES-1 e IES-2. Localizada no sul de Goiás, a IES-1 tem 12 cursos de graduação (6 licenciaturas, 6 bacharelados), cursos de extensão e cursos de pós-graduação *latu sensu* em vários campos profissionais. O prédio onde ela funciona inclui salas de aulas, de reuniões e de professores, biblioteca, laboratório de informática, dois auditórios, um ginásio coberto, campo de futebol, pista de atletismo e centro esportivo com piscina, sala de ginástica, de dança e de musculação, salas de aulas e laboratório de fisiologia. Localizada no Triângulo Mineiro (MG), a IES-2 tem 15 cursos de graduação, dentre bacharelados e licenciaturas, cursos de pós-graduação *latu sensu* e de extensão. Dos cursos oferecidos pelas IES pesquisadas, escolheu-se o de Educação Física para desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são docentes atuantes no ensino superior em Educação Física e que, necessariamente, têm formação inicial no curso de Educação Física, seja qual for a formação continuada. Como mostra na Tabela 1, foi possível trabalhar com uma porcentagem alta de sujeitos, tendo em vista a realidade das duas IES.

TABELA 1
Sujeitos participantes.

IES	DOCENTES DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA*	DOCENTES FORMADOS DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA **	RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO
1	9	5	4 = 80%
2	17	8	4 = 47%

*Sem distinção da formação inicial

** Formação inicial necessariamente em Educação Física, sem distinção de formação continuada

3.3 Abordagem quanti-qualitativa

Para este estudo sobre os saberes docentes, as competências profissionais e a formação profissional do professor de Educação Física no ensino superior, foi eleita a abordagem quanti-qualitativa, por se entender que permite compreender com mais exatidão o que ocorre na formação docente em Educação Física diante das categorias escolhidas.

Se a pesquisa social tem sido marcada profundamente por estudos que supõem emprego de métodos quantitativos para se descreverem e explicarem fenômenos, também a abordagem qualitativa tem se mostrado promissora na investigação acadêmica. Surgida nos domínios da antropologia e da sociologia, conquistou espaço com a psicologia, a educação e a administração de empresas (REY, 2005).

Segundo Oliveira (2008, p. 37), a expressão pesquisa qualitativa tem tido várias interpretações, mas hoje a expressão abordagem qualitativa é preferível;

Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.

Uma pesquisa segundo a abordagem qualitativa exige tempo e espaço delimitados em relação a lugar, data e período. É imprescindível que a análise descritiva seja feita com base na escolha do objeto de estudo e permeie a “[...] delimitação do lugar, tempo, revisão de literatura e coleta de dados” (OLIVEIRA, 2008, p. 39).

No contexto atual, em que modificações súbitas ocorrem no âmbito social, econômico e político, o modelo de investigação tem de permitir não só que se comprovem suposições ou se mostre sua resistência, mas também o aprofundamento de conhecimentos sobre os vários temas organizacionais. Nessa lógica, a pesquisa qualitativa busca espaço nas ciências sociais não como contraposição à quantitativa, mas como complemento. “O intuito é o de preencher as lacunas verificadas nas pesquisas quantitativas. A união dessas duas abordagens vem sendo colocada como a saída para os problemas encontrados quando do uso isolado de uma delas.” (GOMES; ARAÚJO, 2005 p. 2).

Triviños (1992) ressalta que toda pesquisa pode ser qualitativa e quantitativa. Na prática, porém, o que acontece é que investigações de base quantitativa, cuja meta é obter resultados objetivos, concentram-se só no dado estatístico; em geral, seguem à risca um plano preestabelecido com base em hipóteses visivelmente indicadas. A pesquisa qualitativa, por outro lado, é habitualmente direcionada; em seu desenvolvimento, os casos não são enumerados e a análise dos dados normalmente não emprega instrumental estatístico. Supõe obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo; além disso, é comum o pesquisador procurar entender os acontecimentos segundo a perspectiva de quem participa da pesquisa e, a partir daí, interpretar os fenômenos (REY, 2005).

A investigação que visa obter informações sólidas e corretas não pode se prender só a dados estruturados, quantitativos, representados por números, percentuais e gráficos; tem de buscar dados qualitativos através de textos, entrevistas, reportagens e outras fontes. Contudo, é importante cruzar diversamente dados quantitativos e qualitativos para que se possa gerar ideias, verificar hipóteses, elaborar conclusões etc. Recorrer a técnicas qualitativas *versus* quantitativas para coleta e análise de dados, quando combinadas, permite chegar a conclusões com significados mais expressivos, que levam a condutas e formas de atuação em contextos distintos (FREITAS; JANISSEK-MUNIZ; MOSCAROLA, 2005). Como afirma Oliveira (2008, p. 39), “Adotar a prática de combinar técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise”. Flick (2008, p. 58) esclarece que essa combinação, denominada

[...] triangulação é um conceito a que muito se recorre na pesquisa qualitativa quando se discutem questões de qualidade. O principal vínculo entre triangulação e qualidade da pesquisa qualitativa é que a primeira significa ampliar as atividades do pesquisador no processo para além do que se faz “normalmente”, por exemplo, usando mais de um método.

No dizer de Neves (1996), a interação das informações pode criar conexões em meio a descobertas alcançadas por fontes variadas, torná-las mais compreensíveis e indicar uma nova direção aos problemas a serem investigados. A interatividade entre dados qualitativos e quantitativos fortalece a pesquisa, porque aumenta a credibilidade e validade de seus resultados, além de evitar o reducionismo de uma única escolha de análise.

3.4 Instrumento de pesquisa

Como instrumento para coletar os dados, foi usado um questionário (ver APÊNDICE A) com perguntas fechadas e abertas direcionado aos professores participantes da pesquisa. As perguntas buscaram informações sobre o conhecimento dos sujeitos relativo à formação profissional, às competências e aos saberes docentes, bem como a ideia que têm da importância da formação pedagógica para a prática docente.

O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que precisam ser respondidas por escrito sem participação do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1999); visa obter informação sobre práticas presentes, condições e dados demográficos. Para obter informações, os pesquisadores pedem aos informantes da pesquisa que respondam às perguntas do questionário, em vez de observarem o comportamento deles (THOMAS; NELSON, 2002). Cervo (2002, p. 48) acrescenta que o questionário “[...] é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. Em geral a palavra *questionário* refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

O questionário desta pesquisa contém questões sobre aspectos das competências profissionais, dos saberes docentes e da formação profissional, dentre outros pontos. Aplicado a docentes que trabalham com ensino universitário no curso de Educação Física, está dividido em três partes: a primeira contém 3 questões; a segunda, 12 questões; a terceira, 4 questões. Tais questões buscaram identificar, nos sujeitos, informações sobre saberes docentes, formação profissional e competências profissionais.

Alicerçadas em bases teóricas, as informações coletadas passaram por uma análise interpretativa e forneceram elementos que permitiram identificar os pressupostos teórico-conceituais dominantes entre os professores participantes da pesquisa e sua relação com a prática pedagógica consolidada nas aulas de Educação Física no ensino superior.

3.5 Procedimentos metodológicos

Para se começar a pesquisa, o primeiro procedimento foi contatar o coordenador do curso de Educação Física das IES 1 e 2 a fim de se obter autorização para a realização da pesquisa, explicitar seus objetivos e ressaltar a importância da participação e colaboração das instituições e de seus professores. Autorização dada, o procedimento

seguinte foi contatar os professores, apresentar o objetivo da pesquisa e esclarecer eventuais dúvidas sobre sua participação. Ao aceite dos professores seguiu-se o agendamento de dia e horário para aplicação dos questionários — respondidos e devolvidos cerca de três dias após sua entrega para cada docente. Após a recolha dos questionários, os dados (ver APÊNDICE B) foram tabulados, dispostos em gráficos e transcritos.

Capítulo 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Feita a retrospectiva histórica sucinta da origem do curso de Educação Física — a fim de se perceber uma possível preocupação com a formação docente nessa área; a identificação de condições importantes para a docência universitária — sobretudo no curso de Educação Física; e a apresentação dos caminhos metodológicos desta pesquisa, agora resta apresentar os resultados com base no instrumento usado e discuti-los segundo os itens propostos neste.

4.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa — parte 1

Todos os oito sujeitos informantes da pesquisa devolveram o instrumento de pesquisa. Para facilitar a leitura e visualização das respostas abertas, usou-se a legenda descrita no Quadro 11. A parte 1 busca identificar e caracterizar os informantes — docentes do curso de Educação Física de duas Instituições de Ensino Superior (IES) —, mas sem revelar a identidade deles. A análise se refere às respostas de uma professora e três professores da IES–1 e de três professores e uma professora da IES–2. A maioria dos informantes da pesquisa tem idade entre 21 e 30 anos; dois estão na faixa etária 31–40 anos; um tem entre 41 e 50 anos de idade; outros dois têm mais de 50 anos (QUADRO 12).

QUADRO 11

Legenda

S = SUJEITO	Nº = NÚMERO DE SUJEITOS	s = SEXO	i = IDADE	f = FORMAÇÃO
—	—	a = feminino	—	e = especialista
—	—	b = masculino	—	m = mestre

QUADRO 12

Demonstrativo da identificação dos sujeitos

PROFESSOR	IES	SEXO	IDADE
S1	1	Masculino	21 a 30 anos
S2	1	Feminino	Acima de 50 anos
S3	1	Masculino	21 a 30 anos
S4	1	Masculino	41 a 50 anos
S5	2	Masculino	21 a 30 anos
S6	2	Masculino	31 a 40 anos
S7	2	Feminino	Acima de 50 anos
S8	2	Masculino	31 a 40 anos

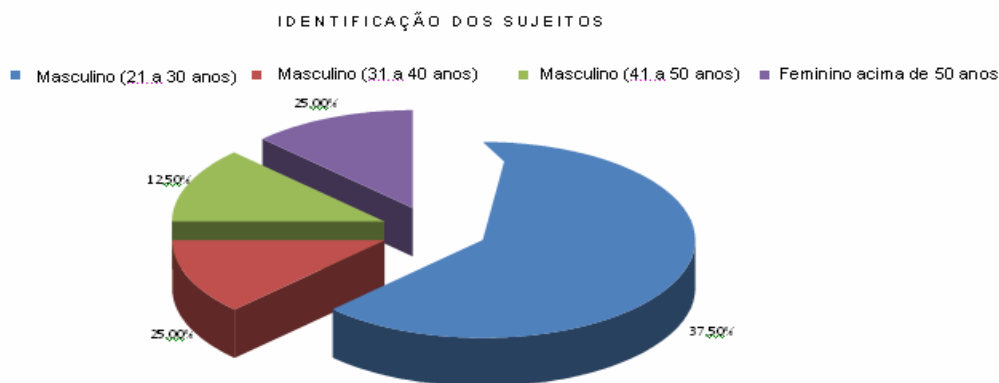


GRÁFICO 1 – Demonstrativo da identificação dos sujeitos

O Gráfico 1 mostra que 75% dos docentes são do sexo masculino, que 37,5% têm idade entre 21 e 30 anos; 25%, entre 31 e 40 anos; 12,5%, entre 41 e 50 anos; e que 25% têm mais de 50 anos de idade. Tardif e Lessard (2008, p. 154) se referem à discrepância etária entre docentes, dizendo que as “[...] pirâmides das idades dos diferentes grupos de docentes são muito desequilibradas e que 40% dos que estão na ativa devem partir nos próximos dez anos [...]”. Com isso, pode haver uma renovação da identidade deles e, por consequência, uma transformação radical nas profissões. No caso desta pesquisa, há um paralelo possível com o estudo de Silva (2006), cujos resultados mostraram professores com idades correlatas há cerca de quatro décadas; isso sugere que tiveram formação inicial temporal.

4.2 Aspectos gerais da docência universitária — parte 2

No item 1 do instrumento — “Docência universitária: aspectos gerais” —, pediu-se ao docente que enumerasse a/as disciplina/as que ministra, a quantidade e o nome — listados no Quadro 13, assim como o número de professores que participaram desta pesquisa. O Gráfico 2, a seguir, traduz esses dados em linguagem estatística.

QUADRO 13

Identificação da quantidade e do nome das disciplinas ministradas

PROFESSOR	QUANTIDADE	NOME DA DISCIPLINA
S1	3	Fundamentos da Educação Física, Futsal e Basquetebol
S2	3	Dança, Aprendizagem Motora e Metodologia do Estudo das Ciências Sociais
S3	3	Anatomia, Fisiologia e Fisiologia do Exercício
S4	3	Natação, Didática e Treinamento
S5	2	Natação e Saúde Escolar
S6	2	Handebol e Futsal
S7	3	Ginástica, Dança e Ritmo e Movimento
S8	3	Cinesiologia, Fisiologia do Exercício e Biomecânica



GRÁFICO 2 – Demonstrativo da identificação das disciplinas e da quantidade ministrada pelos docentes

A segunda questão (GRÁF. 3) pediu aos professores para informarem o regime de trabalho em que atuam. Sete docentes (87,5%) são horistas e um (12,5%) trabalha em regime parcial. O Censo da Educação Superior de 2008, feito pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), apontou predomínio de funções docentes em regime de hora-aula (40,5%). Tendo vista a estrutura acadêmica das IES, observou-se nas faculdades um número maior de docentes em regime de hora-aula: 63,2%; enquanto as universidades apresentam volume menor de funções docentes nesse regime: 57,9% (BRASIL, 2009).

Regime de Trabalho dos Docentes

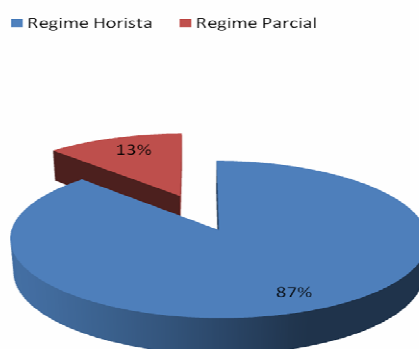


GRÁFICO 3 – Demonstrativo do regime de trabalho dos docentes

Para Bosi (2007), essa diferença resulta de aumento no número de IES privadas e da estagnação das públicas, o que flexibiliza o regime de trabalho, ausência de plano de carreira e precarização do trabalho docente. Os dados revelados no censo MEC/INEP (2008) vêm reforçar os resultados encontrados neste estudo, onde os dados coletados evidenciaram que, dos oito docentes, sete trabalham em regime horista e um, em regime

parcial de trabalho. Também foi constatado por Bosi (2007) que as universidades públicas e as particulares não estão cumprindo a determinação da legislação educacional para o ensino superior de que, ao menos, um terço do corpo docente das instituições de ensino superior trabalhe em regime de tempo integral. Ainda que se considere que, nas universidades, o número de docentes com regime de trabalho horista é menor que nas faculdades privadas, há de se buscarem soluções para que esta questão seja sanada, tanto na instituição privada quanto na pública.

O Gráfico 4 mostra os resultados referente à titulação dos professores: todos têm graduação e especialização — um (12,5%) tem título de mestre. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei 9.394/96) determina que, para o exercício na docência no ensino superior, as instituições devem ter um efetivo que tenha parte dos docentes com título em nível de pós-graduação.

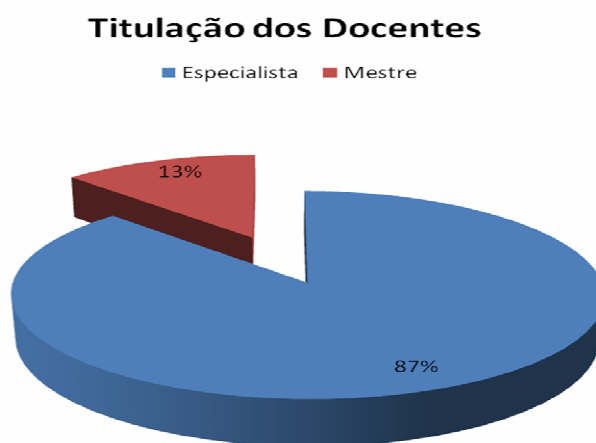


GRÁFICO 4 – Demonstrativo da titulação dos docentes

Dornas (1997, p. 25–6) ressalta que,

No que se refere à exigência de titulação, o Decreto 2.207/97 determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos no quinto ano de vigência, com 25%, dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência com um terço, dos quais 15% doutores, pelo menos.

A condição dos docentes relativa à titulação deixa entrever uma situação significativa: a categoria mais numerosa foi a de especialista; isto é, o quadro docente das instituições investigadas não cumpre o que preveem a LDBEN e o decreto 2.207/97, pois o corpo docente da IES–1 tem um mestre e três especialistas, enquanto a IES–2 tem só especialistas nos cursos pesquisados, o que contraria as diretrizes regulatórias do ensino superior.

Na quarta questão, pediu-se aos docentes que informassem o tempo de atuação no ensino superior (GRÁF. 5). As repostas mostram que cinco (75%) lecionam há menos de seis anos; dois (12,5%), há mais de cinco anos e menos dez anos; e um atua (12,5%) há mais de dez anos e menos de quinze anos. Noutros termos, a maioria atua há menos de seis anos. Nesse caso, uma analogia com os dados do Gráfico 2 (titulação) permite que se façam algumas suposições. Uma é que esses docentes se preocupam pouco com seu processo formativo — obtenção de títulos ou ampliação da formação; docentes cuja atuação vai de cinco a dez anos, também, demonstram não se preocuparem. Outra suposição é que algumas IES não cumprem a legislação relativa aos percentuais de docentes com níveis de titulações diferenciadas (doutores, mestres, especialistas e graduados).

Tempo de Atuação em Docência

■ Menos de 5 anos ■ Entre 5 e 10 anos ■ Entre 10 e 15 anos

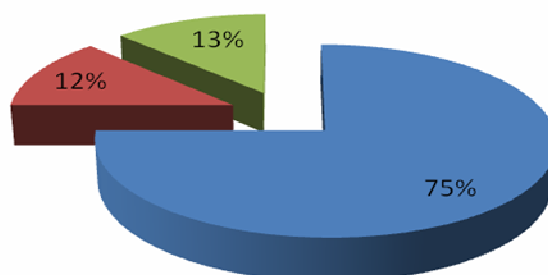


GRÁFICO 5 – Demonstrativo do tempo de atuação no ensino superior

Outra pergunta indagou se os professores, além de serem graduados em Educação Física, têm outra licenciatura (GRÁF. 6). Cinco (62,5%) disseram que não, um (12,5%) não respondeu, um (12,5%) disse que tem licenciatura em Pedagogia e um (12,5%) disse que se formou em Artes Plásticas e Música. Essa formação extratângencia o domínio da educação física, seja pelo conhecimento pedagógico ou pela expressão corporal advindas de performances artísticas ou da dança. E mais, deixa entrever uma situação comum: a dificuldade em escolher uma profissão, que pode provocar conflito por não se ter certeza de que a decisão tomada será a mais acertada ou de que vai ser consolidada. Por fim, o fato de todos terem formação inicial em educação física revela um presente distinto de um passado em que ser profissional da educação

física não pressupunha ser graduado nela; bastava ter interesse. Talvez um passo relevante para essa mudança de perfil tenha sido a constatação de que ser um profissional dessa requer formação adequada tanto quanto outras profissões. A LDBEN e a lei 9.696/98, que regulamenta a profissão na área de educador físico, vieram tornar essa constatação em determinação legal.

Formação Acadêmica Adicional

■ Não possuem ■ Pedagogia ■ Artes Plásticas e Música ■ Não respondeu

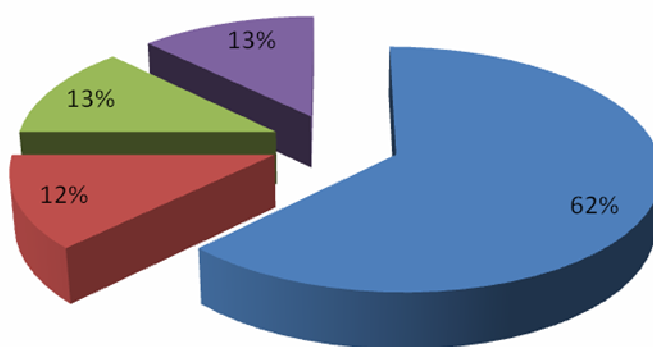


GRÁFICO 6 – Demonstrativo de outra formação além da Educação Física

Quanto ao exercício profissional (GRÁF. 7), três (37,5%) docentes atuam na docência universitária e na educação básica; dois (25%), na docência universitária e em academia; dois (25%), na docência universitária; e um (12,5%) atua na docência de graduação, de pós-graduação e na preparação física. Esses resultados mostram uma realidade profissional que converge para a de muitos profissionais da educação física, seja professor do ensino básico, superior, pós-graduação ou instrutor de academia, dentre outros. Segundo Gasparini, Barreto e Assunção (2005), o que se esperava do professor era que fosse o mediador do processo de aprendizagem do aluno, mas hoje seu papel vai além da sala de aula, pois pressupõe a manutenção de um elo entre escola e comunidade.

Também os ganhos salariais estimulam o professor a ter mais de um vínculo empregatício. Por causa de salários baixos, ele se vê obrigado a trabalhar em vários períodos e várias instituições para ter condições mais dignas de vida — no caso do educador físico, não só as instituições de ensino pagam baixos salários; também outras instituições de seu campo de atuação profissional. Talvez seja isso a razão para os resultados destacados no Gráfico 2 — regime de trabalho —, os quais mostram que a

maioria dos docentes trabalha em regime de hora-aula, pois este lhes dá a possibilidade de organizarem sua carga horária e os horários de trabalho. Mas essa sobrecarga de trabalho não afeta a saúde física e psicológica do professor e, por consequência, a qualidade de seu exercício profissional e de sua vida pessoal? Se sim, então como resolver esse impasse? Bastaria criar uma política salarial que valorizasse esse profissional para mudar a realidade do ensino e da condição de trabalho do profissional dessa área?



GRÁFICO 7 – Demonstrativo do exercício profissional

À pergunta relativa à formação continuada — se os professores participaram de algum curso nos últimos dois anos em busca de aperfeiçoamento da atividade pedagógica (GRÁF. 8) —, seis (75%) disseram que sim e dois (25%) que não. Dentre os que responderam afirmativamente, dois participaram de cursos de capacitação na IES onde trabalham, um deles fez curso de Ética Profissional em Yoga, outro fez curso de Formação Especial de Formação Pedagógica, um fez curso de Arbitragem e, por fim, um fez curso de Ginástica Funcional, Ritmos Variados e Como Falar em Público.

Para Mendonça e Terra (2008, p. 2), a formação continuada é o processo permanente de buscar valorizar os saberes docentes no exercício profissional, no ato de ensinar, seja através de políticas públicas voltadas para essa finalidade ou em encontros coletivos “[...] buscando dar prosseguimento no processo de aprendizagem”. Todavia,

se entre os cursos mencionados acima há alguns com vínculo direto com a atividade docente e o conhecimento específico do educador físico, outros parecem destoar. Ora, é possível que um curso de arbitragem sugira obter conhecimento específico para dada disciplina, assim como para a prática de uma atividade profissional paralela à docência. É possível que um curso de oratória sugira que o docente busque suprir uma necessidade típica da docência — saber se expressar com clareza oralmente; mas essa capacidade não é um requisito — se não formal, pelo pessoal — de quem se arrisca a entrar na sala de aula como professor?

Sobre a formação continuada oferecida pelas instituições de ensino, Terra e Pirolo (2006, p. 1) ressaltam que as disciplinas selecionadas nessa formação em educação física “[...] geralmente são desenvolvidas através de cursos onde conteúdos específicos e especializados são apresentados como receituários descontextualizados da realidade da prática cotidiana dos professores”. O estudo de Medeiros (2003) resalta que as leis educacionais (LDBEN, Pareceres) abordam constantemente a formação continuada, mas há uma ausência de legislação dos recursos destinados à promoção dessa formação. Muitas vezes, é o professor quem busca continuar sua formação inicial pela participação em congressos, na troca de experiências com seus pares — quando possível, pois esse tempo quase não é proporcionado no espaço de trabalho. Essa busca pessoal deixa entrever um professor que reflete sobre como melhorar seu exercício profissional e prática pedagógica pela formação.

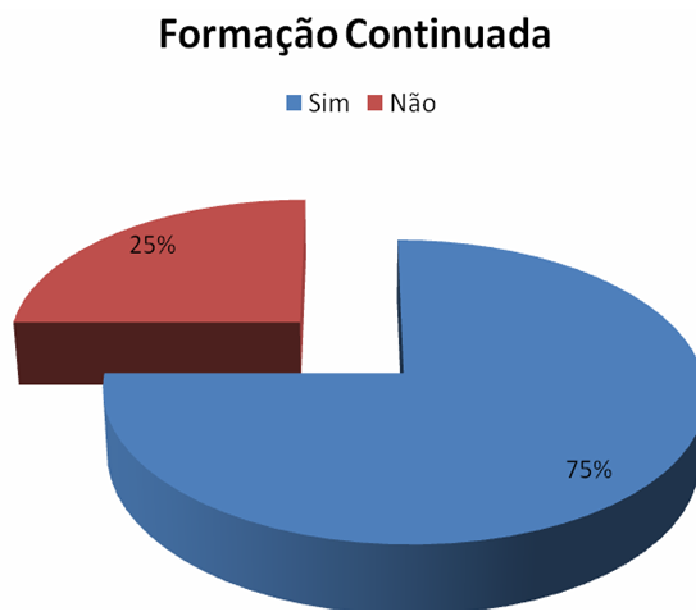


GRÁFICO 8 – Demonstrativo da formação continuada

Foram apresentadas aos docentes cinco características consideradas por Rossi e Hunger (2006) como fundamentais à formação e à prática pedagógica do docente universitário; então eles teriam de enumerá-las conforme assim: 1 para mais importante, 2 para intermediária e 3 para menos importante. O Gráfico 9 — que contém percentuais relativos à formação técnica — mostra que três docentes (37,5%) acreditam que a formação técnica é intermediária, três (37,5%) a consideram menos importante e dois (25%) consideram que é mais importante.

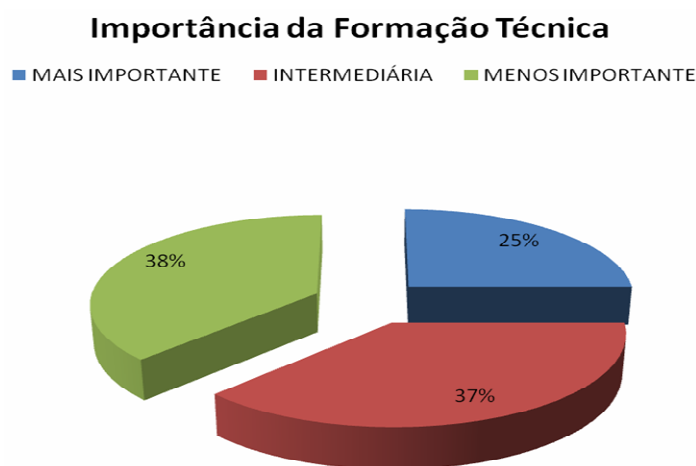


GRÁFICO 9 – Demonstrativo da importância da formação técnica

Como se vê, a maioria dos professores informantes encara a formação técnica como mais importante. Com efeito, há quem reconheça problema nessa formação, a exemplo de Gunther e Molina Neto (2000, p. 88), para quem “[...] a perspectiva técnica privilegia a otimização e antecipação dos resultados que devem ser alcançados através de processos de ensino eficientes e econômicos”. Alegre (2006), porém, vê o professor como técnico como alguém que tem de ter muita habilidade e domínio de comportamentos instrucionais característicos do docente técnico, assim como competência para desenvolver conhecimentos científicos expressados em procedimentos técnicos e didáticos.

O Gráfico 10 apresenta as respostas dos sujeitos relativas ao questionamento sobre formação teórica, isto é, sobre como veem essa formação. Assim, seis (75%) a consideram mais importante para formação docente e dois (25%) a veem como intermediária; nenhum dos sujeitos considerou esta formação menos importante. Essa relevância apontada pelos docentes salienta a centralidade dessa formação para o exercício profissional do professor, pois se vincula à estruturação, à seleção e ao domínio de conteúdos da área de conhecimento específico, de métodos e estratégias ligadas diretamente à prática docente.

Importância da Formação Teórica

■ MAIS IMPORTANTE ■ INTERMEDIÁRIA

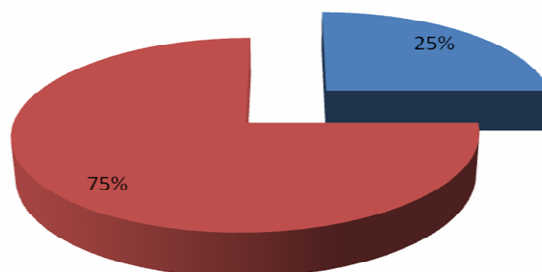


GRÁFICO 10 – Demonstrativo da importância da formação teórica

No que se refere à prática reflexiva, o Gráfico 11 mostra o grau de importância que os sujeitos atribuem a ela: sete (87,5%) acreditam que essa prática é mais importante, um (12,5%) afirma que ela é intermediária e nenhum docente a considera como menos importante. A relevância dessa formação se justifica porque ocupa a base de um dos pilares da formação docente: a reflexão teórica; a relação entre teoria e prática permeia todo o processo de formação docente. Se o trabalho — a prática — fundamenta a formação, a pesquisa é o momento de produzir conhecimento e interferir na prática pedagógica. Nota-se aí que uma relação colaborativa: o formando deixa o espaço da reflexão teórica — a IES — para investigar a dimensão da prática — a escola. Nessa unidade entre teoria e prática está foco do refletir no agir.

Importância da Prática Reflexiva

■ MaisImportante ■ Intermediária

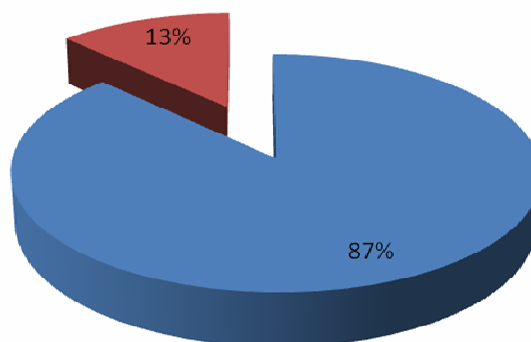


GRÁFICO 11 – Demonstrativo da importância da formação prático-reflexiva

O Gráfico 12 revela os dados sobre como os docentes veem a formação acadêmica: quatro (50%) a consideram como mais importante, três (37,5%) acreditam que é intermediária e um (12,5%) a considera como menos importante. Essa diferença entre muita relevância e relevância mediana entre os docentes suscita, no mínimo, curiosidade. Como reconhecer importância só intermediária num estágio de ensino que garante ao futuro professor um saber essencial dentre os saberes pressupostos na docência: o saber específico. É plausível supor que o aprendizado específico previsto numa licenciatura poderia ser aprendido fora desta; mas isso levaria, talvez, o dobro do tempo, pois na academia o saber a ser assimilado se encontra organizado; o graduando economiza tempo, graças há uma sequência lógica do que aprender e quando aprender que o aluno levaria anos a fio para estabelecer fora da academia.

Importância da Formação Acadêmica

■ Mais Importante ■ Intermediária ■ Menos Importante

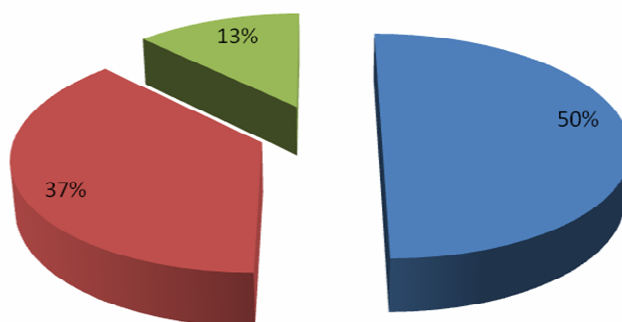


GRÁFICO 12 – Demonstrativo da importância da formação acadêmica

Mais que isso, a formação acadêmica proporciona condições de aprendizagem de como lidar com o esse saber específico num contexto acadêmico para que o futuro professor saiba instruir seus futuros alunos a fazer o mesmo. Seja pela iniciação à pesquisa — prática comum não só no ensino superior, mas também em níveis mais elementares, pois é um dos procedimentos para a construção do conhecimento, base da educação escolar no presente; seja pelas próprias aulas dos docentes, mesmo de quem não leciona disciplinas não pedagógicas, pois proporcionam um modelo de como agir — ou não agir — numa sala de aula. Uma suposição para essa diferença pequena na opinião dos docentes é que a experiência discente-acadêmica deles não lhes proporcionou essa realidade que é própria da formação acadêmica.

Os dados apresentados no Gráfico 13 refletem a opinião dos sujeitos sobre a formação professor-pesquisador. Eis o resultado: dos docentes, sete (87,5%) viram essa formação como mais importante; um (12,5%) a viu como intermediária; e nenhum a considerou menos importante.

Importância da Formação Professor / Pesquisador

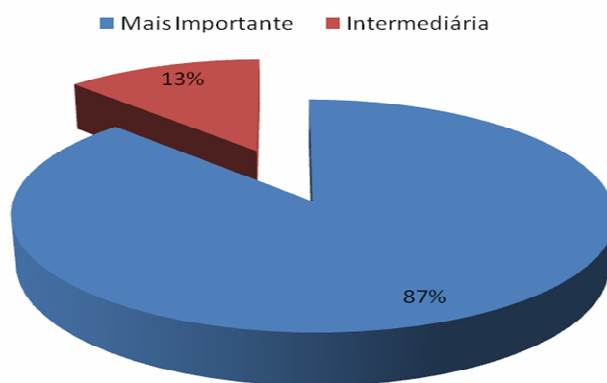


GRÁFICO 13 – Demonstrativo da importância da formação professor-pesquisador

Com efeito, para Veiga (2002, p. 87), a relação entre formação inicial e pesquisa possibilita, ao futuro profissional, uma base ou um conhecimento produzido segundo uma análise interpretativa do trabalho pedagógico na turma e na escola. Nesse sentido, os dados coletados nesta pesquisa sobre o professor-pesquisador impõem um questionamento: se os docentes informantes apontaram essa formação como mais importante, quando questionados sobre a titulação, o resultado mostrou um mestre ante sete especialistas. Uma analogia desses dois resultados redundaria em questionamento do que foi dito pelos professores e a realidade deles como docentes do ensino superior em algumas IES que — sabe-se — não seguem as diretrizes curriculares para o ensino superior relativamente aos percentuais de professores com titulação (especialização, mestrado e doutorado); assim: esses docentes trabalham de fato com pesquisa onde lecionam?

A fim de se relacionarem as dimensões da formação docente apresentadas aqui, demonstra-se, no Gráfico 14, o tipo de formação considerada pelos docentes como mais importante em detrimento de outras. Para sete deles (87,5%), a formação prático-reflexiva e a prática do professor-pesquisador são mais importantes que a formação técnica e acadêmica; para quatro deles (50%), essa formação é a mais importante para a formação docente; e para seis deles (75%), a formação teórica é mais importante para sua formação docente.

Tipo de Formação mais Relevante

- Formação Prática-reflexiva / Prática do Professor Pesquisador
- Formação Técnica e acadêmica
- Formação Teórica

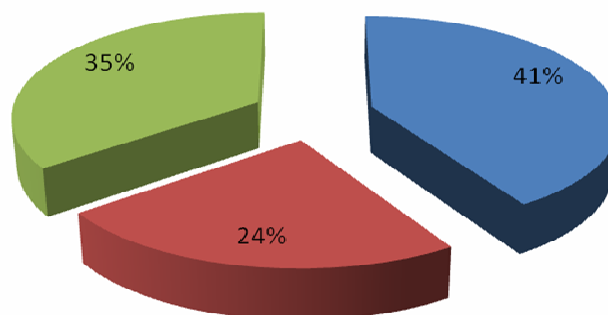


GRÁFICO 14 – Demonstrativo do tipo de formação considerada mais importante para a atuação docente

Os professores foram questionados ainda sobre a importância que atribuem à formação pedagógica para atuação docente; e suas respostas estão no Gráfico 15, onde se lê que dois deles (25%) consideram como muito importante a formação pedagógica para o exercício da docência, três (37,5%) a avaliam como intermediária e três (37,5%), como menos importante. O estudo de Moraes (2008) sobre professores-fisioterapeutas mostrou, no tocante à consciência do quão importante é a formação pedagógica ao exercício docente, que a maioria dos entrevistados a reconheceu como muito importante, enquanto a minoria disse que é menos importante.

Importância da Formação Pedagógica

- Muito Importante
- Intermediária
- Menos Importante

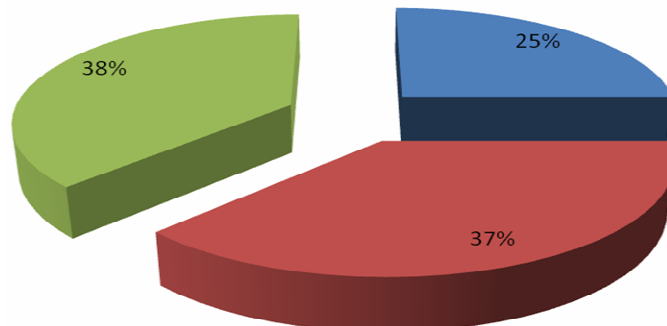


GRÁFICO 15 – Demonstrativo da importância dada à formação pedagógica para o exercício da docência

Diferentemente, nosso resultado revela que, dos oito informantes, *dois* veem essa formação como muito importante para a docência. É preocupante que tal percentual de formadores veja essa formação como de importância intermediária e como menos importante. Ora, Feitosa e Nascimento (2006) ressaltam que a elaboração curricular não pode se prender, em essência, à face técnica do saber-fazer profissional; antes, é preciso considerar a contribuição filosófica, política, emocional; dito de outro modo, o saber-ser tem relevância análoga à de componentes mais técnicos das competências. Nessa lógica, impõe-se um questionamento: pode se reconhecer o perfil de profissional comprometido com sua formação e com a de seus discentes num docente formador que não enxerga a dimensão da formação pedagógica na prática em sala de aula?

A construção dos saberes docentes foi avaliada segundo quatro características que Tardif (2008) vê como essenciais a essa construção. Os informantes foram solicitados a enumerá-las indicando: 1 para mais importante, 2 para intermediária e 3 para menos importante. O Gráfico 16 mostra que quatro deles (50%) consideram os saberes pessoais como mais importantes, dois (25%) creem que são intermediários e dois (25%), que são menos importantes. Se a maioria vê esse item como mais importante, decerto é porque a construção dos saberes docentes — como afirma Tardif — se vincula aos saberes provenientes da história de vida do professor. Se assim o for, então os professores têm de valorizar, na formação, os saberes docentes em todos os seus sentidos.

Construção dos Saberes Pessoais

■ Muito Importante ■ Intermediária

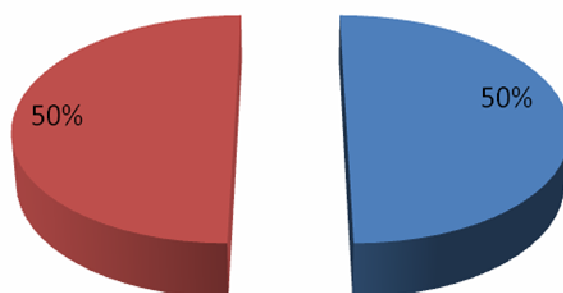


GRÁFICO 16 – Demonstrativo da importância da construção dos saberes pessoais dos professores

O resultado da questão relativa à importância da construção dos saberes pessoais dos professores direcionada ao item mais importante tem outros ecos do que diz Tardif (2008): grande parte do que os docentes sabem sobre ensinar, sobre os papéis do professor provêm de sua própria história de vida. Daí a relevância desses saberes para a formação docente que preveja um profissional ciente de que ser professor é uma atividade complexa porque tem alicerces diversos

O Gráfico 17 representa as respostas dos sujeitos quanto aos saberes provenientes da formação escolar anterior. Eis os dados encontrados: quatro deles (50%) consideram a formação escolar anterior como mais importante para a construção dos saberes docentes; outros quatro (50%) a veem como intermediária; nenhum dos sujeitos a considerou como menos importante.

Construção dos Sabores Provenientes de Formação Escolar

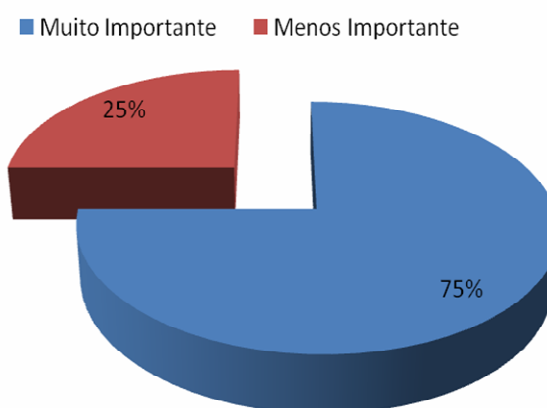


GRÁFICO 17 – Demonstrativo da importância da construção dos saberes provenientes da formação escolar anterior

Na perspectiva de Tardif (2008), o saber docente é um saber plural porque advém de instâncias diversas, mesmo daquelas que ocupam o outro da relação central no processo de ensino e aprendizagem, qual seja, a do professor com o aluno. Noutros termos, mesmo a experiência discente escolar anterior, dos estágios elementares, tem participação na composição desse saber plural.

Eis por que essa igualdade de opinião entre os docentes pode resultar justamente de experiências discentes. Os que a reconhecem com mais importante é possível que tenham passado por experiências em seu passado escolar que suscitaram neles o interesse pela docência e reforçaram sua convicção profissional: são professores porque

quiseram sê-lo depois de verem a dimensão dessa prática profissional nas mãos de um de seus mestres. Quanto à outra metade, talvez não tenha tido tais experiências, algo em seu passado escolar que pudesse ter suscitado nela a convicção da docência como terreno onde saberes diversos se encontraram.

No que se refere aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, o Gráfico 18 mostra o grau de importância que os sujeitos dão à construção desse saber: seis (75%) creem que esse saber é mais importante, dois (25%) consideram como menos importante; e nenhum dos sujeitos considera o saber em questão como intermediário.

Construção dos Sabores Provenientes de Magistério

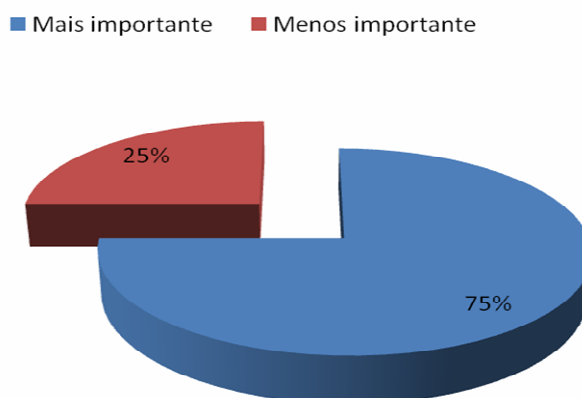


GRÁFICO 18 – Demonstrativo da importância da construção dos saberes provenientes do magistério

É curioso que os docentes que reconhecem pouco a importância da formação acadêmica tenham essa predileção pela formação para o magistério, a ponto de 75% deles a elegerem como importante para a construção dos saberes docentes. Na visão de Tardif (2008), essa formação constitui uma fase em que os saberes que ampliam os saberes docentes emanam de estágios, de cursos de reciclagem, de oficinas — numa palavra, de situações marcadas pela socialização, pela troca de experiência e de ideias, pela ampliação do contato pessoal com pessoas de origem diversa.

Não se pode negar que a formação acadêmica não ofereça situações de socialização, sobretudo porque pressupõe um contingente muito maior de pessoas caso se considere que ela ocupa um *campus*. Todavia, não é incorreto supor, nas

circunstâncias formativas do magistério, uma proximidade maior dos docentes com seus pares, seus iguais, o que facilita a socialização e pode dar mais credibilidade à troca de experiências, ao aconselhamento, à aprendizagem do que acontece em contextos distintos. Daí esse reconhecimento das ocasiões de formação para o magistério como algo relevante para os saberes docentes.

O Gráfico 19 apresenta dados que evidenciam como os docentes consideram os saberes provenientes de sua própria experiência profissional, na sala de aula e na escola. Assim, seis (75%) a consideram como mais importante; dois (25%), como intermediário; e nenhum dos sujeitos vê como menos importante.

Construção dos Saberes Provenientes da Experiência

■ Mais importante ■ Menos importante

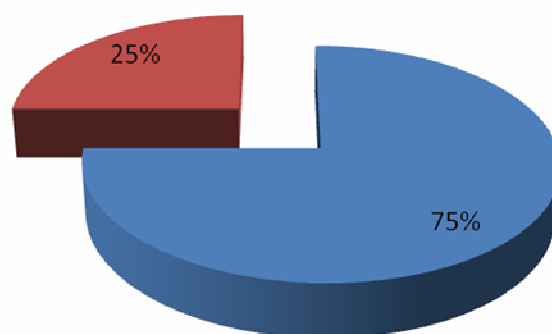


GRÁFICO 19 – Demonstrativo da importância da construção dos saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola

Embora até aqui as respostas dos docentes tenham deixado entrever contradições; opiniões incoerentes com a condição de formadores; motivações para a prática docente que mostram pouca convicção de profissional da docência, a diferença de opinião relevante nesse quesito traduz uma ideia central no pensamento de Tardif (2008) e que permeia sua obra sobre os saberes docentes. Para esse teórico, a noção tradicional de que o saber é sinônimo de teoria não se sustenta. Nos termos de Tardif (2008, p. 21), “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”.

4.3 Categorização das respostas

Foi pedido aos docentes que revelassem, espontaneamente, os motivos que os levaram a optar pela docência no ensino superior. As respostas em comum foram agrupadas para se compor uma representação das informações. A primeira categoria foi: “Formação continuada”, “motivação profissional/prazer em ensinar”. As respostas revelaram que “Nunca deixar de estudar/aperfeiçoar” e “Motivação profissional/prazer em ensinar” são categorias mais frequentes nas respostas — somam, juntas, quatro de nove. Os sujeitos entendem, então, que a docência propicia o aperfeiçoamento do saber, ao mesmo tempo se sentem motivados para exercer sua função docente.

QUADRO 13
Motivos que os levaram a optar pela docência no ensino superior

CATEGORIA	QUANTIDADE
Transformar cidadão com ensino de qualidade	1
Melhor renda	1
Nunca deixar de estudar/aperfeiçoar	2
Convite da instituição	1
Desafio	1
Experiências da sala de aula na formação inicial (apresentação de trabalhos de pesquisa/apoio de professores)	1
Motivação profissional/Prazer em ensinar	2
Facilidade em oratória	1
Status profissional	1

Transformar um cidadão com o ensino de qualidade e também uma melhor renda, e a principal e nunca deixar de estudar porque no ensino superior não podemos de deixar de estudar. (S1sbiate).²

A oportunidade de aperfeiçoamento. (S6sbibte).

Motivação pela profissão. (S4sbictm).

Incentivo dos professores e facilidade em oratória. (S5sbiate).

O prazer de ensinar e conviver com pessoas que buscam o saber. (S7saidte).

No estudo de Vasconcelos (1998, p. 82) sobre os motivos que levaram os docentes a ingressar no magistério, “Conviver com jovens e o mundo acadêmico” e “gostar de lecionar” foram as resposta mais representativas das categorias relativas ao exercício da docência. “Esse dado reforça, ainda mais, a certeza de que o professor universitário deve refletir a sua própria prática com mais profundidade e, para tanto, ‘conhecer’ o processo educacional é condição imprescindível.” (VASCONCELOS, 1998, p. 82).

² A reprodução das respostas segue à risca a forma redigida nos questionários pelos informantes da pesquisa, inclusive eventuais incorreções ortográficas e gramaticais.

Nessa mesma questão, outros professores responderam assim:

Convite da instituição. Desafio, pois nunca havia trabalhado como tal. (S2saidte).

Acreditava nas possibilidades virtuais que este “status” me daria (pós-graduação, etc.). (S8sbibte).

Essas respostas, parte da segunda categoria — “convite, status profissional” —, aproximam-se da investigação de Vasconcelos (1998, p. 82), onde a maioria dos docentes, quando questionados, respondeu que ingressou na docência no ensino superior a convite, ou seja, “[...] quase por acaso e, geralmente, o convite foi aceito como uma forma de tornar mais claramente divulgada a sua competência profissional [...]”. Essa observação de Vasconcelos (1998) ao se referir ao professor que aceita o convite de trabalhar no ensino superior como uma maneira de ser reconhecido pela sua competência pode ser equipara à resposta do sujeito 8, que vê a docência no ensino superior como forma de obter prestígio profissional.

Por fim, na mesma questão, a terceira categoria (“oportunidade, pesquisa, comunicação”) equipara-se à segunda relativamente ao número de docentes pesquisados.

Durante a formação na graduação, tive oportunidades, nas apresentações de trabalho e pesquisas, com ajuda dos professores gostei do ofício e fui em busca deste objetivo. (S3sbiate).

Incentivo dos professores e facilidade em oratória. (S5sbiate).

Essas afirmações se aproximam do estudo de Álvares (2006) sobre o docente engenheiro que associa a docência com a possibilidade de pesquisar e estudar, ou seja, produzir conhecimento.

Quando questionados sobre quais saberes estão envolvidos na construção de sua identidade docente, os sujeitos entrevistados responderam assim:

É um conjunto de praticamente todos saberes pessoais, formação continuada, identidade coletiva com as pessoas, a própria pluralidade cultural da própria experiência do professor. (S1sbiate).

Saberes pessoais. Saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Saberes provenientes de minha própria experiência na profissão. (S2saidte).

Saberes pessoais, formação profissional e experiência da profissão na docência e em outras áreas que já atuei. (S3sbiate).

Os saberes docentes são considerados um dos aspectos nos estudos sobre a identidade do professor, a construção desses saberes é construída a partir da significação social da profissão, das práticas pedagógicas e da experiência profissional. (S4sbictm).

A primeira categoria destacada nessa questão foi “saberes plurais” (saberes da formação profissional, pessoais, da experiência profissional, da prática pedagógica). Os resultados mostram a valorização dos saberes plurais na formação do professor, pois — diz Tardif (2008, p. 36) — a prática do docente “[...] integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. [...] Pode-se definir o saber docente como um saber plural [...]”, constituído pela união dos saberes oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, experienciais e curriculares.

A segunda categoria de destaque nessa questão foi a dos saberes técnico, teórico, cognitivo, afetivo, físico-motor e prático.

Técnico e teórico. (S5sbiate).

Saberes teóricos e práticos. (S6sbibfte).

Saber cognitivo. Saber afetivo. Saber físico motor. (S7saidte).

Meu volume de leitura na área específica e a facilidade relativa para confrontar a teoria e os fenômenos na prática. (S8sbibte).

Segundo Wachowicz (2000), a aprendizagem envolve a cognição, que reúne a face e a emocional do indivíduo, bem como sua corporeidade. No caso do professor, a relação da cognição com o trabalho — diz Tardif (2008, p. 19) — é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas saberes produzidos por este ou aquele grupo que derivam “[...] de instituições agregadas ao trabalho através de mecanismos sociais variáveis — formação, currículos instrumentos de trabalho”.

Os docentes também foram questionados sobre a importância que atribuíam à formação pedagógica no exercício da docência. Todos consideram a formação pedagógica importante para o exercício da docência.

Sim, você tem que ter embasamento teórico prático, para sua formação continuada. (S1sbiate).

É muito importante, pois é o que dá segurança e respaldo ao professor. (S2saidte).

Sim. Uma boa formação pedagógica promove momentos de reflexão das ações melhorando a prática na docência de acordo com a necessidade. (S3sbiate).

A preparação para o exercício do docente superior se faz em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado acompanhados da respectiva formação didático pedagógica. (S4sbictm).

Sim, pois dessa forma haverá cada vez mais profissionais capacitados formados na área, podendo ser possíveis parceiros de profissão. (S5sbiate).

Sim. Porque a partir daí será a base dos alunos que formará. (S6sbibte).

Sim. Você tem que se apoiar em teorias que lhe dão subsídio para a garantia de um bom trabalho. (S7saidte).

Sim, pois capacita o professor na tarefa de mediar o conhecimento científico, a grade curricular e a aplicação destes de forma didática em sala. (S8sbibte).

As respostas apresentadas pelos docentes relativamente à formação pedagógica permitem uma divisão em categorias. A primeira delas é representada por “embasamento teórico-prático”; a segunda, pela formação continuada e pedagógica; a terceira, pela reflexão na ação e na prática; a quarta, pela pós-graduação.

Na primeira categoria, o docente tem, como teórico, de dominar os conhecimentos específicos de sua área, resultando na formação geral para o exercício docente. Como prático, precisa dominar a atividade docente com base em sua experiência prática. Visto que teoria e prática compõem uma unidade não dissociável, o docente precisa ter essas duas características.

O conhecimento relativo à prática docente contém vários saberes e não está pronto e acabado. Nesse caso, é fundamental que as instituições de ensino e os docentes tenham uma preocupação constante com a continuidade da formação profissional, isto é, com a formação continuada, a fim de atualizarem e aperfeiçoarem conhecimentos já assimilados e repertoriados.

Como as mudanças que ocorrem na sociedade afetam, também, o setor educacional, ao professor cabe acompanhá-las para não destoar da realidade em que vive. Nesse caso, refletir sobre sua prática pedagógica para analisá-la e buscar elementos que possam enriquecê-la tendo em vista as mudanças por que passa o mundo.

4.4 Professor de Educação Física na docência universitária — parte 3

Os professores informantes foram questionados sobre quais elementos compõem a formação pedagógica deles. A resposta deles inclui: educação continuada (s1); formação técnica, prática e acadêmico-humanística (s2, s3, s5); 3) conhecimento de tendências pedagógicas das disciplinas biológicas e antropológicas (s4); metodologia didático-pedagógica, reflexão e avaliação (s7) — um docente não respondeu a esta questão. Tais respostas convergem para o que diz Tardif (2008). Esse autor ressalta que, mesmo havendo sistematização dos saberes, compreende-se que são plurais. Isso quer dizer que articulam os conteúdos constituintes da formação pedagógica do professor.

Também se pediu aos professores que analisassem seu processo docente, destacando os elementos facilitadores e os limitadores. Como as respostas foram diversas, foi preciso categorizar os resultados. Em relação aos elementos facilitadores, foram destacadas estas categorias: 1) relacionadas à formação docente; 2) relacionadas à

prática docente. As respostas dos docentes permitem identificar as seguintes respostas: a) relacionadas à formação docente: estágios, acesso à literatura, trabalhos, seminários, mesas-redondas, monitoria, seminários, fatores técnicos e humanistas; b) relacionados à prática docente: espaço físico, materiais adequados à motivação, associação da teoria com a prática.

No tocante à primeira categoria, as respostas analisadas mostram que os docentes veem as disciplinas como estratégias de ensino, fatores relacionados à prática docente e à relação com os alunos, elementos imprescindíveis à constituição do ser professor. A segunda categoria se relaciona com a prática docente; nela, os elementos levantados foram: espaço físico, materiais adequados, motivação e associação da teoria com a prática. Essa categoria sugere que, para os docentes de educação física, ter espaço físico e materiais adequados à realização de seu trabalho é essencial para que este se desenvolva qualitativamente e possibilite condições melhores de ensino e aprendizagem aos alunos.

Outro quesito levantado pelos professores foi a motivação. É essencial que o profissional, de qualquer área, esteja motivado para o exercício da sua profissão, pois a motivação, no caso do professor, vai fazer diferença em todos os aspectos de sua atuação docente.

Quanto aos elementos limitadores identificados pelos docentes, tanto na formação quanto na prática docentes, foram considerados: a falta de materiais e espaço físico adequados, a falta de motivação pela coordenação e direção, a inexperiência prática para docência, avaliações escritas e individuais inibidoras, a parte teórica, o nível de conhecimento dos alunos, por fim, crer só na teoria ou só na prática. Acredita-se que os fatores apresentados pelos docentes interfiram direta e negativamente em sua formação e prática pedagógica, mas eles não podem permitir que interfiram na qualidade de sua formação e prática pedagógica. Na busca de soluções, há possibilidades de complementar a formação do aluno, desde que ele se interesse; uma é participar de cursos de extensão, oficinas, leituras e conversas com seus pares.

Quanto à sua prática profissional, as soluções para as questões apresentadas devem ser buscadas com reflexão e compromisso do docente com sua prática. Essa busca supõe recorrer à criatividade na elaboração de estratégias de ensino para que supram as necessidades docentes no exercício de sua profissão. Mas isso não significa tirar a responsabilidade das autoridades competentes ligadas às instituições de ensino superior particulares e públicas (federais, estaduais e municipais) de cumprirem com sua

função de oferecer as condições necessárias e previstas em lei para que professores e alunos desenvolvam suas atividades escolares com qualidade.

Os docentes foram solicitados ainda a classificar os conteúdos curriculares que mais contribuíram para sua formação pedagógica na graduação e pós-graduação. Os resultados revelaram que, na graduação, tais conteúdos foram: todas (as disciplinas) (s1), danças, ginástica rítmica desportiva, yoga e nado sincronizado (s2), didática (s3, s4, s6), políticas (s3), educação física no ensino básico (s3), metodologia científica (s3) e trabalho de conclusão de curso (s3), fisiologia (s5, s8) e fisiologia do exercício (s5), anatomia (s5, s8), cinesiologia (s5), biomecânica (s5), natação (s5), disciplinas esportivas (s6) e pedagógicas (s7), filosofia (s7, s8).

Sobre a pós-graduação, os resultados revelam que os conteúdos mais úteis à formação pedagógica dos docentes foram: todas (as disciplinas) (s1, s3), fisiologia do exercício (s2, s5), técnicas avançadas em alongamento (s2), metodologia de ensino (s4), prática docente (s5), estudo do corpo humano (s7) e psicologia na terceira idade (s8).

O campo atual da educação física é abrangente e variado, e o mercado de trabalho nessa área está em crescimento. O espaço de trabalho do professor de educação física é diverso: vai de escolas a clubes de lazer, clínicas, centros esportivos até programa de saúde (a exemplo do Programa de Saúde da Família), dentre outros. Para Rossi e Hunger (2007), conhecimentos científicos, técnicos, culturais e artísticos são exigidos na sua formação. Esses autores ressaltam que o curso de bacharelado foi criado para suprir a demanda pelo educador físico que não à da sala de aula.

Nesse sentido, surge outro perfil do profissional de Educação Física que leva a certas indagações relativas aos cursos de formação inicial em Educação Física: bacharelado ou licenciatura? Generalista ou especialista? A análise dos dados desta pesquisa quanto a disciplinas que mais contribuíram para a formação pedagógica na graduação e pós-graduação dos sujeitos informantes levou a uma comparação baseada nas respostas ao tipo de perfil em que estes se encaixavam. Na graduação, a maioria — cinco dos oito informantes — encaixou-se no perfil de licenciado e quatro, no perfil de bacharel. Quanto aos conteúdos que mais contribuíram para a formação pedagógica, um informante se encaixou tanto no bacharel quanto na licenciatura, pois respondeu que todas as disciplinas contribuíram para sua formação pedagógica. Em relação à pós-graduação, a maioria — cinco dos oito informantes — encaixou-se no perfil de bacharel e quatro, no perfil de licenciado. Cabe dizer que dois sujeitos responderam que todas as disciplinas contribuíram para a formação pedagógica deles, logo ambos se encaixam no

perfil de bacharel e no de licenciado — sendo suas respostas computadas para um e outro perfil.

Os resultados sobre as disciplinas que mais contribuíram para a formação pedagógica dos docentes na graduação e na pós-graduação suscitam questionamentos; um se refere ao currículo: reorganizar o curso de Educação Física fazendo de modo a juntar os currículos do bacharel e da licenciatura seria adequado para se resolverem questões relativas à formação do profissional dessa área? Se sim, seria essa uma solução mais viável? Responder tal questionamento foge ao escopo desta pesquisa, pois o currículo não é objeto desta pesquisa, mas essa indagação está aberta a outros pesquisadores para que a investiguem mais profundamente. Contudo, entende-se que é essencial promover um movimento para que se possa repensar na estrutura curricular dos cursos de graduação em Educação Física.

Considerações finais

Nas últimas décadas, a docência se tornou assunto central no debate acadêmico-científico sobre a educação. Formação docente, prática pedagógica, relação entre teoria e prática, saberes docentes, dentre outras facetas do ofício do professor, tornaram-se objeto de investigação em pesquisas de mestrado e doutorado, além de objeto de reflexão de teóricos e estudiosos. Essa centralidade se firmou mesmo em campos que têm menos tradição acadêmica, como a educação física. Ainda assim, a pesquisa acadêmica sobre a docência nessa área tem crescido no Brasil, sobretudo nesta década.

Esta pesquisa convergiu para tal tendência ao objetivar investigar a relação que os docentes de Educação Física estabelecem entre a formação pedagógica e a prática docente na universidade. Tal proposta levou a uma retomada das origens do curso de Educação Física no país e seu desdobramento na segunda metade do século passado, quando essa área deixou o contexto militar como espaço de formação para se tornar graduação (licenciatura e bacharelado) para suprir a demanda de formação de educadores físicos e, sobretudo, professores de educação física (seja dos níveis de ensino elementares ou do ensino superior).

Uma questão-chave no debate sobre a docência foi o reconhecimento dessa atividade como profissão; e uma das conclusões é que ser professor supõe mais que dominar conteúdo de dada área do conhecimento; mais que isso, essa profissão prevê conhecimentos peculiares ao ato mesmo de ensinar formalmente em sala de aula; aí se inclui um leque amplo de outros conhecimentos, de saberes, de competências. No caso da educação física, ainda se sabe pouco de tais especificidades, pois as investigações ainda são precoces, isto é, ainda há um terreno vasto a ser explorado. Mas não se discute que a exigência inclui as competências de que falam Pimenta e Anastasiou (2005), sobretudo aquelas relativas à face pedagógica da prática docente.

Como foi dito, a docência foi estudada aqui pelo viés da relação entre formação pedagógica e prática docente, embora tenha se tratado de outros pontos que permeiam essa relação. No geral, tal formação mostrou ser pouco relevante para os sujeitos informantes da pesquisa, professores da graduação em Educação Física. Curiosamente, viram relevância na formação teórica, o que permite supor que não veem a face pedagógica da prática docente como objeto da reflexão teórica na formação, embora reconheçam a importância da prática reflexiva no ato de ensinar. É possível que essa desvalorização da formação pedagógica resulte de um desconhecimento do que seja o

dado pedagógico na prática docente, isto é, que confundam a especificidade da docência com a própria docência. Em termos mais simples, é como se os sujeitos informantes — docentes formadores — vissem o ser docente como ato de lecionar um conteúdo específico e formar-se como docente seria aprender tal conteúdo durante a formação.

Todavia, essa visão sobre a formação pedagógica como pouco relevante não pode ser preponderante nem perdurar. A educação física cresceu como campo profissional e como área do saber acadêmico, por isso requer formadores cientes de que formar profissionais, sobretudo novos formadores, pressupõe reconhecer a importância de todas as dimensões da formação, sejam pedagógicas ou não.

Além disso, a relação que os informantes desta pesquisa estabelecem entre formação pedagógica e prática docente mostrou pontos contraditórios. Curiosamente, uma parcela pequena dos informantes vê a formação acadêmica como pouco importante, mas encaram a pesquisa como importante para a formação do pesquisador. Com efeito, a pesquisa — e a atitude de pesquisar — está na base da noção atual de educação como construção do conhecimento, seja nos níveis elementares ou no nível superior. Nesse caso, reconhecer a formação acadêmica como pouco importante seria ignorar que a academia é um *locus* por excelência da atividade investigativa, da iniciação científica pela pesquisa. Por outro lado, mesmo que reconheçam a importância da formação fundada na pesquisa, mesmo que vejam como relevante o modelo de professor-pesquisador, enfrentam uma realidade desestimulante como docentes do ensino superior, pois é fato que algumas IES não cumprem as diretrizes curriculares no que se refere a manter em seus quadros percentuais de docentes com titulação advinda da pesquisa acadêmica em cursos de especialização, de mestrado e doutorado; isto é, não se constituem como espaços de pesquisa. Assim, seria possível mesmo trabalhar com pesquisa em instituições que tenham tal perfil?

Enfim, embora os docentes informantes tenham dado respostas que permitam apontar contradições, incoerentes com a condição de formador, motivações para a prática docente que mostram neles pouca convicção/vocação para a docência, formação continuada com vinculação obscura e tênue com a prática deles, a maioria deles reconhece a importância da prática docente como produtora de saberes.

Este estudo não encerra o assunto em questão. Espera-se que outros pesquisadores da área de educação física ou quem se interessar por esse assunto possam investigá-lo mais profundamente com o objetivo de preencher as lacunas que o estudo em questão não foi capaz de preencher.

Referências

- ALEGRE, A. N. Formação de professores: a práxis curricular e as competências apresentadas pelas diretrizes curriculares. In: HUNGER, Dagmar; SOUZA NETO, Samuel de (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.
- ÁLVARES, V. O. M. O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia:
- ÁLVAREZ, J. L. H. La formación del profesorado de educación física: nuevos interrogantes, nuevos retos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 3, p. 39–52, maio 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- 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. Educação física escolar: política, investigação e intervenção. v. 2. Vitória: LESEF/UFES, NEPECC/UFU, 2004.
- ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Fascículo 8. Na Sala de Aula. Rio de Janeiro: Vozes, 2001
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Educação física e formação profissional. **Efdeportes** [revista digital], ano 10, n. 81, fev. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 22 fev. 2010.
- BETTI, M. Perspectiva na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- BORGES, C. **A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais**. In: BORGES, C.; DESBIENS, J.-F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores associados, 2005
- BOSI, A. P. S. A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nos últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.503–23, set./dez. 2007.
- BRASIL. Conselho Federal De Educação. Decreto n. 23.252, de 19 de outubro de 1933.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto n. 7.688**, de 28 de maio de 1936.
- BRASIL. **Carta Outorgada**, de 10 de novembro de 1937.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-lei n. 1.212**, 7 abr. 1939.

- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-lei n. 8.270**, 3 dez. 1945.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 4024**, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 69**, de 2 de dezembro de 1969.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.894**, 14 nov. 1969.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 3, de 16 de junho de 1987. **Diário Oficial**. Brasília, n. 172, 1987.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394**, de 17 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.696**, 1º set. 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2008**. (Dados Preliminares). Brasília , DF: MEC/INEP, 2009.
- CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados, v. 22, n. 3 p.87–103, 2001. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, J.; DAGMAR, M. (Org.). **Formação profissional em educação física: estudo e pesquisa**. Rio Claro: Biblioética, 2006.
- CERVO, A. L. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CHAUÍ, M. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio. (Org.). **Universidade em ruínas; na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.
- CHARTIER, R. A revolução do texto eletrônico. In: _____. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 139–60.
- CORRÊA, I. L. S.; MORO, R. L. Educação física escolar: reflexão e ação curricular. Ijuí: ed. da Universidade de Ijuí, 2004.
- DACOSTA, L. P. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer no Brasil: memória, diagnóstico e perspectivas**. Blumenau: FURB, 1999.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, 293 p.
- DEBIENS, J.-F. Como compreender os saberes que fundamentam o controle e a regulação da supervisão ativa no ensino da educação física? In: BORGES, C.; DESBIENS, J.-F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores associados, 2005.
- DORNAS, Roberto. O decreto n. 2.207/97 e o Ensino Superior Privado. **Estudos**, Brasília: v. 15, n. 19, p. 25–6, jun. 1997.
- FARIA JÚNIOR, A. G. Perspectiva na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- FAVERO, M. L. A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J. V. **Educação física**: quais competências profissionais? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, J.; DAGMAR, V. (Org.). **Formação profissional em educação física**: estudo e pesquisa. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 59–75.

FOCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27. ed. Petrópolis: Vozers, 1987.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, H.; JANISSEK-MUNIZ, R.; MOSCAROLA, J. Modelo de formulário interpretativo para análise de dados qualitativos. **Revista de Economia e Administração**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 27–48, jan./mar. 2005.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189–199, maio/ago., 2005

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: ed. da Universidade de Ijuí, 1998

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar/abr. 1995, p. 57–63.

GOMES, F.; ARAÚJO, R. Pesquisa quanti-qualitativa em administração: uma visão holística do objeto em estudo. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA/USP, 2005.

GRESSLER, L. A. **Pesquisa educacional**: importância, modelo, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos. São Paulo: Loyola, 1979.

GUNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto alegre: uma abordagem etnográfica. **Paul. Educ. Fis.**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 85–91, jan./jun., 2000.

KOLYNIAC FILHO, C. **Educação física**: uma (nova) introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

LIMA, M. C. Pesquisa-ação nas organizações: do horizonte político à dimensão formal. **Gestão Org.**, v. 3, n. 2, maio/ago. 2005.

LIMA, D. F. C. F. *Ratio Studiorum*: método pedagógico dos jesuítas. In: CONGRESSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 5., 2007. UNIMEP, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MALINA, A. Os significados que emergem da formação do primeiro corpo docente da ENEFD. In: OLIVEIRA, V. M. de. **História oral aplicada à educação física brasileira**. Rio de Janeiro: Central — Universidade Gama Filho, 1998, p. 11–32.

MALINA, A.; AZEVEDO, Â. C. B. de. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129–42, jan. 2004.

MALUSÁ, S. Didática — qualidade e aporias das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior. In: SCRIPTORI, C.C. (Org.) **Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MANACONDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 260p.

MASETTO, M. T. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MASETTO, M. T. (Org.). **Competência pedagógica do professor universitário**. Campinas: Summus, 2003.

MATTA, D. F. A educação física no Brasil: uma visão transformadora na educação básica, transpirando menos e pensando mais. **Revista Lato & Sensu**, Belém, v.2, n.3, p.30–3, jul. 2001.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 537–71, 2004.

MEDEIROS, Régis Nunes. **A formação continuada no Brasil, Portugal e Espanha**. 2003. Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2003/trab4.doc>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

MENDONÇA, M. S. dos S.; TERRA, D. V. Formação continuada de professores de educação física no estado do Amapá. **Revista Digital Bueno Aires**, ano 12, n. 116, jan. 2008. Disponível em: <http://www.efdesportes.com>. Acesso em: 15 fev. 2010.

MORAIS, E. G. M. **Docência universitária: o professor fisioterapeuta no curso de Fisioterapia**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia

MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas**. Jundiaí: Fontoura, 2004.

MOROSINI, M. C. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa — características, uso e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 1, n. 3. 2º sem/1996.

OLIVEIRA, J. G. M. et al. **Educação física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica**. São Paulo: EPU, 1988.

OLIVEIRA, de A. A. B. Educação física no ensino fundamental: primeiro ciclo. In: OLIVEIRA, V. M. Formação profissional: primeiras influências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, jan. 1998.

OLIVEIRA, M. A. T. Para uma crítica da historiografia: ditadura militar, educação física e negação da experiência do professor. In: FERREIRA NETO A. (Org.). **Pesquisa histórica na educação**, Vitória: Proteoria, v. 6, p. 5–48, 2001.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Brasil, 8 jun. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br> Acesso em: 20 jan. 2010.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, M. E. P. **Docência no nível superior**: uma exigência de formação permanente no contexto de mudanças contínuas. Florianópolis: ed. da Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

PIRES, R. G. Formação profissional em educação física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. **Revista da Faculdade de Educação da UFBA**, n. 10, p. 179–193, 2006.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Discussões das habilitações de licenciatura e bacharelado em Educação Física. **Revista de Educação Física**, São Paulo: ed. da Universidade Estadual Paulista, v. 13, n. 1, Suplemento 1, jan./jun. 2007.

SANTOS FILHO, J. C.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

SILVA, D. M. C.; SOUZA, I. M. Práxis pedagógica dos egressos do curso de Educação Física, esporte e lazer do Centro Universitário Vila Velha — UVV. In: HUNGER, D.; SOUZA NETO, S. (Org.). **Formação profissional em Educação Física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 121–8.

SILVA, S. M. F. M. **Docência Universitária**: repensando a prática do professor de educação física. Uberlândia, 2008. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, V. A. Docência universitária: o desafio de ensinar na atualidade. Uberlândia, 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SOUZA NETO, S. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 8., 2002, Ponta Grossa. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. **Anais...** Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113–28, jan. 2004.

TANI, G. Estudo do comportamento motor, educação física escolar e a preparação profissional em educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 6, n 1, p. 62–6, 1992.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista bras. de educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**, ano XXI, n. 73, 209–44, dez./2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários — elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: _____. (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TERRA, D. V., PIROLO, A. L. Saberes e formação continuada de professores de Educação Física: a perspectiva da investigação-ação. **Revista Digital Buenos Aires**, ano 10, n. 93, fev. 2006.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.419p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 77–94.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiência. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VAZ, A. F., SAYÃO, D. T., PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: ed. da Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: _____ et al. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002, p. 65–97. ISBN 85–308–0685–9.

VERENGUER, R. C. G. Dimensões profissionais da educação física no Brasil: uma síntese das discussões. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: USP, v. 11, n. 2 p. 164–75, jul./dez. 1997.

XAVIER, L. **Educação física (saiba mais)**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

WACHOWICZ, L.A. A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E.. (Org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Apêndice A

INSTRUMENTO DE PESQUISA



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação — FAGED
Programa de Pós-graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila n. 2.160, campus Santa Mônica, bloco G, Uberlândia/MG, CEP 38400-092 — telefax: (034) 3239 4212

QUESTIONÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Caro(a) professor(a),

Enquanto aluna do curso de Mestrado em Educação, área de Saberes e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Uberlândia, realizo, junto a minha orientadora, um estudo que procura identificar a relação que os docentes de Educação Física (Licenciados) estabelecem entre a sua formação pedagógica e a sua prática docente no ensino superior. O trabalho visa sinalizar as interações que esses docentes estabelecem entre si e com a organização e implementação de seu trabalho docente.

As suas respostas são anônimas, por isso solicitamos que as faça da forma o mais transparente possível.

Desde já, agradecemos pela colaboração.

Silvia de Oliveira Pasenike

Aluna pesquisadora — silviamestrado@netsite.com.br

Profa. dra. Silvana Malusá Baraúna

Orientadora — silmalusa@yahoo.com.br



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação — FAGED
Programa de Pós-graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila n. 2.160, campus Santa Mônica, bloco G, Uberlândia/MG, CEP 38400-092 — telefax: (034) 3239 4212

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Parte 1 – IDENTIFICAÇÃO

1.1 Número de identificação* : ()

1.2 Sexo

a) () feminino.

b) () masculino.

1.3 Faixa etária

a) () 21 a 30.

b) (...) 31 a 40.

c) (...) 41 a 50.

d) (...) Acima de 50.

Parte 2 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: aspectos gerais:

2.1 Disciplina(s) que ministra no curso de Educação Física:

a) _____ b) _____ c) _____

2.2 Qual é o regime de trabalho?

a) (...) Horista.

b) (...) Regime parcial.

Quantas horas semanais? _____

Quantas horas semanais? _____

c) (...) Dedicção exclusiva.

d) (...) Outros: _____

2.3 Titulação e ano de conclusão (ano da graduação e titulação maior — área de concentração).

a) (...) Graduação: _____.

b) (...) Especialização: _____.

c) (...) Mestrado: _____.

d) (...) Doutorado: _____.

e) (...) Pós-doutorado: _____.

f) (...) Outros — Quais? _____.

2.4 Tempo de magistério no Ensino Superior:

a) (...) Menos de 5 anos.

b) (...) Entre 5 e 10 anos.

c) (...) Entre 10 e 15 anos.

d) (...) Entre 15 e 20 anos.

e) (...) Entre 20 e 25 anos.

f) (...) Mais de 25 anos.

2.5 Possui outra(s) formação(ões) além de licenciatura em Educação Física?

a) Qual(is): _____.

2.6 No exercício profissional, você atua:

a) (...) Na docência universitária.

b) (...) Na docência universitária e na educação básica.

(...) Na docência universitária e outra profissão. Qual? _____.

2.7 Nos últimos dois anos participou de algum programa de formação continuada, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade didático-pedagógica?

- a) (...) Sim. Qual(is)? _____ b) (...) Não.

Obs.: _____.

2.8 Em relação à FORMAÇÃO DOCENTE, nas características descritas abaixo, enumere-as, sendo: (1) para mais importante, (2) para a intermediária e (3) para menos importante. Fonte: HUNGER, Souza Neto, 2006.

- a) (...) Formação técnica (o professor é visto como um técnico habilidoso que domina os comportamentos instrucionais específicos — habilidoso em fazer perguntas, fornecer reforço e preparar o ambiente).
- b) (...) Formação teórica (parte do princípio que o domínio dos conhecimentos da sua área específica irá resultar na formação geral de princípios para a ação docente).
- c) (...) Formação prático-reflexiva (voltada para o domínio pleno da atividade docente que envolve e se desenvolve com a experiência como resultado da prática + reflexão).
- d) (...) Formação acadêmica (ênfasis na importância da instrução básica do professor na matéria que ele irá ensinar, ou seja, ser graduado em Física, Matemática, Educação Física).
- e) (...) Formação professor-pesquisador (o professor analisa, propõe hipóteses e produz soluções efetivas para os problemas e situações instrucionais).

2.9 Sobre a CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTE, nas características descritas abaixo, enumere-as sendo: (1) para mais importante, (2) para a intermediária e (3) para menos importante. Fonte: TARDIF, Maurice, 2008.

- a) (...) Saberes pessoais dos professores (a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato).
- b) (...) Saberes provenientes da formação escolar anterior (a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados).
- c) (...) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério (saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho).
- d) (...) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares).

3.0 O que o(a) levou você se tornar um(a) docente no ensino superior?

3.1 Quais saberes estão envolvidos na construção de sua identidade docente?

3.2 Para você, a formação pedagógica é importante para o exercício da docência no ensino superior? Justifique sua resposta.

Parte 3 — DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o professor de educação física

3.1 Para você, quais os elementos que constituem a formação pedagógica de um professor universitário de Educação Física?

3.2 Ao analisar sua prática docente, quais os elementos que você identifica como facilitadores e quais identificados como limitadores?

a) Facilitadores: _____

b) Limitadores: _____

3.3 Quais foram os conteúdos curriculares da sua formação que mais contribuíram para sua prática pedagógica?

a) Graduação: _____

b) Pós-graduação: _____

Comentários

Observação: o nome do professor (sujeito) será sempre substituído por um número de identificação*, que deverá ser informado pela pesquisadora no momento da entrega do questionário.

Apêndice B

RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

Respostas dos questionários

Legenda

S = Sujeito (1, 2, 3..., 12)

i = idade

s = sexo

t = titulação (**g** – graduado; **e** – especialista; **m** – mestre; **d** – doutor)

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: aspectos gerais

Disciplinas que ministra no curso de Educação Física

S1Sbi^{ate}

Fundamentos da Educação Física, Futsal, Basquetebol.

S2Sa^{idte}

Dança; Aprendizagem Motora e Metodologia do Estudo das Ciências Sociais.

S3Sbi^{ate}

Anatomia, Fisiologia e Fisiologia do Exercício.

S4Sbi^{ctm}

Natação, Didática, Treinamento.

S5Sbi^{ate}

Natação e Saúde Escolar.

S6Sbi^{bte}

Handebol e Futsal.

S7Sa^{idte}

Ginástica; Dança; ritmo e Movimento.

S8Sbi^{bte}

Cinesiologia; Fisiologia do exercício; Biomecânica.

Regime de trabalho

S1Sbiate

Horista, 12 horas semanais.

S2SaIdte

Horista, 12 horas semanais.

S3Sbiate

Horista, 52 horas semanais.

S4Sbictm

Horista, 20 horas semanais.

S5Sbiate

Horista, 08 horas semanais.

S6Sbibte

Horista, 6 horas semanais.

S7SaIdte

Horista.

S8Sbibte

Regime Parcial, 8 horas semanal.

Titulação e ano de conclusão (precisa colocar a área de concentração)

S1Sbiate

Graduação — 2006/especialização

S2SaIdte

Graduação — 1979/especialização — 2000

S3Sbiate

Graduação – 2005/especialização em Fisiologia do Exercício — 2007

S4Sbictm

Graduação — 1986/especialização — 1991/mestrado — 2010.

S5Sbiate

Graduação — 2004/especialização — 2006

S6Sbìbte

Especialização — 2004

S7Saìdte

Especialização 1984

S8Sbìbte

Graduação/especialização — 1998.

Tempo de magistério no ensino superior

S1Sbiate

Menos de 5 anos

S2Saìdte

Menos de 5 anos

S3Sbiate

Menos de 5 anos

S4Sbictm

Entre 20 e 25 anos

S5Sbiate

Menos de 5 anos

S6Sbibte

Menos de 5 anos

S7Saldte

Menos de 5 anos

S8Sbibte

Entre 10 e 15 anos.

Possui outra(s) formação(ões) além da licenciatura em Educação Física?

S1Sbiate

Não.

S2Saldte

Não.

S3Sbiate

Não.

S4Sbictm

Pedagogia.

S5Sbiate

Não.

S6Sbibte

Não.

S7Saldte

Sim. Artes Plásticas e Música.

S8Sbibt

Não respondeu.

No exercício profissional, você atua:

S1Sbiate

Na docência universitária e na educação básica.

S2Saidte

Na docência universitária e professora em academia.

S3Sbiate

Na docência universitária e na educação básica.

S4Sbictm

Na docência universitária.

S5Sbiate

Na docência universitária.

S6Sbibt

Na docência universitária e na educação básica.

S7Saidte

Na docência universitária e professora de academia.

S8Sbibt

Na docência universitária e na preparação física e aula na pós-graduação.

Nos últimos dois anos, participou de algum programa de formação continuada tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade didático-pedagógica.

S1Sbiate

Capacitação docente ULBRA

S2Saíde

Ética profissional em yoga.

S3Sbiate

Não.

S4Sbictm

Sim no ILES/ULBRA

S5Sbiate

Na docência universitária.

S6Sbíbte

Sim. Curso de árbitro.

S7Saíde

Sim. Ginástica Funcional, ritmos variados, falar em público.

S8Sbíbte

Não.

Em relação à FORMAÇÃO DOCENTE, nas características descritas abaixo, enumere-as sendo: (1) para mais importante, (2) para a intermediária e (3) para menos importante. (Fonte: HUNGER, Souza Neto, 2006).

S1Sbiate

- a) (1) Formação técnica (o professor é visto como um técnico habilidoso que domina os comportamentos instrucionais específicos — habilidoso em fazer perguntas, fornecer reforço e preparar o ambiente).
- b) (1) Formação teórica (parte do princípio que o domínio dos conhecimentos da sua área específica irá resultar na formação geral de princípios para a ação docente).
- c) (1) Formação prático-reflexiva (voltada para o domínio pleno da atividade docente que envolve e se desenvolve com a experiência como resultado da prática + reflexão).
- d) (1) Formação acadêmica (ênfasis na importância da instrução básica do professor na matéria que ele irá ensinar, ou seja, ser graduado em Física, Matemática, Educação Física).
- e) (1) Formação professor-pesquisador (o professor analisa, propõe hipóteses e produz soluções efetivas para os problemas e situações instrucionais).

S2Sa1dte

- a) (1) Formação técnica (o professor é visto como um técnico habilidoso que domina os comportamentos instrucionais específicos — habilidoso em fazer perguntas, fornecer reforço e preparar o ambiente).
- b) (2) Formação teórica (parte do princípio que o domínio dos conhecimentos da sua área específica irá resultar na formação geral de princípios para a ação docente).
- c) (1) Formação prático-reflexiva (voltada para o domínio pleno da atividade docente que envolve e se desenvolve com a experiência como resultado da prática + reflexão).
- d) (2) Formação acadêmica (ênfatisa a importância da instrução básica do professor na matéria que ele irá ensinar, ou seja, ser graduado em Física, Matemática, Educação Física).
- e) (1) Formação professor-pesquisador (o professor analisa, propõe hipóteses e produz soluções efetivas para os problemas e situações instrucionais).

S3Sb1ate

- a) (3) Formação técnica (o professor é visto como um técnico habilidoso que domina os comportamentos instrucionais específicos — habilidoso em fazer perguntas, fornecer reforço e preparar o ambiente).
- b) (2) Formação teórica (parte do princípio que o domínio dos conhecimentos da sua área específica irá resultar na formação geral de princípios para a ação docente).
- c) (1) Formação prático-reflexiva (voltada para o domínio pleno da atividade docente que envolve e se desenvolve com a experiência como resultado da prática + reflexão).
- d) (1) Formação acadêmica (ênfatisa a importância da instrução básica do professor na matéria que ele irá ensinar, ou seja, ser graduado em Física, Matemática, Educação Física).
- e) (1) Formação professor-pesquisador (o professor analisa, propõe hipóteses e produz soluções efetivas para os problemas e situações instrucionais).

S4Sb1ctm

- a) (2) Formação técnica (o professor é visto como um técnico habilidoso que domina os comportamentos instrucionais específicos — habilidoso em fazer perguntas, fornecer reforço e preparar o ambiente).
- b) (2) Formação teórica (parte do princípio que o domínio dos conhecimentos da sua área específica irá resultar na formação geral de princípios para a ação docente).
- c) (1) Formação prático-reflexiva (voltada para o domínio pleno da atividade docente que envolve e se desenvolve com a experiência como resultado da prática + reflexão).
- d) (2) Formação acadêmica (ênfatisa a importância da instrução básica do professor na matéria que ele irá ensinar, ou seja, ser graduado em Física, Matemática, Educação Física).
- e) (1) Formação professor-pesquisador (o professor analisa, propõe hipóteses e produz soluções efetivas para os problemas e situações instrucionais).

S5Sbiate

- a) (2) Formação técnica (o professor é visto como um técnico habilidoso que domina os comportamentos instrucionais específicos — habilidoso em fazer perguntas, fornecer reforço e preparar o ambiente).
- b) (1) Formação teórica (parte do princípio que o domínio dos conhecimentos da sua área específica irá resultar na formação geral de princípios para a ação docente).
- c) (1) Formação prático-reflexiva (voltada para o domínio pleno da atividade docente que envolve e se desenvolve com a experiência como resultado da prática + reflexão).
- d) (1) Formação acadêmica (ênfatisa a importância da instrução básica do professor na matéria que ele irá ensinar, ou seja, ser graduado em Física, Matemática, Educação Física).
- e) (1) Formação professor-pesquisador (o professor analisa, propõe hipóteses e produz soluções efetivas para os problemas e situações instrucionais).

S6Sbibte

- a) (3) Formação técnica (o professor é visto como um técnico habilidoso que domina os comportamentos instrucionais específicos — habilidoso em fazer perguntas, fornecer reforço e preparar o ambiente).
- b) (2) Formação teórica (parte do princípio que o domínio dos conhecimentos da sua área específica irá resultar na formação geral de princípios para a ação docente).
- c) (2) Formação prático-reflexiva (voltada para o domínio pleno da atividade docente que envolve e se desenvolve com a experiência como resultado da prática + reflexão).
- d) (2) Formação acadêmica (ênfatisa a importância da instrução básica do professor na matéria que ele irá ensinar, ou seja, ser graduado em Física, Matemática, Educação Física).
- e) (1) Formação professor-pesquisador (o professor analisa, propõe hipóteses e produz soluções efetivas para os problemas e situações instrucionais).

S7Saidte

- a) (2) Formação técnica (o professor é visto como um técnico habilidoso que domina os comportamentos instrucionais específicos — habilidoso em fazer perguntas, fornecer reforço e preparar o ambiente).
- b) (2) Formação teórica (parte do princípio que o domínio dos conhecimentos da sua área específica irá resultar na formação geral de princípios para a ação docente).
- c) (1) Formação prático-reflexiva (voltada para o domínio pleno da atividade docente que envolve e se desenvolve com a experiência como resultado da prática + reflexão).
- d) (1) Formação acadêmica (ênfatisa a importância da instrução básica do professor na matéria que ele irá ensinar, ou seja, ser graduado em Física, Matemática, Educação Física).
- e) (1) Formação professor-pesquisador (o professor analisa, propõe hipóteses e produz soluções efetivas para os problemas e situações instrucionais).

S8Sbibte

- a) (3) Formação técnica (o professor é visto como um técnico habilidoso que domina os comportamentos instrucionais específicos — habilidoso em fazer perguntas, fornecer reforço e preparar o ambiente).
- b) (2) Formação teórica (parte do princípio que o domínio dos conhecimentos da sua área específica irá resultar na formação geral de princípios para a ação docente).
- c) (1) Formação prática-reflexiva (voltada para o domínio pleno da atividade docente que envolve e se desenvolve com a experiência como resultado da prática + reflexão).
- d) (3) Formação acadêmica (ênfata a importância da instrução básica do professor na matéria que ele irá ensinar, ou seja, ser graduado em Física, Matemática, Educação Física).
- e) (2) Formação professor-pesquisador (o professor analisa, propõe hipóteses e produz soluções efetivas para os problemas e situações instrucionais).

Sobre a CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTE, nas características descritas abaixo, enumere-as sendo: (1) para mais importante, (2) para a intermediária e (3) para menos importante (Fonte: TARDIF, Maurice, 2008).

S1Sbiate

- a) (1) Saberes pessoais dos professores (a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato).
- b) (1) Saberes provenientes da formação escolar anterior (a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados).
- c) (1) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério (Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho).
- d) (1) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares).

S2SaIdte

- a) (1) Saberes pessoais dos professores (a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato).
- b) (1) Saberes provenientes da formação escolar anterior (a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados).
- c) (1) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério (Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho).
- d) (1) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares).

S3Sbiate

- a) (1) Saberes pessoais dos professores (a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato).
- b) (1) Saberes provenientes da formação escolar anterior (a escola primária e

secundária, os estudos pós-secundários não especializados).

c) (1) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério (Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho).

d) (1) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares).

S4Sbictm

a) (1) Saberes pessoais dos professores (a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato).

b) (2) Saberes provenientes da formação escolar anterior (a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados).

c) (3) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério (Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho).

d) (2) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares).

S5Sbiate

a) (3) Saberes pessoais dos professores (a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato).

b) (1) Saberes provenientes da formação escolar anterior (a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados).

c) (1) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério (Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho).

d) (1) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares).

S6Sbibte

a) (3) Saberes pessoais dos professores (a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato).

b) (2) Saberes provenientes da formação escolar anterior (a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados).

c) (1) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério (Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho).

d) (1) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares).

S7Saidte

- a) (2) Saberes pessoais dos professores (a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato).
- b) (2) Saberes provenientes da formação escolar anterior (a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados).
- c) (1) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério (Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho).
- d) (1) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares).

S8Sbibe

- a) (2) Saberes pessoais dos professores (a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato).
- b) (2) Saberes provenientes da formação escolar anterior (a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados).
- c) (3) Saberes provenientes da formação profissional para o magistério (Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho).
- d) (2) Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares).

O que o levou você se tornar um docente no ensino superior?

S1Sbiate

Transformar um cidadão com o ensino de qualidade e também uma melhor renda, e a principal e nunca deixar de estudar porque no ensino superior não podemos de deixar de estudar.

S2Saidte

Convite da instituição. Desafio, pois nunca havia trabalhado como tal.

S3Sbiate

Durante a formação na graduação, tive oportunidades, nas apresentações de trabalho e pesquisas, com ajuda dos professores gostei do ofício e fui em busca deste objetivo.

S4Sbictm

Motivação pela profissão.

S5Sbiate

Incentivo dos professores e facilidade em oratória.

S6Sbibte

A oportunidade de aperfeiçoamento.

S7Saidte

O prazer de ensinar e conviver com pessoas que buscam o saber.

S8Sbibte

Acreditava nas possibilidades virtuais que este “status” me daria (pós-graduação, etc).

Quais saberes estão envolvidos na construção de sua identidade docente?

S1Sbiate

É um conjunto de praticamente todos saberes pessoais, formação continuada, identidade coletivas com as pessoas, a própria pluralidade cultural da própria experiência do professor.

S2Saidte

Saberes pessoais. Saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Saberes provenientes de minha própria experiência na profissão.

S3Sbiate

Saberes pessoais, formação profissional e experiência da profissão na docência e em outras áreas que já atuei.

S4Sbictm

Os saberes docentes são considerados um dos aspectos nos estudos sobre a identidade do professor, a construção desses saberes é construída a partir da significação social da profissão, das práticas pedagógicas e da experiência profissional.

S5Sbiate

Técnico e teórico.

S6Sbĩbte

Saberes teóricos e práticos.

S7Saĩdte

Saber cognitivo. Saber afetivo. Saber físico motor.

S8Sbĩbte

Meu volume de leitura na área específica e a facilidade relativa para confrontar a teoria e os fenômenos na prática.

Para você, a formação pedagógica é importante para o exercício da docência no ensino superior? Justifique sua resposta.

S1Sbiate

Sim, você tem que ter embasamento teórico prático, para sua formação continuada.

S2Saĩdte

É muito importante, pois é o que dá segurança e respaldo ao professor.

S3Sbiate

Sim. Uma boa formação pedagógica promove momentos de reflexão das ações melhorando a prática na docência de acordo com a necessidade.

S4Sbictm

A preparação para o exercício do docente superior se faz em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado acompanhados da respectiva formação didático pedagógica.

S5Sbiate

Sim, pois dessa forma haverá cada vez mais profissionais capacitados formados na área, podendo ser possíveis parceiros de profissão.

S6Sb1bte

Sim. Porque a partir daí será a base dos alunos que formará.

S7Sa1dte

Sim. Você tem que se apoiar em teorias que lhe dão subsídio para a garantia de um bom trabalho.

S8Sb1bte

Sim, pois capacita o professor na tarefa de mediar o conhecimento científico, a grade curricular e a aplicação destes de forma didática em sala.

3 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o professor de educação física

Para você, quais os elementos que constituem a formação pedagógica de um professor universitário de Educação Física?

S1Sb1ate

Uma educação continuada, sempre se reciclando do dentro do contexto da educação física e nos aspectos gerais da humanidade.

S2Sa1dte

Formação técnica, teórica, prática e acadêmica.

S3Sb1ate

Acredito que toda formação pessoal e escolar constituem a formação pedagógica, sendo agregado as experiências na vida docente.

S4Sb1ctm

O conhecimento de tendências pedagógicas e sua aplicabilidade em níveis de ensino procurando uma adequação em relação a cultura do alunado.

S5Sb1ate

Técnico, teórico, humanista.

S6Sb1bte

Não respondeu.

S7Sa1dte

As diversas metodologias didático pedagógica, dependendo do conteúdo. Métodos de avaliação e método de formação de um ser pensante e reflexivo.

S8Sb1bte

As disciplinas do eixo das biológicas, a antropologia e as disciplinas para a construção da docência.

Ao analisar sua prática docente, quais os elementos que você identifica como facilitadores e quais identificados como limitadores?

S1Sb1ate

- a) Facilitadores** — o acesso fácil à literatura tanto na biblioteca quanto na internet
b) Limitadores — não respondeu.

S2Sa1dte

- a) Facilitadores** — Materiais adequados, espaço físico e motivação.
b) Limitadores — Falta de materiais adequados, falta de espaço, motivação da direção ou coordenação.

S3Sb1ate

- a) Facilitadores** — Estágios, monitorias, grupos de estudo.
b) Limitadores — Falta de prática em algumas situações na profissão.

S4Sb1ctm

- a) Facilitadores** — Mesas redondas, seminários, trabalhos.
b) Limitadores — Avaliações escritas e individuais.

S5Sb1ate

- a) Facilitadores** — Técnico e humanista.
b) Limitadores — Teórico.

S6Sb1bte

- a) **Facilitadores** — Não respondeu.
- b) **Limitadores** — O nível de conhecimento que entram no curso.

S7Sa1dte

- a) **Facilitadores** — Fazer a teoria virar prática para vivenciar os possíveis desafios e tentar solucionar enquanto acadêmico.
- b) **Limitadores** — Tipos de avaliação que são mais coibidoras do que incentivadoras.

S8Sb1bte

- a) **Facilitadores** — Experiência prática e volume de leitura, pois permite a aplicação da teoria na prática.
- b) **Limitadores** — Crer apenas na prática ou apenas na leitura, pois limita sua percepção de magnitude de eventos que permeiam o fenômeno ou a transmissão do saber.

Quais foram os conteúdos curriculares da sua formação que mais contribuíram na sua prática pedagógica?

S1Sb1ate

- a) **Graduação:** Todas *contribuirão* para a minha prática pedagógica.
- b) **Pós-graduação:** Todas

S2Sa1dte

- a) **Graduação:** Dança Ginástica Rítmica Desportiva, yoga, nado sincronizado.
- b) **Pós-graduação:** Fisiologia do Exercício e Técnicas avançadas de alongamento.

S3Sb1ate

- a) **Graduação:** Didática, políticas, Educação física no ensino básico, metodologia científica, TCC.
- b) **Pós-graduação:** Metodologia científica, TCC, na verdade todas contribuíram.

S4Sb1ctm

- a) **Graduação:** Didática geral onde aborda as concepções de ensino.
- b) **Pós-graduação:** Metodologias que envolvem processos de ensino e aprendizagem diversificadas.

S5Sbiate

- a) **Graduação:** Fisiologia, Fisiologia do exercício, Anatomia, Cinesiologia, Biomecânica, Natação.
- b) **Pós-graduação:** Fisiologia do exercício e prática docente.

S6Sbipte

- a) **Graduação:** Didática I e as disciplinas esportivas.
- b) **Pós-graduação:** Não respondeu.

S7Saídtte

- a) **Graduação:** A vivência pedagógica com diversas linhas filosóficas.
- b) **Pós-graduação:** O estudo detalhado do funcionamento do corpo humano.

S8Sbipte

- a) **Graduação:** Anatomia humana, Fisiologia, Filosofia.
- b) **Pós-graduação:** Psicologia na 3ª idade.

Apêndice C

NÚMEROS DE SUJEITOS EXISTENTES NAS IES 1 E 2



**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação - FAGED**

Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus Sítio Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Uberlândia, 18 de maio de 2010.

Ao
ILES/ULBRA- Instituto Luterano de Ensino Superior
Unidade de Itumbiara-GO

A/C:
Prof. Esp. Thiago Remotto Domiciano

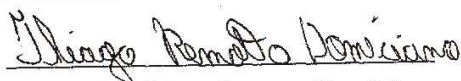
Prezado Professor,

Como é de seu conhecimento, oriento uma dissertação de mestrado intitulada “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o docente de educação física e sua prática pedagógica”, na Linha de Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU.

O trabalho tem como sujeitos da pesquisa, o professor formado em Educação Física e que atua no curso de Educação Física, enquanto docente universitário, independente de outras titulações.

Para dar procedimento ao nosso trabalho, solicito que me forneça os seguintes dados:

A	Total de professores que atuam no curso de Educação Física, enquanto docentes universitários. (aqui entram todos os professores, sendo indiferente a sua formação inicial).	Total A: 08
B	Total de professores FORMADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA e que atuam no curso de Educação Física, enquanto docentes universitários. (aqui entram os professores que, necessariamente, possuem a formação inicial em Educação Física, independentemente de serem especialistas, mestres, doutores ou outros).	Total B: 05


Prof. Esp. Thiago Remotto Domiciano

Respeitosamente,

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

Silvana Malusá Baraúna
Universidade Federal de Uberlândia
Profa. FAGED/PPGED – Mestrado e Doutorado
Coord. DINTER/UFU/UNIFAP
e-mail: silmalusa@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus S. Mônica, Bl. "G", CEP 38.400-092/Uberlândia/MG, Telefax: (34)3239-4212

Uberlândia, 18 de Maio de 2010.

A
UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos
Campus Araguaçu

A/C:
Profa. Dra. Gilma Maria Rios

Prezada Professora,

Como é do seu conhecimento, oriento uma dissertação de mestrado intitulada "DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o docente de educação física e sua prática pedagógica", na Linha de Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU.

O trabalho tem como sujeitos da pesquisa, **o professor formado em Educação Física e que atua no curso de Educação Física, enquanto docente universitário, independentemente de outras titulações**.

Para dar procedimento ao nosso trabalho, solicito que me forneça os seguintes dados:

A	Total de professores que atuam no curso de Educação Física, enquanto docentes universitários. (aqui entram todos os professores, sendo indiferente a sua formação inicial)	Total A: 17
B	Total de professores FORMADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA e que atuam no curso de Educação Física, enquanto docentes universitários, (aqui entram os professores que, necessariamente, possuem a formação inicial em educação Física, independentemente de serem especialistas, mestres, doutores ou outros)	Total B: 08

Profa. Dra. Gilma Maria Rios

Prof. Dr. Gilma Maria Rios

Coordenadora de Pós-graduação, Pesquisadora
Universidade Presidente Antônio Carlos
Campus IX - Araguaçu

Respeitosamente,

Silvana Malusá Baraúna
Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

Silvana Malusá Baraúna
Universidade Federal de Uberlândia
Profa. FAGED/PPGED – Mestrado e Doutorado
Coord. DINTER /UFU/UNIFAP
e-mail: silmalusa@yahoo.com.br

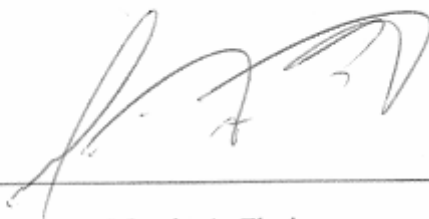
Apêndice D

TERMO DE ANÁLISE ESTATÍSTICA

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE ANÁLISE ESTATÍSTICA

Declaro que efetuei a análise estatística da Dissertação de Mestrado, intitulada:
Docência Universitária: o professor de educação física e sua prática pedagógica, da
mestranda Sílvia Costa de Oliveira Pasenike.

Uberlândia-MG, 12 de Junho de 2010.



Marcio A. Fischer

Professor e Consultor de Negócios

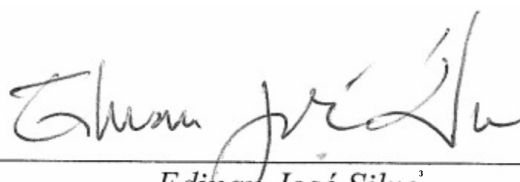
Apêndice E

TERMO DE REVISÃO TEXTUAL

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE REVISÃO TEXTUAL

Declaro para os devidos fins e efeitos que a dissertação de mestrado *Docência universitária: o professor de educação física e sua prática pedagógica* — apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU) por Sílvia Costa de Oliveira Pasenike, sob orientação da professora doutora Silvana Malusá Baraúna — foi revisada nestes pontos: ortografia (conforme acordo ortográfico da língua portuguesa vigente a partir de 1º janeiro 2009) e gramática, coesão e coerência, clareza, redundância, concisão, objetividade, progressão de ideias e conceitos, registro linguístico e vocabulário; formatada e normalizada segundo recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas e da FACED/UFU.

Uberlândia, MG, 22 de junho de 2010.



Edinan José Silva³
CPF 530.089.601-20

³ Profissional formado em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) — e-mail: revisor.tradutor@bol.com.br

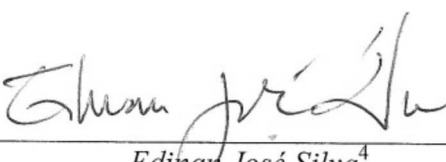
Apêndice F

TERMO DE TRADUÇÃO

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE TRADUÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos que fiz a versão em inglês (*abstract*) do resumo da dissertação de mestrado *Docência universitária: o professor de educação física e sua prática pedagógica*, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU) por Sílvia Costa de Oliveira Pasenike, sob orientação da professora doutora Silvana Malusá Baraúna.

Uberlândia, MG, 22 de junho de 2010.



Edimar José Silva⁴
CPF 530.089.601-20

⁴ Profissional formado em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) — e-mail: revisor.tradutor@bol.com.br

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE ITUMBIARA

Comunidade Evangélica Luterana "São Paulo"

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES
HUMANOS DO ILES/ULBRA ITUMBIARA**



PARECER CONSUBSTANCIADO FINAL

Projeto de pesquisa: Docência Universitária: o docente de educação física e sua prática pedagógica

Pesquisador(es) responsável(eis): Sílvia Costa de Oliveira Pasenike e Silvana Malussá Barauna

Registro de protocolo no CEP: 44/2010

Todos os itens pendentes foram atendidos. O projeto contempla as normas éticas para realização de uma pesquisa com seres humanos, não apresentando riscos para os sujeitos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está adequado sem nenhuma ressalva.

De acordo com a discussão e deliberação deste Comitê – CEP/ILES/ULBRA - esse projeto de pesquisa se apresenta:

- ☒ (X) Aprovado.
- ☐ () Aprovado com recomendações.(____)
- ☐ () Pendente (não significa aprovado).
- ☐ () Não aprovado.

O(s) pesquisador(es) responsável(eis) pela pesquisa deverá(ão) apresentar ao CEP um relatório parcial de acordo com formulário disponibilizado pelo Comitê (Formulário para Relatório Parcial) juntamente com os TCLEs (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) devidamente assinados pelos sujeitos participantes da pesquisa até a data de **03/08/2010**, e um relatório final (Formulário para Relatório Final) até a data de **03/09/2010**.

Informamos ainda que, qualquer alteração realizada no projeto, como continuidade, modificação ou suspensão da pesquisa deverão ser comunicadas ao CEP/ILES/ULBRA.

Data: 06/05/2010

Narcisca Silva Soares

Anexo B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de dissertação, “DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: o docente de educação física e a sua prática pedagógica”, desenvolvida pela mestrandia Sílvia Costa de Oliveira Pasenike, do Programa de Pós-Graduação — Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora doutora Silvana Malusá Baraúna. Nela, buscamos identificar a relação que os docentes de Educação Física estabelecem entre a sua formação e prática pedagógica em quanto docente no Ensino Superior.

Sua participação é muito importante ao responder o instrumento de pesquisa construído para esse trabalho. Em nenhum momento você será identificado, sendo os resultados da pesquisa divulgados sem qualquer identificação.

Ainda, enquanto sujeito participante dessa pesquisa, você não terá nenhum ganho ou gasto financeiro, bem como sua participação não implicará nenhum risco para você, estando livre para parar de responder ao questionário ao qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Os benefícios serão o oferecimento de dados sistematizados sobre a docência universitária, frente à formação e prática pedagógica do docente de Educação Física, possibilitando assim, que os profissionais envolvidos na área possam aperfeiçoar sua prática pedagógica no que diz respeito à docência no ensino superior.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido poderá ficar com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com as responsáveis, através de seus e-mails: Sílvia Costa de Oliveira Pasenike, silviamestrado@netside.com.br e/ou profa. dra. Silvana Malusá Baraúna, silmalusa@yahoo.com.br.

CEP ILES/ULBRA Itumbiara

Avenida Beira Rio, 1.001, bairro Nova Aurora,

CEP 75503-230 – (64) 3433 6500

Itumbiara, 18 de maio de 2010.

Mda Silvia Costa de Oliveira Pasenike
silviamestrado@netsite.com.br

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna
silmalusa@yahoo.com.br

Eu aceito participar do projeto acima citado, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Nome do participante

Assinatura do Participante