

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

**Docência Universitária: repensando a prática do
professor de Educação Física**

SARAH MARIA FREITAS MACHADO SILVA

**Uberlândia/MG
2008**

SARAH MARIA FREITAS MACHADO SILVA

Docência Universitária: repensando a prática do professor de Educação Física

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

Área de concentração: Saberes e práticas educativas.

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

**Uberlândia/MG
2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586d Silva, Sarah Maria Freitas Machado, 1978-
Docência universitária: repensando a prática do professor de
educação física / Sarah Maria Freitas Machado Silva. - 2008.

188 f. : il.

Orientadora: Silvana Malusá Baraúna.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

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

CDU: 378.124

SARAH MARIA FREITAS MACHADO SILVA

Docência Universitária: repensando a prática do professor de Educação Física

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

Área de concentração: Saberes e práticas educativas

Uberlândia/MG, 31/10/ 2008.

Banca Examinadora

Profª. Dra. Silvana Malusá Baraúna – UFU/MG Orientadora e Presidente

Profª. Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues Membro Titular Interno – UFU/MG

Profª. Dra. Nádia Carla Cheik Membro Titular Externo – UNITRI/MG

Profº. Drº. Mário Antônio Baraúna Membro Titular Externo – UNITRI/MG

DEDICATÓRIA

Ao meu marido e filho
Régis e Pedro Henrique.
Aos meus pais,
João e Aldariza.
Aos meus irmãos.
Júnior, Jonas e Sandra

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo agradeço a Deus pela vida em plenitude.

À minha orientadora prof^ª. Dr^ª. Silvana Malusá Baraúna, pela confiança e valiosa orientação, além da compreensão e respeito com que sempre tratou todos os meus percalços (que não foram poucos) no processo de elaboração deste trabalho.

Às Professoras, Dr^ª. Selva Guimarães Fonseca, Dr^ª. Myrtes Dias da Cunha, Dr^ª. Ivone Garcia Barbosa e Dr^º. Carlos Alberto Lucena, pelas contribuições acadêmicas nas aulas do mestrado das disciplinas oferecidas nos PPGE/UFU e PPGE/UFG.

Às professoras, Dr^ª. Marilúcia de Menezes Rodrigues e Dr^ª. Nadia Carla Sheik, pelas orientações, sugestões e críticas, que foram decisivas para o término desta dissertação.

Aos professores, Dr^º. Mário Antônio Baraúna e Dr^ª. Maria Ignez, pelas contribuições no tratamento e nas análises dos dados estatísticos descritivos e analíticos da pesquisa de campo.

Ao amigo e professor Gabriel Humberto Munoz Palafóx, pelo constante incentivo e apoio na elaboração inicial deste trabalho e por me ensinar a lutar, visto que é necessária ao processo de formação de professores a qualificação do docente atrelada à prática reflexiva pedagógica.

Aos professores da faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU), Apolônio Abadio do Carmo, Rossana Valeria Souza e Silva, Dinah Vasconcellos Terra, Antulho Rosa Pedroso, Elcio Mateus (Tiura), Sigrid Bitter e Vander Fagundes (Piu), que, durante minha formação inicial, oportunizaram, de alguma forma, preciosas contribuições para a minha carreira profissional.

Aos amigos e professores da Escola de Educação Básica (ESEBA/UFU), Elizabet Rezende de Faria, Leandro Rezende, Maria de Jesus Mendonça, Eliane Vieira Andrade, Francisco Evangelista Ferreira, que me ensinaram como ensinar.

Aos amigos e professores da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO/UEG) que me acolheram em Goiânia e tiveram paciência com as minhas constantes ausências no trabalho.

Finalmente, a todos os alunos e professores que, de alguma forma, torceram para este momento ser realizado com dignidade e integridade.

Início a segunda parte de agradecimentos aos que são mais valiosos na minha vida. Vou tentar agradecer sem “molhar” as páginas, pois estas serão fatalmente inevitáveis.

Primeiramente, às pessoas que vibram, choram, sorriem, sofrem por mim, incondicionalmente, meus pais João e Aldariza, pelo estímulo ininterrupto, pelas palavras de incentivo, de força, de tranquilidade, sobretudo paciência, quando nos momentos de “desistência”, sempre estiveram comigo e o apoio emocional e espiritual. Para vocês, muito obrigada por acreditar em mim e não deixar que eu desistisse.

Ao meu carinhoso marido Régis, pelo amor e aconchego constantes nesta caminhada, pelo entendimento das minhas ausências e, nos momentos mais difíceis, em tentar conciliar a tríade familiar (casa, trabalho, filho), e das minhas reclamações de dores físicas e emocionais, reforçando sempre a importância e o incentivo dos estudos em minha vida, além da compreensão e do respeito com as minhas limitações e medos. Para você, meu eterno agradecimento e respeito.

Aos meus irmãos amados, Júnior, Jonas e Tatá, e esta pelo apoio e oferecimento de sua casa para descansar, nos intervalos das aulas e o lanche sempre pronto.

À minha sogra Gelma e ao meu amigo Hugo, pelas idas e vindas semanais e incansáveis à rodoviária, proporcionando o conforto e os cuidados que se dá a uma filha.

Às minhas sobrinhas (Larah, Ana Clara e Mariana), afilhados (João Victor e Maria Júlia), cunhados (Maria, Ricardo, Sheila, Josino) e a todos os meus familiares que sempre me apoiaram nesses quase três anos de luta.

Finalmente, à minha maior preciosidade meu filho Pedro Henrique, o amor da minha vida, que chegou em nossas vidas no início do mestrado. Quantas viagens juntos, quantos enjôos, quantos chutes senti em frente ao computador... Depois que nasceu, veio a parte mais sofrida, pois conciliá-lo com o trabalho, os estudos, o escrever, situações estas distintas que somente quem já passou por isso sabe da “dor” que se sente em ter que fechar a porta e tentar (inutilmente) se concentrar, tendo que dividir as normas rígidas de um trabalho científico e os gritinhos espontâneos de uma criança conhecendo o mundo... Você foi e será sempre a minha melhor produção.

LISTA DE TABELAS

TABELA Nº. 1 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com a faixa etária em que se encontram, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 2 – Distribuição de frequências de professores, de acordo com a maior titulação do docente e com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 3 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com o tempo de magistério e com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 4 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Utiliza os saberes pedagógicos, como orientação das suas escolhas teóricas e ações didáticas em sala de aula, e articula-os com as pesquisas científicas e atividades de extensão realizadas”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 5 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Há espaço/tempo, dentro das exigências do docente universitário em (re) pensar sobre o saber docente”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 6 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Relaciona os múltiplos saberes, de acordo com as suas necessidades, finalidade e possibilidades, para potencializar a sua prática docente”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 7 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida a sua prática docente é dialógica com os seus discentes”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 8 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Certifica-se sobre os aspectos legais para exercer a sua docência”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 9 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Acredita que a formação do docente universitário está centrada na formação do pesquisador e que ocorre separação entre *ser* professor e *ser* pesquisador”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 10 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida o debate, em relação à formação docente, está relacionado com as discussões e exigências da pós-graduação e com os organismos de financiamento das pesquisas”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 11 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida a participação em grupos de pesquisa e estudos,

movimentos sindicais e políticos, colaboram para a sua formação”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 12 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Considera a formação docente processual e contínua”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 13 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Na sua prática docente há tentativas em estimular a fazer pesquisa, no processo de ensino-aprendizagem de sua disciplina”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 14 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Acredita que um dos elementos na formação do professor ocorra a partir de suas experimentações e debates, em conjunto com seus pares”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 15 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida a Universidade é o espaço privilegiado para a formação do professor universitário”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 16 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida a pós-graduação contribuiu para a sua prática pedagógica ser realizada com eficiência e segurança, no tocante aos domínios teórico-metodológicos relativos ao conteúdo ministrado”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 17 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “O espaço da pós-graduação compreende o trabalho pedagógico da docência, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 18 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Divulga o seu ensino nas pesquisas acadêmico-científicas e incentiva a produção de publicação de pesquisas com seu discente”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 19- Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Dá espaço de interação mútua entre o discente e o conteúdo e apresenta o conteúdo de forma a ter sentido/significado para o discente”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 20 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Faz uso diversificado dos processos avaliativos”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 21 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Proporciona espaço de discussão acerca do conteúdo proposto, levando em consideração os interesses dos alunos”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 22 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Faz conexão do conteúdo ministrado com outras disciplinas”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 23 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Leva seus discentes a conhecerem outros pontos de vista sobre o tema de estudo?” De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 24 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Apresenta ampla e atualizada bibliografia relativa às necessidades e aos tópicos abordados na disciplina”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 25 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Tem disponibilidade em atender os discentes fora do contexto da sala de aula”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 26- Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida organiza/prepara/sistematiza o seu trabalho pedagógico”? De acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 27 - Valores de r_s e das probabilidades a eles associados, encontrados quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman entre as idades dos professores e as respostas aos 23 itens do questionário.

TABELA Nº. 28 - Valores de r_s e das probabilidades a eles associados, encontrados quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman entre o tempo de magistério dos professores e as respostas aos 23 itens do questionário.

TABELA Nº. 29- Probabilidades encontradas, quando da aplicação do teste de Mann-Whitney às respostas aos 23 itens do questionário, emitidas por professores do sexo masculino e do sexo feminino.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO Nº. 1 – Distribuição de frequências de professores, de acordo com a faixa etária.

GRÁFICO Nº. 2 – Distribuição de frequências de professores, de acordo com a maior titulação do docente.

GRÁFICO Nº. 3 – Distribuição de frequências de professores, de acordo com tempo de magistério.

GRÁFICO Nº. 4 – Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Utiliza os saberes pedagógicos como orientação das suas escolhas teóricas e ações didáticas em sala de aula, e articula-os com as pesquisas científicas e atividades de extensão realizadas”?

GRÁFICO Nº. 5 – Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Há espaço/tempo dentro das exigências do docente universitário em (re) pensar sobre o saber docente”?

GRÁFICO Nº. 6 – Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Relaciona os múltiplos saberes, de acordo com as suas necessidades, finalidades e possibilidades, para potencializar a sua prática docente”?

GRÁFICO Nº. 7 – Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Em que medida a sua prática docente é dialógica com os seus discentes”?

GRÁFICO Nº. 8 – Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Certifica-se sobre os aspectos legais para exercer a sua docência”?

GRÁFICO Nº. 9 – Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Acredita que a formação do docente universitário está centrada na formação do pesquisador e que ocorre separação entre *ser* professor e *ser* pesquisador”?

GRÁFICO Nº. 10– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Em que medida o debate, em relação à formação docente, está relacionado com as discussões e exigências da pós-graduação e com os organismos de financiamento das pesquisas”?

GRÁFICO Nº. 11– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Em que medida a participação em grupos de pesquisa e estudos, movimentos sindicais e políticos, colaboram para a sua formação”?

GRÁFICO Nº. 12– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Considera a formação docente processual e contínua”?

GRÁFICO Nº. 13– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Na sua prática docente há tentativas em estimular a fazer pesquisa no processo de ensino-aprendizagem de sua disciplina”?

GRÁFICO Nº. 14– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “acredita que um dos elementos na formação do professor ocorra a partir de suas experimentações e debates, em conjunto com seus pares”?

GRÁFICO Nº. 15– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Em que medida a Universidade é o espaço privilegiado para a formação do professor universitário”?

GRÁFICO Nº. 16– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Em que medida a pós-graduação contribuiu para a sua prática pedagógica ser realizada com eficiência e segurança, no tocante aos domínios teórico-metodológicos relativos ao conteúdo ministrado”?

GRÁFICO Nº. 17– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “O espaço da pós-graduação compreende o trabalho pedagógico da docência, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem”?

GRÁFICO Nº. 18– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Divulga o seu ensino nas pesquisas acadêmico-científicas e incentiva a produção de publicação de pesquisas com seu discente”?

GRÁFICO Nº. 19– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Dá espaço de interação mútua entre o discente e o conteúdo e apresenta o conteúdo de forma a ter sentido/significado para o discente”?

GRÁFICO Nº. 20– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Faz uso diversificado dos processos avaliativos”?

GRÁFICO Nº. 21– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Proporciona espaço de discussão acerca do conteúdo proposto, levando em consideração os interesses dos alunos”?

GRÁFICO Nº. 22– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Faz conexão do conteúdo ministrado com outras disciplinas”?

GRÁFICO Nº. 23– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Leva seus discentes a conhecerem e perceberem outros pontos de vista sobre o tema de estudo”?

GRÁFICO Nº. 24– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Apresenta ampla e atualizada bibliografia relativa às necessidades e aos tópicos abordados na disciplina?”

GRÁFICO Nº. 25– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Tem disponibilidade em atender os discentes, fora do contexto da sala de aula”?

GRÁFICO Nº. 26- Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida organiza/prepara/sistematiza o seu trabalho pedagógico”?

GRÁFICO N°. 27 - Valores de r_s e das probabilidades a eles associados, encontrados quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman entre as idades dos professores e as respostas aos 23 itens do questionário.

GRÁFICO N°. 28 - Valores de r_s e das probabilidades a eles associados, encontrados quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman entre o tempo de magistério dos professores e as respostas aos 23 itens do questionário.

GRÁFICO N°. 29 - Probabilidades encontradas, quando da aplicação do teste de Mann-Whitney às respostas aos 23 itens do questionário, emitidas por professores do sexo masculino e do sexo feminino.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.

CCT - Centro de Ciências Tecnológicas.

CFE - Conselho Federal de Educação.

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais.

ENEFD - Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.

FURB - Universidade Regional de Blumenau.

IBMEC – Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais.

IES – Instituição de Ensino Superior.

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LDBN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

NPU - Núcleo de Pedagogia Universitária.

UCS - Universidade de Caxias do Sul.

UFC - Universidade Federal do Ceará.

UFG – Universidade Federal de Goiás.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba.

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

USP- Universidade de São Paulo.

RESUMO

MACHADO SILVA, S. M. de F. **Docência universitária: repensando a prática do professor de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, 2008, 188f.

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

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a docência universitária, especialmente nos cursos de licenciatura em Educação Física, trazendo como problemas centrais: 1. Como está ocorrendo a prática pedagógica do docente universitário no curso de licenciatura em Educação Física? 2. Como esse docente de Educação Física, no curso de licenciatura em Educação Física, está atuando com os elementos dos saberes docentes, as exigências do trabalho no ensino superior e com as concepções pedagógicas universitárias existentes? A partir então destes problemas, objetiva-se discutir a prática pedagógica do docente universitário no curso de licenciatura em Educação Física, buscando compreender como esse professor atua com os elementos dos saberes docentes, as exigências de trabalho para a prática docente no Ensino Superior e com as concepções pedagógicas universitárias existentes. Em relação ao aporte teórico geral da docência universitária, destacam-se os autores: Cunha (2006), Malusá (2005), Morosini (2001), Pachane (2004), Pimenta (2005), entre outros; e especificamente na Educação Física, destaque para Caparróz (2007), Lacerda (2007), Souza Neto (2007), Taffarel (2004). Para tanto, o presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro, “Docência Universitária – a construção da identidade do professor no ensino superior”, propõe como objetivos específicos: apresentar algumas considerações sobre a Universidade e discutir a formação e atuação do docente universitário, atrelando aos saberes docentes as exigências do trabalho na docência universitária e as concepções pedagógicas universitárias existentes. O segundo capítulo, “O professor de Educação Física no contexto da docência universitária: desafios e dilemas”, discute os caminhos percorridos pelo curso de Educação Física e discute ainda a formação do profissional de Educação Física, aliando as concepções pedagógicas universitárias. O terceiro capítulo, “Os caminhos metodológicos”, apresenta o local da pesquisa, pautou-se em uma IES situado na região Centro-Oeste, especificamente na cidade de Goiânia/GO, os sujeitos, apresentam-se resultados da participação de 25 docentes formados em Educação Física e atuantes no curso de Licenciatura em Educação Física, propõe-se a abordagem quanti-qualitativa como metodologia e como instrumento, o Inventário Adaptado Proal. Já o quarto capítulo apresenta os dados estatísticos, tabulados, analisados e interpretados, a partir da confrontação com o aporte teórico, verificando a existência ou não de correlações estatisticamente significantes entre as variáveis independentes e os itens do questionário. Portanto verifica-se, nos dados, que os docentes sempre articulam os saberes docentes à sua prática pedagógica e isto representa uma valorização dos saberes na formação de professores. Observa-se que os docentes na sua prática no ensino com as exigências de produtividade no campo da graduação e pós-graduação, na maioria, quase nunca ou nunca conseguem articular esta situação. Destaca-se, também, que os dados apresentam, na maioria quase sempre, que os docentes levam seus discentes a conhecer outros olhares sobre o tema estudado. Outro aspecto é que a maioria dos docentes sempre atualiza seus referenciais teóricos e isto demonstra que o docente está preparado pedagogicamente para atuar no magistério.

Palavras-chave:

1. Docência universitária 2. Educação Física 3. Saberes docentes 4. Concepções pedagógicas

ABSTRACT

MACHADO SILVA, S. M. de F. University Teaching: Rethinking the Physical Education teacher practise. Master's degree dissertation. Universidade Federal de Uberlândia, 2008, 188f.

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

This research has as object of study the university teaching, mainly in the courses of Licenciature in Physical Education arising two central problems: 1. How is the pedagogic Physical Education teacher practice happening? 2. How is Physical Education teacher performing in the course of Licenciature in Physical Education with elements of the teachers knowledge, the demands of work in the Superior Teaching and with the current university pedagogical concepts. Starting from these problems, this work aims at discussing the pedagogic Physical Education university teacher practice seeking to understand how this teacher performs with elements of the teachers knowledge, the demands of work in the Superior Teaching and with the current university pedagogical concepts. In relation to the general theoretical approach of the university teaching some authors are highlighted: Cunha (2006); Malusá (2005); Morosini (2001); Pachane (2004); Pimenta (2005), among others and specifically in Physical Education: Caparróz (2007); Lacerda (2007); Souza Neto (2007); Taffarel (2004). This dissertation comprises four chapters. The first "University Teaching – the making of teacher identity in the Superior Teaching, has specific goals: to present some considerations about University and to discuss the formation and performing university teacher, tying teachers knowledge to the demand of work in the university teaching and the current pedagogical conceptions. The second chapter, "the Physical Education teacher in the university teaching: challenges and dilemmas", discusses about the path followed by the Physical Education course and discusses the formation of the Physical Education professional, joining university pedagogical conceptions. The third chapter "The Methodological Paths" presents the *locus* of the research, the subjects, propose a quanti-qualitative approach as methodology and as tool, the Inventário Adaptado Proal. The fourth chapter presents the statistic tabulated data analysed and interpreted from the confrontation with the theoretical approach verifying the existence or not of the correlation statistically significant between the independent and the questionnaire items. Its is presented in the field research the results of the participation of 25 teachers graduated in Physical Education and mainly in the course of Licenciature in Physical Education. The place of the research was in a SIE located in the Central-West region in the city of Goiânia/Goiás. A semi-structured questionnaire with 23 questions validated as Inventário Adaptado Proal, in the quanti-qualitative analyse perspective. As a result, it was verified in the data that the teachers always articulate the teachers' knowledge with their practice which represents a knowledge valorization in the formation of teachers. It was observed that the university teachers when questioned about how they articulated their teaching practice with the demands of productivity in graduation and post-graduation field, the majority never or almost never articulate this situation. The majority of data also presents that the teachers always and almost always, that the teachers show to their students other points of view about the studied theme. Another aspect is that the majority of the teachers always updates the theoretical approach which points that the teacher is pedagogically prepared to be teachers.

Palavras-chave:

1. University teaching
2. Physical Education
3. Teacher 's Knowledge
4. Pedagogical concepts.

SUMÁRIO

Lista de tabelas.....	VII
Lista de gráficos.....	X
Lista de siglas e abreviaturas.....	XIII
Resumo.....	XIV
Abstract.....	XV
INTRODUÇÃO.....	01
1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR	
1.1. Considerações a respeito da Universidade	09
1.2. Formação e atuação do docente universitário	11
1.3. Saberes docentes	18
1.4. Exigências do trabalho na docência universitária	29
1.5. Concepções pedagógicas universitárias existentes	40
2 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E DILEMAS	
2.1. Os caminhos percorridos pelo curso de Educação Física: história e dilemas.....	51
2.2. A questão da docência universitária na Educação Física: condições, desafios e perspectivas	58
2.3. Os saberes da Educação Física no campo da docência universitária	71
2.4. Concepções pedagógicas universitárias no âmbito da Educação Física	78
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	
3.1. Local da pesquisa	91
3.2. Sujeitos	92
3.3. Metodologia: a abordagem quanti-qualitativa	92
3.4. Instrumento	94
3.5. Procedimentos metodológicos	96
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.1. A visão do docente universitário da Educação Física: os dados e desdobramentos	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES	
I – Carta encaminhada aos docentes da Banca – Exame de Qualificação	167
II – Instrumento de coleta de dados – Inventário Adaptado PROAL	169
III – Termo de Responsabilidade de Correção de Língua Portuguesa	171
IV – Termo de Responsabilidade de Tradução: Português para o Inglês	173
V – Slides da exposição oral durante a defesa pública	175

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de discussão a formação de professores, especialmente dos que atuam no ensino superior. Para tanto, realizou-se um amplo levantamento bibliográfico com a finalidade de conhecer o que já foi produzido em termos de pesquisa científica sobre a docência universitária, sobretudo nos cursos de Educação Física no Brasil.

Nesse sentido, na área educacional os estudos sobre a temática central pautaram-se em Balzan (1988), Bocchese (2002), Chamlian (2003), Cunha (2006), Enricone e Grillo (2005), Gamboa (1998), Garcia e Alves (2002), Gómez (1998), Malusá (2003, 2004 e 2005), Masetto (2000 e 2004), Morosini (2001), Morsoletto (2002), Pachane (2004), Pagliarini e Almeida Júnior (2004), Paulovich (2000), Pimenta (1999 e 2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Sacristán (1995), Santos (2002), Zabalza (2004), dentre outros que buscaram descobrir as nuances das práticas pedagógicas e as políticas desse segmento educacional.

Nesse aporte teórico, o professor universitário é entendido como um intelectual em processo contínuo de formação que lhe permitirá reflexões oriundas da confrontação entre seus saberes iniciais e sua prática cotidianamente vivenciada nos contextos escolares. E é a partir desse confronto que se tornam professores críticos, inovadores e participativos.

Em linhas gerais, os pesquisadores que estudam sobre o docente universitário admitem que o espaço do ensino superior concretiza sua missão social. Com esse termo, eles fazem referência às universidades, centros universitários, faculdades (isoladas ou integradas).

A Educação Superior tem sido considerada um nível de ensino que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e profissional, em benefício da construção das nações livres e desenvolvidas. Em posição distinta, cresce e se fortalece, hoje, a defesa da Educação Superior em função da economia e dos interesses individuais e privados. (PUENTES, 2007, p. 3)

Nesse cenário, entende-se a importância da qualificação profissional dos docentes que ministram aulas nas Instituições de Ensino Superior (IES), preocupados com as funções específicas da Educação Superior: ensino, pesquisa e extensão.

Pina (1990) considera a formação profissional universitária por meio da atividade docente e de estudo na universidade, compreendendo o modo de articular as profissões atuais às necessidades sociais que estão emergindo, levando-se em conta, simultaneamente, o impacto das novas tecnologias e as mudanças no mundo da produção.

Essas mudanças criam de modo rápido um novo grupo de profissões, o que exige novas habilitações profissionais, promovendo um descompasso entre o que a universidade forma e o que a sociedade exige, fazendo a formação se manter atrasada em relação ao mundo do trabalho, sobretudo com a terceirização da força de trabalho. (1990, p.87).

Em relação ao debate sobre a docência universitária, como componente de formação e intervenção profissional, este estudo propõe contribuir para o debate, refletindo sobre “realidade e possibilidades”, como espaços de ação de organização do trabalho pedagógico e de trato com o conhecimento.

Libâneo (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Rego e Reis (2005) e Moreira e Caleffe (2006), dentre outros, dedicam seus estudos a novas formas de “dar aula” nas universidades, propõem, como prática pedagógica, os recursos de criatividade com o manuseio do conteúdo e também com a incrementação das novas tecnologias em suas aulas.

Por sua vez, Malusá (2004) afirma que ainda existe uma preocupação com o domínio dos conteúdos a ser ensinados, relegando a segundo plano os aspectos pedagógicos do seu trabalho e a formação e a prática pedagógica dos docentes nos mais diversos níveis de ensino, sendo assim uma preocupação constante no âmbito educacional.

Este fato abriu espaço para pesquisas que surgiram com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem.

Alguns estudos, no campo da educação, como, por exemplo, os de Viola e Cicilini (2008) apresentam dados de uma pesquisa realizada na área da licenciatura em Biologia com o objetivo de destacar a docência universitária deste curso. A pesquisa traz contribuições pelo fato de preocupar-se com a qualificação, em especial, do docente universitário que “tem crescido devido ao explosivo surgimento de novas instituições de ensino superiores de ensino”. (p.3)

Fonseca (2002) observa que o debate acerca desse assunto intensificou-se em nosso país nos anos 1990, articulado aos movimentos internacionais no campo da pesquisa em educação, visto que “os professores, seus saberes, suas vidas, suas práticas, a formação, a carreira e os percursos profissionais, as biografias e auto-biografias, as questões de gênero, raça e identidade tornam-se, dentre outros, objeto de investigação e reflexão permanentes”. (p. 85)

Em relação ao campo dos domínios didáticos do docente universitário, o professor que utiliza a técnica instrumental sobre determinado objeto de ensino necessariamente deve saber ensinar aquilo para alguém. Nesse sentido, Masetto (2003), observa:

Para a maioria de nossas escolas superiores e de nossos professores, o conteúdo possui uma relevância toda especial [...] de modo geral, uma disciplina vale pelo conteúdo que aborda, aprofunda e discute. Professores para ministrá-la são selecionados e contratados pelo domínio teórico e experimental que possuem sobre seu conteúdo, e é aceita a crença de que “quem sabe o conteúdo daquela disciplina sabe transmiti-lo e sabe ensinar”. (2003, p. 141)

No entanto, uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos do ensino superior diz respeito à didática dos professores universitários, em outras palavras à falta dela.

Em relação a isso, Pachane (2004) relata que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno, também não sabe como conduzir a aula e não se importa com o aluno. Ele é distante, por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa que “são tão freqüentes que parecem fazer parte da natureza, ou da cultura, de qualquer instituição de ensino superior”. (p. 41)

Salienta, então, a formação do docente universitário que tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber.

De acordo com Vasconcelos (1998) há:

Pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica. (p. 86)

Sobre esta questão, Pimenta e Anastasiou (2005) observam que:

A formação atualmente oferecida aos pós –graduando, separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade. (p. 190-196)

Tal constatação pressupõe um questionamento acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários.

Assim, Malusá (2005) evidencia que a preocupação com a questão da formação do docente universitário, “*a priori*, fica a cargo da consciência do docente, em querer ou não propiciar aos seus alunos um ensino de qualidade”. (p. 4).

A autora também argumenta que é incumbência, por meio do seu regimento e dos projetos pedagógicos dos cursos, “contemplarem esta questão da formação didático-pedagógica dos professores através de programas de formação continuada em serviço”. (p.4)

Com interesse semelhante, mas voltado para o saber docente, independentemente do seguimento educacional em que o professor atue, pesquisadores como Barth (1993), Fiorentini *et al* (1998), Fonseca (2002), Gauthier (1998), Giroux (1997), Mello (1983), Merch, (1999), Nóvoa (1992 e 1995), Pimenta (1999), Sacristán (1995), Santos (2002) Schön (1992), Tardif (2000 e 2002), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Raimond (2000), Tardif e Gauthier (2001), Therriem e Loiola (2001) e outros traçaram estudos acerca do saber e do fazer docente, trazendo reflexões sobre a diferença entre saber e conhecimento, identificando o contexto histórico e as tipologias, as conexões do conhecimento e o saber com a prática docente.

A respeito dos saberes docentes articulados à prática docente, Therrien e Loiola (2001) apresentam que o profissional de ensino trabalha com uma pluralidade de saberes heterogêneos, parte dos quais é definida e produzida por outros agentes.

Podemos citar como exemplo os saberes disciplinares oriundos dos diversos campos de conhecimento científico, os saberes curriculares, fundados nos primeiros e adequados aos diversos níveis do ensino por transposição didática, assim como os saberes pedagógicos produzidos em função da formação docente e das práticas educacionais. (p. 2 e 3)

Admitem-se também outros saberes que são igualmente disponíveis no repertório próprio desse profissional, pois de um lado há saberes que têm origem em “fontes diversas relacionadas principalmente à sua trajetória de vida pessoal na família, na escola e na sociedade em geral”, (THERRIEN e LOIOLA, 2001, p. 3).

Por outro lado, é na sua trajetória profissional de trabalho cotidiano que o docente constrói saberes de experiência docente.

As contribuições de Tardif, Lessard & Lahaye a esse respeito:

Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados [...] Pode-se chamar de saberes da experiência o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos... Eles são saberes

práticos formam um conjunto [...] A partir dos quais o (a)s professore (a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (1991, p.220-221)

Em síntese, o profissional de ensino dispõe e desenvolve um repertório de saberes múltiplos e heterogêneos: disciplinares, curriculares, pedagógicos e de experiência profissional e de vida. Assim:

Trata-se de um repertório insubstituível de informações que o docente necessita para o exercício de sua profissão. Esses saberes são adquiridos em processos de formação inicial e contínua, além da experiência que permite sua transformação e consolidação em saber fazer. (THERRIEN e LOIOLA, 2001, p. 7)

Os autores afirmam que essa capacidade de re-traduzir e de transformar os saberes disponíveis no seu repertório de conhecimentos, sejam eles de origem científica ou de outras fontes da vida e da experiência reflexiva do cotidiano de trabalho, define o professor como um “sujeito hermenêutico”. (*ibid*, p. 7)

Em outras palavras, Tardif e Lessard (1999) dizem que “um ator engajado na interpretação ativa das situações de trabalho, interpretação fundada sobre o que ele é e o que ele faz, através do que ele modifica essas situações e, em consequência, sua interpretação”. (p. 218)

Por fim, Therrien e Loiola (2001) argumentam que a junção dos saberes aliada à prática pedagógica trata-se de um sujeito reflexivo e produtor de saber, cabendo a este o gerenciamento do processo educacional e “isso necessariamente demanda o que poderíamos denominar de competência profissional para a gestão das interações em sala de aula (a dimensão pedagógica) e a gestão da matéria (a dimensão didática)”. (p. 9)

Em relação aos estudos específicos da docência universitária na Educação Física, salientam-se os estudos de Bracht e Caparróz (2007), Borges (2007), Borges e Hunger (2007), Caparróz *et al* (2007), Chaves (2007), Ferreira (2007), Gobbi (2007), Lacerda (2007), Moreira e Tojal (2007), Muñoz Palafóx (2002, 2004 e 2006), Salomão e Carmo (2007), Santos e Ramos (2007), Silva *et al* (2007), Silva e Souza Neto (2007), Taffarel (1993), Taffarel e Barroso (2002), Teixeira (2007), dentre outros.

Tais estudos fizeram, de alguma forma, menção ao professor universitário no curso de Educação Física, discutindo a importância da formação e do posicionamento político desse professor, com ênfase na didática e no método de ensino do professor-formador e também nas práticas docentes universitárias.

Os estudos de Caparróz et al (2007), ao discutirem a formação inicial de professores de Educação Física, com o objetivo de analisar a prática do professor universitário, no tocante a suas nuances e particularidades no ensino superior como formador de professores, apresentam a importância da docência universitária, pois:

Agir de maneira reflexiva sobre a própria prática leva-nos a reconhecer que o conhecimento engendrado em aula, pelos professores universitários, não é fruto exclusivamente daquilo prescrito pelo currículo, mas o resultado da tensão entre as crenças, valores, incorporações teóricas e formação acadêmica dos professores dos diferentes setores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (p. 7)

Já Lacerda (2007) discute sobre as possíveis formas que o docente universitário de Educação Física interpreta sua própria formação, a partir da leitura de suas vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a autora evidencia, na sua pesquisa, que a maior parte dos docentes universitários entrevistados de uma IES de Minas Gerais sempre estimula a iniciativa dos alunos, promove a autoconfiança, incentiva a independência, visando à maior participação e interação destes nas aulas e a sua busca por leituras e outros materiais que enriqueçam os conteúdos vistos em sala de aula.

Acredita-se que este estudo possa provocar reflexões críticas dos docentes universitários, em especial das escolas de Educação Física, no sentido de se mobilizarem coletivamente, visando à sua formação contínua e a atualização de seus conhecimentos em busca de uma prática político-pedagógica significativa e capaz de preparar, formar seu aluno de maneira abrangente para a efetiva inserção no mundo do trabalho. (LACERDA, 2007, p. 204)

Com o objetivo central de discutir a prática de ensino como elemento decisivo na formação de futuros professores, Taffarel, Chaves e Gamboa (2003) argumentam que o docente busca inovações frente ao pensamento neoliberal, durante o processo de formação de licenciados em Educação Física.

Formação humana, como forma de construir um homem integral e não apenas um técnico a serviço dos interesses do capital. A formação profissional não pode ser realizada apenas como capacitação técnica para o mercado de trabalho, num mundo caracterizado pela exploração e alienação capitalista. É necessário considerar as alternativas que visam à formação de

um ser social, comprometido com os projetos históricos da sociedade. (TAFFAREL, CHAVES, GAMBOA, 2003, p. 186)

Diante disso, a prática e a formação dos professores nos cursos de Educação Física, na perspectiva deste estudo, “voltam-se não somente para as necessidades específicas do mercado de trabalho, mas também para a construção emancipatória de um projeto de transformação da sociedade, onde se possa assumir desafios e compromissos históricos”. (p. 187)

Observa-se que os trabalhos até então desenvolvidos, ou ainda em desenvolvimento, sobre a docência universitária possibilitam-nos conhecer, por exemplo: a) as dissertações e teses produzidas sobre o tema nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil; b) quais os temas mais defendidos e sua relevância social e científica; c) os tipos de metodologias utilizados e d) e as lacunas ainda existentes.

Nesse sentido, propõe-se, neste trabalho, a discussão a respeito do docente universitário de Educação Física no tocante às suas práticas pedagógicas e como este relaciona a sua função docente com as exigências do trabalho exigidos nas IES, como, por exemplo, atrelar a tríade ensino, pesquisa e extensão no curso de Educação Física. Isto porque ainda se observam poucos estudos que visem à uma análise mais abrangente sobre o professor universitário nos cursos de licenciaturas em Educação Física, principalmente sob o ponto de vista de uma reflexão sobre sua prática pedagógica, pois este se constitui num dos obstáculos para o desenvolvimento do conhecimento nesta área.

De uma maneira geral, apesar dos resultados sistematizados da área da Educação Física em outras investigações, como em Caparróz *et al* (2007) e Lacerda (2007) e outros, alguns problemas do que se produz na área de Educação Física ainda permanece sem resposta.

Dentre os problemas, podem ser destacados a dificuldade de se encontrar estudos que se propusessem analisar as categorias do saber docente, as exigências na formação e as concepções pedagógicas universitárias, sobretudo as particularidades e singularidades e suas implicações na prática do professor universitário do referido curso.

Daí surgem os seguintes problemas no trabalho:

1. Como está ocorrendo a prática pedagógica do docente universitário no curso de licenciatura em Educação Física?

2. Como esse docente, no curso de licenciatura em Educação Física, está atuando com os elementos dos saberes docentes, com as exigências do trabalho no ensino superior e com as concepções pedagógicas universitárias existentes?

Assim surge também o objetivo central deste trabalho: Discutir a prática pedagógica do docente universitário no curso de licenciatura em Educação Física, buscando compreender como esse professor atua com os elementos dos saberes docentes, com as exigências de trabalho para a prática docente no Ensino Superior e com as concepções pedagógicas universitárias existentes.

Na pesquisa de campo, há resultados da participação de 25 docentes formados em Educação Física e atuantes no curso de Licenciatura em Educação Física, numa instituição de ensino superior (IES) situada na região Centro-Oeste, especificamente na cidade de Goiânia/GO. Para a análise e discussão dos resultados, utilizou-se o questionário semi-estruturado, validado como Inventário Adaptado Proal – Docente, numa perspectiva quanti-qualitativa.

Para tanto, o presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Docência Universitária – a construção da identidade do professor no ensino superior”, tem-se como objetivos específicos apresentar algumas considerações sobre a Universidade e discutir a formação e a atuação do docente universitário, atrelando aos saberes docentes as exigências do trabalho na docência universitária e as concepções pedagógicas universitárias existentes.

No segundo capítulo, “O professor de Educação Física no contexto da docência universitária: desafios e dilemas”, discorre-se sobre os caminhos percorridos pelo curso de Educação Física e discute-se a formação do profissional de Educação Física, aliando as concepções pedagógicas universitárias.

No terceiro capítulo, “Os caminhos metodológicos”, apresenta-se o local da pesquisa, os sujeitos, propõe-se ainda a abordagem quanti-qualitativa como metodologia e como instrumento, o Inventário Adaptado Proal.

Finalmente, no quarto capítulo, intitulado “A visão dos docentes universitários sobre a Educação Física: os dados e seus desdobramentos”, apresentam-se os dados estatísticos, tabulados, analisados e interpretados a partir da confrontação com o aporte teórico, verificando-se a existência ou não de correlações estatisticamente significantes entre as variáveis independentes e os itens do questionário.

1. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas considerações sobre a Universidade e discutir a formação e a atuação do professor universitário, atrelando aos saberes docentes as exigências do trabalho na docência universitária e as concepções pedagógicas universitárias existentes.

Para tanto, apresenta-se um breve panorama histórico da origem e da construção das universidades, sobretudo por fazer parte diretamente do *locus* de atuação do professor universitário para, assim, reconhecer a necessidade de se apontar alguns elementos de reflexão sobre as nuances, particularidades do espaço acadêmico universitário.

1.1. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA UNIVERSIDADE

Segundo Gamboa (1998), as primeiras universidades surgiram no século XII como corporações de estudantes (*Universitas Scholarium, Bologna, 1110*) ou como corporações de professores (*Universitas Magistrarum, Paris, 1150*). Tanto as corporações de estudantes quanto as corporações de professores propunham o ensino de saberes específicos, tais como Direito, Filosofia, Teologia e Ciências Naturais.

Somente no século XIX, a universidade alemã assumiu, com maior ênfase, sua condição de instituição sociocultural, com papéis definidos em função das necessidades da sociedade.

O autor ressalta que, em 1810, foi idealizado em Berlim um novo paradigma de universidade, diferente do modelo napoleônico profissionalizante que predominava na Europa e que estava estruturado na concepção de “institutos isolados”. A proposta do reitor da Universidade de Berlim orientou-se pelos princípios do liberalismo¹ e incorporou a pesquisa como uma das suas funções básicas.

¹ O liberalismo clássico é uma ideologia ou corrente do pensamento político que defende a maximização da liberdade individual mediante o exercício dos direitos e da lei. O liberalismo defende uma sociedade caracterizada pela livre iniciativa integrada num contexto definido. Tal contexto geralmente inclui um sistema de governo democrático, o primado da lei, a liberdade de expressão e a livre concorrência econômica. O liberalismo rejeita diversos axiomas fundamentais que dominaram vários sistemas anteriores de governo político, tais como

Dessa maneira, surgiu uma universidade comprometida com o desenvolvimento e com a unificação cultural do país, mas somente na metade do século XX tal perspectiva chegou às universidades latino-americanas. No Brasil, portanto, a idéia de Universidade surgiu tardiamente.

Ainda em relação à historicidade da universidade, os estudos de Charles e Verger, ao introduzirem o seu clássico trabalho sobre a história das universidades, afirmam que:

As universidades sempre representaram apenas uma parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, ensino superior. [...] Ao decidirmos partir das universidades propriamente ditas – sem por isso limitarmo-nos estritamente a elas –, adotamos uma perspectiva particular. Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. (CHARLES E VERGER, 1996, p. 7-8)

A institucionalização da universidade no Brasil entre 1920 e 1940 viria propiciar um intenso debate sobre a questão da educação em virtude do novo modelo político no bojo da Constituinte. Por esses anos, entretanto, o debate em torno da questão universitária voltara a se intensificar.

Segundo Nagle (1976), diferentes tarefas eram atribuídas à universidade pelos grupos que, no âmbito da sociedade civil, lideravam essa discussão.

O preparo das classes dirigentes – ponto de honra dos sistemas democráticos –, a formação do professorado secundário e superior – problema importante dado o autodidatismo reinante – e o desenvolvimento de uma obra nacionalizadora da mocidade – núcleo para o qual convergem os problemas da universidade e da sociedade. (*op. cit.*, p. 134)

De acordo com Teixeira (2007), a Universidade é uma instituição reconhecida pela sociedade como encarregada de formar pessoas, profissionais e cidadãos, por meio do processo da educação, que deve envolver três dimensões da vida do ser humano: a subjetiva ou da consciência, a que forma o profissional, e a político-social, formadora do cidadão.

o direito divino dos reis, a hereditariedade e o sistema de religião oficial. Os princípios fundamentais do liberalismo incluem a transparência, os direitos individuais e civis, especialmente o direito à vida, à liberdade, à propriedade, um governo baseado no livre consentimento dos governados e estabelecido com base em eleições livres; igualdade da lei e de direitos para todos os cidadãos.

Ao pensar se pensar no ensino superior, o professor que atua nesse segmento de ensino passa então a ser alvo de pesquisas, no tocante às suas práticas pedagógicas.

De acordo com Morsoletto (2002), a docência universitária no Brasil começou a ser repensada na década de 70, quando teve início um processo de autocrítica por parte dos docentes, pois este processo está relacionado, principalmente, às competências próprias para exercer tal atividade. O resultado dessa reflexão proporcionou novos olhares para a docência, vindo a questionar essa atividade com complementação de orçamento ou de preenchimento do tempo vago, já que a docência não exigia nenhuma competência em especial quanto à formação pedagógica.

Malusá *et al* (2005) evidenciam que os “saberes” e “fazeres” da docência universitária têm sido, historicamente, alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas. Trata-se de uma questão essencial às sociedades, concepções atravessadas por discussões complexas que se estendem desde a natureza quanto às finalidades e princípios que norteiam os cursos que se ocupam em formar professores.

O desenvolvimento profissional docente, nesta perspectiva, constitui-se como grande desafio para a educação brasileira nos dias atuais. Compreender o desenvolvimento profissional, no sentido de conhecer como o professor constrói sua identidade e tornar-se o que é, significa refletir o trabalho docente para além da sala de aula.

No item seguinte, discute-se a formação do docente universitário e a diversidade de situações e cenário que este encontra no seu lócus de trabalho.

1.2. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

De modo geral, pode-se dizer que os problemas relacionados à questão do ensino nas universidades, em toda parte, segundo Chamlian (2003), apresentam suas raízes no chamado “*éthos acadêmico*”, que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa.

A autora traz as informações relacionadas à docência nas universidades brasileiras, demonstrando também a lógica da própria organização institucional da universidade que é a fonte de prestígio na atividade acadêmica.

Assistimos hoje à convivência de duas visões de universidade que ilustram as contradições e os confrontos que esse nível de ensino enfrenta. A primeira delas está ligada à sua concepção original de associação entre ensino e pesquisa e ao caráter mais cultural que profissional atribuído a seus

ensinamentos, exatamente por suas atividades de pesquisa. A segunda visão está relacionada às evoluções reclamadas pela conjuntura socioeconômica, necessitando de profissionais cada vez mais qualificados e com perfis de formação mais flexíveis. (CHAMLIAN, p. 43)

Aponta, portanto, contradições entre as expectativas do universo acadêmico em relação ao trabalho na universidade, inclusive do ponto de vista dos agentes financeiros, voltadas eminentemente para a pesquisa e para as expectativas da maioria de seu público, que espera usufruir dos resultados dela gerados, por meio de um ensino e de uma formação profissional de boa qualidade que nem sempre se concretizam.

Chamlian (2003) e Santos (2002) ressaltam que tanto o modelo pedagógico quanto a pesquisa e o saber produzidos na universidade apresentam sinais de degradação, porque a própria idéia de universidade está em crise. A crise da universidade manifesta-se de diversas formas e, para estes autores, pode ser qualificada em três amplos aspectos entre si relacionados: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional, frutos da crise da própria modernidade.

Para se pensar na versão nacional dessa crise, considera-se a carência de nossa tradição universitária, visto que:

A universidade é de história recente em nosso país, não tendo ainda completado um século –, e suas relações com a estrutura econômica, política e social. Verificamos, obviamente, as intensas repercussões produzidas sobre a universidade brasileira, pela forma como nos estruturamos como sociedade moderna, na fase atual do capitalismo organizado, que acirram suas contradições e aceleraram sua crise. (2003, p. 43)

A autora retrata, pois, um breve percurso histórico do ensino superior no Brasil. No tocante à atuação da iniciativa privada nas universidades brasileiras, esta se apresenta hoje com uma estrutura de proporções consideráveis, se comparada ao que era há 40 anos.

Esse aumento de oferta ocorreu especialmente pela atuação majoritária da iniciativa privada que viu na profissionalização de ensino superior um mercado lucrativo a ser explorado. O poder público, por sua vez, tendo alcançado o momento forte de expansão na década de 60 e na primeira metade dos anos 70, retraiu os investimentos para a oferta de vagas e cursos de graduação e concentrou sua ação no investimento à pesquisa, favorecendo a implementação de cursos de pós-graduação. (2003, p. 44)

A reforma universitária de 1968 estabeleceu, como princípio norteador para o desenvolvimento da universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Este princípio, formal e obrigatório, acabou por transformar todos os professores universitários em professores-pesquisadores.

A despeito do grande avanço que tal medida significou para a estruturação das universidades, ela também tem produzido “uma grande burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente” (NOGUEIRA, 1989, p.36).

Em linhas gerais, com a implementação dos cursos de pós-graduação, procurava-se oferecer uma das vias pelo qual esse tipo de professor pesquisador poderia ser formado. Argumentava-se, então, que tais cursos teriam como objetivo a formação do professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade.

De fato, no que diz respeito às universidades, e também a muitas instituições isoladas de ensino superior, os cursos de pós-graduação tornaram-se, de lá para cá, a principal fonte de formação do professorado do ensino superior. Mas, além disto, esses cursos tinham também como objetivo o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores.

Com a expansão do sistema de ensino superior, a tarefa de gestão e controle desse sistema, por parte do governo federal, torna-se cada vez mais complexa, uma vez que a diversidade das instituições existentes e a qualidade do ensino oferecido passam a exigir normas disciplinadoras e orientadoras. É com esse caráter que se recomenda, por exemplo, a criação da disciplina Metodologia do Ensino Superior como uma disciplina pedagógica, na pós-graduação. (NOGUEIRA, 1989, p. 49).

Nesse sentido, surge, como a ordem do dia, a discussão sobre as exigências atuais do ser professor universitário e sobre suas concepções pedagógicas universitárias.

Sobre a diversificação de formação inicial dos professores universitários, Malusá *et al* (2003) afirmam:

O perfil destes professores tem sido cada vez mais diversificado devido ao fato de serem profissionais oriundos de diversas áreas que fazem a opção pela docência e, as maiorias deles, não estão preparadas pedagogicamente para exercerem a função de educadores (p.22)

Paulovich (2000) critica também a educação universitária por não encorajar o pensamento criativo e independente, visto que “os estudantes ansiosos por notas são forçados a memorizar e regurgitar um volume incrível de fatos em um ritmo que impede mesmo o mais entusiasta de refletir sobre o material ensinado ou ser intelectualmente estimulado” (p. 65).

O autor aponta um conjunto de práticas educacionais, no ensino universitário, que inibem a expressão da criatividade e que punem os alunos mais criativos. Considera ele que, em função do que ocorre comumente na universidade, “os educadores podem estar encorajando os estudantes a cometer atrocidades intelectuais para sobreviver”. (p.66)

No Brasil, há pouco espaço para o desenvolvimento da criatividade nos cursos universitários. Assim, Rosas (1995) ressalta que “é no terceiro grau onde menos se fala e pensa em criatividade. Excetuando-se as escolas e/ou departamentos de artes, parece que os demais professores têm muito mais o que fazer do que se preocupar com a imaginação, a fantasia e a criação”. (p.122).

De forma similar, Castanho considera que:

Podemos afirmar que nossas faculdades são, no geral, pouco ou nada criativas. Desenvolver a criatividade parece ser um objetivo tão simples e é uma das características mais raras de se encontrar na maioria de nossos jovens educados para a atitude conformista e homogênea que os sistemas escolares os condenam. (p. 77)

A autora questiona se a formação inicial de um docente universitário, complementada ou não por outros cursos de formação continuada, seja suficiente para o exercício de sua profissão, bem como verifica se a formação pedagógica contribui para a atuação docente.

Malusá *et al* (2003) afirmam que:

No Ensino Superior valorizam-se os conhecimentos dos docentes em relação à sua área de formação (engenharia, medicina, agronomia, dentre outras profissões), bem como sua experiência profissional na área. Essa concepção demonstra que para ser um docente universitário é necessário, acima de tudo, ser um bom profissional com sólida formação.(p.25).

Quanto à profissão docente e suas especificidades, tais como conhecimento pedagógico, domínio de métodos e técnicos de ensino, dentre outros, este profissional aprenderá com o tempo, ou melhor, com a prática.

Fernandes salienta que, mesmo diante de todas essas transformações, a preocupação das IES em relação aos docentes refere-se à sua competência profissional na sua área de

formação, “ficando seu desempenho como professor sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática” (1998, p. 97)

Malusá (2004) aponta que grande parte dos docentes universitários nunca esteve em contato com uma formação pedagógica que atendesse a esse papel de professor que se predispõe a desenvolver com seus alunos.

O passo inicial para um trabalho de formação pedagógica e conscientização do docente universitário depende da atitude de abertura do professor, de uma postura que parte da própria vontade para buscar outros conhecimentos, ultrapassar os limites do próprio saber e superar a visão parcial que a especialização proporciona à realidade. (p. 24)

Nesse contexto, os autores, Pagliarini e Almeida Júnior (2004), afirmam que, dessa forma, professores e professorandos, docentes e licenciandos em parcerias conseguem um enriquecimento maior não somente na aprendizagem coletiva, mas em cada um.

Em relação à formação do docente universitário, os autores Pereira e Camargo (2004) analisam o professor, utilizando na força da palavra e na sua atuação, argumentando que este não é o único responsável pelo desempenho escolar. Porém, se é verdade que, isoladamente, o professor não se constrói, é bem verdade, também, que sem ele não se faz escola ou universidade.

Assim, o ato de ensinar torna-se uma arte quando o professor domina o conhecimento de sua disciplina e engloba na docência uma dimensão afetiva, capaz de motivar o aluno com o entrelaçamento de teoria e prática.

Segundo Freitas Neto, que desde 2003 organiza anualmente oficina pedagógica para docentes de todas as áreas, sobre o novo perfil dos alunos da graduação:

O perfil dos alunos muda com o tempo. Os estudantes de hoje cresceram no mundo interativo da Internet. Quando ele chega para assistir à mesma aula expositiva que era dada há 20 anos, não vê sentido nela. O comportamento dele é totalmente diferente do aluno de 20 anos atrás. Nós, professores, precisamos nos atualizar para acompanhá-los. (s.p.)

E ainda aponta que, como o ensino se universalizou e mais gente hoje tem acesso a uma faculdade, o aluno entra com mais deficiências do que antigamente. Além disso, as turmas são heterogêneas, o que exige do professor uma postura diferenciada com cada um.

No entanto, aos poucos, os docentes estão sendo pressionados para mudarem de idéia porque, apesar de ainda não haver legislação que os obrigue a se capacitarem nesse sentido, as

discussões sobre o tema no meio acadêmico vêm ficando cada vez mais freqüentes e acaloradas.

Já Semerene (2006) apresenta a formação do docente para o Ensino Superior como possibilidade de avanço ao longo do tempo, pois:

O professor universitário nunca foi formado para ensinar. Ele é contratado e avaliado pelas IES a partir de um campo específico de competências. Os concursos públicos priorizam o domínio do conteúdo. É por isso que, hoje, a estrutura de ensino das universidades públicas está em desvantagem em relação à pesquisa, que está muito mais avançada. Isso é um grande problema. (s.p)

A palestrante acredita também que a universidade está tardando demais a investir na estrutura de ensino, porque é difícil desmontar uma tradição.

Mas já existe um movimento de renovação, puxado pelos especialistas da área da Educação, que revelam que algo precisa ser feito para modernizar a estrutura de Ensino, e o investimento é no docente. O conhecimento interdisciplinar exige cada vez mais do professor. Até porque está havendo muita reclamação por parte dos alunos. (s.p)

A pressão para que os professores busquem mais qualificação fica ainda maior, uma vez que começam a surgir casos de sucesso neste sentido. Há desde aquelas que exigem que professores recém-contratados pelas universidades, durante os três primeiros anos (o chamado estágio probatório), façam disciplinas de caráter didático (como Metodologia do Ensino Superior) como é o caso da UFC (Universidade Federal do Ceará), da UFPB (Universidade Federal da Paraíba) da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), da UFG (Universidade Federal de Goiás) e outras, até as que montaram centros permanentes de assessoria pedagógica - como a FURB (Universidade Regional de Blumenau) e a UCS (Universidade de Caxias do Sul) - e o IBMEC São Paulo, mandando alguns de seus professores para um treinamento pedagógico fora do Brasil. (SEMERENE, 2006)

De acordo com Semerene (2006), a UCS é vanguardista na iniciativa de implantar um centro que promove a qualificação pedagógica, o NPU (Núcleo de Pedagogia Universitária), criado em 1992. Os docentes são convidados a passar um semestre inteiro tendo encontros semanais com um professor-orientador, que acompanha toda a prática pedagógica deles e os chama à reflexão sobre o tema.

A partir dos apontamentos, o núcleo ajuda os mesmos a construírem novas práticas e saberes pedagógicos. Ao final, promovem um seminário cujos resultados são apresentados e discutidos com outros docentes.

Além disso, o NPU realiza outras atividades, como oficinas pedagógicas sobre assuntos variados de interesse das diferentes áreas. E há assessorias pedagógicas permanentes com pedagogos que orientam os professores de todos os cursos e centros (unidades que reúnem vários cursos de uma mesma área).

Desde que o NPU foi criado, 700 professores já passaram pelo seminário e os índices de reprovação nas matérias diminuíram, principalmente no Centro de Ciências Exatas, que passou de 15% para 10%. Também a avaliação dos professores tem melhorado.

Bem parecido com o sistema de orientação pedagógica do UCS é o sistema da FURB, implantado em 2002. Esta IES criou a figura do assessor pedagógico que, com formação em Pedagogia e mestrado em Educação, atua em cada Unidade Universitária, mantendo articulação com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação no âmbito de planejamento e execução da formação docente nos cursos, centros e na universidade como um todo.

O fato é que a questão da relação entre os professores e seus saberes tem sido pensada, principalmente, a partir do final dos anos 80, no intuito de atender às demandas educacionais e encontrar alternativas que possam amenizar os problemas enfrentados pelas escolas e pelos professores.

Em linhas gerais, nos estudos de Malusá *et al* (2005) diferentes pesquisas vêm sendo realizadas na América do Norte, Espanha, França e Portugal, com repercussões em outros países e no Brasil. O modelo da racionalidade técnica e as abordagens psicologizantes que se centravam nos processos de aprendizagem não mais satisfazem as inquietações dos pesquisadores na área educacional.

Isso faz com que se volte um olhar diferente para a problemática educacional e, especificamente, para a docência nos diferentes níveis de ensino, buscando compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise, que busca entender o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes que se utilizam os professores em seu cotidiano. (p. 21)

E ainda nas pesquisas sobre a formação de professores localizam-se as perspectivas de análise, ditas dominantes, e as que favorecem a tomada de decisão dos professores, a partir de

uma reflexão sobre sua ação e sobre seu próprio processo de aprender. Espera-se que, a partir da reflexão, uma mudança dos envolvidos na formação docente frente ao seu conhecimento.

Parece emergir, como consenso na área de formação de professores, uma boa maneira de ele desempenhar seu papel, isso consiste em enfrentar de maneira pessoal a multiplicidade de desafios na medida em que ele se apresenta, refletindo continuamente para reelaborar suas estratégias. (NÓVOA, 1992, p. 147)

Situa-se, nesse momento, a importância da reflexão sobre a categoria que se elege como essencial neste trabalho, os saberes docentes.

No próximo item, o objetivo é evidenciar o papel do professor universitário nesse panorama, com o intuito de trazer elementos de discussão acerca da importância do docente e do saber pedagógico.

1.3. SABERES DOCENTES

Nesta categoria de análise, propõe-se discutir alguns elementos de respostas à questão: o que se deve entender por “saber” ou situações em que se coloca o “saber docente”, “saber do professor” e outros termos que nos remetem a pensar na formação do professor em todos os segmentos de ensino, no nosso caso especificamente a docência universitária.

Merch (1999) apresenta a distinção entre as categorias ‘conhecimento’ e ‘saber’:

O saber é uma elaboração pessoal do sujeito. O conhecimento (é) apenas seu contexto inicial instituído a partir da informação. O conhecimento possibilita um tratamento do tipo: ‘Eu sei que..’, ‘Eu não sei que’. O saber é da ordem de...algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito.... (MERCH, 1999, p. 83-84)

Ele define o saber como uma mistura de representações implícitas e inconscientes, com implicação subjetiva e envolvimento da libido. Saber é o que nos orienta e, às vezes, nos amarra de maneira implícita nas escolhas do dia-a-dia.

De acordo com Pimenta, o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor parte da premissa de que essa identidade é construída a partir

da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas

culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (1999, p.19)

Percebe-se, dessa forma, um resgate da importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, cujos saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão *na* e *sobre* a prática. Essa tendência reflexiva vem apresentando-se como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

A respeito dos saberes docentes, Tardif (2002), Gauthier (1998) e outros dizem que estes saberes apresentam-se com outra “roupagem”, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e do confronto com as condições da profissão.

Apresentar um esboço da problemática do saber docente e suas interferências na prática pedagógica, identificando as características e os diferentes tipos de saberes, a relação do professor com os saberes e a valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da competência profissional.(TARDIF, 2002, p. 125)

Nesse contexto em que o professor passa a figurar como profissional reflexivo e pesquisador de sua prática, sua formação profissional, os saberes e o saber-fazer ocupam a ordem do dia, visto que algumas indagações apresentam-se: O que é o saber? O que é preciso saber para ensinar? Os professores produzem saberes? Quais são os saberes docentes e onde são produzidos e apropriados?

Trata-se de indagações que não têm repostas únicas e definitivas, mas que se procura pensá-las neste trabalho, especialmente os saberes docentes dos professores universitários.

Autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1999) Tardif e Raymond (2000) Gauthier (1998) e Barth (1996) têm possibilitado novos olhares sobre a natureza dos saberes, as relações entre eles e a produção da identidade profissional docente.

Barth (1996) conceitua o saber em construção em torno de pensar o que é o saber, considerando-o como uma questão fundamentalmente filosófica que nos confronta no cotidiano da nossa prática profissional. Mas as respostas pessoais dão pistas sobre a nossa relação com o saber que diz que “é preciso ir além de determinados conceitos, fazendo indagações e observar o saber em construção para poder qualificar os saberes como sendo ao

mesmo tempo estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo” (p.61). Assim os saberes:

Podem ser classificados essencialmente em duas categorias de descrição: o saber como produto acabado, como um saber constituído, mais estático do que dinâmico – o conjunto de nossos conhecimentos, aquilo que se encontra nos livros – e por outro lado, é a função do saber que é colocada em primeiro plano: definimos o saber através do que ele permite fazer, aquilo para que serve – é para aprender; é o que permite construirmos como pessoas; é para conhecer melhor o mundo. (BARTH, 1996, P. 60)

A autora salienta como os professores são confrontados diariamente com a necessidade de definir saberes e práticas e como eles tendem a atribuir ao saber um aspecto de produto pronto e acabado.

Pensou o saber em construção, observou como este se constrói nas escolas, nas vidas de professores, nas sessões de formação e qualificou o saber como sendo ao mesmo tempo estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo e concluiu que o saber é um processo, e não um objeto fixo, mas relativo, provisório que evolui com o tempo, amarrado às experiências, tecido em contextos marcados por relações afetivas, culturais e sociais. (p. 87)

O saber é estruturado a partir do momento em que o docente entende que a palavra não é a coisa, pois o mesmo pode induzir o educando à idéia de que a palavra é o sentido e que o importante é reproduzir boas respostas, palavras, regras.

Em relação à divisão dos saberes, o autor demonstra sobre o saber evolutivo:

Se admitirmos que o saber se estrutura como uma rede de interconexões, cada pessoa cria a sua própria rede, associando tudo o que se sabe ou sente em relação a uma idéia. O nosso saber é sempre provisório, não tem fim. Não é a idade que é o fator determinante das nossas concepções, mas sim o número de encontros que tivemos com o determinado saber, assim como a qualidade da ajuda que tivemos para interpretá-los. O saber não é linear, elabora-se segundo uma ordem pessoal e as experiências de cada um, todavia, o saber está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada. (p. 64)

Por sua vez, o saber cultural é pessoal e evolui com o tempo e com a experiência, é modelado pela interação com os outros membros da nossa cultura e partilhado, sobretudo, com a compreensão que temos do saber, transforma-se, modifica-se ao longo dos tempos. Também não existe saber isolado num indivíduo, pois nasce da troca.

Em suma, o contexto não pode ser separado do saber que se ensina, mas ao mesmo tempo ser o mediador que deve separar o saber do contexto habitual para inseri-lo em outros e “diante disso o saber se torna afetivo, pois é invadido pela emoção e funde-se a ele”. (p.83).

Barth (1996) argumenta que o modo como julgamos o valor de um saber, lembrando que a emoção atrelada ao saber, à interpretação, torna-se subjetiva, o modo como sentimos o nosso próprio saber avaliado pelos outros influencia nossa maneira de compreender uma realidade nova. Portanto, o ambiente de ensino exerce grande influência no modo como os alunos se aproximam e se apropriam do saber e desse fato depende, pois, a sua qualidade.

A posição de Tardif, Lessard e Lahaye (1999), em síntese, tem o mérito de conferir valor aos aspectos sociais, éticos, políticos e culturais dos saberes ao utilizar uma perspectiva que busca compreender a natureza dos saberes docentes, relacionando-os aos elementos constitutivos do trabalho.

Sob esse ponto de vista, os professores são sujeitos, os saberes que mobilizam são plurais e complexos e o espaço de trabalho cotidiano é um local privilegiado de apropriação e produção de saberes.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podem supor que sejam também de natureza diferente. Tardif (2002, p.213)

A complexidade e a diversidade dos saberes docentes e as multiplicidades das suas fontes de aquisição tornam-se evidentes, sendo que o professor aparece como sujeito que produz saberes; saberes estes que não correspondem totalmente aos conhecimentos teóricos das universidades e das pesquisas educacionais, saberes que são temporais, ou seja, adquiridos por meio do tempo, oriundos da formação escolar, das disciplinas, dos currículos, das experiências com a profissão e através das trajetórias de vida.

A relação dos docentes com os saberes não se restringe à mera transmissão de conhecimentos construídos e acumulados ao longo do tempo. A atividade docente incorpora diferentes saberes e alimenta-se em fontes diversas, e os professores compreendidos como sujeitos do conhecimento apropriam-se, reelaboram, selecionam, filtram os diversos saberes, sejam estes advindos das ciências da educação, transmitidos pelas universidades, pelos programas curriculares e disciplinares, pelas experiências. Tardif (2002, p.274)

Para Tardif e Gauthier (2001), os saberes docentes, mobilizados pelos professores em situação concreta de ensino, provêm da mobilização de um reservatório de saberes: os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, das experiências e da ação pedagógica.

Por sua vez, Gauthier (1998) apresenta-nos o ofício feito de saberes a fim de perceber melhor em que sentido e de que maneira o professor mobiliza esses saberes. O saber disciplinar refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo, pois ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina. O saber curricular é determinado por conhecimentos profissionais adquiridos pelo professor durante a sua formação ou em seu trabalho que, embora não o ajudem a ensinar, informa-o respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. O saber da tradição pedagógica é o saber das aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Este saber apresenta muitas fraquezas, mas, atrelado ao saber experiencial, terá validade ou não pelo saber da ação pedagógica. O saber experiencial é o aprendido através das experiências e significa viver num momento particular, sendo registrado como tal no nosso repertório de saberes. O que limita o saber experiencial é, exatamente, o fato de que este é feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos. O saber da ação pedagógica é o saber experiencial que se torna público por meio das pesquisas realizadas em sala de aula. Este saber é legitimado pelas pesquisas e é atualmente o saber menos desenvolvido, paradoxalmente o mais necessário à profissionalização do ensino, constituindo um dos fundamentos da identidade profissional do docente.

Gauthier (1998) salienta que os saberes docentes são aqueles adquiridos para *o* ou *no* trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

Percebemos uma nova fundamentação da pedagogia e do trabalho do professor, este passa a ser visto como um profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (p. 231).

A concepção de saber, para o autor:

Não impõe ao professor um modelo preconcebido de racionalidade. Dessa forma, o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo. Assim, o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito às revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação lingüística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. (p. 284)

Ao se pensar num modelo de professor, devemos levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Pois, este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais.

A respeito de uma conceituação do saber, Tardif e Gauthier (2001) retratam o tema de forma a não “acalantar ilusões demais quanto à possibilidade de chegar a formular uma resposta que satisfaça a todos” (p. 180), mesmo considerando a necessidade urgente em propor respostas a certos problemas e tentando validá-las por meio de argumentações, experiências, observações.

De fato, ninguém é capaz de produzir uma definição de saber que satisfaça a todos, pois ninguém sabe cientificamente ou de maneira certa o que é um saber. Por isso, é preciso contentar-se com uma definição de uso restrito, que decorre de certas escolhas e de certos interesses, principalmente aqueles ligados à nossa pesquisa. É importante aqui estar consciente dessas escolhas e desses interesses, compreenderem seu caráter relativo, discutível e, conseqüentemente, passível de ser revisto. (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p. 183)

Tardif (2002) aponta que a questão do saber dos professores não pode ser separada das dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos docentes de profissão.

Em todos esses anos, sempre situei essa questão do saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade, por isso sempre me pareceu absurdo falar do “saber”, como se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados. (p.10 e 11)

Defende-se, portanto, o saber docente como categoria de análise desta pesquisa por acreditar na importância de se saber como os professores universitários tratam a sua

formação, levando em consideração a constituição do seu “saber ensinar”, o “saber didático”, e como os saberes se entrelaçam com os fazeres na prática pedagógica.

Segundo Tardif e Gauthier (2001), o primeiro problema decorre da existência de inúmeras correntes de pesquisas que estudam o saber docente, as quais reivindicam para si diversas concepções de saber e de ensino, ou seja, constatamos que são abundantes as obras e os trabalhos sobre essa questão do saber docente e “que as tipologias e as categorias multiplicam-se sem cessar”.

O segundo problema apontado decorre do que Tardif intitula da noção central utilizada por todas as correntes de pesquisa: o saber dos professores evidenciando o que se entende por “saber” exatamente?

O menos que se pode dizer é que essa noção de saber não é clara, embora quase todo mundo a utilize sem pruridos, incluindo nós. O que se entende por saber? Os práticos do ensino desenvolvem e/ou produzem verdadeiramente os saberes resultantes de sua prática? Caso positivo, quando, como, sob que forma? Trata-se verdadeiramente de saberes? Não seriam antes crenças, certezas não fundamentadas ou *habitus*, esquemas de ação e de pensamento interiorizados no âmbito da socialização profissional, ou mesmo na história escolar ou familiar dos professores. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 219)

Tardif e Gauthier (2001) afirmam a necessidade de uma reflexão crítica sobre os respectivos pressupostos das correntes de pesquisa a fim de pôr em evidência suas convergências e divergências.

Diante de tantos questionamentos, imprecisões que caracterizam a noção de “saber”, apresenta-se o que sugere Tardif e Raymond (2000):

Reconhecer que não sabemos grande coisa em relação à construção dos saberes do ensino do ponto de vista dos próprios práticos. Temos a necessidade de ferramentas conceituais e metodológicas para direcionar nossos esforços de compreensão daquilo que são as interações entre os saberes de diversas fontes na cabeça e nas ações dos práticos. (p. 236).

Os autores dividem o saber de três maneiras: a subjetividade, o julgamento, a argumentação. A concepção do saber ligada à subjetividade encontra-se alicerçado na maioria das pesquisas em cognição.

Nesse sentido, Tardif e Gauthier (2001) defendem o saber cognitivo como um saber subjetivo.

É uma construção resultante da atividade do sujeito, concebida tanto segundo um modelo de tratamento da informação quanto segundo o modelo biológico de equilíbrio. Enfim, o saber cognitivo ideal [...] é estritamente concebido segundo o modelo das ciências empíricas da natureza e da lógica matemática. Nessa concepção do saber, o ideal da racionalidade é o pensamento lógico-matemático e o saber ideal é a matemática. (p.201)

Já o saber descrito como julgamento pauta-se no discurso assertivo, podendo ser chamado de saber o julgamento verdadeiro, o discurso que afirma com razão qualquer coisa sobre qualquer coisa.

De acordo com os autores, o julgamento é, por assim dizer, o “lugar” do saber. Nessa concepção:

Mais concretamente, o julgamento remete à dimensão assertiva ou propositiva do saber. Em outras palavras, nem todas as formas de julgamento correspondem a saberes, a conhecimento objetivo. Os julgamentos que se referem, por exemplo, a vivências, a valores, a engajamentos políticos, etc., são excluídos da ordem positivista do saber, porque o positivismo identifica completamente o saber e a ciência empírica. (p. 185)

E, por último, o argumento como discussão do saber. De acordo com essa concepção, pode-se considerar o saber como atividade discursiva, que consiste em tentar validar, com o auxílio de argumentos, operações discursivas, uma proposição ou uma ação.

Segundo os autores, essa concepção do saber argumentativo não se restringe ao conhecimento empírico tal como elaborado pelas ciências da natureza.

Tardif e Gauthier (2001), ao buscarem um conceito de saber, afirmam, por meio de vários elementos, que suas idéias afastam-se consideravelmente das visões cognitivas, mentalistas, representacionais e subjetivas do “saber”, ao mesmo tempo em que se aproxima de certas correntes de pesquisa, intituladas como sociocognição e como psicologia social.

Para os autores, o saber não é um predicado que serve para nomear a força ou a eficácia do docente, mas para demonstrar a sua capacidade pedagógica numa perspectiva prático-reflexiva.

O saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são as fontes de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nesse espírito, pensamos que as “competências” do professor, na medida em que se trata realmente de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, empenhando-se em fundamentá-la sobre razões de agir. (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p. 199)

Tardif (2002) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução e h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

Os teóricos apontam que o “saber docente” implica no seu desenvolvimento profissional, na cultura escolar. Portanto, vários componentes a ser considerados em qualquer segmento de ensino evidenciam que os saberes docentes são plurais, históricos, temporais, flexíveis, interdisciplinares, aliados aos saberes disciplinares, acadêmicos e científicos, atrelados também aos saberes pedagógicos, curriculares e, por fim, aos saberes experienciais, construídos ao longo da vida pessoal e profissional.

A implantação e o desenvolvimento dessas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e para a prática do magistério.

De acordo com Gauthier (1998), os saberes são divididos em ofícios sem saberes, assim elencados: basta conhecer - o saber para ensinar reduz-se unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina; basta ter talento - o talento é indispensável ao exercício de qualquer ofício, mas seria um erro desarticular talento do trabalho e reflexão que o constitui; basta ter bom senso - é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessário ao exercício do magistério, é necessário o conhecimento para usar o discernimento; basta seguir a intuição - seguir sua própria intuição é confundir a força da afirmação com a prova da verdade, é abandonar o senso crítico; basta ter experiência - “ensinar se aprende na prática”, o saber experiencial ocupa um lugar importante no ensino, mas não pode representar a totalidade do saber docente; basta ter cultura - o saber cultural é essencial no exercício do magistério, mas tomá-lo como exclusivo é contribuir para manter o ensino na ignorância.

Pimenta (1999), ao se referir aos saberes docentes, desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor.

Três tipos de saberes da docência: a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. (p.30)

De acordo com Therrien (2002), “os saberes da experiência são construídos no cotidiano da profissão, trazem as marcas individuais e do coletivo do qual o professor faz parte, da heterogeneidade e a dialeticidade dos elementos que o constituem”. (p.41)

Para Santos (2002), os saberes da experiência filtram os saberes adquiridos na formação inicial. Ressalta o caráter coletivo dessas experiências, construídas nas escolas e nas salas de aula, em processos de interação dos sujeitos envolvidos na atividade educacional. Como é obtida no interior das instituições escolares, essa experiência revela traços de sua cultura e de seus valores.

Entretanto, apesar do lugar importante que o saber experiencial ocupa na prática de ensino, é importante considerar que este não pode representar a totalidade do saber dos professores.

Para Gauthier (1998), os saberes experienciais precisam ser alimentados, orientados por um conhecimento anterior que lhe sirva de apoio.

Pois advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, pois se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber especializado e adquirido numa formação de tipo universitário. (*Ibid*, p.24)

Dessa forma, compreendemos que não basta mobilizar somente os saberes experienciais, pois afinal a atuação do docente é permeada por tomadas de decisões próprias de um profissional possuidor de saberes complexos, plurais, heterogêneos e específicos, cuja tarefa lhe confere o poder de interpretar fatos presentes e propor soluções atuais.

A dimensão temporal do saber profissional, a história de vida do professor e a carreira profissional não podem ser negligenciadas.

Para Tardif (2002):

Grande parte daquilo que os professores sabem sobre o ensino provém da história de vida, especialmente a história de vida escolar, sendo que boa parte das crenças, conhecimentos e certezas mobilizados pelos professores para solucionar problemas profissionais provém da trajetória familiar e escolar. (p.258)

As mesmas pesquisas indicam que os saberes profissionais dos professores são situados e personalizados, ou seja, os saberes dos professores são apropriados, incorporados a “saberes que é difícil dissociar das pessoas, de suas experiências e situações de trabalho”. (*Ibid*, p.265).

A dimensão da personalidade dos professores, suas emoções e culturas, os contextos em que atuam, por vezes esquecidos por perspectivas cognitivistas, não deveriam ser desconsiderados, visto que são importantes para se compreender os processos, as fontes e as relações que permeiam a produção, a apropriação, a transformação e a validação de saberes docentes.

Para Charlot (2000), a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, com o outro e com o mundo. Entende-se que, ao longo da história, cada professor se apropria e partilha experiências, crenças, conhecimentos e imprime aos saberes profissionais suas concepções de educação, homem e sociedade.

Nessa perspectiva, não se pode ignorar as marcas das relações humanas presentes nos saberes docentes, as marcas dos afetos, das subjetividades, as formas de perceber o outro e a si mesmo, as dimensões do tempo, da imprevisibilidade e dos contextos que significam e dão sentido aos saberes e à prática educativa.

Fiorentini *et al* (1998) partem do eixo da relação teoria/prática e procuram identificar e caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores, por meio de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa.

Segundo os autores:

A relação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantém com os saberes é que fará a diferença, relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica. (p. 311).

Os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, em busca de se identificarem com os diferentes saberes implícitos na prática docente. Tinha-se, mediante essa visão, que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992).

O item seguinte pauta-se nas idéias de que, além dos saberes docentes, é necessário abordar como o docente universitário atua com as exigências do seu trabalho na IES, sobretudo como este relaciona esses saberes ao ensino.

1.4. EXIGÊNCIAS DO TRABALHO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Neste item, apresenta-se a formação do professor universitário frente aos desafios e exigências que levam em conta as novas diretrizes curriculares, de modo a atender especificamente aos professores universitários que atuam nos cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil.

Morosini (2001) identifica três categorias de professor universitário: professor profissional, cuja característica está presente com mais intensidade no ensino de graduação, considera soberana a ação de ensinar e enfatiza a transmissão de conhecimento; transformador social, o profissional que atua principalmente em cursos da área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes e Filosofia, envolve-se quase sempre politicamente nos movimentos sociais; e o professor cientista, cujo modelo objetiva, sobretudo, a produção de conhecimento. Este é mais atuante na pós-graduação e nas decisões administrativas da universidade e dedica-se à pesquisa.

Morosini (2001) ainda destaca as contradições que esses profissionais apresentam, pois atualmente o professor dificilmente se qualifica em uma só categoria, em virtude das exigências diretas e indiretas colocadas na sua carreira universitária.

Cunha (2006) apresenta uma reflexão acerca da questão da docência do professor universitário em sala de aula, seus saberes e fazeres docentes, fazendo um paralelo com as exigências das universidades e com a avaliação institucional.

Nesse contexto, a autora apresenta os seguintes dados:

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se

apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento. (p.258)

O professor é, ainda, valorizado pela atividade de orientação de dissertações e teses que realiza, bem como pela participação em bancas e processos ligados à pós-graduação. Consultorias e cargos na administração universitária também se constituem em um valor profissional.

Cunha acrescenta que:

O ensino, especialmente o ensino de graduação, é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores. (2006, p.258)

Argumenta que essa análise é fruto de pesquisas já existentes, que salientam a reprodução em espiral do conhecimento, assim todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Esses professores absorveram, pois, visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas e por meio delas foram formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência.

Cunha (2006) aponta ainda que:

A carência do hábito de uma reflexividade sustentada por bases teóricas deixa os docentes do ensino superior mais suscetível aos modelos externos, capazes de imprimir projetos pedagógicos nem sempre explicitados e, muito menos, discutidos. (p. 259)

Por sua vez, Pimenta e Anastasiou (2005) já haviam chamado a atenção para essa condição dizendo que a “universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado, o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho”. (p. 143)

E acrescentam ainda que esse modelo afirma que o trabalho solitário do professor também protege a sua autoridade científica que, no imaginário social e do próprio docente, “já lhe é atribuída pelo simples fato de ser reconhecido como professor”. (p. 145)

Em relação à formação, os estudos têm mostrado que:

O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos outros. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.36)

No entanto, há iniciativas que valorizam a formação contínua ou em serviço, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato-sensu e strito-sensu*, palestras, estágios etc.

Em contrapartida, essas iniciativas não são sustentáveis, pois há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar.

Morosini (2001) constata que, diante do aumento de professores que atuam no ensino superior, a partir da década de 90, em virtude da expansão considerável no número de matrículas nesse nível de ensino, as exigências de qualificação também aumentaram.

Ocorreu, entre 1990 e 1998, um aumento de número de professores com mestrado e doutorado: o percentual de professores com mestrado variou de 21% para 27% e o de professores com doutorado, de 13% para 19%. Enquanto que o percentual de professores sem pós-graduação caiu de 34,5% para 19%, a categoria dos docentes com especialização teve uma pequena alta de 32% para 34%. Assim hoje, no Brasil como um todo, o maior percentual é para professores com pós-graduação *strictu-sensu* - 46% (mestrado e doutorado). Também merecem destaque os professores com especialização (34%). (p.24)

Já Nunes afirma que:

Um dos grandes problemas, quando se analisam esses dados, centra-se no fato de que está convencionado, principalmente pelos organismos oficiais que lidam com a educação superior no País, que a Pós-Graduação, principalmente os programas *stricto-sensu*, seja o parâmetro de competência e qualificação profissional, para o exercício do magistério superior, entretanto, questionamos se o fato de o professor possuir como titulação Mestrado ou Doutorado, garanta ao profissional o elemento de competência pedagógica, filosófica e especialmente a didática, ou seja, o fato de o

professor ter a titulação por si só não garante competência ao professor universitário. (2004, p. 77)

De acordo com o artigo 66, oriundo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. Assim, a formação do professor universitário deve se dar basicamente a partir dos programas de Pós-Graduação.

Ressalta-se que, embora a Pós-Graduação seja reconhecida na formação do professor universitário, ela não é suficiente para garantir a competência pedagógica e profissional deste docente.

Nunes (2004) defende que a formação de um profissional aconteça de forma dinâmica ao longo de sua trajetória, visto que “não basta ao professor possuir o título de mestre e doutor para o exercício da docência superior”. (p. 79).

Em outras palavras, Gil (1997) enuncia que os professores do ensino fundamental e médio, de forma geral, formam-se durante sua formação inicial nas Licenciaturas. Observa que estes cursam disciplinas pedagógicas, porém, com o professor universitário a situação é diferente, pois, na maioria dos casos, este não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica.

Vasconcelos (1998), Massetto (2004) e Nunes (2004) concordam que, quando se fala em Pós-Graduação, evidencia-se a formação do pesquisador, deixando de lado a formação pedagógica dos mestres e doutores, sobretudo porque a formação para a pesquisa é insuficiente para capacitar o professor universitário em sala de aula.

Na prática, os que estes autores defendem não é a polarização do professor ou pesquisador, mas, sim, buscar a simultaneidade do professor-pesquisador.

As idéias aqui abordadas resumem o que Nunes (2004) apresenta a respeito da formação do professor universitário:

É importante explicitar que as próprias Instituições de Ensino Superior podem ser responsabilizadas pela formação do professor universitário e isso será possível se o coletivo que compõe estas instituições reconhecer a fragilidade de uma formação individualizada e lutar pela constituição de espaços de formação coletiva do professor universitário no interior delas próprias. Reconhecer essa necessidade e construir estes espaços é ao mesmo tempo perceber que a Pós-Graduação, apesar de sua contribuição, apresenta limites em relação à formação do professor universitário. (p. 84)

Daí a contradição de alguns professores universitários que não se preocupam com a questão da didática e metodologias de ensino em suas aulas, ficando presos ao conceito. O

professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos, predominando o despreparo e, até certo ponto, um desconhecimento científico do que seja o processo ensino-aprendizagem

Pachane (2004) argumenta sobre a formação exigida para a docência no ensino superior que tem sido restrita ao conhecimento aprofundado do conteúdo, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico) pouco exigido em termos pedagógicos.

Os Programas de Pós-Graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um *bom pesquisador*. (p.87)

Na análise do histórico da função docente no ensino superior, existem fatores que contribuem para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar e, conseqüentemente, a formação pedagógica dos professores sejam relegadas a questões secundárias.

Em seus estudos, Pachane (2004) apresenta um destes fatores:

A formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional, e o treinamento profissional, acreditava-se, poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar bem determinado ofício.(p. 92)

Acreditava-se (como alguns ainda hoje acreditam) que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (MASETTO, 2004).

Um segundo fator:

Em decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores.Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo, a almejada indissociabilidade entre a tríade ensino-pesquisa e extensão. (PACHANE, 2005, p. 104)

Pachane (2004) aponta outra dimensão na formação pedagógica do professor universitário:

Devemos atentar para o fato de que as tarefas dos professores não se reduzem somente a *ensino e pesquisa*. Muitas outras atividades fazem parte do trabalho do professor universitário, por exemplo: orientação (tutoria), avaliação, comunicação de suas investigações, organização de eventos, participação na seleção de outros professores e participação na gestão acadêmica – tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação – são aspectos que fazem parte das tarefas do professor universitário, porém que, de maneira geral, não são contempladas no processo de sua formação. (p. 106)

Finalmente, observa-se a inexistência, no Brasil, de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. Assim, a opção por oferecer ou não esta formação fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo e, ao mesmo tempo, regulamentando a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida. (PACHANE, 2004).

Por sua vez, Cunha (1998) propôs oito categorias para analisar a prática docente. E elas têm servido como referência para estudos atuais. São elas: relação professor-aluno; relação teoria-prática; relação ensino-pesquisa; organização do trabalho em sala de aula; concepção de conhecimento; formas de avaliação; inserção no plano político-social mais amplo e interdisciplinaridade.

Estas categorias alteram profundamente o perfil necessário ao professor numa IES e evidencia a necessidade de que estes professores, ou futuros professores, estejam conscientes dos processos nos quais se acham envolvidos.

Tais aspectos, em conjunto, levam-nos a concluir que as características necessárias aos professores universitários extrapolam os limites do conhecimento aprofundado da matéria e da aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, o que, por sua vez, nos leva a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário.(CUNHA, 1998, p. 47)

Pimenta e Anastasiou (2005) apresentam o desenvolvimento profissional dos professores universitários com propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, “mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir.” (p. 13)

Garantem que as transformações das práticas docentes somente se efetivarão com qualidade se o docente ampliar sua preocupação sobre a prática pedagógica, a de sala de aula, por meio do trabalho coletivo.

Tem-se cobrado dos professores responsabilidades que ultrapassam suas atribuições, no plano individual. Cabe-lhes, sim, apontar coletivamente caminhos institucionais para enfrentar essas novas demandas.[...] em que pese à importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente as atendam. Espera-se, pois, que, coletivamente, apontem caminhos para o enfrentamento dessas exigências. (PIMENTA E ANASTASIOU 2005, p. 14)

Em relação às exigências do professor universitário, são variadas as frentes de discussão, como, por exemplo, estes se identificarem profissionalmente, pois socialmente o papel do professor parece ser desvalorizado, sugerindo o que Pimenta e Anastasiou (2005) intitulam de “identidade menor” (p. 24) ao se referirem aos professores secundários e primários.

Estas exigências ao professor universitário, no campo da formação, têm mostrado que as iniciativas que primam pela formação continuada ou em serviço, necessidade constante de qualificação por meio das pesquisas científicas, são mecanismos de formação voltados para o enriquecimento do seu currículo.

Em contrapartida, a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de formação individual, pois as discussões voltam-se para a formação e para o desenvolvimento dos docentes no campo da didática.

Um dos fatores explicativos dessa preocupação é sem dúvida a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento de números de docente. [...] também se nota que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes. (PIMENTA E ANASTASIOU 2005, p. 38).

Outra exigência latente ao professor universitário é o seu envolvimento na administração, gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículo, políticas de pesquisa, de financiamento, de ensino e de avaliação.

No tocante à questão da exigência da titulação, a LDBEN nº. 9.394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional em todos os níveis, e, sobretudo, o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, afirmam explicitamente que o “exercício da

docência no ensino superior conte com parcelas de professores titulados em nível de pós-graduação”:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: o notório saber, reconhecimento por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 39)

De acordo com as autoras, esta lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior que será realizada prioritariamente em pós-graduação *stricto-sensu*.

Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota uma ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato-sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 40 e 41)

Em relação às exigências do docente universitário, destacam-se as condições de trabalho que o professor enfrenta em seu lócus de atuação.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), os contextos e as condições de trabalho são muito diferentes quanto à forma de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados. Essas condições interferem diretamente nas exigências constituídas e na construção de sua identidade.

No tocante às condições de trabalho, é certo que são bem diferentes nas diversas instituições. No caso das instituições públicas, verifica-se que o ingresso se dá sempre por concurso, mesmo para a contratação do professor substituto. No concurso para efetivos, o professor passa por um período de “estágio probatório”, ao final do que sua efetivação será confirmada ou não mediante um processo de avaliação, realizada por seus pares nos departamentos. “Nas instituições particulares, o ingresso se dá por concurso ou por convite e o contrato pauta-se pela função da docência, mesmo que o interesse institucional incida sobre a experiência de pesquisa do candidato. Nesse contexto, ensinar restringe-se ao tempo de sala de aula e, por sua vez, as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se às da contratação trabalhista”. (p. 119)

Desse modo, a contratação para a docência, ao ocorrer mediante concurso, leva a supor certa escolha do candidato pela atividade de professor e que sua “habilidade” para a docência será averiguada no processo do concurso.

Observa-se que, nos concursos para professor (efetivo e temporário), especialmente nas universidades públicas, não aparecem nos editais, nem no cotidiano, o que Pimenta e Anastasiou (2005) mencionam “como elementos que possibilitam ao profissional que domina uma área de conhecimento ser também capaz de trabalhá-la em situação específica de ensinar”.(p. 142)

Institucionalmente uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar. A partir daí, as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade, só havendo discussões acerca do processo se este sair muito da “normalidade” pretendida. (p.142 e143)

Assim, apresentam-se como elementos constitutivos da profissão docente: a formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos ideais, objetivos, regulamentação, código de ética. No entanto, não dá para dissociar ou desfragmentar o estudo considerando todos estes aspectos, mas enfatiza-se, sobretudo nesta dissertação, a formação no campo dos saberes, concepções pedagógicas e formação profissional, especialmente do docente universitário no campo das licenciaturas em Educação Física.

Destaca-se que, embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, essencialmente como professor, o cenário do professor universitário, salvo algumas exceções, é o de realizar seu trabalho, sobretudo no ensino.

O professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas, recebe ementas prontas, planeja individualmente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. Não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, nem se quer necessita realizar relatórios, momento em que poderia refletir sobre a própria ação, como acontece normalmente nos processos de pesquisa. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 107).

Em relação aos processos de profissionalização e formação do docente universitário, busca-se sistematizar alguns elementos de discussão, tais como:

No processo de formação ocorrem processos de profissionalização em constante construção, entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes

da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional, vista como processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado. (PIMENTA, 1996 *apud* 2005, p. 109)

Para se garantir esses processos de profissionalização, Pimenta (2005) elucida a característica da docência universitária, que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento.

E para desenvolvê-la, é fundamental iniciar o “conhecimento da realidade institucional procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação” (p.109).

Entende-se que, ao garantir esse conhecimento da realidade institucional, por meio do trabalho coletivo dos professores, já se constitui uma ação formativa que, por sua vez, é necessária à elaboração de propostas e encaminhamentos para a superação dos problemas identificados.

Outro aspecto a ser considerado é a abrangência, proposta assumida pelo coletivo docente, pois “tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que as ações individuais” (p.110).

De igual importância, a questão do tempo é fundamental por dar significado ao processo de preparação pedagógica, cujo objetivo deve estabelecer metas, etapas, encaminhamentos em relação aos problemas diagnosticados.

Uma vez percebidas, discutidas e processadas as alterações necessárias, os docentes que se dispuserem a assumi-las devem contar como o apoio institucional.

No campo da discussão sobre a formação docente, elencam-se três eixos salutar no processo de formação do professor universitário: eixo pedagógico, empírico e científico.

Muitos docentes universitários se autodefinem mais sob a dimensão científica (como médico, matemático, químico) do que como docente (como professor de...) e sua identidade profissional (suas participações em congressos, produções, seu grupo de estudo) está ligada menos à docência do que ao conhecimento da área científica. (ZABALZA, 2004, p. 105)

O eixo pedagógico, dimensão defendida por Bochesse (2002), é o que efetivamente caracteriza a profissão de professor, pelos estudos da ciência da educação que exige.

Reúne um conjunto de saberes próprios da profissão que permeiam a atividade docente servindo-lhe de cenário, tais voltados para uma visão de mundo, de homem e de sociedade, auxiliando na compreensão crítica dos referenciais e paradigmas que fundamentam as práticas. Inclui ainda conhecimentos de noções específicas sobre o sistema escolar e sua gestão, organização curricular, legislação, e da relação da ação docente com o projeto pedagógico e marco referencial da instituição onde o professor desenvolve o ensino. (p. 103).

O eixo empírico refere-se ao saber da experiência do professor no exercício de sua prática ou ainda como aluno e também ao saber da experiência acumulada pelo coletivo dos professores. Estes reúnem crenças, concepções prévias, conhecimentos implícitos resultantes da tradição pedagógica e da experiência docente. (GRILLO E MATTEI, 2005)

Entretanto, considerar o eixo empírico como imitação de outros professores mais experientes é adotar a observação como elemento de aprendizagem. Nesse caso, ocorre o risco de se tornar uma atividade intuitiva e rotineira ou improvisada.

A prática que efetivamente sustenta o eixo empírico não é qualquer prática. É sustentada por um corpo de conhecimento teóricos sempre em construção, que a alimentam, que a explicam e que estabelecem a relação dialética teoria/prática. A prática, ao ser iluminada pela teoria, torna a teoria mais clara, compreensível e revigorada.(GRILLO E MATTEI, 2005, p. 104).

As autoras rejeitam a idéia de que se aprende a ensinar ensinando, sendo assim suficiente apenas a vocação, o que atribuiria à docência universitária um caráter amadorístico, sem necessidade de preparação.

Porém, os docentes organizam esses saberes e eixos da mesma forma e a ênfase maior a um desses saberes vai aproximar o docente de um ou outro referencial que, por sua vez, orienta diferentes modalidades de ensino.

O professor orienta diferentes modalidades de ensino: um ensino centrado no professor, no aluno, na relação professor-aluno. Sempre que um professor ensina, interage com seus alunos e estabelece com eles e com o objeto de ensino um tipo de relação, embora nem sempre tenha clareza sobre ele. Por isso, seus saberes docentes precisam ser explicitados para que ele saiba justificar a si mesmo e aos alunos as fontes de sentido de suas ações.(GRILLO E MATTEI, 2005, p. 105).

Na mesma perspectiva de evidenciar características e exigências do professor universitário, Lampert (1996) estabelece em quatro categorias a sua função: 1) responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, tais como: seleção de conteúdos

adequados e relevantes; seleção e organização de recursos; qualidade didática no processo etc; 2) Responsabilidade de ação tutorial, por exemplo: orientação qualificada ao aluno; desenvolvimento e melhoria pessoal do aluno; fomento das relações interpessoais e de grupo etc.; 3) Responsabilidade em atividades de desenvolvimento profissional, ou seja, participação efetiva e qualificada em congressos, seminários, encontros, elaboração, compartilhamento e divulgação de materiais e experiências e 4) Serviços na comunidade, objetiva assessoria e serviço de consultoria e prestação de serviço à comunidade.

Finalmente, busca-se, neste item, retratar as exigências do docente universitário que está além do ensino, como também outros aspectos essenciais: produzir e incentivar a pesquisa científica, participar de movimentos externos à sala de aula como, por exemplo, em sindicatos, administração, gestão, dar importância a grupos de estudos que estejam interligados aos discentes e, sobretudo, ter a preocupação didática em suas ações práticas pedagógicas.

O próximo item trata das concepções pedagógicas como elemento essencial ao docente universitário.

1.5. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS UNIVERSITÁRIAS EXISTENTES

Em relação ao debate pedagógico mais amplo da Educação, a discussão em torno do tema da didática vem oportunizando reflexos da necessidade urgente de aprofundamento do processo de ensino-aprendizagem.

Elencam-se, portanto, algumas concepções pedagógicas universitárias que se referem mais diretamente à organização acadêmica, à estrutura dos currículos, aos métodos de ensino, à relação professor/aluno, ao sistema de avaliação, à participação dos estudantes no planejamento e no desenvolvimento das atividades etc.

Primeiramente, a expressão “pedagogia universitária” foi apresentada na Universidade do Minho/Portugal pelos autores Melo *et al* (2000) com o objetivo de analisar os documentos de regulação dos cursos de licenciatura desta instituição e as opiniões dos professores e alunos, face a princípios e constrangimentos da pedagogia, procurando obter sinais do seu significado no discurso de regulação das práticas e nas perspectivas de quem lhes dá forma.

Os estudos das autoras oferecem subsídios teóricos para apresentar o termo “pedagogia universitária” neste trabalho, visto que seus respectivos fundamentos, no plano da pedagogia universitária, não estão voltados para a educação de crianças, mas de jovens e de adultos.

No entanto, considera-se o processo de ensino-aprendizagem nas pedagogias universitárias realizadas em sala de aula como *locus* fundamental de produção coletiva de conhecimentos, que são mediados pelos seguintes elementos: inovação pedagógica; criatividade; articulação entre ensino-pesquisa e teoria-prática; diálogo entre diferentes áreas de conhecimentos e de saberes.

Este fato abriu espaço para as pesquisas de Cunha (2006), Malusá (2003, 2004 e 2005), Masetto (2000 e 2004), Pimenta (1999 e 2002), Pimenta e Anastasiou (2005), dentre outros, que surgiram com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem.

Com efeito, procura-se a definição do que significa “ensinar” e “aprender”, no sentido de uma visão sobre o que se julga ser um problema central em sala de aula, o que Masetto (2000) apresenta como a “opção que o professor faz pelo ensino que ministra ao aluno ou pela aprendizagem que o aluno adquire”. (p. 4). No entanto, a aprendizagem “soa como algo fora de tempo ou fora de moda” (p. 5) e o significado de ensinar aponta para o professor como agente principal e responsável pelo ensino.

Em contrapartida, o ato de “aprender” e as atividades estão centrados no aprendiz, em suas capacidades, possibilidades, oportunidades. Portanto, quando se refere ao ato de “dar aula”, remete-se ao processo ensino-aprendizagem não dicotomizado.

No tocante à formação do docente para a sua prática pedagógica, um dos elementos de dificuldade, ao iniciar o processo de ensino-aprendizagem, é a falta de conhecimento didático específico por parte do docente, inibindo a abertura para processos de discussão e interação entre aluno e professor e dificultando a adoção de ações inovadoras.

Isso exige um maior tempo para que o docente desenvolva a habilidade adequada para que possa romper com o tradicional e buscar a construção do novo.

A falta de formação didática pedagógica evidencia, segundo Vasconcelos (2000, que “a maioria dos professores universitários aprendem a dar aula dentro da sala de aula” (s.p). Na falta do conhecimento didático-pedagógico, os docentes fundamentam sua atividade na sua história de prática escolar tendo como referências os processos em que participou como aluno e a prática pedagógica de professores que marcaram sua vida escolar.

Segundo Libâneo (2002):

A sala de aula é um ambiente privilegiado onde se concentram as atividades de docência e se desenvolve a produção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. É na sala de aula que os professores exercem sua

influência direta sobre a formação e comportamento dos alunos, e, também, onde o aluno aprende a ser profissional e cidadão. (p. 87)

Assim, segundo Silva *et al* (2007) em relação ao bom processo de produção do conhecimento, o professor deve possibilitar que o aluno desenvolva suas habilidades múltiplas (conhecimento teórico-científico, capacidade crítica e criativa, formação de valores e atitudes, desenvolvimento profissional, relações interpessoais etc.).

Pode-se dizer que a produção do conhecimento depende de uma boa qualidade de ensino dentro da sala de aula. Entretanto, é importante ressaltar que não é só do docente, considerado o instrumento que conduz o processo de produção do conhecimento dentro de sala de aula, que depende o sucesso do ensino.

De acordo com Massetto (2000), há alguns princípios comuns no processo de ensino-aprendizagem, visto que:

Toda aprendizagem , para que realmente aconteça, precisa ser significativa para o aprendiz. Isto exige que a aprendizagem se relacione com o seu universo de conhecimentos, experiências, vivências; permita-lhe formular problemas, lhe permita entrar em confronto experiencial com os problemas; permita-lhe participar com responsabilidade do processo de aprendizagem; permita-lhe e o ajude a transferir o que aprendeu; suscite modificações no comportamento. (p. 9 e 10)

Além desses princípios apresentados, ressalta-se que a aprendizagem é pessoal, é um pouco a afirmação de que “ninguém aprende pelo outro”. Todavia, toda aprendizagem precisa visar a objetivos realísticos e ser acompanhada de retornos imediatos, pois esta oferece o elemento integrante desse processo, devendo fornecer aos envolvidos (docente e discente) dados para corrigi-la e reiniciá-la e, por último, que ela precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal entre os elementos que participam do processo.

Nesse processo de ensino-aprendizagem pelo docente universitário, há algumas características do papel do professor numa das concepções pedagógicas.

Massetto (2000) afirma que:

Seu papel (professor) não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura. (p. 11)

Em relação à prática pedagógica do docente universitário, torna-se imprescindível que o professor se dedique à atividade do planejamento (plano de curso, plano de ensino, plano de unidade), pois é essa atividade que vai oferecer-lhe informações sobre a eficácia de seu trabalho e permitir que seja aperfeiçoado e renovado.

Libâneo (2002) relata que o papel dos projetos pedagógicos, dos planos de ensino, dos currículos, dos processos de avaliação é garantir para os alunos aprendizado de conceitos, teorias visando ao desenvolvimento de capacidades e habilidades e à formação de atitudes e valores para que se realizem como profissionais-cidadãos.

Desta forma, existe uma estreita relação entre a qualidade do ensino na universidade e o trabalho do docente realizado na sala de aula. Por conseguinte, a relação entre professores e alunos acerca do aprendizado se dá pelo núcleo de uma instituição universitária pautada na qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que, alimentados pela pesquisa, promovem melhores resultados de aprendizagem dos alunos. (p. 79)

É importante salientar outros aspectos que são salutares para a eficácia da prática pedagógica universitária, tais como: elaborar o plano de ensino e de unidade, juntamente com objetivos realísticos, observando o processo de ensino-aprendizagem da turma, o tempo individual e coletivo de apreensão e amadurecimento das idéias propostas e finalmente clareza do seu papel formador e da sua função social perante aos alunos.

Por sua vez, Cunha (2006) coloca o professor universitário no campo das pedagogias, destacando a falta de preparo pedagógico mediante as crises políticas e econômicas.

A crise se instalou no campo do professor universitário, principalmente pela falta de preparo pedagógico e pelas transformações ocorridas no cerne da economia, da sociedade e do seu campo profissional de atuação. A alternativa de intervenção para a recuperação das relações e das práticas pedagógicas inovadoras pelos professores é a pesquisa. Ou seja, a pesquisa pode ao mesmo tempo produzir conhecimento, favorecer a formação. Pois o professor, ao ser instigado a falar sobre as suas concepções e experiências, organiza seus pensamentos e utiliza narrativa de seu processo reflexivo. A inovação, embora seja termo abstrato, pode surgir da pesquisa, e, por conseguinte, aumentar a relação duradoura entre o aluno e o professor no campo de conhecimento técnico-científico. (p.70)

Libâneo (2002) revela que os alunos criticam o ensino como sendo tradicional, isto é, como um sistema de relações centrado apenas na didática da transmissão de informação que reduz o estudante a um sujeito que recebe passivamente essa informação.

Nessa perspectiva, Bireaud (1995) afirma que estamos num momento de novas práticas pedagógicas no ensino superior, contudo há dois problemas para serem discutidos. O primeiro refere-se à dispersão e à heterogeneidade das fontes, tratando-se, quase sempre, de relatórios de experiência e não propriamente relatórios de pesquisa elaborados a partir de um conjunto de hipóteses, com resultados passíveis de interpretação. O segundo é a questão da classificação, segundo a sua importância, dessas novidades pedagógicas.

A autora apresenta que as novas práticas fundamentam-se em:

Objetivos que os docentes inovadores defendem convictamente: baixar o insucesso escolar e o abandono dos estudos, em especial ao nível dos primeiros ciclos universitários, darem uma formação que faculte uma inserção profissional, na formação inicial contínua. Para tanto os docentes adotam novas situações pedagógicas, utilizam novos meios e novos parceiros. (p.73)

Também Bireaud (1995) aponta três aspectos de novas situações pedagógicas: a motivação, a competência metodológica e a organização ou gestão do tempo.

Em relação à motivação, esta aparece atrelada diretamente ao aluno, pois este motivado para produzir o trabalho pessoal é, antes de tudo, um aprendente com um projeto pessoal.

Já a competência metodológica está relacionada às técnicas de ensino que, diante da (s) dificuldade (s) ou mesmo desinteresse dos alunos e professores, possa utilizar estratégias de motivação em suas aulas.

E sobre a gestão do tempo, trata-se de um estudo de acompanhamento individual feito em pequenos grupos, que novamente se debruça sobre os problemas de organização e de aquisição de métodos de trabalhos pessoais, ocorrendo, assim, ações mais direcionadas e sistemáticas.

Bireaud (1995) persiste na questão de que se realmente começam a aparecer novas práticas pedagógicas.

Para que as práticas possam qualificar-se de métodos, convém que os elementos do processo ensinar/aprender, a saber, o modo de determinação dos conteúdos, a organização das situações de aprendizagem e as modalidades de avaliação sejam organizados de maneira coerente e global e,

sobretudo, que o conjunto desses elementos seja definido em relação com os objetivos gerais da formação e escolhidos de modo a contribuir para atingi-los ou, pelo menos, para aproximar deles. (p.35)

Quanto às metodologias no ensino superior, Bireaud (1995) afirma que estas não se reduzem a novas técnicas e estratégias de ensino, nem a treinamento de professores. A autora parte do princípio de que é possível criar condições objetivas de ensino-aprendizagem na medida em que condições subjetivas estejam presentes, quais sejam: valores, opções ideológicas, vontade política, compromisso, concepção de conhecimento.

A autora pressupõe que, no espaço da sala de aula, o professor faça a opção teórico-metodológica e, coerente com a sua assunção construa, com seus alunos, atividades de ensino-aprendizagem prazerosas, significativas, que resultem em um aluno mais crítico, mais criativo, capaz de analisar situações, não se esquecendo de uma relação professor-aluno também afetiva.

A afetividade segundo a autora, é:

A exigência feita que resultou em um desenvolvimento significativo; o limite imposto que resultou em uma tomada de consciência importante; a superação de dificuldades que se transformou em empenho e qualificação diante de uma determinada situação. Todas essas mudanças passaram por relações afetivas e de credibilidade entre os sujeitos envolvidos, isto é, entre o professor e os alunos. (p. 77)

A questão de aliar teoria-prática em sala de aula é colocada como distante e insatisfatória, porém pressupõe-se que essa situação passa por variados aspectos, sobretudo pela formação do professor que também não articula teoria e prática, trabalhando de forma isolada, dicotomizando seus objetivos.

Nesse sentido, Candau (1994) revela que:

Na questão da relação teoria-prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos, que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual do trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática. (p. 50)

Vasquez, por sua vez, assim se coloca a respeito da relação teoria-prática:

A teoria em si [...] Não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua formação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere

um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através das mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal, de sua transformação. (1977, *apud* BIREAUD, 1995, p. 78)

Ao discutir sobre pedagogia, concepções, saberes docentes, ficam evidentes os processos que dificultam a sua prática, no que diz respeito ao papel da teoria pedagógica, ou seja, de quais teorias existem para serem “aplicadas” na prática.

Sobre essa questão, há se concordar com Tardif e Raymond (2000), visto que “a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é (deveria ser) uma relação entre a teoria e uma prática, mas são sempre, ao contrário, uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadores de saberes”. (p. 121)

A raiz do problema se encontra na divisão de trabalho, entre os que pensam, elaboram e os que aplicam e executam. “A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.” (*ibid*, p. 127)

Muñoz Palafóx (2004), ao discorrer sobre a problemática da junção teoria e prática, elucida:

Que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re) construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias e é fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor.(s.p)

Em relação às pesquisas dos docentes universitários, no espaço de formação, Bireaud (1995) apresenta a pesquisa como lugar provocativo nas reflexões, nos questionamentos. Portanto, esta permitirá ao professor repensar/refletir sua prática pedagógica, compreendendo e aceitando ou revendo teoria, tornando-se, assim, um profissional reflexivo e pesquisador de seu cotidiano.

Nessa perspectiva, a ação docente passa a ser objeto de reflexão e pesquisa. O conhecimento passa a ser produto de sua prática, na qual a teoria assume um papel de mediação, um movimento que objetiva a construção e a apropriação de novos conhecimentos, a partir da ação refletida. (p. 80)

Nesta dissertação, defende-se, portanto, a indissociabilidade do processo ensino-pesquisa dentro dos processos pedagógicos, revelando-se a participação de todos os sujeitos, pois assim o trabalho torna-se mais prazeroso para os professores e alunos.

Nesse contexto das concepções pedagógicas universitárias, discutem-se as técnicas de ensino que podem ser analisadas para além da visão prescritiva de como atuar em sala de aula, mas assumindo-as numa postura mais crítica e reflexiva sobre o ato pedagógico (escolha, seleção e utilização de estratégias didáticas).

Em relação às técnicas de ensino, há alguns aspectos considerados pela autora:

As técnicas de ensino podem ser enriquecidas se consideradas as concepções de ensino e aprendizagem; os objetivos de aprendizagem e a natureza dos conteúdos a ser abordados; as características dos alunos (estilos de aprendizagem e estilos cognitivos); o domínio docente de uma dada estratégia metodológica; as situações favorecedoras de aprendizagem significativas; clima de co-responsabilidade pela aprendizagem, investindo na diversificação das metodologias didáticas; a contextualização do processo de formação, incluindo as singularidades institucionais do projeto pedagógico às condições infra-estruturais. (BIREAUD, 1995, p. 83)

Pimenta e Anastasiou (2005) enfatizam, pois, que a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, nesse caso, mediante a educação que é, portanto, uma prática social. No entanto, se estabelece a diferença entre prática e ação que, segundo Sacristán (1995):

A prática é institucionalizada, são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições, essa tradição seria o método e conteúdo da educação. A ação se refere aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura de mundo.

A prática educativa tem sido identificada com a dimensão técnica de ensinar, caracterizando a didática instrumental que envolve técnicas, matérias didáticas, controle de aula, inovações curriculares, competências e habilidades do professor no campo da ação pedagógica cotidiana. Nesse sentido, ensinar passa a ser também um ato político pedagógico.

O docente é provido de intencionalidade o tempo todo, como por exemplo: trabalho coletivo, na elaboração de um projeto político-pedagógico institucional; trabalho individual, na reflexão sobre as qualificações necessárias ao professor que perpassam seu papel social – cidadania, ética, inclusão, responsabilidade, transformação social e ampliação de sua consciência crítica. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 189)

Chauí (2003) ressalta que, quanto “mais se alimenta a ilusão de que somos imunes às ideologias sociais, internamente às instituições, mais difícil se torna compreender o quanto colaboramos para fortalecer práticas, idéias e ações que pensamos criticar”. (p. 13)

No entanto, há a necessidade de se levantar debates acerca das concepções pedagógicas do Ensino Superior nos cursos de Educação Física e, nesse viés, Tafarell e Barroso apontam como um desafio nos estudos na contemporaneidade.

A ação de ensinar/aprender/apreender, produzir e socializar coletivamente conhecimentos são orientados por esta combinação interferindo, assim, na direção que assume a formação humana. O ponto de partida para a discussão teórica sobre trabalho pedagógico no ensino superior é um dos desafios da contemporaneidade, colocado a todos os educadores, instituições, movimentos e políticas educacionais, qual seja: “como educar e formar docentes para as IES no interior da crise agudizada, frente à exaustão das possibilidades civilizatórias do capitalismo”? (2002, p. 228)

Freitas (1995) defende, como objeto da didática, a organização do trabalho pedagógico em seu contexto amplo e restrito e mostra como o par de categorias objetivos/avaliação é determinante na prática pedagógica da escola e do professor.

O autor se contrapõe às concepções do movimento da didática crítica, particularmente da didática fundamental e da didática crítico-social dos conteúdos, na medida em que afirma o ensino/aula como objeto de estudo da didática e como categorias centrais desta o par conteúdo/método.

Nesse sentido, em que medida a didática, que para Pimenta (1999) tem no ensino o objeto de investigação, está entre as preocupações centrais das pesquisas e reflexões da área de Educação Física nos últimos anos? Que movimentos na área vêm balizando a relevância atribuída às questões das concepções pedagógicas dos professores universitários?

Em linhas gerais, a didática é uma área da pedagogia que se ocupa com os processos de ensino-aprendizagem e é dela dependente em função da:

impossibilidade de se especificar objetivos imediatos da instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo pedagógico. (LIBÂNEO, 2000, p. 7)

Estudos acerca da didática aparecem como, propõem Pimenta (2000), Libâneo (2000) e Fernandez (2000), entre pedagogia e didática, visto que até a década de 80 havia uma hipertrofia da didática em relação à discussão pedagógica, ou seja:

A discussão pedagógica não ultrapassava os limites da discussão didática. O que pode ser tomado como indicador é a preponderância dos manuais contendo formas de exercitação, indicações de procedimentos de ensino, pouca ou nenhuma preocupação com a discussão em torno das finalidades sociopolíticas da Educação Física. (CAPARRÓZ E BRACHT, 2007, p. 24).

É nesse contexto de discussão que há um retorno da didática, ou melhor, de um deslocamento das questões da didática para o centro do debate pedagógico, ou ainda de uma (re) significação da didática, sobretudo no campo da Educação Física.

2. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E DILEMAS

Neste capítulo, discorre-se sobre os caminhos percorridos pelo curso de Educação Física e discute-se a formação do profissional de Educação Física, aliando as concepções pedagógicas universitárias e os saberes docentes discutidos na área de Educação Física.

Para tanto, utilizou-se estudos que fizeram, de alguma forma, menção ao professor universitário, especialmente ao do curso de Educação Física, discutindo a importância da formação e o posicionamento político deste professor, também com ênfase na didática e método de ensino do professor-formador e nas práticas docentes universitárias.

2.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: SUA HISTÓRIA E SEUS DILEMAS

Fazer um resgate histórico sobre o perfil do profissional de Educação Física, sobretudo sua formação pedagógica, apresenta-se como um desafio.

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

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

Espírito Santo (2004) afirma que com as reformas educacionais, desde 1854, a ginástica (como era concebida no âmbito escolar) era obrigatória nos seus programas curriculares, apesar de não implementada por ausência de professores (os primeiros professores de Educação Física civis no Brasil formaram-se a partir de 1931). Houve muita

resistência por parte da elite dominante que entendia ser a ginástica coisa para homens, já que a mesma era oriunda das instituições militares.

A necessidade de se formar professores de Educação Física surge com a Reforma Couto Ferraz, em 1851. Mais especificamente, três anos depois com a sua regulamentação através da Lei nº. 630, que confere a obrigatoriedade da ginástica nas escolas.

Todavia, lembra Betti (1991) que, na prática, a “efetiva implantação da Educação Física ficou restrita, até os primeiros anos da década de 1930, às escolas do Rio de Janeiro, como município da corte imperial e capital da República, e às escolas militares”. (p. 179 e 180).

Marinho (1993) afirma e indica que uma das primeiras iniciativas de sistematização da formação profissional em nossa área se deu em 1902 com a fundação, por iniciativa do Coronel Pedro Dias de Campos, de uma escola de esgrima, com sede no Batalhão de caçadores, no Quartel da Luz, São Paulo, com formação básica em ginástica.

De acordo com Pires (2006), em 1909, foi criada a Escola de Educação Física da Força Policial, proposta do Coronel Paul Bologny, comandante da missão francesa que viera contratada pelo governo de São Paulo com a função de instruir aquela força.

Segundo Melo (1996), somente no ano de 1905 é que ocorreu a primeira iniciativa de caráter nacional no que se refere à formação de profissionais em Educação Física: o Projeto do deputado Jorge de Moraes.

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

Este projeto, embora aprovado, não se concretizou. Conforme Melo (1996), em 1922, foi fundado o Centro Militar de Educação Física que daria origem a uma das escolas de Educação Física mais importantes no Brasil: a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), no Rio de Janeiro, criada com a “intenção inicial de formar instrutores, monitores, mestre d’arma, monitores de esgrima e médicos especializados para o Exército”. (p. 182)

Melo (1996) evidencia que o curso de Educação Física era predominantemente oferecido para militares e, eventualmente, civis podiam realizar o curso de monitor. Entre os civis, como afirma esta movimentação em torno da formação profissional em Educação Física, só é retomada em 1927, com o deputado Jorge de Moraes, “criticando a não execução

do projeto de 1905, que previa a criação de duas escolas de Educação Física voltadas para a formação profissional.” (PIRES, 2006, p. 182)

Nesse sentido, Pires (2006) aponta que:

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

O autor relata que, em meio a esse fervilhar de idéias, no início da década de 1930, assistiu-se à criação, no âmbito civil e estadual, de departamentos e escolas de Educação Física civil nos Estados do Espírito Santo e São Paulo.

Ainda segundo Melo (1996 *apud* PIRES, 2005), no Estado do Espírito Santo, em 1931, com iniciativa de Laurentino Bonorino, tenente do Exército, cria-se o curso especial de Educação Física para a formação de normalistas especialistas. Este curso, apesar de ser dirigido por militar, constituiu-se como o primeiro curso civil reconhecido.

No entanto, considera-se que o primeiro programa sistematizado de Educação Física, no Brasil, foi o curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, criado em 1931, mas que só começou a funcionar em 1934. Este curso tinha como propósito a formação de dois profissionais distintos, quais sejam: Instrutor de ginástica e o Professor de Educação Física.

Pires (2006) apresenta a diferença no trato pedagógico desses dois profissionais.

Ao instrutor de ginástica, os seus saberes deveriam abarcar o estudo da vida humana em seu aspecto celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo, estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura, estudos dos exercícios motores, lúdicos e agonísticos. Ao professor de educação física, os saberes deveriam ser norteados sobre os estudos do processo pedagógico e de desenvolvimento do aluno, estudos dos exercícios motores e artísticos e estudos dos fatos e costumes relacionados às tradições das provas na área dos exercícios físicos e motores. (p. 184)

A partir de então, a Educação Física estruturou-se profissionalmente na luta pelo seu espaço na sociedade. Nesse sentido, ganhou como principal reforço, no intuito de buscar legitimidade para a área e o reconhecimento social de seus profissionais, a constituição de

1937 que tornou a Educação Física obrigatória nas escolas, fazendo, dessa forma, surgir outras demandas relacionadas à profissão, a exemplo da necessidade de se constituir um currículo mínimo para a graduação.

Melo (1996 *apud* PIRES 2006) sugere que, provavelmente, tivessem existido resistências internas de alguns intelectuais que não desejavam ver na Universidade uma profissão como a de Educação Física que, para alguns, não necessitaria de formação superior, sem falar no fato de ela dar ênfase ao físico em detrimento do intelectual.

O desenvolvimento da Educação Física brasileira era uma questão de tempo, pois estava também diretamente ligada, entre outros, aos interesses governamentais de um estado de exceção – e nunca é demais lembrar que parte de nossa intelectualidade apoiou o Estado Novo (1937-1945).

Finalmente foi criada, pelo decreto-lei 1.212, de 17/4/1939, graças à ação da DEF, por meio do seu diretor João Barbosa Leite, de Inácio Freitas Rolim, que seria seu primeiro diretor, e de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

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

Destaca-se que este foi o primeiro modelo curricular de formação de profissionais de Educação Física a ser seguido nacionalmente. Buscando uma melhor perspectiva de formação profissional, passados cinco anos, uma nova reestruturação foi encaminhada, na intenção de diferenciar as configurações e exigências.

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

Neste sentido, em 1945, é estabelecida uma proposta de revisão do currículo através do decreto-lei nº. 8.270, que, por assim dizer, repete alguns aspectos ou os deixam muito semelhantes, outros, porém, sofrem uma mudança radical, dando uma configuração própria para cada um dos cursos, principalmente no que se refere à área dos saberes que fundamentam a profissão, a base de conhecimento da nova proposta curricular segue a mesma seqüência da proposta anterior, reordenando em sua organização. (p. 183).

Mas somente em 1969, sob pressões do movimento estudantil, foi elaborado o parecer nº. 672/69, incluindo as matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas nos currículos dos Cursos Superiores de Educação Física.

Faria Júnior (1987) argumenta que, “com sete anos de atraso em relação à legislação (1962), e com trinta anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, as matérias pedagógicas foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física”. (p. 58)

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

Diante de tal realidade, o então Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer Nº. 894/69 e da Resolução Nº69/69, restringe a formação dos profissionais em Educação Física em apenas dois cursos, quais sejam: Educação Física com a complementação do de Técnico de Desportos prevista para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica.

Ganham destaque, neste cenário, os saberes relativos ao conhecimento esportivo, assim como a parte didática com ênfase mais específica voltada para a formação do professor.

Segundo Pires (2006):

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

Observa-se que cada Instituição Superior de Educação Física teria a liberdade de complementar o currículo de acordo com as características e necessidades de sua região. Porém, Souza Neto (2004) argumenta que, mesmo com tais modificações, a formação profissional em Educação Física ainda era questionada.

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

de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico. (p. 97)

Em 1987, na intenção de ampliar a formação profissional em Educação Física, no sentido de atender às novas demandas do mercado de trabalho, o Conselho Federal de Educação, através do parecer N°. 215/87 e da resolução N°. 03/87, estabelece a criação do bacharelado em Educação Física.

Pires (2006) considera que, a partir de então, os saberes, anteriormente divididos entre as matérias básicas e profissionalizantes – biológica, gímnico – desportiva e pedagógica, mudam a sua configuração, apresentando outros fundamentos da distribuição dos saberes na estrutura curricular, qual seja: formação geral – humanística e técnica e aprofundamento de conhecimento.

Dentro da perspectiva humanística, estavam contemplados os seguintes conhecimentos: filosófico, do ser humano e da sociedade.

A resolução 03/87 do CFE passou a conferir aos currículos a flexibilidade tão reclamada durante a vigência da resolução do CFE N°. 69/69, bem como transferiu a responsabilidade do CFE para as Instituições de Ensino Superior na elaboração da estrutura curricular, passando a vivenciar uma relação pioneira de formação universitária. Esta resolução também modificou, de forma significativa, a carga horária do curso, passando para 2880 horas-aulas, que deveriam ser cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, tanto para o bacharelado, quanto para a licenciatura, dando, assim, um novo modelo para formação profissional em Educação Física no Brasil. (PIRES, 2006, p. 187)

Nesse novo modelo de formação, o currículo mínimo passou a não ser mais concebido como um elenco de disciplinas obrigatórias e sim como áreas de conhecimentos, que seriam definidas e instituídas por cada Instituição de Ensino Superior de Formação em Educação Física.

De acordo com Pires, foi a partir da nova LDB N°. 9394/96 e da lei N°. 9696/98 “que regulamentou a profissão de Educação Física, observamos um novo desenho curricular para a área da Educação e uma nova perspectiva para a formação em Educação Física, marcada por um novo fenômeno, o profissionalismo”. (p.188)

Nesse sentido, Espírito Santo (2004) argumenta que:

Em 1997 sob fortes pressões e demandas externas à Universidade (reestruturação produtiva, ajustes estruturais, reforma do Estado), e também,

por tensionamentos internos dos Cursos de graduação (insatisfação com o currículo extenso, fragmentado e ultrapassado), a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação através do Edital 04/97 (convoca as IES a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos Cursos superiores) onde, desta forma, materializa a exigência de discussão de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. (p. 147)

O debate em torno das diretrizes curriculares para o Curso de Educação Física é reiniciada em 10 de março de 1998, através da Portaria Nº. 146 da Sesu/MEC, formando a primeira comissão de especialistas e dando-lhes um mandato de dois anos para a confecção das referidas diretrizes.

Segundo Espírito Santo (2004):

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

Numa tentativa de sintetizar a trajetória histórica do curso de licenciatura em Educação Física, no tocante à sua organização curricular, Oliveira aponta três momentos distintos.

O primeiro, caracterizado desde a instalação das primeiras escolas de Educação Física no início do século XX, até a sua primeira tentativa de sistematização com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos através de seu modelo curricular; o segundo, o momento da padronização curricular de 1969, com a instituição dos currículos mínimos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação; o último, através da reestruturação dos currículos dos cursos de Educação Física, a partir da Resolução n.º 03/87, que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física. (2002, p. 32-33)

Os princípios norteadores do planejamento e da execução das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, elaborados para o Curso de Educação Física, orientam a formação acadêmica e técnica do futuro profissional, relativamente às realidades socioeconômica brasileira e regional, bem como a missão da Instituição.

Desse modo, buscando aliar capacitação técnica, teórico-reflexiva, de formulação de planos, programas de projetos nas áreas da Educação Física

revelam-se como instrumento de alcance para além do meramente material, objetivando o desenvolvimento do ser humano como um todo, obedecendo às seguintes diretrizes gerais. (OLIVEIRA, 2002, p. 35)

Portanto, busca-se formar um profissional generalista, com sólida formação técnica, científica, humanística e ética, apto para atuar nos campos da saúde e da educação, com visão ampla e global, respeitando os princípios ético/bioéticos, morais e culturais.

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

Por fim, admite-se que as reflexões e críticas que apareceram nos estudos realizados a partir deste período, apontando contradições e paradoxos na formação do professor de Educação Física, foram fundamentais para estabelecer uma crise de identidade na Educação Física, causando conflitos e novas reflexões sobre o verdadeiro papel desse profissional.

Para tanto, justifica-se discutir, no próximo item, a especificidade na atuação, sobretudo na formação deste profissional na docência universitária.

2.2. A QUESTÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONDIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O princípio deste item é trazer elementos de discussão acerca do docente de Educação Física com a especificidade de este atuar na IES.

Caparróz *et al* (2007) acrescentam que há uma “estranha ausência” de pesquisas na área de Educação Física que tratam de investigar a prática pedagógica de *professores formadores de professores*.

Uma das explicações mais evidentes é que os professores universitários escrevem somente *sobre* a prática pedagógica dos professores da escola; outra explicação plausível é que também escrevem *sobre* a necessidade de

formação de professores não universitários; e uma terceira explicação é que somente consideram como objetos de estudo os *outros* e dificilmente eles mesmos. É evidente que os formadores gozam de certa posição de intocabilidade, um *status quo*, afirmando que a prática pedagógica do professor da escola deve ser crítica e reflexiva e, curiosamente, essa mesma orientação não vale para seu trabalho. (p. 2)

Caparróz (2007), ao relatar uma experiência com discentes, numa IES no curso de Educação Física, apresenta que, no processo de formação inicial de professores, tanto os graduandos são levados a refletir sobre o trato com o conhecimento e com a responsabilidade compartilhada por sua própria formação quanto o professor universitário que, ao formar “se forma”, abre sua “caixa sagrada”, tornando explícitos seus limites, medos e fragilidades.

Ao mesmo tempo, ao buscar compreender melhor sua própria prática e sua própria vida de professor, recria normas e valores, potencializa sua própria formação, foge ao engessamento, à prisão por *status quo* acadêmico, mobiliza e renova conhecimentos e saberes, constrói laços afetivos e amplia relações interpessoais, enfim, está em constante formação por meio do jogo dialético entre experiência e inexperiência, entre o que vivem e o que idealizam os diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.(p. 6 e 7)

Costa (1992), por sua vez, apresenta novas possibilidades de trabalho pedagógico para o professor de Educação Física que atua na docência universitária. Em seus estudos, a autora propôs verificar se a opção metodológica de professores de ensino superior dos cursos de graduação se identifica com as referências andragógicas² e também investigar se os efeitos das experiências andragógicas na Universidade sobre a formação de profissionais de Educação Física são percebidos por eles mesmos.

Acredita-se que, para se ter a formação de uma sociedade consciente, atuante e voltada para as relações com a natureza, a educação deve se apresentar como elemento-chave nesse contexto, pois, segundo Costa (1992), essa sociedade “se encaminha para ampliar o horizonte

² Segundo Cavalcanti (1999), a partir de 1970, Malcom Knowles trouxe à tona as idéias plantadas por Linderman. Publicou várias obras, entre elas "The Adult Learner - A Neglected Species" (1973), introduzindo e definindo o termo Andragogia - A arte e a ciência de orientar adulto a aprender. Daí em diante, muito educador passou a se dedicar ao tema, surgindo ampla literatura sobre o assunto. Características da Aprendizagem na andragogia: Na relação professor/aluno, a aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem. As Razões da Aprendizagem em que as pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária). Experiência do aluno é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo. Orientação da Aprendizagem é baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

da prática da liberdade dos homens, ampliando a eficiência do processo produtivo, que é requisito essencial ao processo de produtividade econômica”. (p. 14)

Desse modo, a Universidade, pensadora da sociedade tanto como problema quanto como projeto, deve fazer parte do esforço de libertação e criação do homem (BUARQUE, 1986).

À Universidade cabe, então, o objetivo de organizar a rebeldia intelectual, como forma de revolucionar permanentemente o pensamento nas ciências, nas artes, nas tecnologias e nas reflexões filosóficas, oferecendo condições para que, na formação dos cidadãos, estes possam usar essa rebeldia no processo de criação material e cultural da sociedade. (p.7)

Apresenta-se, então, um elemento importante do profissional de nível universitário. Como no item anterior foi apresentada, de forma sucinta, a trajetória histórica do curso de Educação Física no cenário brasileiro, mas destacando-se que a graduação em Educação Física iniciou-se apenas em 1941. Contudo, foi somente a partir de 1954 que o Ministério da Educação passou a requerer o segundo grau completo para ingressar na graduação, exigência até então não solicitada.

Com a expansão universitária a partir da década de 70, que facilitou o número crescente de instituições de ensino superior, surgiu um pouco mais de uma centena de cursos de licenciatura em Educação Física.

Costa (1997) aponta que a Universidade brasileira, atendendo ao modelo governista de modernização, faz surgir, anualmente, um efetivo de cerca de 4.000 profissionais egressos desses cursos, qualificando o mercado de mão-de-obra especializada para atender aos modelos educacionais importados e dependentes.

Nesse cenário, o professor de Educação Física exerce diferentes funções no mercado, podendo atuar nas academias, nos clubes, nas escolas, nas empresas etc.

Esses profissionais de Educação Física vêm exercendo funções dentro e fora da escola, nos diferentes espaços do mercado, como professores de EF curricular, técnico e preparador físico em desportos, professor de esportes, de ginástica, dança, como recreadores e outros. O crescimento desordenado das Instituições de Ensino Superior (IES) parece ter ganho em abrangência, mas perdido em profundidade. Associada à visão do exercício concomitante de funções pelos profissionais, a formação universitária do professor de EF, para fugir a tradicional identificação com a formação de atletas esportivos, orientou-se, nos últimos tempos, por um sentido generalista. (1992, p. 2 e 3)

Vale ressaltar que esse novo sentido foi pouco compreendido por aqueles responsáveis pela formação dos profissionais de Educação Física que, em vez de concebê-lo como estudo básico, cuja generalidade de conteúdos permitisse gerar conhecimento para o exercício das diferentes funções profissionais fizeram-no com pinceladas superficiais dos diferentes conteúdos necessários, acarretando sobrecarga em alguns currículos e deficiência em outros.

Assim Costa (1997) afirma que:

Nesse cenário de expansão das universidades que oferecia o curso de graduação em Educação Física, afastou-se da qualidade ocasionando o descompasso entre o que a Universidade está formando e o que a sociedade está exigindo, uma vez que a realidade profissional dinâmica, em constante mutação, limita a compatibilização da oferta do mercado de trabalho e a formação do profissional. (p. 11)

Em contrapartida, essa desvinculação inibiu a formação pessoal e política do futuro profissional. Isso revela inúmeras discussões que foram desencadeadas em congressos científicos da área e promovidas pela Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação em torno desse tema, especialmente com referência ao currículo dos cursos de graduação, culminando com o Parecer no 215/87 e a Resolução no 03/87 do Conselho Federal de Educação (CFE). Estes trataram da reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física e Desportos, resgatando a autonomia universitária, facilitando-lhe pensar o seu próprio currículo e o perfil profissional que deseja formar. Costa relata que:

Após esses 50 anos de existência universitária a discussão que se tratou em torno da formação do profissional de Educação Física girou predominantemente em torno de currículo e tipo de habilitação, despreocupando-se com aspectos filosóficos e metodológicos. (COSTA, 1992, p.4)

Em relação a posicionamentos curriculares no Brasil, a década de 80 deteve três marcos significativos. O primeiro desses marcos ocorreu em 1982, quando a Universidade Gama Filho, após um debate promovido entre seus professores, assumiu a licenciatura em Educação Física de formação generalista, compreendendo-a como educação. Em termos estruturais, o curso foi transferido do Centro Acadêmico de Ciências Biológicas (característica dominante na maioria dos cursos brasileiros de graduação em Educação Física) para o Centro de Ciências Humanas.

Em termos metodológicos, o currículo assumiu a postura do “ensinar” a Educação Física. Essa reforma, inicialmente de pouco significado para a área, trouxe à discussão uma Educação Física instrumental, até então identificada com o esporte institucionalizado.

E uma Educação Física como ação política, detendo as características da participação, isto é, dialógica, democrática e autogestionária, uma EF socialmente produtiva que se dá na práxis (ação-reflexão), no trabalho e na criatividade; uma EF com características libertadoras e de mobilização social, que exige de seus praticantes a co-responsabilidade na transformação da realidade, do próprio destino coletivo da comunidade, através da solidariedade e cooperação. (COSTA, 1992, p. 14)

Outro marco na década de 80 foi o surgimento, no meio intelectual, da discussão da Educação Física como disciplina acadêmica e como profissão (TANI, 1988; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988), exigindo assim graduação universitária para licenciados e bacharéis em Educação Física que, conseqüentemente, passou a exigir currículos adequados para as respectivas formações, uma vez que cada uma deveria ter o seu espaço profissional delimitado.

Também faz parte dessa discussão, nos dias atuais, a identificação entre a Educação Física e o esporte, além da ampliação do conceito de esporte e suas manifestações como educação, como participação e como performance, mas como uma Educação Física que abrange os estudos da cultura corporal.

Para culminar estas reflexões, o Conselho Federal de Educação rompeu com a idéia vigente de currículo mínimo em nível de matéria, padronizado para todo o território nacional.

O Parecer 215/87 CFE e a Resolução no 03/87 resgataram a autonomia das universidades, permitindo que os currículos de graduação em Educação Física formassem licenciados e bacharéis voltados para as peculiaridades regionais de suas comunidades, com carga horária e tempo mínimo de curso, determinando um trabalho acadêmico, em nível de monografia para os bacharelados e exigindo também a distribuição das disciplinas do currículo por quatro áreas de conhecimento: filosófico, humanístico, social e técnico, enfatizando, desse modo, a globalidade da formação do profissional. (COSTA, 1992, p. 18)

Costa (1997) afirma que, apesar do cumprimento das exigências legais do Parecer, os currículos das universidades, na prática, mantiveram-se nas conservadoras estruturas organizacionais por disciplinas, seguindo a eficiência burocrática dos métodos da

administração *tyleriana*, na qual o aluno é o objeto de trabalho da engrenagem burocrática da Universidade, isto é, “modelando o produto de acordo com as especificações da sociedade, trazendo o risco, em nome da eficiência, de destruir o prazer que se pode usufruir da atividade intelectual”. (p.5)

Essa visão dicotômica de currículo, influenciada pela análise de sistemas e inspirada numa concepção mecanicista de homem, mais contribuiu para a uniformização do futuro profissional do que para a sua autonomia.

Observa-se que, ao se privilegiar a discussão curricular e a formação universitária do profissional de Educação Física, omitiu-se a reflexão específica sobre a metodologia de ensino. E se essa formação profissional for incompatível com a fase de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, certamente no futuro esses profissionais terão dificuldades para reunir condições de crescimento e adaptação às exigências da atualidade profissional.

Segundo Costa (1997, p.6), anos de experiência no magistério superior fazem crer que o ensino universitário, em geral, e o da graduação de profissionais de Educação Física, em especial, adotem uma metodologia orientada por uma pedagogia tradicional, subestimando o potencial adulto dos alunos.

Caso tal fato ainda possa estar acontecendo nos dias atuais, em muitos outros cursos de Educação Física no Brasil, os professores se incomodam mais com esse dilema, especialmente por estes terem tido uma formação com professores engajados politicamente e mais qualificados, sobretudo tendo a oportunidade de passar por um processo de formação da pós-graduação em nível de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, que proporcionaram discussões voltadas para as ciências humanas.

Salienta-se que a formação do professor nos cursos de graduação em Educação Física, quando da história da Educação Física apresentada neste capítulo, foi marcada pelo tecnicismo e pela aptidão física.

Santin (1987) critica, pois, a formação do professor de Educação Física a partir desses parâmetros:

O curso de Educação Física impõe um grau de exigências muito evidente em relação à idéia padrão. Para se poder fazer Educação Física, deve-se preencher certos requisitos corporais e de performances. Esses requisitos são avaliados por certo desempenho na execução de alguns exercícios, julgados capazes de garantir um mínimo de aptidão. (p. 46)

Até o final dos anos 70, apesar da pedagogização, a Educação Física ainda não era analisada em suas implicações políticas. A influência médico-militar criou a falsa idéia de que as práticas corporais eram neutras, cabendo aos professores de Educação Física preocupações eminentemente técnicas. “Essa postura tecnicista vinha ao encontro da censura e da repressão impostas à sociedade brasileira, subprodutos do golpe militar de 1964”. (OLIVEIRA, 1994, p. 17)

Entretanto, a discussão sobre os parâmetros da aptidão física e tecnicista já não está tão presente nos cursos de graduação em Educação Física, especialmente nas licenciaturas, pois, nota-se que houve avanços na área de Educação Física a partir dos anos 80.

Sobre a formação do profissional de Educação Física, no tocante à transição de paradigmas na década de 80, observa-se que um dos elementos que orientaram essa transformação se deu em virtude da oportunidade de os professores-formadores fazerem a Pós-Graduação nas ciências humanas, sobretudo no campo da Educação.

Em relação a essa mudança do modelo tecnicista, para o modelo da Educação, Zeichner (1998) aponta um redirecionamento no que se refere às pesquisas sobre a formação de professores.

Houve mudanças na natureza do campo da pesquisa sobre formação de professores [...], mais notadamente, houve um deslocamento, de uma dependência exclusiva em relação a estudos positivistas experimentais e quase experimentais sobre os efeitos do treinamento de professores no uso de determinadas habilidades docentes, para a utilização de uma variedade mais ampla de metodologias de pesquisa [...]. A partir desse período de mudança, o mundo da pesquisa educacional começou a reconhecer a existência do pensamento do professor e os pesquisadores começaram a examinar as maneiras pelas quais o curso de formação inicial influencia o professor. (1998, p.78).

Em contrapartida, nos avanços da formação do profissional de Educação Física, ocorre uma discussão atual sobre o dualismo na formação desse profissional, ou seja, do Licenciado, cuja formação teria um caráter generalista, e do Bacharel, com caráter de especialista.

Nesse enfoque, a formação do licenciado deve, obrigatoriamente, ter viés pedagógico e do bacharel não necessita das disciplinas pedagógicas, tendo em vista que o *locus* de atuação não é a escola.

Ressalta-se que esse dualismo não se explica, tendo em vista que o fato de o profissional de Educação Física exercer sua função nos campos escolares, ou em uma academia, não retira da atividade docente o seu caráter pedagógico.

No campo da Educação Física, ocorrem também disputas políticas diante de sua atuação no mercado, colaborando para a desfragmentação do conceito comum do papel da Educação Física na sociedade.

Todo esse processo de tensão na comunidade de Educação Física ocasionou o novo Parecer n.º 0138/2002, aprovado em 2002, ficando determinado que seria aberto novamente o diálogo com esta área, objetivando a construção de consenso no que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nesse período, após fortes discussões, a Câmara de Educação Superior aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais em fevereiro de 2004, por meio do Parecer CNE/CES n.º 058/2004, que instituiu as DCNs para os cursos de Graduação em Educação Física.

Assim, ficam delineadas para os cursos de Educação Física duas possibilidades de formação para o professor: a Licenciatura, que tem como foco a Educação Física escolar, e Bacharelado, com objetivo da Educação Física no campo não-formal. Nesse cenário, fica mantido o dualismo na formação e atuação do professor em Educação Física.

De uma maneira geral, ficou determinado, segundo as DCNs, a divisão da carreira docente em três níveis: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Esta divisão de formação acadêmica ocasionou uma definição de currículos próprios das Instituições de Ensino Superior (privada ou pública) que oferecem o curso de Educação Física.

Dessa forma, há de se concordar com Nunes (2004) ao discorrer sobre esta problemática:

A Universidade (e a educação) estaria perdendo sua centralidade, pois, ao invés de se manter como possuidora de senso crítico e se isolar da ingenuidade do senso comum, estaria se rendendo a esses. Estaria também se rendendo à lógica neoliberal do mercado. Esse mesmo que os educadores, há muito, vêm denunciando por ser injusto, desigual e favorecer explicitamente a burguesia. (p. 59-60)

Na mesma linha de raciocínio, Veiga (2003) descreve seu ponto de vista sobre o “novo” formato da formação do professor de Educação Física:

As diretrizes não consideram a diversidade brasileira e nem respeitam a autonomia institucional para a construção de seu projeto pedagógico e dos cursos de formação por ela ofertados. [...] ao retirar da Universidade a formação do professor, o MEC nega a sua identidade como cientista e pesquisador, reduzindo o professor a um “profissional tarefeiro”, mero executor de atividades rotineiras, acrílicas e burocráticas. Nesta concepção,

qualquer curso aligeirado e de baixa qualidade forma professores desvinculados do contexto social mais amplo, possibilitando a construção da identidade de tecnólogo do ensino. (p.6)

A respeito da discussão sobre as habilitações de licenciatura e bacharelado na Educação Física, Rossi e Hunger (2007) evidenciam que, na atualidade, o espaço de intervenção do profissional de educação física é amplo, diversificado e apresenta-se em expansão.

Quanto ao campo de trabalho, o professor atua, além da escola, também em academias, clubes esportivos e de lazer, clínicas etc. Conhecimentos científicos, técnicos, culturais e artísticos também são exigidos na sua formação.

Um dos motivos da criação do curso de bacharelado ocorreu para atender demandas além da educação física escolar e, hoje, observa-se um novo perfil deste profissional. No entanto, ainda enfrentamos questionamentos quanto à formação acadêmica: bacharelado ou licenciatura, especialista ou generalista? Devido à dificuldade de um consenso acadêmico e político, questões referentes a currículo, formação profissional e distinção dos cursos de licenciatura e bacharelado têm sido frequentemente discutidas pelos profissionais da área. (ROSSI e HUNGER, 2007, p. 21)

Dessa forma, os autores realizaram uma pesquisa e constataram as seguintes informações: a) que há contradições com relação à concepção do que é o bacharelado e a licenciatura em Educação Física; b) vários questionamentos referentes à formação adequada de profissionais para atuarem em sistemas educacionais formais e não formais; c) divergências nos currículos dos cursos das duas habilitações.

Rossi e Hunger (2007) finalizam a pesquisa e apontam a necessidade urgente de os acadêmicos da área se organizarem para uma reavaliação da concepção filosófica dos cursos de graduação em Educação Física.

De acordo com David (2002), estas ações vêm como proposta de ação concreta e enriquecimento da área de Educação Física.

Uma dessas ações vem como proposta de negação e insubordinação ao modelo imposto, “resta-nos, portanto, a ruptura ou o estabelecimento de princípios para a atuação no interior desse conflito. Entendo que formar professores significa, sobretudo, tomarmos partidos políticos acerca de um determinado projeto de homem e sociedade” (p. 37).

Isso evidencia que essa crise atinge todos os segmentos da sociedade e, assim, também atinge diretamente a Educação/Educação Física, tornando-os alvo de conflitos que colocam de um lado os “bons” e do outro lado os “maus”. Em outras palavras, “pesquisadores” de um lado, “executores” do outro, também o “tecnicista” de um lado e o “crítico” do outro e, por último, os estudiosos da área da saúde de um lado e os da educação do outro.

No que se refere à formação do profissional de Educação Física, Nunes (2004) aponta uma polarização que provoca um distanciamento entre os paradigmas.

A formação do profissional de Educação Física situa de um lado, o paradigma do professor como profissional liberal e a serviço do livre mercado, distante da perspectiva escolar e, do outro, o paradigma do professor comprometido com uma perspectiva de Educação Física que visualiza a escola como espaço que deve ser priorizado pela Educação Física. Nesse caso a Educação Física escolar deve se comprometer juntamente com as demais disciplinas escolares em construção de uma Educação que possa contribuir para a construção de uma sociedade cada vez mais justa e democrática. (p. 64)

Qualquer tema que envolva a formação do profissional em Educação Física não é um tema fácil de ser tratado. A diversidade de perspectivas e as orientações atuais sobre a Educação Física tornam realmente difíceis de responder questões como: O que é um ensino de qualidade nesta área de conhecimento? O que é ser um bom profissional em Educação Física? O que significa um bom programa de formação de professores de Educação Física?

Salomão e Carmo (2007) ressaltam que para o professor de Educação Física tornar-se um intelectual, produzir conhecimento, é muito mais do que produzir uma boa teoria de excelente aplicação prática, mas sim estabelecer uma organicidade entre o conhecimento e sua aplicação a serviço de quem de fato necessita deles.

E a práxis do professor de Educação Física destaca a necessidade do mesmo compreender-se como intelectual, propondo a seguinte reflexão, o profissional em Educação Física, independente da especialidade do seu trabalho cotidiano nas escolas, nos clubes, nos hospitais, nas academias etc é, antes de tudo, um intelectual. É a partir deste dado que devemos começar a pensar o profissional da área da Educação Física, especial e fundamentalmente o professor.[...] O que propomos, portanto, é que o profissional de Educação Física atue como intelectual progressista e transformador. Que estabeleça um elo comum com os vetores históricos que encaminham para a construção de uma nova hegemonia, uma nova direção política e cultural, enfim, uma nova cultura e uma concepção de mundo superior e democrático. (GHIRALDELLI, 1997, p.52-57).

Em relação aos estudos específicos da docência universitária, no campo da Educação Física, Lacerda (2007) desenvolveu uma dissertação com o objetivo de refletir sobre as possíveis formas que o docente universitário de Educação Física interpreta sua própria formação a partir da leitura de suas vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem.

A autora relata que a pesquisa permitiu constatar que a maior parte dos docentes universitários entrevistados de uma IES de Minas Gerais sempre estimula a iniciativa dos alunos, promove a autoconfiança, incentiva a independência, visando à maior participação e interação destes nas aulas e a sua busca por leituras e outros materiais que enriqueçam os conteúdos vistos em sala de aula.

Acredita-se que este estudo possa provocar reflexões críticas dos docentes universitários, em especial das escolas de Educação Física, no sentido de se mobilizarem coletivamente, visando a sua formação contínua e a atualização de seus conhecimentos em busca de uma prática político-pedagógica significativa e capaz de preparar, formar seu aluno de maneira abrangente, para a efetiva inserção no mundo do trabalho. (LACERDA, 2007, p. 204)

A respeito da prática pedagógica do docente universitário, Taffarel, Chaves e Gamboa (2003) argumentam que o docente busca inovações, frente ao pensamento neoliberal, durante o processo de formação de licenciados em Educação Física. Nesse mesmo sentido, este estudo tem por objetivo central discutir a prática de ensino como elemento decisivo na formação de futuros professores.

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

Diante disso, a prática e a formação dos professores nos cursos de Educação Física, na perspectiva deste estudo, “voltam-se não somente para as necessidades específicas do mercado de trabalho, mas também para a construção emancipatória de um projeto de transformação da sociedade, onde se possa assumir desafios e compromissos históricos”. (p. 187)

Em relação à Pós-Graduação colaborar ou não para a formação do professor, numa perspectiva de ensino, metodologia e didática, Borges e Hunger (2007) argumentam que o

espaço da Pós-Graduação em Educação Física considera que a formação para o magistério superior deve abranger as dimensões didático-pedagógica, do conhecimento específico e política, visando fornecer os subsídios necessários para que o docente possa exercer as funções de ensino, pesquisa, extensão, gestão e *business* (captação de recursos).

De forma geral, os docentes universitários consideram o ensino como a atividade caracterizadora da docência, porém o status e a captação de recursos são obtidos pela pesquisa. Desse modo, pouca importância é dada ao ensino que fica relegado em segundo plano. (p. 10)

A partir deste contexto, os autores verificaram se os docentes universitários da área de Educação Física foram preparados considerando-se as dimensões didático-pedagógicas e do conhecimento específico.

Primeiramente, realizou-se revisão de literatura referente à didática, à docência universitária e aos planos nacionais de pós-graduação e, por intermédio da técnica de entrevista semi-estruturada, coletaram-se depoimentos de doze docentes que vivem o cotidiano universitário. Esses depoimentos foram para a discussão e análise de conteúdo. Os resultados indicaram que se prioriza o domínio do conhecimento específico, pois, apesar de se ter que cumprir os créditos com disciplinas e atividades de aperfeiçoamento, o principal requisito para a obtenção do título é a realização e a defesa da pesquisa.

Um dos docentes afirmou que embora a ênfase seja na pesquisa, não se prepara um pesquisador e sim um técnico, pois o discente de pós-graduação não participa do planejamento dos laboratórios e das definições das linhas de pesquisa, ele apenas se adere à linha de pesquisa e elabora seu projeto em função do que está sendo oferecido com ferramentas pré-estabelecidas. (BORGES e HUNGER, 2007, p. 11)

No que diz respeito à dimensão didático-pedagógica, apenas quatro docentes relataram ter sido preparados, mas não especificaram como ocorreu o processo. Constatou-se que, apesar da ênfase na dimensão do conhecimento específico, a formação do docente universitário é uma forma de iniciação do docente no mundo da pesquisa.

A pesquisa dos autores concluiu que a pós-graduação *stricto sensu* prioriza a formação do pesquisador e não do professor, ou seja, não se preocupa com a formação didático-pedagógica na qual se insere o domínio das técnicas de ensino, de importância notória para a transmissão e conhecimentos ao aluno.

Moreira e Tojal (2007) apresentam um estudo em andamento sobre as contribuições dos Programas de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Educação Física do Brasil, na formação e atuação dos docentes de ensino superior.

Para tanto, realizou-se uma revisão literária sobre os modelos de Universidade existentes e como os mesmos se caracterizam e interferem na compreensão da concepção de ser humano e de sociedade que os profissionais adquirem, destacando o surgimento da Universidade no Brasil até os dias atuais.

Essa análise visa entender o estágio de desenvolvimento existente em nosso país, procurando identificar e situar no universo do Ensino Superior como surgiram as primeiras manifestações de Formação Profissional em Educação Física no Brasil. Identificou-se a existência da problemática da especialização e fragmentação do conhecimento na atualidade expressas no Ensino Superior brasileiro. (p. 28)

Moreira e Tojal (2007) procuram-se, dessa forma, identificar, analisar e discutir como a Universidade brasileira lida com tais situações, tendo em vista as crises que esse sistema vem enfrentando nos últimos anos: a crise da hegemonia/ identidade, a crise da legitimidade e a crise institucional.

Destaca-se, neste trabalho a legislação que o Conselho Nacional de Educação estabelece para a formação de professores e, por consequência, dos professores de Educação Física, bem como o desenvolvimento dos cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior.

Por fim, os autores buscaram discutir a formação de profissionais para atuarem como docentes no Ensino Superior, apontando os aspectos principais e legais na organização do corpo docente das Instituições de Ensino Superior e a necessidade de "formar formadores".

Pretende-se ainda, desenvolver como conclusão do estudo, uma proposta que leve os Programas de Pós-Graduação a organizarem um planejamento que ofereça e desenvolva áreas de concentração e linhas de pesquisa específicas para o estudo, análise e construção de conhecimentos que qualifiquem os futuros docentes para os cursos de formação de professores de Educação Física. (p. 30)

Outro ponto importante na questão da formação do docente universitário é a docência do professor substituto, pois, de acordo com Santos e Ramos (2007), "as universidades públicas brasileiras têm apresentado uma notória diminuição do quadro docente efetivo e um

aumento significativo de professores substitutos que têm tentado suprir tal déficit” (p. 26),entretanto, pouco se sabe a respeito deste.

Diante disso, Santos e Ramos (2007) analisaram as características formativas dos(as) professores(as) substitutos(as) que atuaram/atuam no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ao longo de sua história (1994-2006).

Os dados da pesquisa evidenciam que, a partir do diálogo entre a revisão bibliográfica e os dados coletados na pesquisa de campo, foram construídas as categorias de análise:

Em relação à formação profissional, todos os professores substitutos participantes da pesquisa são oriundos de universidades públicas, através de cursos de graduação (década de 1990) e pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado) em áreas correlatas ao processo seletivo; b) atuação profissional: muitos apresentaram experiências profissionais dentro e fora do ambiente universitário, relacionadas ou não às áreas de ingresso no DEFMH/UFSCar, c) experiência profissional/status: a universidade pública federal é um local que, apesar da baixa remuneração, ainda traz status à profissão e melhores oportunidades, dentro e fora do ensino superior; d) aspectos positivos e/ou negativos: evidenciam-se facilidades de relacionamento com alunos e dificuldades como baixa remuneração e ministrar aulas não relacionadas à área do concurso; e) sugestões: refere-se às opiniões para a melhoria da prática docente. (SANTOS e RAMOS, 2007, p. 27 e 28)

Os autores ressaltam que os professores substitutos que atuaram/atuam no DEFMH/UFSCar, apesar de apresentarem formação e atuação profissionais sérias, coerentes e de boa qualidade, fazem parte de um contexto político-econômico que tem “atingido duramente as universidades federais em substituição a uma política pública séria de educação/efetivação docente”. (p. 28)

Diante de tais questões, discuti-se a centralidade no campo dos saberes docentes no campo universitário da Educação Física, a partir de diferentes locais, perspectivas teóricas e focos de análises.

2.3. OS SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CAMPO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Em relação a este tema, Borges (2007), Nancy (2007), Chaves (2007), Ferreira (2007), Oliveira (2007), dentre outros, apresentaram, num evento científico da área de Educação

Física³, elementos de discussão sobre o saber docente, as práticas pedagógicas, o ensino na graduação, com ênfase no docente universitário do curso de Educação Física.

Borges (2007) afirma que na Educação Física, nas últimas décadas, várias transformações afetaram profundamente os programas de formação inicial, particularmente em relação ao *locus*, à duração e aos dispositivos de formação.

Contudo, algumas transformações já vinham se esboçando quando se separou a formação do professor de Educação Física da formação do técnico esportivo ou da atividade física. O contexto atual é, no entanto, diferente.

Como característica principal, observa-se a tendência em apoiar a formação inicial na prática profissional realizada em meio escolar, comunitário, esportivo etc., assim como a tentativa de estabelecer novos e mais estreitos vínculos entre os diferentes saberes na base da formação profissional do professor de educação física e do profissional da atividade física e ou do esporte. E isto sem perder de vista a autonomia científica e a especificidade da educação física quanto aos seus diferentes campos de intervenção (educação física escolar, educação física adaptada, educação para a saúde, educação e práticas esportivas, atividades de recreação e lazer, entre outros).(BORGES, 2007, p. 2)

Observa-se que essas transformações se inserem no âmbito de outras mudanças mais globais, que vêm afetando as universidades, como a passagem de um modelo acadêmico tradicional para um modelo profissionalizante de formação.

Ferreira (2007) destaca que a docência em Educação Física é reconhecer que ser professor é tarefa séria e profissional e, portanto, requer responsabilidade, compromisso, domínio de conhecimentos e saberes, aspectos estes que tentam superar a antiga, mas ainda presente, tradição ancorada na vocação.

Em relação ao docente universitário, Ferreira (2007) aponta como necessidade urgente reflexões relativas à formação inicial e à base de conhecimento que, juntas, desenham a ação profissional.

A natureza do ensino que orienta a formação inicial ainda se assenta na racionalidade técnica, ou seja, encontra suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional; nela os problemas são resolvidos por meio da aplicação rigorosa das teorias e técnicas científicas e se estabelece uma hierarquia nos níveis de conhecimento com distintos estatutos acadêmicos e sociais. (p. 3)

³ III Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física: “A Docência Universitária e a Educação Física”. 29 a 31 de março de 2007 – UNESP/ Bauru.

Além desse olhar para o ensino, um outro fator que vem circunscrevendo os cursos de Licenciatura em Educação Física tem sido o “inchaço” das estruturas curriculares, que compromete tanto o domínio do conteúdo como a qualificação profissional do futuro professor.

A autora afirma que grande parte das licenciaturas em Educação Física ainda está alicerçada numa formação denominada ampliada e, portanto, abriga inúmeros professores universitários que se esquecem que estão formando seus alunos para atuarem na Educação Básica.

É comum ouvirmos dos nossos docentes universitários que eles não se sentem em condições de orientar as monografias de graduação com temáticas relativas ao contexto escolar, destacando que não pesquisam na área em questão. Igualmente comum é o restrito incentivo de muitas universidades para o ensino e, em contrapartida, a supervalorização das pesquisas. (FERREIRA, 2007, p.3)

Isto implica diretamente na legislação das licenciaturas, que tenta minimizar estes problemas quando pretende garantir a formação específica do professor, ou seja, “oferecer um caráter de terminalidade e integralidade que caracterize tal curso”. (*ibid*, p.4).

Ressalta, também, que no exercício da docência, seja ela em qualquer nível de ensino, os conteúdos precisam estar articulados aos modos de ensinar.

O professor, quando faz suas escolhas, não separa o pensar do fazer. Esta realidade reforça a idéia de que, na formação inicial, não basta o domínio de conteúdo com um “verniz” pedagógico e nem um “pedagogicismo” sem domínio de conteúdo. A articulação entre a razão e a ação pedagógica docente se explicita na prática profissional, demonstrando que estes elementos são indissociáveis e precisariam ser mais explorados no contexto da formação inicial. (FERREIRA, 2007, p. 3 e 4)

Segundo Ferreira (2007), as experiências de integração entre licenciandos e professores, ou ainda relacionadas à realidade do ensino, nos fornecem algumas “pistas” em termos dos recursos formativos que poderíamos utilizar para contribuir para a formação do futuro professor, a saber: o diário de aula, os casos de ensino, encontros coletivos, história de vida etc. Dessa forma:

Tais pontuações reforçam a idéia que há algum tempo já vem se consolidando em algumas investigações realizadas na área da educação, qual seja: a de que a docência se constrói ao longo de um processo contínuo de mudanças, ajustes, adaptações e aprendizagens. Isso também precisa se

consolidar nas licenciaturas em Educação Física, para que possamos contribuir de modo mais efetivo e, sobretudo, significativo, com a formação dos futuros professores. (FERREIRA, 2007, p. 4)

Ferreira salienta também as condições objetivas de trabalho e os contextos enfrentados que têm um significativo peso na forma de interagir e construir as aprendizagens docentes.

A respeito da articulação dos saberes docentes na prática docente, Silva e Souza Neto (2007) destacam uma pesquisa que discute a escola de ofício e os saberes docentes, especificamente na formação de profissionais de lutas esportivas.

Assim os autores apresentam que a:

A pedagogia do aprender-fazendo, das corporações de ofício da Idade Média, consistia no ensino das ocupações, baseados na oralidade e na observação, através dos mestres de ofício. Este modelo de formação perdeu a sua hegemonia, e com o surgimento das instituições de ensino, a instrução das pessoas passa a ser no modelo escolar. Aos professores, coube esta função, com os seus conhecimentos, na forma de saberes docentes, sendo estes disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais, atitudinais, crítico-contextual, pedagógico e didático-curricular. (p. 38)

Silva e Souza Neto (2007) ressaltam que os profissionais de lutas desportivas possuem conhecimentos específicos como os docentes do ensino formal, portanto, fizeram uma investigação com o objetivo de verificar a influência da escola de ofício e dos saberes docentes presentes na formação e no cotidiano destes, formados ou não em Educação Física, em academias da cidade de Bauru, Estado de São Paulo.

Concluíram que a escola de ofício e a pedagogia do aprender-fazendo influenciaram a formação inicial destes profissionais, formados ou não, na observação dos mestres e lutadores mais experientes, através da vivência anterior como lutador; no preparo do discípulo, na continuidade do ensino da modalidade. Por fim, apresentam que:

Os saberes docentes influenciam no cotidiano dos formados ou não, sendo, o saber atitudinal, configurado no “bom-senso”, na distinção aula e treino; e o experiencial, como estratégia, nos procedimentos de ensino das técnicas e na organização das atividades. Os saberes: curricular e didático-curricular provenientes das instituições de ensino influenciam no planejamento de trabalho dos formados em Educação Física. (SILVA e SOUZA NETO, 2007, p. 40)

Entretanto, Oliveira (2007) discute com base na formação do profissional de Educação Física e seus saberes, destacando que este tem sofrido alterações significativas nos últimos

anos. Esse processo transformador teve seu início com a promulgação da Resolução 03/87 CFE, que ampliou a sua formação de três para quatro anos, além de outros aspectos significativos para a consolidação social do profissional da área.

Já se foram aproximadamente 20 anos e, nesse percurso, sofremos outra mudança, também importante, através da constituição legal das Resoluções 01 e 02/02 CNE (formação do licenciado) e Resolução 07/04 CNE (formação do graduado/bacharel). Essa modificação, por sua vez, causou uma distinção efetiva de formação e intervenção profissional, para as quais delimitou áreas específicas para cada profissional. Os resultados dessa última mudança ainda são incipientes e carentes de dados mais consistentes para a formulação de referenciais específicos. (OLIVEIRA, 2007, p. 4)

O autor relata que há no Brasil, e com formação adequada para o exercício profissional em nível superior, um quadro com um número próximo de 1500 (um mil e quinhentos) docentes universitários e, após nove anos, um quadro instalado de 7500 (sete mil e quinhentos), considerando-se uma média de quinze docentes por curso instalado.

Esse quadro se coloca de forma preocupante, pois houve um incremento de aproximadamente seis mil novos docentes no processo de formação de novos docentes. E então a pergunta central surge, de que forma os saberes e práticas pedagógicas dos docentes formadores se constituíram como imprescindíveis nessa progressão gerada? Os avanços possibilitados são importantes e significativos para a área e para a educação superior do nosso país, mas há que se cuidar para que os aspectos relacionados aos saberes. (OLIVEIRA, 2007, p. 5)

Pimenta (2005), ao escrever sobre o “Trabalho e formação de professores: saberes e identidade”, defende que os saberes da docência relacionados à experiência, ao conhecimento e às práticas pedagógicas devem ser preservados e trabalhados no processo formativo, sob pena de se estar fracassando nesse trabalho, caso não sejam vivenciados pedagogicamente.

Ferreira (2007) apresenta que tal colocação vem ao encontro do que a literatura pedagógica dos últimos vinte anos tem alertado, ou seja, “considera-se o sujeito e sua biografia no processo formativo, a consistência do conhecimento necessário ao futuro exercício profissional e os meios pedagógicos necessários e adequados para a sua mediação, apropriação e transformação”. (p.5)

Silva *et al* (2007), a respeito dos saberes docentes, do docente universitário da Educação Física, entendem que a finalidade da educação seja o desenvolvimento das potencialidades dos seres humanos e que essas potencialidades são diversas. Portanto, o

trabalho educativo deve ser pautado por valores que, por sua vez, encontram-se inseridos em determinados contextos socioculturais.

Ainda que possamos admitir que tais valores resultam de acordos e convenções humanas e que, portanto, são dinâmicos, é possível constatar, ao longo da história, a existência de divergências quanto à sua seleção. Sendo assim, atuar como educador exige tomada de posição no que se refere a quais conhecimentos, habilidades e atitudes se deseja construir/desenvolver em cada educando e sociedade. (p.5)

A Educação Física, historicamente, surgiu num contexto no qual a visão sobre o ser humano era fragmentada e visava atender à necessidade de desenvolvimento dos seus aspectos físicos e motores. Assim, os autores acrescentam que a Educação Física deve nortear-se da seguinte forma:

Orienta-se, também, pela busca de libertação de condicionamentos ideológicos que limitam o bem-estar e o alcance do gozo dos direitos humanos, pelo desenvolvimento criativo e pelo sentido de fluência encontrados nas práticas lúdicas. Ainda que num processo de construção de suas bases epistemológicas, todavia, já percebemos possibilidades de remodelamento das práticas pedagógicas, tarefa para a qual vimos nos dedicando. (SILVA, 2007, p. 6)

Em relação à concepção de universidade e de ensino de graduação, Almeida (2007) apresenta reflexões, tendo como pressuposto sua vivência como professora universitária, afirmando que o princípio da Universidade Pública é ter compromisso com a educação como bem público.

Ter compromisso com a diminuição das nossas desigualdades sociais e regionais, com o desenvolvimento e com a construção de um país mais justo e muito menos desigual. Pretendo defender, além disso, que é papel da Universidade Pública garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Há mais ou menos meio século atrás as universidades dedicavam-se quase que exclusivamente a atividades de ensino. (p. 4)

Afirma, também, que a Universidade vem sendo cada vez mais instada a realizar a associação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, não só por ser isto o que afirma a Constituição Brasileira quando caracteriza o ensino universitário, mas por se entender que é esse princípio que garante a qualidade diferenciada do fazer acadêmico dessas Instituições.

Na sociedade do conhecimento e isso torna o papel social da Universidade ainda mais relevante, e é por essa razão que devemos adotar a pesquisa

como condição fundamental de aprendizagem e ter nas ações junto à comunidade a perspectiva de identificação dos conhecimentos a serem produzidos. (ALMEIDA, 2007, p.5)

Por sua vez, Chaves (2007) evidencia o afastamento da Universidade de suas raízes históricas e das mudanças que ocorreram na Universidade brasileira sob o contexto da globalização da economia de mercado.

Concebida como instituição pública, laica, democrática e republicana, a universidade brasileira conquistou sua autonomia, fácil saber científico em relação à Igreja e o Estado. Conquistou sua capacidade de auto-organização, que lhes permite analisar criticamente as reformas que o estado brasileiro impõe, no afã de torná-la uma organização social no mercado capitalista. (p.5)

Chaves (2007) ainda destaca que a passagem da universidade da condição de instituição social à de organização social “insere-se na mudança geral da sociedade brasileira, sob os efeitos da evolução do capitalismo, gerando mudanças sucessivas na instituição” (p. 6), que culminaram no que Chauí (2003) denomina de *universidade operacional*, a partir da década de 1990. Segundo a autora, é a universidade voltada para si mesma, num círculo vicioso que a coloca em crises constantes.

É a universidade: regida por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade; calculada para ser flexível e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional; orientada pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos; definida e caracterizada por padrões e normas inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual; pulverizada em microcomissões que ocupam seus docentes em horas sem fim de reuniões burocráticas, tirando-os do trabalho intelectual. A heteronomia da universidade operacional, em oposição à autonomia da universidade como instituição social, se expressa no aumento insano de horas-aula; diminuição do tempo de formação do docente no mestrado e doutorado; avaliação docente pela quantidade e não qualidade, com ênfase em pesquisa, publicações, participação em eventos científicos e elaboração de relatórios (CHAUÍ, 2003, p. 7, *apud* CHAVES, 2007, p. 6).

Em outro foco de discussão, Leal e Ferreira (2007) analisam o professor de Educação Física na prática docente ao longo do tempo. Não obstante o “desconhecimento da trajetória ascensional do docente perito ou habilidoso pode fazer com que o iniciante percorra caminhos sinuosos ao longo de seu ofício”. (p. 21).

Nesse sentido, o presente estudo objetivou analisar como o professor de Educação Física avalia sua prática pedagógica ao longo do tempo. Para tanto, a investigação se orientou

por um estudo exploratório, envolvendo, como técnica de coleta, a entrevista semi-estruturada. Participaram da pesquisa três docentes que atuam como professores de Educação Física há, pelo menos, cinco anos.

Os autores apresentam que os docentes investigados avaliam positivamente suas respectivas práticas pedagógicas ao longo do ofício, porque sempre modificam suas práticas no sentido de aperfeiçoarem suas ações e conhecimentos a fim de bem qualificarem suas próprias aulas, de um modo mais significativo aos seus alunos.

Mencionaram que, no início, suas respectivas aulas eram extremamente esportivistas, voltadas ao treinamento e à construção de destrezas motoras. Progressivamente, os docentes perceberam que as aulas não deveriam se igualar dia-a-dia, que os conhecimentos deveriam se ampliar para suprir as necessidades dos alunos, e não somente voltados a uma única perspectiva da Educação Física. Em consequência disto, atualmente almejam uma formação mais crítica, ativa e participativa aos alunos, tendo em vista que as mudanças ocorrem constantemente em suas práticas educativas. (LEAL e FERREIRA, 2007, p. 12)

Percebe-se, portanto, que há diferenças significativas entre o início da carreira, o período subsequente e a situação atual das respectivas práticas pedagógicas na construção do memorial do aluno.

Por fim, destaca-se, neste item, a centralidade da discussão sobre o saber docente, especificamente realizado por autores da área da Educação Física, que situam as práticas dos docentes atrelados a seus saberes e fazeres pedagógicos, no espaço da Universidade.

No item seguinte, situam-se as concepções pedagógicas do docente universitário, sobretudo da área de Educação Física, ou seja, destaca-se a didática deste professor.

2.4. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS UNIVERSITÁRIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Parece-nos importante situar, no debate pedagógico mais amplo da Educação e da Educação Física, a discussão em torno do tema da didática, pois esta prática oportuniza debates, reflexões, encaminhamentos a novos olhares para a prática pedagógica.

Defende-se a necessidade urgente de aprofundamento das reflexões em torno do ensino-aprendizagem em Educação Física, acreditando que esta questão está sendo

negligenciada nos últimos anos no campo acadêmico, principalmente na docência universitária.

De acordo com Costa (1992), observa-se que na Educação Física existem variadas formas de entender como se dá uma prática pedagógica adequada, pois acontece um “corpo de idéias e conhecimentos, valores e referências comuns a todos os membros da profissão e que pudessem ser constituídos como um código normativo que os ajudassem a tomar decisões profissionais”. (p. 17)

Segundo Bain (1990), na Educação Física há uma ausência de consenso, e não apenas sobre sua missão e os objetivos de seu campo de trabalho, mas também sobre as finalidades, os conteúdos e os procedimentos que devem estruturar um programa de formação, “a formação profissional em Educação Física envolve algo muito maior que uma estrutura burocrática curricular, e deve estabelecer uma íntima relação entre a fundamentação teórica do programa e os procedimentos de ação para tal”.(s.p)

A formação de competentes profissionais na área da Educação Física não é um problema recente. Vários estudos e pesquisas vêm sendo realizados sobre esta questão, principalmente nos últimos dez anos, buscando sempre padrões reais de competência, bem como estratégia para obtenção destes padrões. Um processo de formação de professores é muito complexo e envolve tantas variáveis que muitas vezes são incontroláveis em seu conjunto.(BAIN, *apud* COSTA, 1994, p.193)

No atual estágio de desenvolvimento em que se encontra a Educação Física, pode-se dizer que, conforme Ferstenseifer (1993, p. 33), há "uma definição universal do bom ensino, de bom professor não existe ou é irrealista”.

O autor já entendia as discussões que se revelavam nas pesquisas, permitindo destacar algumas características que são apontadas como indicadores válidos de qualificação profissional coerente com um mundo em acelerada e múltipla mudança.

Nesse sentido, o autor destaca que:

Um dos elementos de eficiência do processo de formação do professor está intimamente relacionado à qualidade do produto dos estudos universitários, portanto cabe ao curso de formação prepará-lo para torná-lo agente inovador e transformador da realidade que irá atuar. (p. 35)

Portanto, considera que são as avaliações que vêm ocorrendo nos currículos de formação que evidenciam um processo de ensino e aprendizagem com desarticulação seqüencial e incoerências internamente e não permitindo que os alunos utilizem as

informações recebidas e retidas e as analisem, sobretudo não permitindo que os mesmos trabalhem com opiniões pessoais e se posicionem criticamente.

Nascimento (2005) diz que a década de 80 comportou acirradas disputas em torno da elaboração de alternativas ao modelo esportivizante dos anos 60 e 70, foi o berço da sistematização de várias abordagens teórico-metodológicas vindas a público na década de 90, disponibilizando à comunidade acadêmica modelos teóricos dotados de formas de se organizar o trabalho docente do professor de Educação física.

A esse respeito, Taffarel destaca “a necessidade de explicitar que o corpo de conhecimento é um dos elementos que influi na identificação do profissional, reconhecendo-se ainda o profissional pela prática docente mediatizada por disciplinas específicas”. (1993, p.6)

De acordo com Taffarel, Gamboa e Chaves (2003), as características principais dessa perspectiva estão relacionadas ao tratamento descontextualizado da organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, da realidade educacional e das questões políticas e epistemológicas da prática pedagógica.

Os autores destacam duas perspectivas que se contrapõem à anterior, a primeira: a prática de ensino como síntese curricular e a segunda: a prática de ensino como eixo articulador do currículo.

Na primeira, a disciplina é ainda localizada no término do curso, cujo objetivo é a busca de uma conclusão e superação do currículo por meio da problematização deste em confronto com a realidade profissional.

Destaca-se, portanto, a preocupação com a produção de conhecimento e com a pesquisa. O projeto pedagógico inclui as dimensões técnicas, políticas e epistemológicas. Coloca-se, como objeto de estudo da prática de ensino, o ensino de Educação Física na perspectiva da práxis educacional (ação, reflexão, nova-ação).

A Prática de Ensino como eixo articulador do currículo aponta, em seu projeto pedagógico, para a totalidade curricular, cujo objeto de estudo é o trabalho pedagógico da Educação Física Escolar. A relação teoria e prática está centrada na perspectiva da práxis educacional, buscando articular a pesquisa e o ensino no trabalho pedagógico.

Nesse sentido, questiona-se sobre as concepções pedagógicas universitárias e qual o papel deste ensino, pois:

Tem no ensino o objeto de investigação, está entre as preocupações centrais das pesquisas e reflexões da área de Educação Física nos últimos anos? Quais os movimentos na área vêm balizando a relevância atribuída às

questões das concepções pedagógicas dos professores universitários?
(CAPARRÓZ e BRACHT, 2007, p. 23)

Estes questionamentos trazidos pelos autores remetem à discussão como indicadores de reflexões e ações profundas, como, por exemplo: quais os movimentos na área de Educação Física vêm delimitar a relevância atribuída da didática oferecida no ensino superior? Quais os mecanismos de sua prática pedagógica desses professores-formadores? Como e qual (is) a(s) didática (s) utilizada (s) em sala de aula por esse professor-formador?

Partindo dessas questões norteadoras, faz-se necessário situar historicamente a relação pedagogia-didática na Educação Física brasileira.

A respeito da discussão, Caparróz e Bracht (2007) apresentam a distinção entre pedagogia e didática:

A didática é uma área da pedagogia que se ocupa com os processos de ensino-aprendizagem e é dela dependente em função da “[...] impossibilidade de se especificar objetivos imediatos da instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo pedagógico” (LIBÂNEO, 2000, p. 117 *apud* CAPARRÓZ E BRACHT, 2007 p. 24)

Assim os autores admitem que, até a década de 80, havia uma hipertrofia da didática em relação à discussão pedagógica, ou seja:

A discussão pedagógica não ultrapassava os limites da discussão didática. O que pode ser tomado como indicador é a preponderância dos manuais contendo formas de exercitação, indicações de procedimentos de ensino, pouca ou nenhuma preocupação com a discussão em torno das finalidades sociopolíticas da Educação Física. (CAPARRÓZ E BRACHT, 2007, p. 24).

O cenário das décadas de 60 e 70 provocou uma “onda” cientificista na Educação Física, provocando uma desvalorização da discussão pedagógica e, simultaneamente, acentuou a dissociação entre esta e a didática, entendida como “prática”, no sentido de oferecer respostas a respeito do como fazer, como ensinar, como treinar.

Assim sendo, Caparróz e Bracht (2007) são contra essa redução do pedagógico ao didático no seu sentido técnico: “volta-se um grande movimento na área da educação no Brasil, gestado no final da década de 1970 e início dos anos 80 de ampla e profunda repercussão no cenário também da Educação Física brasileira” (p.24). Ou seja, a prática desses professores era agora explicada como consequência de interesses e movimentos

macrossociais, a prática dos professores passa a ser entendida como uma mera derivação das decisões mais gerais de uma pedagogia sociologizada e politizada.

Em contrapartida, a transformação do campo dos estudos pedagógicos em ciências da educação e no campo da Educação Física resultou da idéia de que a pedagogia seria mais uma das ciências da educação (normalmente entendida como didática) e na da idéia de que Educação Física seria a disciplina pedagógica das ciências do esporte.

A influência do pensamento progressista, na década de 90, e os estudiosos da área preocuparam-se com a intervenção, tendo em vista modificar as práticas pedagógicas, sob pena de ver suas críticas ficarem apenas do denunciamento. Desde então se dá início a uma nova fase da discussão em torno da didática na Educação Física, assim ocorrendo questões desafiadoras: O que seria uma prática educativa crítica? Como modificar a existente? Quais as estratégias para provocar tais mudanças?

Segundo Caparróz e Bracht (2007), no campo da Educação Física:

O que se percebeu claramente foi que era possível convencer e seduzir professores para a idéia da Educação Física crítica ou progressista, mas existia ou (**existe?**) certo mal-estar pela dificuldade em realizar uma prática coerente com os novos princípios pedagógicos. (p.26) grifo nosso.

É nesse contexto que se propõe a discussão de um retorno da didática, ou melhor, de um deslocamento das questões da didática para o centro do debate pedagógico, ou ainda de uma (re) significação da didática no campo da Educação Física.,

Quando se discute sobre pedagogia, concepções, saberes docentes ficam evidentes os processos que dificultam a sua prática, no que diz respeito ao papel da teoria pedagógica, ou seja, de quais teorias existem para serem “aplicadas” na prática.

Sobre essa questão, Tardif (2002, p. 121) destaca que “a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é (deveria ser) uma relação entre a teoria e uma prática, mas é sempre, ao contrário, uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes”.

Essa corrente de discussão da dissociação entre a teoria e a prática na Educação Física é um debate “velho” com roupagem nova, pois não se acredita nesta dissociação, principalmente na questão dicotômica entre corpo e mente.

Sobre esse debate, Tardif (2000) diz ainda que a raiz do problema encontra-se na divisão de trabalho, entre os que pensam, elaboram, e os que aplicam e executam. “A

desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.” (p. 127)

Por sua vez, Muñoz Palafóx (2004) aponta:

Que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re) construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias e é fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor. (p. 58)

Muñoz Palafóx (2004) ressalta a importância da Educação Física escolar, objetivando a valorização dos professores e dos conteúdos da área que, no caso, o autor denomina como eixo temático.

Segundo Muñoz Palafóx, estudar e ensinar Educação Física significa:

Uma necessidade, pois sua finalidade é que o aluno aprenda a: praticar, saudável e prazerosamente, o movimento corporal relacionado com o jogo, a dança, a ginástica e o esporte; saber comunicar-se e saber organizar eventos recreativos e esportivos, utilizando normas elaboradas entre os participantes, sem praticar nenhum tipo de discriminação ou pré-conceito (de cor, habilidade física, idade ou sexo); contar com uma opinião pessoal, séria e profunda sobre o consumismo e a utilização inadequada das atividades físicas e esportivas ao longo da história da humanidade. Que, devido às finalidades da Educação Física na escola, deve-se entender que esta disciplina não é somente jogo ou brincadeira! É uma matéria de estudo, pois a Educação Física tem uma história, uma geografia, uma ciência que deve ser motivo de estudo e pesquisa para ser efetivamente aproveitado na vida. (2004, mimeo, s.p)

Considera-se importante apontar como, por exemplo, a relação teoria-prática no conteúdo da Educação Física e principalmente a relação dessas categorias com a didática. Entretanto, neste trabalho, essas categorias não se tratam de normas, técnicas, estratégias, modelos, teorias doutrinadoras, uma vez que estas tentam enquadrar e manipular toda e qualquer prática pedagógica num determinado espaço e lugar, desconsiderando as peculiaridades da prática pedagógica de cada professor, que é única e singular.

Do ponto de vista de Caparróz e Bracht (2007, p. 33), “por mais difícil que seja, é preciso que os professores de Educação Física tomem consciência de que o seu *saber fazer* didático-pedagógico não está dado a *priori* e sim em um contínuo processo de (re) construção”.

O intuito de discutir a ação do docente no âmbito do Ensino Superior, nos cursos de licenciatura em Educação Física, se constrói a partir da necessidade de explicitar a importância dessa ação cotidiana na formação integral do aluno, ressaltando que esse aluno é considerado um aluno-professor, ou seja, participar de forma objetiva, diferenciada nessa formação, é minimamente demonstrar uma preocupação com a qualidade dessa formação em constante construção.

No entanto, há a necessidade de se levantar debates acerca das concepções pedagógicas do Ensino Superior nos cursos de Educação Física e nesse viés Taffarell e Barroso (2002) apontam como um desafio nos estudos na contemporaneidade.

A ação de ensinar/aprender/apreender, produzir e socializar coletivamente conhecimentos são orientados por esta combinação interferindo, assim, na direção que assume a formação humana. O ponto de partida para a discussão teórica sobre trabalho pedagógico no ensino superior é um dos desafios da contemporaneidade, colocado a todos os educadores, instituições, movimentos e políticas educacionais, qual seja: “como educar e formar docentes para as IES no interior da crise agudizada, frente à exaustão das possibilidades civilizatórias do capitalismo”? (p. 228)

Nesse sentido, os autores reforçam a necessidade de o docente universitário entrar no debate político na sua ação pedagógica, dentro dos muros da universidade, colocando em questão a sociedade capitalista em que vivemos, uma sociedade que determina sua prática em favor da manutenção político-econômica e social vigente.

Entender a realidade atual como “suleamento” do ensino e do trato com o conhecimento na formação acadêmica é colocar as problemáticas pedagógicas no contexto dos conflitos sociais que acirram a luta de classes. A realidade atual implica inserir o ensino e a pesquisa no “contemporâneo”, que não é, infelizmente, o progresso científico e tecnológico chegando a todos, senão as conseqüências trágicas das novas formas de exploração e de aculturação, neocolonização nos países menos desenvolvidos, ou periféricos. Enfim, “realidade atual” é os determinantes sociais da educação, ciência & tecnologia confrontando o dia-a-dia da prática pedagógica. (TAFFARELL E BARROSO, 2002, p.230)

Desse modo, a prática do professor necessita orientar-se pelo conhecimento da luta ideológica contemporânea. Esta luta de classes manifesta-se na área pedagógica, nas características que o “capitalismo imprime às tarefas sociais da educação, assim como o neotecnicismo, alimentando-as com correntes de pensamento idealistas (neopositivismo, existencialismo, pragmatismo)” (p. 231), e outros que isolam a escola e também a

universidade dos problemas que afetam a sociedade e incrementam a contraposição dos interesses individuais aos sociais.

Assim, as concepções pedagógicas do professor do ensino superior deverão contemplar essa discussão em sala de aula, pelo menos apresentar como preocupação a não colaboração com a reprodução de idéias sem questioná-la, sobretudo com o seu posicionamento em relação à sua visão de mundo, homem, sociedade e educação.

À luz do exposto, Taffarel e Barroso afirmam que:

Nenhum dos problemas que hoje reconhecemos como específico da Didática poderá ser tratado adequadamente fora desta referência - a teoria pedagógica que se desenvolve como categorias da prática. É, portanto, necessário recolocar questões históricas do tipo: que contribuição a Didática do Ensino Superior enquanto área de referência científica, enquanto prática educativa cultural, enquanto disciplina curricular, poderá trazer para repensar a teoria pedagógica e seu objeto, os processos de formação humana e para repensar o seu *locus* privilegiado, a universidade? (2002, p.232)

Taffarel e Barroso (2002) acrescentam questionamentos que são importantes discutir:

Como podemos contribuir para uma visão articulada e densa da teoria educativa, superando o ativismo desvairado de práticas aleatórias, isoladas, desconexas, que são verdadeiros engodos do tempo pedagógico dos estudantes no ensino superior? Como contribuir para ampliar a capacidade reflexiva crítica dos estudantes, a consciência de classe, a formação política e sua capacidade organizativa para o enfrentamento da realidade contraditória, complexa e em movimento com que se deparam nestes tempos de acentuação da barbárie? (p. 234)

Supõe-se que um dos subsídios para compreender essa dinâmica da formação humana, na cultura, para transformá-la, é objeto central da teoria pedagógica. A pedagogia propõe-se a entender e a ajudar na maturação para o desenvolvimento omnidimensional⁴ ou politécnico, para a autonomia racional, ética, política, prática, para a liberdade, a emancipação, a igualdade, a criatividade, enfim o direito de sermos humanos que passa necessariamente pela revolução das atuais formas de organizar a vida.

De acordo com Muñoz Palafóx *et al* (2006), a omnilateralidade é:

⁴Muñoz Palafóx *et al* (2006, p. 111), no livro intitulado “Diretrizes Curriculares para o ensino Superior: limites e possibilidades para uma reforma democrática”, apontam-nos como seria o desenvolvimento omnidimensional do professor.

A chegada histórica do Homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e de prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e do qual o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (p. 111)

Acredita-se na possibilidade de mudança por meio do trabalho coletivo e intervenção direta no planejamento e execução de seu trabalho em sala de aula, principalmente dos professores que atuam no ensino superior.

Argumentam com o debate Taffarel e Barroso (2002), apontando a questão fundamental:

Perpassa todas as áreas de referência das disciplinas do currículo da universidade e implica em concepções epistemológicas, curriculares e didáticas. Ela vem sendo respondida por diferentes abordagens teóricas, com diferentes enfoques, configurando assim matrizes do pensamento pedagógico. (p.233)

Até hoje a formação pedagógica é vista, por alguns, como pertinente apenas para professores de ensino básico e fundamental. Mas esta concepção vem mudando, pois algumas IES já adotam assessorias pedagógicas, *workshops* e cursos que ajudam os docentes criarem novas metodologias de ensino, melhorarem o relacionamento com os alunos, e aprimorarem sua didática.

Diante do exposto, acreditou-se que, por muito tempo, bastava o professor ter competência técnica e uma boa qualificação em termos de conteúdo, título de doutorado/mestrado, ser um pesquisador atuante, publicar muitos artigos científicos ou ser um profissional renomado no mercado para ser considerado capaz de dar aulas na universidade.

No entanto, o surgimento de dificuldades no aprendizado do aluno fez da formação pedagógica uma necessidade latente.

Em virtude dessa dificuldade, um dos elementos que ocasionam esse problema é o de que continuamos imbuídos da crença de que, para o exercício eficiente do magistério em nível superior, basta o domínio adequado daquele campo do saber, que seria objeto da comunicação docente.

Nesse sentido, a capacitação de professores estaria reduzida ao aperfeiçoamento no campo específico de especialização do professor e o melhor professor seria aquele que dominasse em maior profundidade e extensão uma determinada área do conhecimento científico.

Sobre essa perspectiva, Teixeira (2007) defende que a mentalidade predominante no Sistema Universitário Brasileiro segue um modelo já abandonado no mundo desenvolvido, que tem como via de acesso ao magistério a Pós-Graduação e que acredita (sem ser capaz de justificar) que esta faz o milagre de, simultaneamente, preparar pesquisadores e professores.

Razão esta que explica a ausência de qualquer iniciativa de mudança é que o ensino superior brasileiro modelado inicialmente na linha européia e posteriormente aderindo ao modelo americano, desconheceu e ainda continua desconhecendo a evolução que vem ocorrendo tanto na Europa como nos Estados Unidos, a respeito de capacitação de professores. Como acontece, copiou-se o modelo americano esquecendo do que ele tem de mais rico e promissor que é a estratégia de aperfeiçoamento e capacitação para a carreira do magistério universitário. No entanto, no plano internacional nos últimos anos tem sido grande a preocupação com os problemas metodológicos da aprendizagem no ensino superior. (TEIXEIRA, 2007, p. 11).

Paes (2007) destaca, em relação à didática no ensino superior no curso de Educação Física, especificamente a Didática nos fundamentos esportivos, algumas características que devem ser consideradas para que sejam melhor compreendidos como um fenômeno social importante na vida do ser humano; entre outras características a pluralidade, a imprevisibilidade e o conseqüente aumento em sua demanda.

O esporte evolui permanentemente e amplia suas possibilidades de intervenção. Entretanto, a ausência de um tratamento didático-pedagógico no processo de iniciação esportiva é evidente e marcante, podendo, em diversos aspectos, causar dificuldades ao aluno no decorrer do processo de ensino e aprendizagem esportiva. (PAES, 2007, p. 6)

As reflexões que o autor apresenta, em relação à “Didática e Fundamentos Esportivos”, pautam-se em três momentos: realidade da iniciação esportiva; breve análise dessa realidade; e sinalização de indicativos visando a sua transformação.

Sendo que o primeiro, o da iniciação esportiva no Brasil, aponta aspectos positivos e negativos do processo. Dentre os aspectos positivos, destacam-se: o surgimento de novas modalidades, os novos ambientes para a prática esportiva, a diversificação de personagens e o aumento da demanda. Dentre os negativos, destacam-se: a fragmentação de conteúdos, a repetição de gestos, a especialização esportiva precoce e a exclusão.

A análise deste autor reflete que o esporte limita-se a uma simples prática esportivizada, evidenciando a necessidade de um novo olhar para as formas de organização do

oferecimento do esporte em seus diferentes ambientes de práticas, seja na educação formal ou na educação não formal.

Por fim, sugere que é preciso definir com clareza os conteúdos que se pretende desenvolver na perspectiva da iniciação esportiva.

Diante da pluralidade do esporte contemporâneo, torna-se cada vez mais fundamental para sua prática a organização didático-pedagógica, sem a qual a prática esportiva torna-se limitada e duvidosa quanto às suas possibilidades de contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano. (PAES, 2007, p.7)

Gobbi (2007) salienta que a didática em relação à Educação Física é muito abrangente e fundamental para a formação de profissionais desta disciplina. E apresenta, como experiência didática, a regência da disciplina Desenvolvimento Motor.

Na referida disciplina, existe um acordo com o Departamento de Educação, responsável pela disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, para que os aspectos psicológicos e sociais do desenvolvimento sejam tratados pelo profissional de Educação Física.

Os conteúdos da disciplina são tratados prioritariamente de forma teórica, com leituras prévias e aulas expositivas. Para que os alunos possam ter contatos com diferentes fases do desenvolvimento, algumas atividades práticas têm sido propostas e implementadas. O seminário está diretamente relacionado com as atividades práticas realizadas. Os alunos reconhecem a importância do conteúdo e aprovam os procedimentos empregados. (p.7)

Em relação às concepções pedagógicas, evidencia-se a necessidade de apresentar a capacitação do professor de Educação Física na docência universitária, pois não se pode reduzir esta preparação a uma capacitação somente no campo da didática, por mais importante que esta seja.

Como subsídio para reflexão e busca de soluções para a problemática apresentada, sugere-se a capacitação de docentes, o que Teixeira (2007) ressalta que deva incluir pelo menos as seguintes áreas, nas quais consideram todos os elementos das concepções pedagógicas universitárias: os fins e a missão do ensino universitário; a organização e a estrutura do ensino superior; a didática do Ensino Superior; o professor universitário e a função tutorial.

Sobre a questão da relevância de discutir sobre a missão do ensino superior, assunto extremamente complexo, pois inúmeras e conflitantes são as concepções da universidade em nossa época. No entanto, somente a partir de uma concepção da universidade, do seu papel e missão no mundo atual, e em especial no nosso País, podemos construir ao longo do tempo uma verdadeira filosofia do ensino universitário brasileiro e definir quais seus fins e sua missão. (TEIXEIRA, 2007, p. 18)

Salienta que, por mais atualizados possam ser os métodos didáticos, estes devem estar a serviço de determinados fins e a tomada de consciência desses fins deve orientar todo o processo de atualização. E para que se consiga uma conscientização, o processo deve-se iniciar pela discussão e pelo questionamento das correntes e idéias existentes.

Aliado a este questionamento, Teixeira (2007) apresenta como mote de discussão o contexto sociocultural dos alunos.

Os jovens constituem fundamentalmente ser clientela-alvo das instituições de nível superior. São eles, ou pelo menos devem ser, o sujeito da educação, um conhecimento objetivo de suas aspirações, seus questionamentos, suas características, constitui uma base imprescindível à definição dos fins da universidade e à elaboração de uma didática do ensino superior. (p. 20)

O segundo eixo, a estrutura e a organização do ensino universitário, reflete sobre o trabalho individualizado que o docente apresenta em sua atuação, preparação das suas aulas. Todavia, essa prática desperdiça a possibilidade do trabalho coletivo e suas constantes renovações, pois permite o dinamismo no seu planejamento e avaliação, sendo realizado cooperativamente de modo a tirar proveito da especial competência de cada um dos envolvidos.

Já na função tutorial, o nosso terceiro eixo, cabe ao professor a função de:

A tutoria concebida como um processo que envolve determinado professor com determinados alunos numa relação: profissional, isto é, duas pessoas em situação de trabalho uma mais experiente dando apoio a outra que está "aprendendo" a tomar decisões, através de um processo exploratório, a fim de facilitar a aquisição de autoconceito, segurança e competência aceita por ambos, pois um acredita que pode ajudar e o outro que encontrará ajuda, resultando em enriquecimento mútuo. (TEIXEIRA, 2007, p.21)

A relação assim estabelecida torna-se integralizadora, onde ambos são convocados a participar da vida universitária. Em termos humanos, “o professor assume o papel de

educador, deixando de ser apenas um transmissor de informações e o aluno encontra a possibilidade de uma vivência facilitadora do seu processo de amadurecimento”. (p. 22)

Hargreaves (1997), em relação à prática pedagógica do professor de Educação Física no ensino superior, acrescenta que a formação inicial seja um dos elementos de diferenciação entre o professor que ensina e o professor que não sabe ensinar.

Os benefícios da formação quase nunca são integrados na prática da sala de aula, já que os profissionais que freqüentam um curso voltam às escolas e encontram colegas pouco entusiasmados e pouco compreensivos, que não dividiram com eles a aprendizagem realizada durante a formação. Mas seria necessário que analisássemos outras questões para respondermos qual "o impacto" e "os benefícios" da formação inicial do docente. (p. 62)

Por sua vez, Fernández Cruz (1995) fala sobre a necessidade de se abordar a aprendizagem dos docentes a partir da compreensão de como chegaram a pensar, agir e aprender da maneira como o fazem e “isso pode ser alcançado por uma abordagem autobiográfica, da história da vida e da prática dos professores, por meio da etnografia, a qual poderia ser revelada a complexa interação entre biografia, crenças, práticas e aprendizagem”. (p. 177)

A partir destas reflexões, admite-se a necessidade de exigir que a formação profissional universitária propicie condições ao futuro profissional, por meio das concepções pedagógicas e de competências amplas, de exercer funções relevantes no mercado de trabalho, senão aquelas para a qual foi preparado.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O objetivo deste capítulo é sistematizar determinados passos que incluem opções nos procedimentos da pesquisa de campo. Assim o capítulo apresenta-se organizado em quatro partes: 1) Local de pesquisa; 2) Sujeitos; 3) Metodologia: a abordagem quanti-qualitativa; 4) Instrumento e 5) Procedimentos metodológicos.

3.1 - LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada no curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública federal, situada no Estado de Goiás – Brasil.

A infra-estrutura da referida instituição divide-se em:

a) Graduação: Licenciatura em Educação Física:

Turnos: matutino e vespertino – total de alunos: 320

Licenciatura em Educação Física – Campus II

Turno: matutino - total de alunos: 160

Licenciatura em Educação Física – Campus III

Turno: matutino - total de alunos: 160

b) Pós-Graduação: Curso de Especialização (*lato-sensu*) em Educação Física Escolar.

Áreas de Concentração: Metodologia e Didática da Educação Física Escolar; Saúde e Lazer.

Turmas: única. Turno: noturno – total de alunos: 90

O curso de Educação Física tem como preocupação central a formação de professores com capacidade para atuarem na área de cultura corporal, tendo como referência o processo de ensino escolar, o sistema esportivo educacional e o lazer, cuja formação profissional caracteriza-se por uma formação geral, pelo estímulo à produção de conhecimentos técnico-científicos, assim como pela intervenção na realidade social.

Durante o curso, o aluno tem a oportunidade de desenvolver estudos teórico-práticos e projetos de pesquisa e extensão sobre desportos individuais e coletivos, dança, ginástica, jogos e lutas, e assim compreender a relação dessas aprendizagens com as ciências, a sociedade, o homem, a cultura, a filosofia e a educação.

A IES funciona em regime seriado, com duração mínima de 04(quatro) anos e máxima de 07(sete) anos, com o mínimo de 3260 horas, e exige para, integralização curricular, uma monografia final, sob o acompanhamento de um orientador.

3.2 - SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa são os docentes que atuam no ensino superior no curso de licenciatura em Educação Física. E, como critério de escolha, obteve-se: 1) Docente Universitário; 2) Formação Inicial com licenciatura em Educação Física.

Esta IES possui 32 docentes lotados no curso de Licenciatura em Educação Física. Destes, há 23 docentes efetivos e nove substitutos, conforme apresenta o quadro 1:

DOCENTES	Nº. ABSOLUTO
Docentes lotados no curso de Educação Física desta instituição	32
Docentes efetivos	23
Docentes substitutos	09

Para este estudo, foram aplicados 32 questionários para os 32 professores, sendo que sete professores não responderam. Dessa forma, os sujeitos deste trabalho somam 25 professores.

3.3 - METODOLOGIA: A ABORDAGEM QUANTI-QUALITATIVA

A partir dos pressupostos das abordagens quantitativa e qualitativa e suas características, é possível justificar a utilização de ambas como forma de se atingir o objetivo de uma investigação.

As pesquisas científicas, conforme as abordagens metodológicas que as englobam, são classificadas em dois grupos distintos – o quantitativo e o qualitativo. O primeiro obedece ao paradigma clássico (positivismo), enquanto o outro segue o paradigma chamado alternativo.

O presente estudo está, portanto, fundamentado numa concepção metodológica de pesquisa quantitativo-qualitativa, tendo como um dos pressupostos básicos o fato de que nada

pode ser considerado intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. (SANTOS FILHO, SÁNCHEZ GAMBOA, 2000)

De acordo com Santos Filho e Sanches Gamboa (2000), a pesquisa quanti-qualitativa apresenta:

As divergências entre as abordagens qualitativa e quantitativa refletem diferentes epistemologias, estilos de pesquisa e formas de construção teórica, no entanto, que os métodos quantitativos e qualitativos, apesar de suas especificidades, não se excluem. (p. 40)

Nos estudos científicos, Lacerda (2007), Morais (2008), Alencar e Fleith (2004), Santana (2008), dentre outros, afirmam que a pesquisa quantitativa permite a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que a represente estatisticamente.

A pesquisa qualitativa, utilizada para interpretar fenômenos, ocorre por meio da interação constante entre a observação e a formulação conceitual, entre a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico, entre a percepção e a explicação se apresenta como uma dentre as diversas possibilidades de investigação. (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 29)

Os principais tipos de pesquisa quantitativa são a *survey* (levantamento), a correlacional, a causal-comparativa e a experimental. Reconhecem-se como principais formas de abordagem qualitativa a pesquisa-ação, a pesquisa histórica, o estudo de caso, o *focus group*, a etnografia e a *grounded theory*. (TERENSE e FILHO, 2006, p. 231)

De acordo com os autores, a pesquisa mostra que os métodos apresentam diferenças, mas nota-se que:

Os métodos de investigação, quantitativos e qualitativos, apresentam características contrastantes quanto à forma e ênfase, entretanto não são excludentes. Esta classificação não significa que se deva optar por um ou outro. O pesquisador pode, ao desenvolver o seu estudo, utilizar os dois, usufruindo, por um lado, da vantagem de poder explicitar todos os passos da pesquisa e, por outro, da oportunidade de prevenir a interferência de sua subjetividade nas conclusões obtidas. (TERENSE e FILHO, 2006, p. 232)

Assim, propõe-se que a melhor forma de se pesquisar é por meio da integração entre os métodos quantitativo e qualitativo, pois, para se analisar com fidedignidade uma situação dada, é necessário o uso de dados estatísticos e outros dados quantitativos, e também da análise qualitativa dos dados obtidos por meio de instrumentos quantitativos.

A respeito do debate quantidade-qualidade, Santos Filho e Sánches Gamboa apresentam que:

A Pesquisa Qualitativa parece ter vocação para mergulhar na profundidade dos fenômenos. Faz isto de forma compreensiva, abrindo-se para apreender a egrégora informacional subjacente ao fenômeno, leva em conta toda a sua complexidade e particularidade. Não almeja alcançar a generalização, mas sim o entendimento das singularidades. A Pesquisa Quantitativa aplica-se à dimensão mensurável da realidade, origina-se na visão newtoniana dos fenômenos e transita com eficácia na horizontalidade dos extratos mais densos e materiais da Realidade. Seus resultados auxiliam o planejamento de ações coletivas e produz resultados passíveis de generalização, principalmente quando as populações pesquisadas representam com fidelidade o coletivo. (2000, p. 45 - 46)

De acordo com Moreira e Caleffe (2006), quando se faz uso desta metodologia de pesquisa, o pesquisador poderá usar um questionário fechado e investigar a correlação entre os resultados ou então fazer alguma observação sistemática na sala de aula que envolva contar o número de interações que ocorrem.

Este trabalho também pode ser classificado, de acordo com Gil (1997) e Trivinos (1997), como descritivo e explicativo. Tendo como característica a descrição de uma determinada população ou estabelecimento de relações entre as variáveis, a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado.

3.4 - INSTRUMENTO

Nesse momento, realizou-se a construção do questionário, utilizando como fonte de pesquisa os dados coletados no questionário piloto, o aporte teórico e as categorias de análise. Chegou-se então a um modelo de questionário por meio de leituras e análises de outros instrumentos validados.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se o questionário semi-estruturado, validado como *Inventário Adaptado Proal – Docente*, como possibilidade para a realização de pesquisas em estudos científicos.

Entre os instrumentos estudados, estão Alencar e Fleith (2004) que investigaram por meio do Cidose (categorias de cidadania docente universitária) o desempenho global dos professores; e Melo *et al* (2000) que investigaram, por meio do questionário de avaliação do ensino, o desempenho dos docentes na Universidade de Minho; Lacerda (2007) que

investigou os elementos da formação docente, como as relações interpessoais, o planejamento e os processos de ensino e aprendizagem do docente universitário; e Santana (2008) que procurou investigar o perfil dos alunos de três cursos universitários, tendo como categorias de análise o desenvolvimento pessoal/profissional, desenvolvimento didático/pedagógico, desenvolvimento afetivo/psicológico.

Por sua vez, Lacerda (2007) apresenta uma discussão muito semelhante à desta pesquisa por se tratar do objeto da docência universitária, voltada para o professor de Educação Física. No entanto, a autora tem como objetivo central refletir sobre as possíveis formas que os docentes universitários interpretam sua própria formação e prática profissional, tendo como pressuposto as relações que estabelecem entre si, enquanto docentes.

Assim, Lacerda (2007) utilizou como instrumento de pesquisa o Inventário Adaptado Proal, que foi aplicado a dezesseis professores de uma IES situada em Minas Gerais, tendo como categorias as relações interpessoais, o planejamento e os processos de ensino e aprendizagem

O trabalho de Lacerda (2007) apresenta, como resultado, que todos os professores sempre criam um ambiente de respeito mútuo entre professor e aluno, os professores pesquisados sempre estimulam a iniciativa dos alunos, a prática docente sempre voltada para formar o aluno como um ser social, o professor sempre escuta com atenção as intervenções dos alunos, o professor sempre se preocupa com o conteúdo formativo das disciplinas, o professor sempre utiliza formas de avaliação que estimulam a criatividade e a reflexão dos alunos.

Portanto, o questionário utilizado nesta pesquisa é uma adaptação do Inventário Adaptado Proal – Práticas Docentes, elaborado e validado inicialmente por Alencar e Fleith (2004), posteriormente por Lacerda (2007), ao realizarem o estudo intitulado: Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior.

Os resultados do estudo de Alencar e Fleith (2004) indicam que o Inventário constitui-se em “um instrumento eficaz, para fins de pesquisa e diagnóstico de práticas docentes”. (p. 2)

Portanto, o questionário proposto neste trabalho, a fim de atender ao objetivo central que é discutir a formação pedagógica do docente universitário no curso de Licenciatura em Educação Física, busca compreender como esse professor atua com os elementos: 1. saberes docentes, 2. exigências do trabalho e 3. concepções das pedagogias universitárias existentes. Ele foi adaptado utilizando 23 ítems que abarcam o referencial teórico, relacionando-se com as respostas do questionário-piloto.

O questionário é dividido em três partes e categorias de análise: 1) Identificação dos docentes; 2) Formação e exigências do docente universitário, divididos em doze tópicos e 3) Concepções pedagógicas universitárias, divididas em treze tópicos. E, ao final de cada categoria, foi dado espaço para quaisquer comentários.

O modelo do Inventário Adaptado Proal é composto de duas partes. A primeira são os dados profissionais dos docentes-sujeitos, e a segunda são os itens a ser preenchidos. De acordo com Rego e Reis (2002), e esta localizada no início de cada categoria do questionário, a Escala de Likert de 5 pontos – 1 “sempre”, 2 “quase sempre”, 3 “raramente”, 4 “quase nunca” e 5 “nunca”.

Foi sugerido aos docentes-sujeitos assinalarem cada item de acordo com o que melhor representa a frequência em que efetuam os comportamentos. Ao final de cada categorização, disponibiliza-se um espaço para os sujeitos registrarem possíveis observações em relação aos itens.

Frente às exigências desta dissertação de mestrado, buscou-se que os sujeitos expressassem livremente suas opiniões, respeitando os valores e responsabilidades do pesquisador para consigo e para com a sua profissão, fazendo interpretações por meio de um esquema conceitual dividido por duas categorias de análise: 1) Formação e exigências do docente universitário e 2) Concepções pedagógicas universitárias.

Com relação ao procedimento ético em pesquisa, buscou-se o consentimento informado e proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos, dando importância central à intencionalidade dos sujeitos.

3.5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, foi realizado um questionário-piloto⁵ contendo sete questões que nortearam o desenvolvimento dos capítulos deste trabalho. Em seguida, fora aplicado a professores que atuam no ensino superior, sobretudo no curso de licenciatura em Educação Física, cujas respostas foram estudadas e discutidas para então, a partir delas, se buscar parâmetros de discussão no questionário oficial.

⁵ De acordo com Moreira e Caleffe (2006), o estudo-piloto refere-se a um trabalho mais completo, que inclui análise detalhada das respostas, cujo objetivo é simular a situação real tão fielmente quanto possível e usar uma população semelhante, selecionando a amostra da mesma maneira, mas com tamanho menor, e estabelecendo as mesmas condições para a administração e a para as respostas.

As respostas foram abertas por parte dos professores e, em seguida, fez-se uma análise de cada resposta, de cada sujeito. Ressalta-se que, nesse momento, foram retirados alguns dados teóricos e, ao mesmo tempo, aglutinados outros.

Elencam-se então as seguintes questões do questionário-piloto:

1. De acordo com o seu ponto de vista, como o professor se forma professor? Como ele constrói a sua identidade docente no contexto de sua prática no Ensino Superior?
2. Com relação à sua formação continuada (Especialização e/ou Mestrado e/ou doutorado e/ou Pós-doutorado), que importância ela (s) teve (tiveram) na sua formação profissional, especialmente na docência do ensino superior?
3. Em sua opinião, existe um *locus* privilegiado para a formação de professor do ensino superior?
4. Para você, como é conciliar a tríade do ensino superior, ensino-pesquisa-extensão?
5. Como você relaciona os múltiplos saberes necessários à prática docente?
6. Que avaliação você faz da formação de professores de Educação Física no Brasil, e mais especificamente nesta instituição?
7. Para você, o que significa ser professor-formador de professor de Educação Física?

É interessante registrar a importância de se utilizar, em pesquisas empíricas, o estudo-piloto, pois se acredita que somente após o professor/pesquisador e seus colegas conviverem com o questionário durante algumas semanas é que irão saber o que quer dizer exatamente cada um dos itens.

Assim, o estudo-piloto em pequena escala também é essencial... é muito difícil para alguém com envolvimento tão próximo imaginar como os respondentes poderiam interpretar tais itens, quando forem responder pela primeira vez. É somente quando os questionários retornam que o pesquisador pode perceber que alguns respondentes entenderam mal o significado dos itens. (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 73)

Frente aos resultados do teste piloto, realizou-se a construção do questionário oficial, intitulado de *Inventário Adaptado Proal*. Conjuntamente a essa etapa, viabilizou-se, na coleta de dados, fazer um panorama dos horários em que os professores estariam na IES. Com o auxílio da secretaria da instituição, foi possível mapear os horários e as disponibilidades dos professores para atender a pesquisadora.

Em relação a essa etapa, ressaltam-se algumas considerações, pois alguns professores não se encontravam nos horários previamente agendados. Em virtude dessa dificuldade, optou-se pelo recurso de utilizar o correio eletrônico.

Vários questionários foram obtidos por esse recurso, e outros foram previamente marcados para entregar e, num outro momento, recolher o questionário respondido. Todos os questionários aplicados pessoalmente foram recolhidos com êxito.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A VISÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O objetivo deste capítulo divide-se em dois momentos: 1. Apresentar os dados estatísticos, tabulados, analisados e interpretados, a partir da confrontação com o aporte teórico do estudo; 2. Verificar a existência ou não de correlações estatisticamente significantes entre as variáveis independentes (sexo, idade, tempo de magistério e titulação do docente) e os itens do questionário, a partir da soma dos números assinalados em cada tópico.

Apresenta-se também, neste capítulo, a interpretação dos docentes, por meio do *inventário proal - docente*, da IES do curso de licenciatura em Educação Física, situada no centro-oeste brasileiro, em relação à sua formação pedagógica e à prática docente, frente às categorias do saber docente, à formação e exigência do docente universitário e à concepção pedagógica universitária.

4.1 – RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No item do questionário, denominado “Identificação”, buscou-se traçar um perfil dos docentes envolvidos no estudo, envolvendo as características como sexo, idade, titulação e tempo de magistério no ensino superior.

As tabelas 1, 2, 3 e 4 sintetizam as características de identificação dos sujeitos da pesquisa.

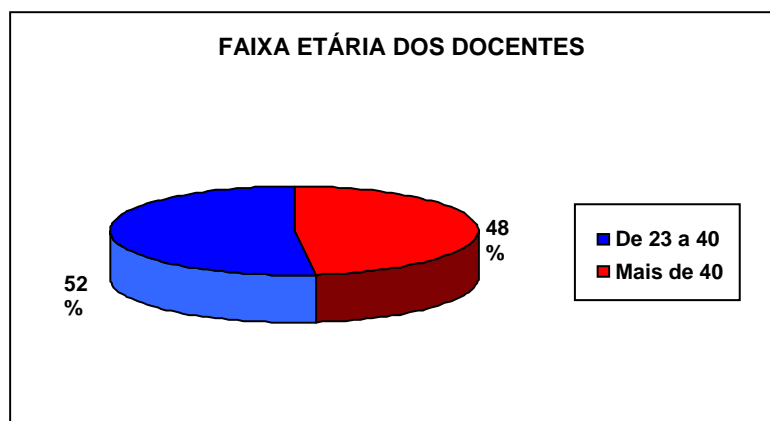
Participaram desta pesquisa 25 professores, sendo 15 (60%) do sexo masculino e 10 (40%) do sexo feminino.

Na tabela nº. 1, estão demonstradas as freqüências e porcentagens de professores, de acordo com a faixa etária em que se encontram, com o gênero e os resultados.

TABELA Nº. 1 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com a faixa etária em que se encontram, de acordo com o gênero e resultados totais.

Faixas etárias	Masc.	Masc %	Fem.	Fem%	Total	Total%
De 23 a 40 anos	09	36	03	12	12	48
Mais de 40 anos	06	24	07	28	13	52
Total	15	60	10	40	25	100

GRÁFICO Nº. 1 – Distribuição de freqüências de professores de acordo com a faixa etária.



Os dados do gráfico e da tabela 1 apresentam relativa equivalência entre as idades, onde 48% possuem idade entre 23 a 40 anos e 52% com mais de 40 anos.

Em relação às idades dos sujeitos, nota-se a inserção no mercado de trabalho no ensino superior de 48% dos sujeitos entrevistados, considerando uma fase de transição na vida de qualquer pessoa e com múltiplos significados. Mas, sabe-se também que a qualidade desta inserção pode determinar a qualidade da carreira a ser construída.

Nas palavras de Pochmann (2000, p. 9):

A faixa etária entre 20 e 30 anos, quando se está no primeiro emprego, representa uma situação decisiva sobre a trajetória futura do jovem no mercado de trabalho. Quanto melhores as condições de acesso ao primeiro emprego, proporcionalmente mais favorável deve ser a sua evolução profissional. O ingresso precário e antecipado do jovem no mundo do trabalho pode marcar desfavoravelmente o seu desempenho profissional.

No entanto, a faixa etária com mais de 40 anos significa, para o trabalhador inserido no mercado de trabalho, possibilidade de estabilidade profissional, emocional, econômica, dentre outros.

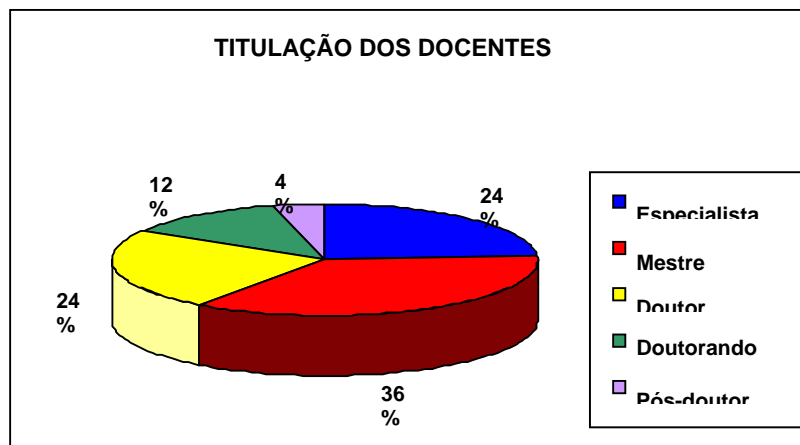
De acordo com Verenguer (2004): “É na relação com a sociedade que a intervenção profissional se efetiva e se estrutura de forma própria”. (p. 70)

Na tabela nº. 2, estão demonstradas as freqüências e porcentagens de acordo com a maior titulação do docente.

TABELA N°. 2 – Distribuição de freqüências de professores de acordo com a maior titulação do docente.

Maior titulação	Masc.	Masc. %	Fem.	Fem.%	Total	Total%
Especialista	4	16	2	8	6	24
Mestre	5	20	4	16	9	36
Doutor	3	12	3	12	6	24
Doutorando	3	12	0	0	3	12
Pós-doutor	0	0	1	4	1	4

GRÁFICO N°. 2 – Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a maior titulação .



Os dados da tabela e do gráfico 2 apresentam que 24% dos docentes são especialistas, alguns com mais de uma especialização, 36% com título de mestre, 24% com título de doutor e 12% na fase de doutoramento e 4% pós-doutor.

A criação do primeiro programa de mestrado em Educação Física no Brasil foi em 1977. Mas apenas em meados da década de 80 é que se observa a consistência nos programas, devido à quantidade de docentes titulados, ao aumento de periódicos e publicações e à sistematização de eventos científicos.

Observa-se que todos os docentes desta instituição possuem pós-graduação (*strictu-sensu e Lato-Sensu*) e a presença de docentes titulados no curso de Educação Física, no ambiente universitário, justifica-se como:

O caminho escolhido, natural e legítimo, foi ampliar o exercício da pesquisa na área como um remédio para tirá-la do estágio pré-científico e pré-acadêmico. A estratégia adotada, e possível na época, foi aproveitar o know-how científico (teorias, pressupostos, metodologias, hipóteses) das áreas consolidadas academicamente. (VERENGUER, 2004, p.5)

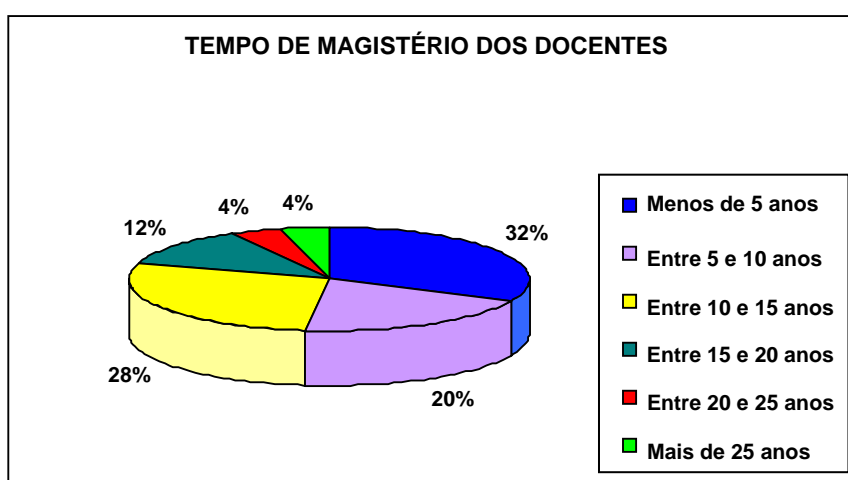
Em relação à titulação dos docentes, acredita-se que a carreira não se funda na abrangência, na generalidade e na não delimitação das suas tarefas; funda-se, sim, na importância e relevância da especificidade e particularidade das tarefas que a perfazem.

Na tabela nº. 3, estão demonstradas as freqüências e porcentagens de professores, de acordo com o tempo de magistério, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 3 Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com o tempo de magistério, e com o gênero.

Tempo magistério	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Menos de 5 anos	05	20	03	12	08	32
Entre 5 e 10 anos	04	16	01	04	05	20
Entre 10 e 15 anos	03	12	04	16	07	28
Entre 15 e 20 anos	02	08	01	04	03	12
Entre 20 e 25 anos	00	00	01	04	01	04
Mais de 25 anos	01	04	00	00	01	04

GRÁFICO Nº. 3 – Distribuição de freqüências de professores, de acordo com tempo de magistério.



Em relação ao tempo de magistério dos docentes, na tabela e no gráfico 3, os dados apresentam que 32% têm menos de cinco anos, 20% entre cinco e dez, 28% entre dez e quinze anos, 12% entre quinze e vinte anos, 04% entre vinte e vinte e cinco anos e 04% mais de vinte e cinco anos.

De acordo com estudos sobre as fases de desenvolvimento profissional dos docentes, essa fase, de aproximadamente cinco a dez anos de atuação docente, é vista como sendo o período em que o professor se estabiliza na profissão, tornando-se mais independente e competente (Huberman, 1995; Cavaco, 1995; Berliner, 1988).

Com o passar do tempo de carreira, os saberes profissionais dos docentes vão sendo adquiridos por meio de experiências centradas no espaço escolar que moldam sua identidade profissional num processo de socialização constante, ou seja:

Por volta dos trinta anos de idade, o professor já passou pelo período de maior instabilidade e insegurança, característicos dos primeiros anos de docência, e ingressa na fase seguinte em que se sente mais seguro e competente. Para a autora, a fase dos 35 e 40 anos marca a fase em que o professor já começa a evidenciar momentos de desânimo e apreensão (CAVACO, 1995, p.14).

Também Berliner (1988) descreve a fase dos professores com mais de dez anos de magistério como a fase da competência. É a etapa que se desenvolve a partir do quinto ano de experiência profissional como *proficiente*, em que o professor já apresenta maior autonomia de trabalho aliada à intuição, sendo capaz de perceber e interligar problemas aparentemente distintos, evidenciando um nível de categorização superior.

Tardif (2002) aponta que no docente com maior tempo de magistério é significativo o saber tácito produzido ao longo dos anos de prática.

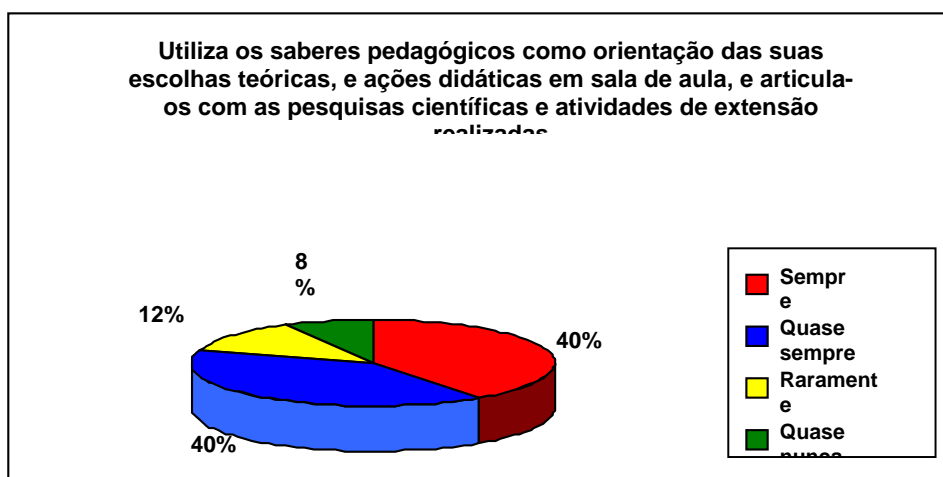
De acordo com Pérpetuo (2005), o tempo de magistério faz com que o docente adquira, nas relações interpessoais com os alunos que tornam mais amadurecidas, o uso de maior bom senso no trato acadêmico com estes.

Na tabela nº. 4, estão demonstradas as freqüências e as porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Utiliza os saberes pedagógicos como orientação das suas escolhas teóricas e ações didáticas em sala de aula, e articula-os com as pesquisas científicas e atividades de extensão realizadas?”

TABELA Nº. 4 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Utiliza os saberes pedagógicos como orientação das suas escolhas teóricas, e ações didáticas em sala de aula, e articula-os com as pesquisas científicas e atividades de extensão realizadas?”

Respostas	Masc	Masc	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	04	16	06	24	10	40
Quase sempre	07	28	03	12	10	40
Raramente	02	08	01	04	03	12
Quase nunca	00	00	00	00	00	00
Nunca	02	08	00	00	02	08

GRÁFICO Nº. 4 – Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Utiliza os saberes pedagógicos como orientação das suas escolhas teóricas, e ações didáticas em sala de aula, e articula-os com as pesquisas científicas e atividades de extensão realizadas?”



Em relação aos docentes, estes utilizam seus saberes na prática pedagógica. Na tabela e no gráfico 4, 80% dos docentes sempre e quase sempre usam, 12% raramente e 8% nunca.

Neste item, observa-se a importância de se pensar a formação numa abordagem que está além da acadêmica, envolvendo outros aspectos, tais como: o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Com base nestes dados, Fiorentini *et al* (1998) apontam a questão da valorização dos saberes docentes na formação de professores, dando ênfase a uma valorização quase exclusiva do conhecimento, isto é, dos saberes específicos que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica da década de 60. Passa-se, na década de 70, à valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos.

As bases teóricas dessas pesquisas são marcadas pela produção intelectual, por meio de autores como Nóvoa (1992), Fiorentini *et al* (1998), dentre outros. Eles utilizavam, em seus trabalhos, uma abordagem teórico-metodológica que dá a *voz ao professor*, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida.

Segundo Nóvoa (1992), essa nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o modo de vida pessoal acaba por interferir no profissional.

Acrescenta, ainda, o autor que esse movimento surgiu "num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores" (p. 19).

Tendo em vista o exposto por Nóvoa (1992), no trabalho docente levam-se em consideração sua história individual e profissional e as diferenças de uma forma geral, bem como os saberes construídos pelos professores.

Os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura em busca de se identificarem com os diferentes saberes implícitos na prática docente. Tinha-se, mediante essa visão, que "é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual" (NÓVOA, 1992).

Ao mesmo tempo, Tardif e Gauthier afirmam que o saber não é um predicado que serve para nomear a força ou a eficácia do docente, mas para demonstrar a sua capacidade pedagógica numa perspectiva prático-reflexiva.

O saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são as fontes de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nesse espírito, pensamos que as “competências” do professor, na medida em que se trata realmente de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas a suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, empenhando-se em fundamentá-la sobre razões de agir. (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p. 199)

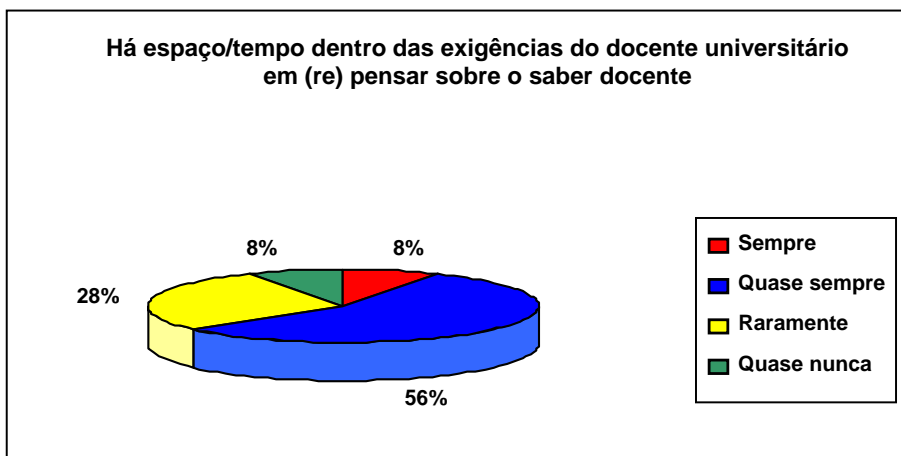
Quando se refere ao item 1 do questionário, se o docente “utiliza os saberes pedagógicos na prática escolar”, vários componentes devem ser considerados em qualquer segmento de ensino, ficando em evidência que os saberes docentes são plurais, históricos, temporais, flexíveis, interdisciplinares, aliados aos saberes disciplinares, acadêmicos e científicos, atrelados também aos saberes pedagógicos, curriculares e, por fim, aos saberes experienciais, construídos ao longo da vida pessoal e profissional.

Na tabela nº. 5, estão demonstradas as freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Há espaço/tempo dentro das exigências do docente universitário em (re) pensar sobre o saber docente?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 5 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Há espaço/tempo, dentro das exigências do docente universitário em (re) pensar sobre o saber docente”?

Respostas	Masc	Masc	Fem	Fem	Total	Total%
Sempre	01	04	01	04	02	08
Quase sempre	08	32	06	24	14	56
Raramente	05	20	02	08	07	28
Quase nunca	01	04	01	04	02	08
Nunca	00	00	00	00	00	00

GRÁFICO Nº. 5 – Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Há espaço/tempo dentro das exigências do docente universitário em (re) pensar sobre o saber docente”



Na tabela e no gráfico 4, buscou-se investigar se nos docentes há abertura para discussão e reflexão sobre o saber docente diante das atuais exigências do docente universitário. Os dados apresentam que 08% sempre, 56% quase sempre, 28% raramente e 08% quase nunca.

Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Em decorrência da influência como as de Tardif, Gauthier, e outros, a questão dos saberes docentes agora se apresenta com outra “roupagem”, que passa a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e do confronto com as condições da profissão.

Estes autores procuraram apresentar um esboço da problemática do saber docente e suas interferências na prática pedagógica, identificando as características e os diferentes tipos de saberes, a relação do professor com os saberes e a valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da competência profissional.

Nesse sentido, apresenta-se como um dos elementos da formação qualificada dos docentes universitários a se preocupar com esses saberes pedagógicos, pois acredita-se que isso influencia direta ou indiretamente na sua práxis.

Pode-se perceber, também, que a questão de os saberes serem utilizados ou não no espaço/tempo das salas de aula está na natureza do conhecimento profissional que, segundo Tardif (2002), apresenta as seguintes características:

É especializado e formalizado; é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; é pragmático, voltado para a solução de problemas; é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução e sua utilização, é de responsabilidade do próprio profissional. (p. 147)

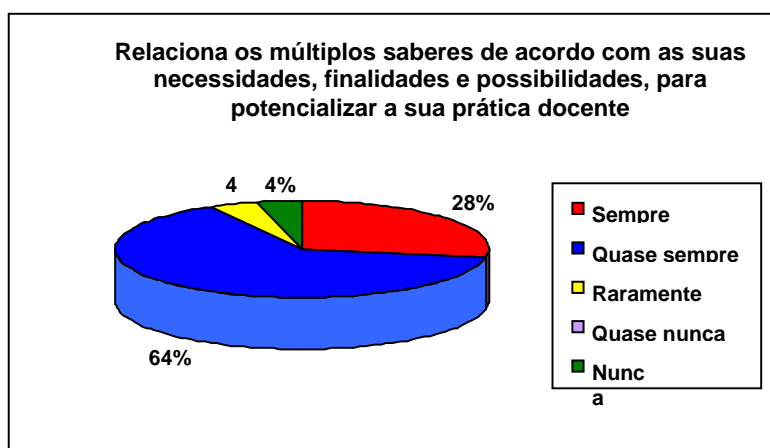
A implantação e o desenvolvimento dessas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério.

Na tabela nº. 6, estão demonstradas as freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Relaciona os múltiplos saberes, de acordo com as suas necessidades, finalidades e possibilidades, para potencializar a sua prática docente?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 6 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Relaciona os múltiplos saberes, de acordo com as suas necessidades, finalidades e possibilidades, para potencializar a sua prática docente”?

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	02	08	05	20	07	28
Quase sempre	11	44	05	20	16	64
Raramente	00	00	00	00	00	00
Quase nunca	01	04	00	00	01	04
Nunca	01	04	00	00	01	04

GRÁFICO Nº. 6 – Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Relaciona os múltiplos saberes de acordo com as suas necessidades, finalidades e possibilidades, para potencializar a sua prática docente”?



No quadro e na tabela 6, em relação ao questionamento se o docente relaciona os múltiplos saberes para potencializar sua prática pedagógica, 28% sempre, 64% quase nunca, 04% quase nunca e 04% nunca.

Neste item, o professor passa a figurar como profissional reflexivo e pesquisador de sua própria prática e sua formação profissional em relação os saberes e ao saber-fazer.

De acordo com Barth (1996), em relação aos múltiplos saberes utilizados como ferramenta na prática pedagógica, há uma questão fundamentalmente filosófica.

A autora afirma que os professores são confrontados diariamente com a necessidade de definir saberes e práticas e, como eles, tendem atribuir ao saber um aspecto de produto pronto e acabado.

Pensou o saber em construção, construído nas escolas, nas vidas de professores, nas sessões de formação e qualificou o saber como sendo, ao mesmo tempo, estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo e, concluiu que o saber é um processo, e não um objeto fixo, mas relativo,

provisório que evolui com o tempo, amarrado às experiências, tecido em contextos marcados por relações afetivas, culturais e sociais. (BARTH, 1996, p.58)

Com base nos dados, defende-se que o saber é estruturado a partir do momento em que o docente entende que a palavra não é a coisa, pois o mesmo pode induzir o educando a idéia de que a palavra é o sentido e que o importante é reproduzir boas respostas, palavras, regras.

O saber não existe sem o real, o interessante é perceber ao mesmo tempo o aspecto abstrato e o concreto através de um processo de comparação dos dois, lembrando que o saber não é um objeto fixo, é relativo e varia segundo as circunstâncias e olhar que o dirigimos. (BARTH, 1996, p. 60)

Ressalta-se que o saber cultural é pessoal e evolui com o tempo e com a experiência, modelado pela interação com os outros membros da nossa cultura e partilhado, sobretudo, com a compreensão que temos do saber, transformando-se, modificando-se ao longo dos tempos e que não existe saber isolado num indivíduo, pois nasce da troca.

Destaca-se, nesse item, a importância que os professores dão aos saberes profissionais, os saberes que mobilizam são plurais e complexos e o espaço de trabalho cotidiano é um local privilegiado de apropriações e produção de saberes.

Barth (1996) chama a atenção para esse fato, argumentando que:

O modo que julgamos o valor de um saber, lembrando que a emoção atrelada ao saber, à interpretação se torna subjetiva, o modo como sentimos o nosso próprio saber avaliado pelos outros, influencia nossa maneira de compreender uma realidade nova, portanto o ambiente de ensino exerce grande influência no modo como os alunos se aproximam e se apropriam do saber e a qualidade do saber depende desse fato. (p. 64)

Para Tardif e Gauthier (2001), os saberes docentes mobilizados pelos professores em situação concreta de ensino provêm da mobilização de um reservatório de saberes: os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, das experiências e da ação pedagógica.

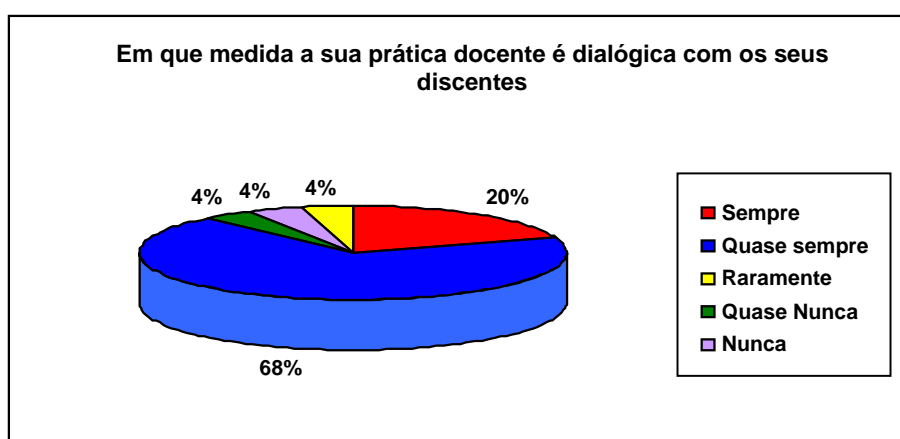
Defende-se que o saber docente, como categoria de análise nesta dissertação, por acreditar na importância que os professores universitários, sobretudo nos cursos de licenciatura, tratam a sua constante formação, levando em consideração a constituição do seu “saber ensinar” e como os saberes se entrelaçam com os fazeres na prática pedagógica.

Na tabela nº. 7, estão demonstradas as freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida a sua prática docente é dialógica com os seus discentes?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 7 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida a sua prática docente é dialógica com os seus discentes”?

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	02	08	03	12	05	20
Quase sempre	10	40	07	28	17	68
Raramente	01	04	00	00	01	04
Quase nunca	01	04	00	00	01	04
Nunca	01	04	00	00	01	04

GRÁFICO Nº. 7 – Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Em que medida a sua prática docente é dialógica com os seus discentes”?



No quadro e no gráfico 7, os docentes apontaram 68% quase sempre a sua relação com os discentes é dialógica, e 20% sempre e 04% raramente, 04% quase nunca e 04% nunca.

Gutiérrez (1998, p. 75) aponta que o “método de ensino dialógico é adequado para o ensino crítico e a ação educacional é, portanto, uma comunicação dialógica com a realidade, com os outros e com a própria consciência”.

Busca-se que esse professor-formador acredite na formação qualificada de um novo professor, dando abertura para a discussão, travando entendimentos com vistas à solução de problemas comuns ou complexos, mas que seja privilegiada a relação simétrica entre discente e docente.

Bireaud (1995) persiste na questão da relação dialógica se realmente começam a aparecer novas práticas pedagógicas, mesmo que ainda difusas e pontuais.

Para que as práticas possam qualificar-se de métodos, convém que os elementos do processo ensinar/aprender, a saber, o modo de determinação dos conteúdos, a organização das situações de aprendizagem e as modalidades de avaliação sejam organizadas de maneira coerente e global e, sobretudo, que o conjunto desses elementos sejam definidos em relação com

os objetivos gerais da formação e escolhidos de modo a contribuir para atingi-los ou, pelo menos, para aproximar deles. (p.135)

Bireaud (1995) afirma que utilizar a forma dialógica com os discentes não resume reduzir essa prática a novas técnicas e estratégias de ensino, nem a treinamento de professores.

A autora aponta a possibilidade de criar condições objetivas de ensino-aprendizagem na medida em que condições subjetivas estejam presentes, quais sejam: valores, opções ideológicas, vontade política, compromisso, processo de conhecimento.

Especificamente na Educação Física, Caparróz *et al* (2007) afirmam que tornar a disciplina o lócus do trabalho dialógico e crítico-colaborativo não nos isentou de nossas responsabilidades. “Não se tratou de transferir a responsabilidade pedagógica única e exclusivamente para os alunos, mas, em nosso caso, assumimos o papel de mediadores na produção e sistematização do conhecimento e organização das aulas”. (p. 5)

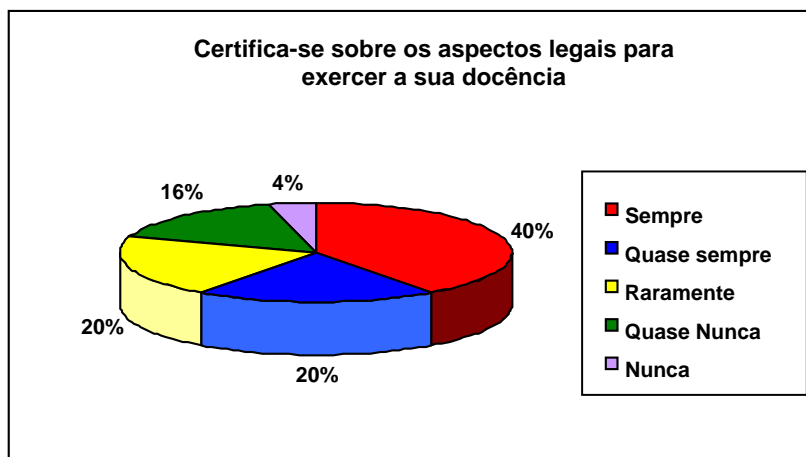
Pressupõe-se que, no espaço da sala de aula, o professor faça a opção teórico-metodológica e, coerente com seus princípios, construa, com seus alunos, atividades de ensino-aprendizagem prazerosas, significativas, que resultem em um aluno mais crítico, mais criativo, capaz de analisar situações, não se esquecendo de uma relação professor-aluno também afetiva.

Na tabela nº. 8, estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Certifica-se sobre os aspectos legais para exercer a sua docência?” e de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 8 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Certifica-se sobre os aspectos legais para exercer a sua docência”?

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	05	20	05	20	10	40
Quase sempre	04	16	01	04	05	20
Raramente	03	12	02	08	05	20
Quase nunca	03	12	01	04	04	16
Nunca	00	00	01	04	01	04

GRAFICO Nº. 8– Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Certifica-se sobre os aspectos legais para exercer a sua docência?”



Os dados do quadro e na tabela 8 apresentam que 40% sempre buscam informações e 20% quase sempre e 20% raramente e 16% quase nunca.

Em relação à questão se o docente certifica-se sobre os aspectos legais de sua profissão, o professor preocupa-se com a sua carreira docente, com seus direitos/deveres/ações como professor. Sugere-se, então, um profissional minimamente responsável com suas obrigações.

Em relação a esta questão, Morosini (2001) identifica três características do docente que certifica sobre os aspectos legais de sua profissão, a saber: a) professor profissional, cuja característica está presente com mais intensidade no ensino de graduação, considerando soberana a ação de ensinar e enfatizando a transmissão de conhecimento; b) professor universitário como o transformador social. Este profissional atua principalmente em cursos da área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes e Filosofia, envolve-se quase sempre politicamente nos movimentos sociais; c) o professor cientista, cujo modelo objetiva, sobretudo, a produção de conhecimento. Este é mais atuante na pós-graduação e nas decisões administrativas da universidade e dedica-se à pesquisa.

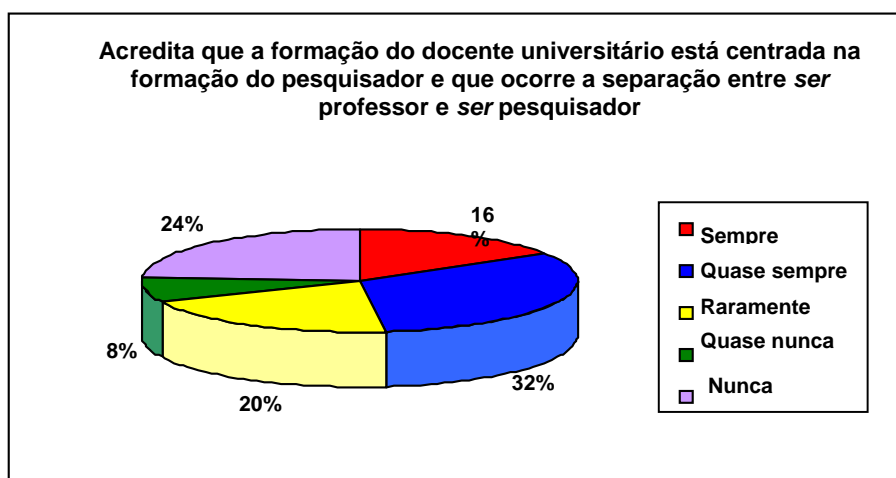
As categorias apresentadas por Morosini (2001) são pautadas dentro do contexto histórico-político da universidade brasileira, destacando-se, portanto, que há contradições nesses profissionais, pois atualmente o professor dificilmente se qualifica em uma só categoria, em virtude das exigências diretas e indiretas colocadas na sua carreira universitária.

Na tabela nº. 09, estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Acredita que a formação do docente universitário está centrada na formação do pesquisador e que ocorre separação entre *ser* professor e *ser* pesquisador?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 9 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Acredita que a formação do docente universitário está centrada na formação do pesquisador e que ocorre a separação entre *ser* professor e *ser* pesquisador?”

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	02	08	02	08	04	16
Quase sempre	06	24	02	08	08	32
Raramente	04	16	01	04	05	20
Quase nunca	00	00	02	08	02	08
Nunca	03	12	03	12	06	24

GRÁFICO Nº. 9 – Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Acredita que a formação do docente universitário está centrada na formação do pesquisador e que ocorre a separação entre *ser* professor e *ser* pesquisador?”



Na tabela e no quadro 9, o docente acredita que a formação do docente universitário está centrada na formação do pesquisador e que ocorre a separação entre *ser* professor e *ser* pesquisador, apresentando-se que 32% quase sempre, 16% sempre, 20% raramente e 08% quase nunca e 24% nunca.

Os dados em relação se o docente dissocia o professor do pesquisador sugere que o problema relacionado a esta questão está em toda parte e em vários aspectos. Segundo Chamlian (2003), suas raízes apresentam-se no chamado “éthos acadêmico”, que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa.

Chamlian (2003) traz uma análise do problema, demonstrando também a lógica da própria organização institucional da universidade que é a fonte dessa dissociação entre *ser* professor e *ser* pesquisador.

Assistimos hoje à convivência de duas visões de universidade que ilustram as contradições e os confrontos que esse nível de ensino enfrenta. A primeira delas está ligada à sua concepção original de associação entre ensino e pesquisa e ao caráter mais cultural que profissional atribuído aos seus ensinamentos, exatamente por suas atividades de pesquisa. A segunda visão está relacionada às evoluções reclamadas pela conjuntura socioeconômica,

necessitando de profissionais cada vez mais qualificados e com perfis de formação mais flexíveis. (CHAMLIAN, p. 43)

A autora apresenta um levantamento sobre a situação dos sistemas universitários pelo mundo, apontando para as contradições entre as expectativas do universo acadêmico em relação ao trabalho na universidade, inclusive do ponto de vista dos agentes financeiros, voltadas eminentemente para a pesquisa, e as expectativas da maioria de seu público, que espera usufruir dos resultados dela gerados, por meio de um ensino e de uma formação profissional de boa qualidade, que nem sempre se concretizam.

Chamlian afirma que a existência e a natureza da formação pedagógica dos professores de ensino superior são elementos desse confronto.

Nesse sentido, Santos (2002) aponta que tanto o modelo pedagógico quanto a pesquisa e o saber produzidos na universidade apresentam sinais de degradação, porque a própria idéia de universidade está em crise.

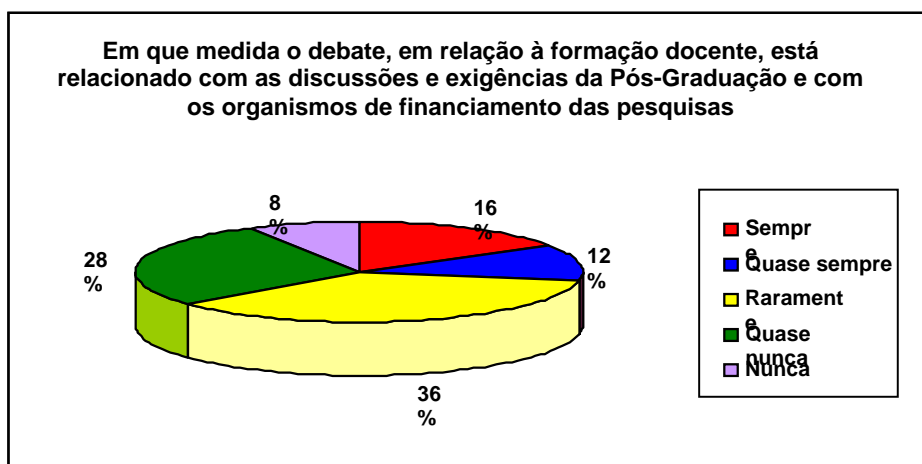
A crise da universidade manifesta-se de diversas formas e pode ser qualificada em três amplos aspectos entre si relacionados: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional, frutos da crise da própria modernidade.

Na tabela nº. 10, estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida o debate, em relação à formação docente, está relacionado com as discussões e exigências da Pós-Graduação e com os organismos de financiamento das pesquisas?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 10 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida o debate, em relação à formação docente, está relacionado com as discussões e exigências da Pós-Graduação e com os organismos de financiamento das pesquisas?”

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	00	00	04	16	04	16
Quase sempre	02	08	01	04	03	12
Raramente	07	28	02	08	09	36
Quase nunca	05	20	02	08	07	28
Nunca	01	04	01	04	02	08

GRÁFICO Nº. 10– Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Em que medida o debate, em relação à formação docente, está relacionado com as discussões e exigências da Pós-Graduação e com os organismos de financiamento das pesquisas”?



Observa-se, na tabela e no gráfico 10, que 16% dos docentes sempre relacionam a formação docente com as discussões e exigências da pós-graduação, 12% quase sempre, 36% raramente e 28% quase nunca e 08% nunca discutem.

Cunha (2006) apresenta uma reflexão acerca da questão da docência do professor universitário que, aliado à sua docência e às exigências dos organismos de financiamento, fazendo um paralelo com as exigências das universidades e a avaliação institucional, afirmando que pouca discussão há entre a formação docente e as exigências da pós-graduação, sobretudo com os financiamentos, pois o ensino e a pesquisa estão em dimensões diferentes.

Nesse contexto, a autora apresenta os seguintes dados:

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento. (p.258)

O professor tem como função social o ensino valorizado pela atividade de orientação de dissertações e teses que realiza, bem como pela participação em bancas e processos ligados à pós-graduação. Consultorias e cargos na administração universitária também se constituem em um valor profissional.

De acordo com Cunha (2006, p.258):

O ensino, especialmente o ensino de graduação, é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores.

É importante salientar que esta análise é fruto de pesquisas já existentes, que argumentam a reprodução em espiral do conhecimento. Assim, todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas e, por meio delas, foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos que acabam dando suporte para a sua futura docência.

Por sua vez, Pimenta e Anastasiou (2005) já haviam chamado a atenção para essa condição do professor atrelado com a discussão e exigências da pós-graduação, sobretudo *stricto sensu*, dizendo que a “universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho” (p. 143).

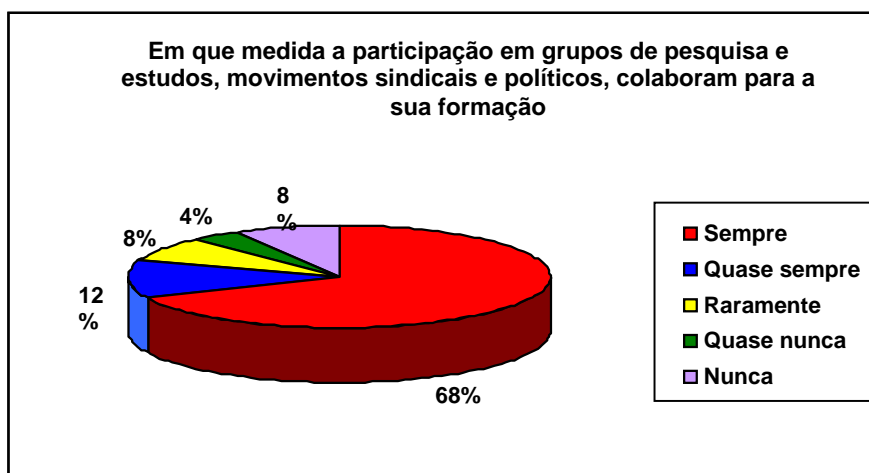
Afirma-se que o trabalho solitário do professor-pesquisador também protege a sua autoridade científica que, no imaginário social e do próprio docente, já lhe é atribuída pelo simples fato de ser reconhecido como professor.

Na tabela nº. 11, estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida a participação em grupos de pesquisa e estudos, movimentos sindicais e políticos e a divulgação dos trabalhos científicos – acadêmicos, colaboram para a sua formação?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 11 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida a participação em grupos de pesquisa e estudos, movimentos sindicais e políticos, colaboram para a sua formação?”

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	09	36	08	32	17	68
Quase sempre	02	08	01	04	03	12
Raramente	01	04	01	04	02	08
Quase nunca	01	04	00	00	01	04
Nunca	02	08	00	00	02	08

GRÁFICO Nº. 11– Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Em que medida a participação em grupos de pesquisa e estudos, movimentos sindicais e políticos, colaboram para a sua formação”?



Nota-se no gráfico e na tabela 11, que 68% dos docentes participam de alguma forma dos movimentos sindicais, políticos, bem como de grupos de pesquisas e estudos, tendo divulgado seus trabalhos em eventos científicos e 12% quase sempre, 08% raramente e 04% quase nunca e 08% nunca.

Acredita-se que os professores que pouco atuam nesses espaços consideram necessário para uma formação ampla que ocorra certo distanciamento político e social.

Cunha (1998) propôs oito categorias para analisar a prática docente que está além da relação professor-aluno: teoria-prática, ensino-pesquisa, organização do trabalho em sala de aula, concepção de conhecimento, formas de avaliação, mais a inserção efetiva num plano político-social mais amplo.

Pachane (2004) aponta que o professor universitário deve atuar nos espaços que compreendem movimentos sociais, políticos, sindicais, dentre outros.

Devemos atentar para o fato de que as tarefas dos professores não se reduzem somente a *ensino e pesquisa*. Muitas outras atividades fazem parte do trabalho do professor universitário, por exemplo: orientação (tutoria), avaliação, comunicação de suas investigações, organização de eventos, participação na seleção de outros professores e participação na gestão acadêmica – tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação – são aspectos que fazem parte das tarefas do professor universitário, porém que, de maneira geral, não são contempladas no processo de sua formação. (p. 98)

Estes fatores alteram profundamente o perfil necessário ao professor numa IES e chama a atenção para a necessidade de que estes professores, ou futuros professores, estejam conscientes dos processos nos quais se acham envolvidos.

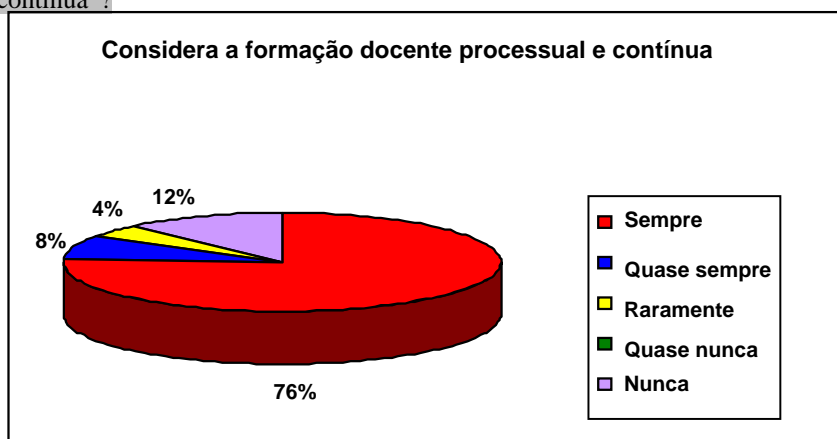
Em tais aspectos, em conjunto, nota-se que as características necessárias aos professores universitários extrapolam os limites do conhecimento aprofundado da matéria e da aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, o que, por sua vez, nos leva a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário.

Na tabela nº. 12, estão demonstradas as freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Considera a formação docente processual e contínua?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 12 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Considera a formação docente processual e contínua”?

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	10	40	09	36	19	76
Quase sempre	01	04	01	04	02	08
Raramente	01	04	00	00	01	04
Quase nunca	00	00	00	00	00	00
Nunca	03	12	00	00	03	12

GRÁFICO Nº. 12- Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Considera a formação docente processual e contínua”?



Observa-se, no gráfico e na tabela 12, que 76% dos docentes consideram a formação processual e contínua e 08% quase sempre e 04% raramente e 12% nunca.

A respeito do item em que o docente considera a formação processual e contínua, os estudos tiveram seu início na década de 90, surgindo de forma muito “tímida”, quando os pesquisadores da área buscaram novos enfoques e paradigmas para compreender como a formação se processa e a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.

A formação, sendo processual, apresenta a prática pedagógica, os saberes docentes, no sentido de resgatar o papel do professor. Destaca-se então a importância de se pensar a formação numa abordagem que vai além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

As bases teóricas dessas pesquisas são marcadas pela produção de Nóvoa (1992), que utiliza em seus trabalhos uma abordagem teórico-metodológica que dá a *voz ao professor*, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida.

Segundo Nóvoa (1995), essa nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade nos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o "modo de vida" pessoal acaba por interferir no profissional.

Acrescenta-se que esse movimento surgiu "num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores" (p. 19).

Tendo em vista o exposto por Nóvoa, os pesquisadores passaram a perceber o trabalho docente levando em consideração sua história individual, profissional e as diferenças de uma forma geral, bem como os saberes construídos pelos professores.

De acordo com Pimenta (1999), o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão:

Da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (1999, p.19)

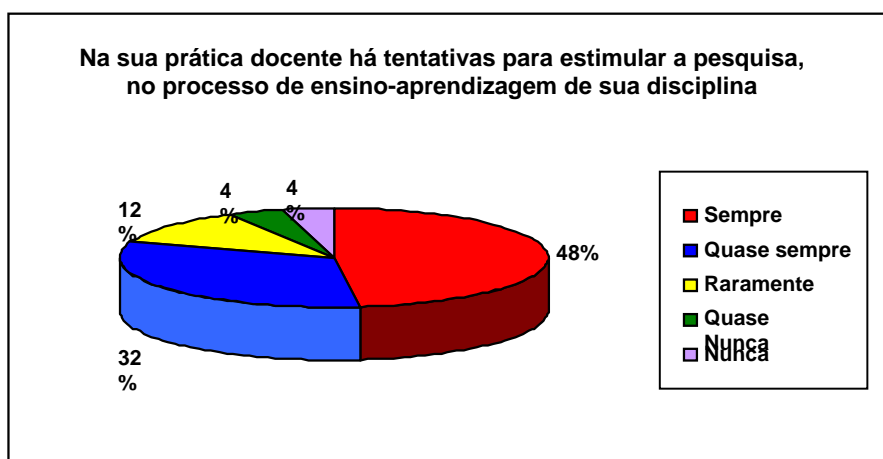
Percebe-se, dessa forma, um resgate da importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, cujos saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão *na e sobre* a prática.

Na tabela nº. 13 estão demonstradas as freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Na sua prática docente há tentativas para estimular a pesquisa, no processo de ensino-aprendizagem da sua disciplina?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 13 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Na sua prática docente há tentativas para estimular a pesquisa, no processo de ensino-aprendizagem de sua disciplina”?

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	04	16	08	32	12	48
Quase sempre	06	24	02	08	08	32
Raramente	03	12	00	00	03	12
Quase nunca	01	04	00	00	01	04
Nunca	01	04	00	00	01	04

GRÁFICO Nº. 13- Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Na sua prática docente há tentativas para estimular a pesquisa, no processo de ensino-aprendizagem de sua disciplina”?



Os resultados da tabela e do gráfico 13 apresentam os seguintes percentuais: 48% sempre, 32% quase sempre, 12% raramente e 04% quase nunca e 04% nunca atuam na sua prática buscando estimular seus discentes a fazer pesquisa, no processo de ensino-aprendizagem.

Paulovich (2000) critica os docentes que não estimulam seus docentes a fazer pesquisa e divulgá-las, isto é, por não encorajar o pensamento criativo e independente. A autora afirma que “os estudantes ansiosos por notas são forçados a memorizar e regurgitar um volume incrível de fatos em um ritmo que impede mesmo o mais entusiasta de refletir sobre o material ensinado ou ser intelectualmente estimulado” (p. 565).

Nesse sentido, Rosas (1995) ressalta que “é no terceiro grau onde menos se fala e pensa em criatividade, excetuando-se as escolas e/ou departamentos de artes, parece que os

demais professores têm muito mais o que fazer, o que se preocupar com a imaginação, a fantasia e a criação”. (p.122).

De forma similar, Castanho (2000) considera que:

Podemos afirmar que nossas faculdades são, no geral, pouco ou nada criativas. Desenvolver a criatividade parece ser um objetivo tão simples e é uma das características mais raras de se encontrar na maioria de nossos jovens educados para a atitude conformista e homogênea que os sistemas escolares os condenam. (p. 77)

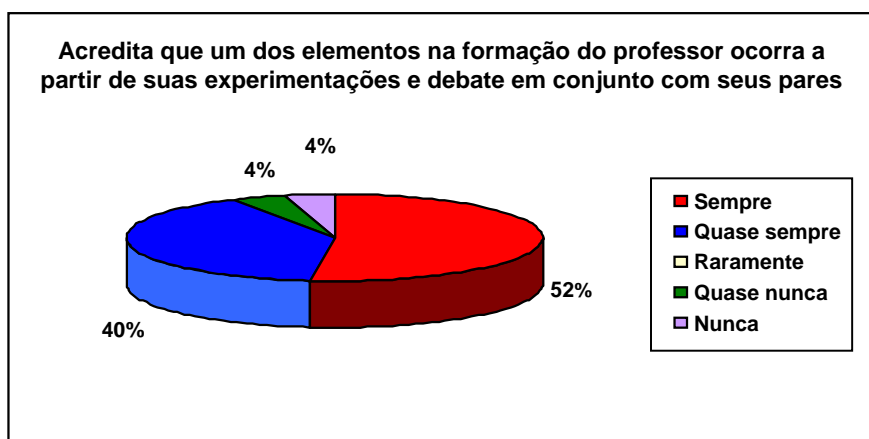
Castanho aponta que a prática docente, ao estimular o discente a fazer pesquisa, é um dos elementos de eficiência do processo de formação, do próprio docente e, conseqüentemente, do discente. Também está intimamente relacionada à qualidade do produto dos estudos universitários, ao incentivo à pesquisa e à extensão.

Na tabela nº. 14, estão demonstradas as freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Acredita que um dos elementos na formação do professor ocorra a partir de suas experimentações e debates, em conjunto com seus pares?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 14 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Acredita que um dos elementos na formação do professor ocorra a partir de suas experimentações e debate em conjunto com seus pares?”.

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	06	24	07	28	13	52
Quase sempre	07	28	03	12	10	40
Raramente	00	00	00	00	00	00
Quase nunca	01	04	00	00	01	04
Nunca	01	04	00	00	01	04

GRÁFICO Nº. 14- Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Acredita que um dos elementos na formação do professor ocorra a partir de suas experimentações e debate em conjunto com seus pares”?



A respeito do gráfico e da tabela 14, se o docente acredita que um dos elementos na formação do professor ocorra a partir de suas experimentações, em conjunto com seus pares, nota-se, nestes dados, que 52% sempre, 40% quase sempre, 04% quase nunca e 04% nunca.

Tafarell e Barroso apontam necessário na formação do docente universitário que se saiba trabalhar coletivamente, pois é:

Na ação de ensinar/aprender/apreender, produzir e socializar coletivamente conhecimentos são orientados por esta combinação interferindo, assim, na direção que assume a formação humana. O ponto de partida para a discussão teórica sobre trabalho pedagógico no ensino superior é um dos desafios da contemporaneidade, colocado a todos os educadores, instituições, movimentos e políticas educacionais, qual seja: “como educar e formar docentes para as IES no interior da crise agudizada, frente à exaustão das possibilidades civilizatórias do capitalismo?” (2002, p. 228)

Nesse sentido, os autores reforçam a necessidade de o docente universitário atuar junto aos seus pares, para assim entrar no debate político na sua ação pedagógica.

Assim, o trabalho coletivo deverá contemplar essa discussão em sala de aula, pelo menos apresentar como preocupação a não colaboração com a reprodução de idéias sem questioná-las, sobretudo com o seu posicionamento em relação à sua visão de mundo, homem, sociedade e educação.

De acordo com Muñoz Palafóx *et al* (2006), o trabalho realizado coletivamente possibilita:

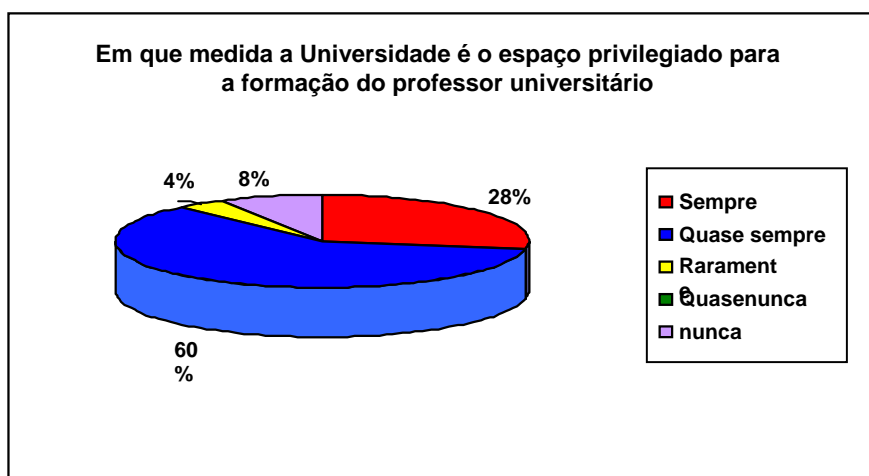
A emancipação, a igualdade, a criatividade, especialmente dos professores que atuam no ensino superior, sobretudo o docente do curso de Licenciatura em Educação Física, acreditamos na possibilidade da mudança por meio do trabalho coletivo e intervenção direta no planejamento e execução de seu trabalho em sala de aula. (p. 111)

Na tabela nº. 15, estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida a Universidade é o espaço privilegiado para a formação do professor universitário?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 15 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida a Universidade é o espaço privilegiado para a formação do professor universitário?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

Respostas	Masc	Masc	Fem	Fem	Total	Total
Sempre	02	08	05	20	07	28
Quase sempre	11	44	04	16	15	60
Raramente	00	00	01	04	01	04
Quase nunca	00	00	00	00	00	00
Nunca	02	08	00	00	02	08

GRÁFICO Nº. 15 - Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Em que medida a Universidade é o espaço privilegiado para a formação do professor universitário”?



Observa-se na tabela e no gráfico 15, que 60% dos docentes quase sempre consideram o espaço da universidade privilegiado para a sua formação e 28% quase sempre e 04% raramente e 08% nunca.

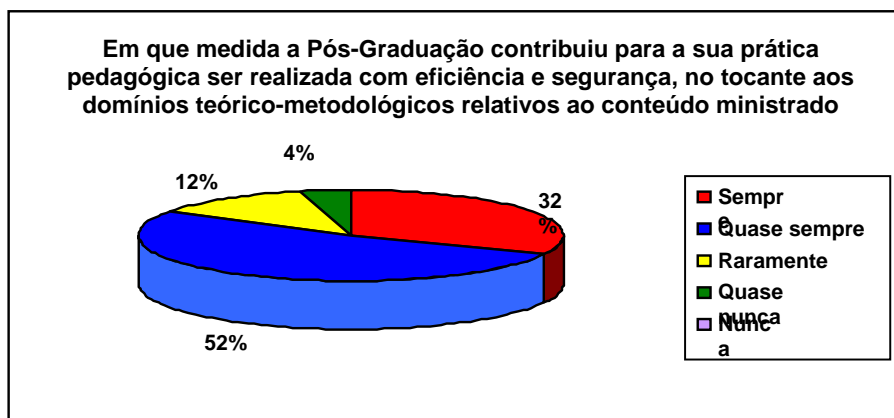
Em relação à universidade como espaço privilegiado para a formação do docente universitário, Cunha (2006) apresenta uma reflexão acerca da questão da docência do professor universitário no cenário da sala de aula e seus saberes e fazeres docentes, fazendo um paralelo com as exigências das universidades e a avaliação institucional e aponta a universidade como um dos principais espaços de formação qualificada ao professor.

Na tabela nº. 16, estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida a Pós-Graduação contribuiu para a sua prática pedagógica ser realizada com eficiência e segurança, no tocante aos domínios teórico-metodológicos relativos ao conteúdo ministrado?”

TABELA N°. 16 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida a Pós-Graduação contribuiu para a sua prática pedagógica ser realizada com eficiência e segurança, no tocante aos domínios teórico-metodológicos relativos ao conteúdo ministrado”?

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	02	08	06	24	08	32
Quase sempre	10	40	03	12	13	52
Raramente	02	08	01	04	03	12
Quase nunca	01	04	00	00	01	04
Nunca	00	00	00	00	00	00

GRAFICO N°. 16 - Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Em que medida a Pós-Graduação contribuiu para a sua prática pedagógica ser realizada com eficiência e segurança, no tocante aos domínios teórico-metodológicos relativos ao conteúdo ministrado”?



Na tabela e no gráfico 16, os dados são que 52% dos docentes quase sempre e 32% sempre e 12% raramente e 04% quase nunca compreendem a Pós-Graduação como espaço que contribui ou contribuiu para a sua prática pedagógica.

Para os autores Chamlian (2003) e Santos (2002), o modelo pedagógico quanto à pesquisa e aos saberes produzidos na universidade apresentam sinais de degradação, porque a própria idéia de universidade está em crise.

A crise da universidade manifesta-se de diversas formas e, para estes autores, podem ser qualificados em três amplos aspectos, entre si relacionados: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional, frutos da crise da própria modernidade.

Já que a universidade é de história recente em nosso país, não tendo ainda completado um século –, e suas relações com a estrutura econômica, política e social. Verificamos, obviamente, as intensas repercussões produzidas sobre a universidade brasileira, pela forma como nos estruturamos como sociedade moderna, na fase atual do capitalismo organizado, que acirram suas contradições e aceleraram sua crise. (2003, p. 40)

A reforma universitária de 68 estabeleceu, como princípio norteador para o desenvolvimento da universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Este princípio, formal e obrigatório, acabou por transformar todos os professores universitários em professores pesquisadores.

A despeito do grande avanço que tal medida significou para a estruturação das universidades, ela também tem produzido “uma grande burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente” (NOGUEIRA, 1989, p.36).

Em linhas gerais, com a implementação dos cursos de pós-graduação, procurava-se oferecer uma das vias pelo qual esse tipo de professor pesquisador poderia ser formado. Argumentava-se, então, que tais cursos teriam como objetivo a formação do professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade.

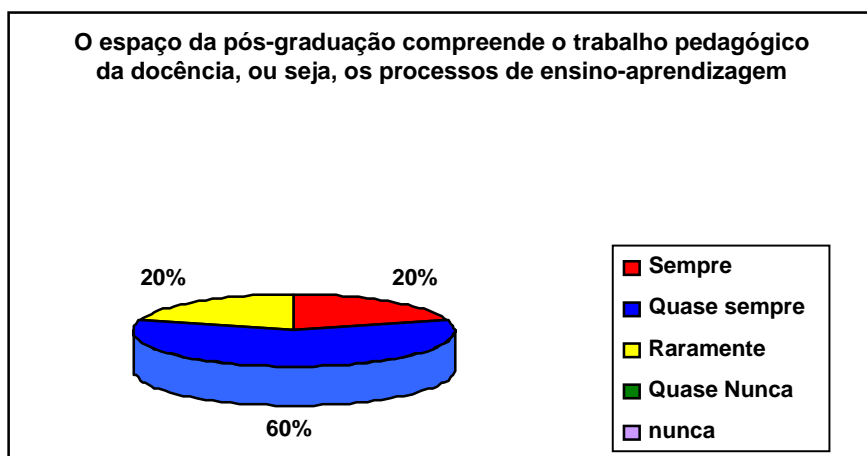
De fato, no que diz respeito às universidades, e também a muitas instituições isoladas de ensino superior, os cursos de pós-graduação tornaram-se, de lá para cá, a principal fonte de formação do professorado do ensino superior. Mas, além disso, estes cursos tinham também como objetivo o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores.

Na tabela nº. 17, estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “O espaço da Pós-Graduação compreende o trabalho pedagógico da docência, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 17 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “O espaço da pós-graduação compreende o trabalho pedagógico da docência, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem”?

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	02	08	03	12	05	20
Quase sempre	08	32	07	28	15	60
Raramente	05	20	00	00	05	20
Quase nunca	00	00	00	00	00	00
Nunca	00	00	00	00	00	00

GRÁFICO Nº. 17 - Distribuição de freqüências de professores de acordo com a pergunta: “O espaço da pós-graduação compreende o trabalho pedagógico da docência, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem?”.



Nota-se, nos dados da tabela e do gráfico 17, que 60% dos docentes quase sempre compreendem o espaço da pós-graduação como trabalho pedagógico da docência e 20% sempre e 20% raramente.

Sobre a questão, entende-se que a pós-graduação deveria compor, em seu currículo, além da formação do pesquisador, espaço para a formação no tocante às práticas pedagógicas, às metodologias, às técnicas de ensino, sobretudo pela diversificação de formação inicial dos professores universitários.

Malusá *et al* (2005) apontam, nas pesquisas, que vários docentes não estão preparados para exercer a função de educadores, porque:

O perfil destes professores tem sido cada vez mais diversificado devido ao fato de serem profissionais oriundos de diversas áreas que fazem a opção pela docência, e a maioria deles não estão preparados pedagogicamente para exercerem a função de educadores. Existe uma preocupação com o domínio dos conteúdos a serem ensinados, relegando a segundo plano os aspectos pedagógicos do seu trabalho. (p.92)

Questiona-se que a formação inicial e a pós-graduação de um docente universitário são suficientes para o exercício de sua profissão, bem como se verifica se a formação pedagógica contribui para a atuação docente.

Malusá *et al* (2005) afirmam que:

No Ensino Superior valorizam-se os conhecimentos dos docentes em relação à sua área de formação (engenharia, medicina, agronomia, dentre outras profissões), bem como sua experiência profissional na área. Essa concepção

demonstra que para ser um docente universitário é necessário, acima de tudo, ser um bom profissional com sólida formação. (p. 96)

Mesmo diante de todas essas transformações, a preocupação das IES em relação aos docentes refere-se à sua competência profissional na sua área de formação, “ficando seu desempenho como professor sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática” (MALUSÀ *et al*, 2005, p. 97).

O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. Assim sendo, a formação do professor universitário se dá basicamente a partir dos programas de Pós-Graduação.

Um dos grandes problemas, quando se analisam esses dados, centra-se no fato de que está convencionado, principalmente pelos organismos oficiais que lidam com a educação superior no País, que a Pós-Graduação, principalmente os programas *stricto-sensu*, seja o parâmetro de competência e qualificação profissional, para o exercício do magistério superior, entretanto, questionamos se o fato de o professor possuir como titulação Mestrado ou Doutorado, garanta ao profissional o elemento de competência pedagógica, filosófica e especialmente a didática, ou seja, o fato do professor ter a titulação, por si só não garante competência ao professor universitário. (NUNES, 2004, p.77)

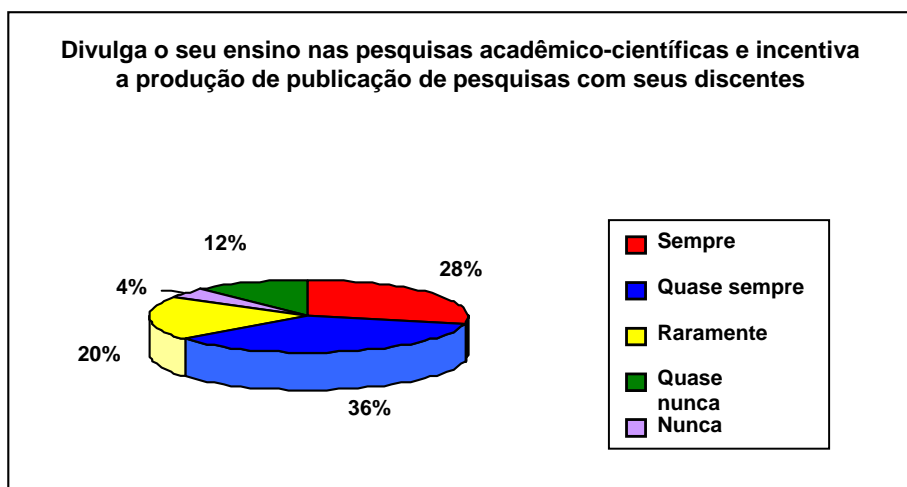
Ressalta-se o reconhecimento da importância da Pós-Graduação na formação do professor universitário, mas acredita-se que o curso de pós-graduação não seja suficiente para garantir a competência pedagógica e profissional ao docente do ensino superior.

Na tabela nº. 18, estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores de acordo com as respostas emitidas à questão: “Divulga o seu ensino nas pesquisas acadêmico-científicas e incentiva a produção e publicação de pesquisas com seus discentes?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 18 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Divulga o seu ensino nas pesquisas acadêmico-científicas e incentiva a produção e publicação de pesquisas com seus discentes”?

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	03	12	04	16	07	28
Quase sempre	05	20	04	16	09	36
Raramente	04	16	01	04	05	20
Quase nunca	00	00	01	04	01	04
Nunca	02	08	00	00	03	12

GRÁFICO Nº. 18 - Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Divulga o seu ensino nas pesquisas acadêmico-científicas e incentiva a produção de publicação de pesquisas com seus discentes”?



Em relação à questão se o docente divulga o seu ensino nas pesquisas científicas e incentiva a produção científica com seus docentes, os dados da tabela e do gráfico 18 apresentam-se da seguinte forma: 36% quase sempre, 28% sempre, 20% raramente e 04% quase nunca e 12% nunca.

A respeito do questionamento, aponta-se como elementos constitutivos da profissão docente, além da formação acadêmica, estão também a necessidade de produção de conhecimento e sua divulgação.

No entanto, não dá para dissociar ou desfragmentar a formação do professor, considerando apenas o aspecto da produção e divulgação de conhecimento se este não incentiva a produção e divulgação dos discentes.

Destaca-se que, embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, essencialmente como professor, o cenário do professor universitário, salvo algumas exceções, é de realizar seu trabalho, sobretudo do ensino, pois:

O professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas, recebe ementas prontas, planeja individualmente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce... Não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios nem sequer necessita realizar relatórios, momento em que poderia refletir sobre a própria ação, como acontece normalmente nos processos de pesquisa. (PIMENTA E ANASTASIOU 2005, p. 107).

Nesse contexto, há uma permanência de uma relação assimétrica entre professor-aluno no trato com a produção de conhecimento e divulgação, de modo que o docente orienta e incentiva a produção da pesquisa acadêmica de alguns interessados discentes. Nesse caso,

também há uma discussão importante, pois somente haverá entendimento entre discente e docente se houver interesse mútuo e compromisso, aliados à responsabilidade dos dois lados.

Bonilla (2004) argumenta que o docente deve procurar, além de produzir conhecimento, orientar seu aluno para também produzir e divulgar seus conhecimentos, visto que atualmente as informações deslocam-se velozmente por todo o mundo e as pessoas bem informadas acompanham intensamente essas alterações.

Dessa forma, o professor que não atualiza constantemente seus conhecimentos, conseqüentemente não conseguirá estabelecer um ambiente harmonioso para a produção do conhecimento nas aulas que ministra, pois são:

Os espaços de aprendizagem não se restringem mais à relação fechada entre professores e educandos em sala de aula de forma que aquela visão tradicional de ensino, em que o professor é quem transmite o conhecimento e o aluno recebe passivamente cai por terra, e têm-se agora alunos e professores que colaboram dinamicamente para a produção de conhecimentos. (2004, p. 169).

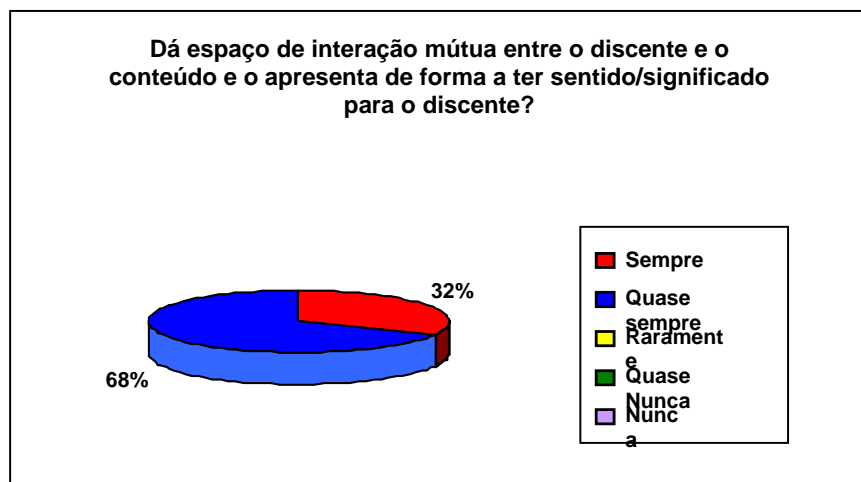
Haas (2007) afirma que, para produzir conhecimento, os docentes precisam contar com o coletivo da sala de aula (todos os alunos), porque é só com o trabalho de todos que podemos avançar, “ademais, a atuação docente exige que o professor conheça o conteúdo, que saiba, a cada etapa de trabalho, garantir seu fechamento, fazendo a revisão do que foi levantado, apontando lacunas, integrando conceitos, organizando pensamentos e preparando novas etapas de trabalho”.(p. 241)

Na tabela nº. 19, estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Dá espaço de interação mútua entre o discente e o conteúdo e apresenta o conteúdo de forma a ter sentido/significado para o discente?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 19- Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Dá espaço de interação mútua entre o discente e o conteúdo e apresenta o conteúdo de forma a ter sentido/significado para o discente?”.

Respostas	Masc	Masc	Fem	Fem	Total	Total
Sempre	03	12	05	20	08	32
Quase sempre	12	48	05	20	17	68
Raramente	00	00	00	00	00	00
Quase nunca	00	00	00	00	00	00
Nunca	00	00	00	00	00	00

GRÁFICO Nº. 19 - Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Dá espaço de interação mútua entre o discente e o conteúdo e apresenta o conteúdo de forma a ter sentido/significado para o discente”?



No gráfico e na tabela 19, os dados são 32% sempre e 68% quase sempre, visto que o docente dá espaço de interação entre o discente e o conteúdo de forma a ter sentido/significado para o discente.

Em relação ao conteúdo apresentado pelo docente e se este conduz suas aulas para que dê sentido e significado aos discentes e também, em relação ao processo de produção do conhecimento, se este possibilita que o aluno desenvolva suas habilidades múltiplas (conhecimento teórico-científico, capacidade crítica e criativa, formação de valores e atitudes, desenvolvimento profissional, relações interpessoais etc.).

Pode-se dizer que a produção do conhecimento depende de uma boa qualidade de ensino dentro da sala de aula. Entretanto, é importante ressaltar que não é só do docente, considerado o instrumento que conduz o processo de produção do conhecimento dentro de sala de aula, que depende o sucesso do ensino. (SILVA *et al* 2007, p. 15)

De acordo com Massetto (2000), há alguns princípios norteadores comuns no processo de ensino-aprendizagem entre o docente e o discente em sala de aula, a saber:

Toda aprendizagem, para que realmente aconteça, precisa ser significativa para o aprendiz. Isto exige que a aprendizagem se relacione com o seu universo de conhecimentos, experiências, vivências; permitam-lhe formular problemas, lhe permita entrar em confronto experiencial com os problemas; permita-lhe participar com responsabilidade do processo de aprendizagem; permita-lhe e o ajude a transferir o que aprendeu; suscite modificações no comportamento. (p. 9 e 10)

Além desses princípios, acredita-se que toda aprendizagem é pessoal, é um pouco a afirmação do óbvio de que “ninguém aprende pelo outro”. Todavia, toda aprendizagem

precisa visar a objetivos realísticos e toda aprendizagem precisa ser acompanhada de retornos imediatos, visto que este oferece o elemento integrante desse processo, pois deverá fornecer aos envolvidos (docente e discente) dados para corrigir e reiniciar a aprendizagem e, por último, que a aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal entre os elementos que participam do processo.

Massetto (2000) afirma que:

Seu papel (professor) não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura. (p. 11)

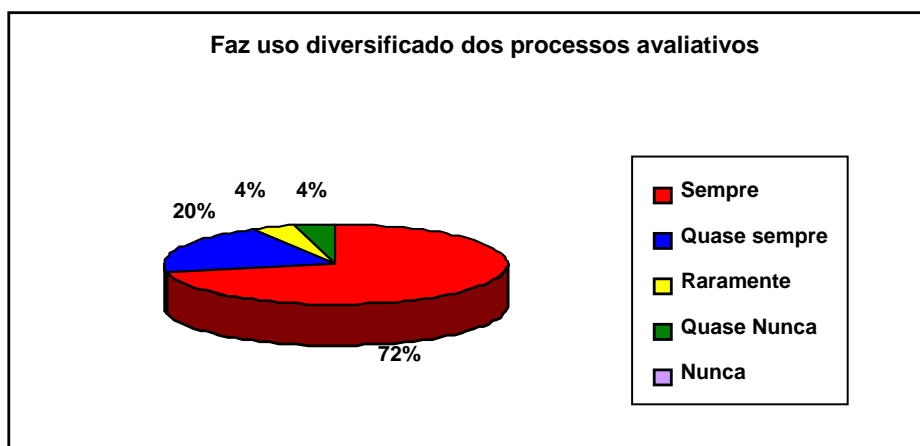
Compreende-se que, no processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor subsidia condições para que o aluno investigue, pesquise e divulgue seu conhecimento.

Na tabela nº. 20, estão demonstradas as freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Faz uso diversificado dos processos avaliativos?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 20 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Faz uso diversificado dos processos avaliativos?”.

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	10	40	08	32	18	72
Quase sempre	03	12	02	08	05	20
Raramente	01	04	00	00	01	04
Quase nunca	00	00	00	00	00	00
Nunca	01	04	00	00	01	04

GRÁFICO Nº. 20 - Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Faz uso diversificado dos processos avaliativos?”.



Neste gráfico e na tabela 20, 72% dos docentes sempre utilizam formas diversas para avaliar seus discentes, 20% quase sempre, 04% raramente e 04% nunca.

Em relação ao uso diversificado de processos avaliativos pelo docente universitário, torna-se imprescindível este uso na atividade do planejamento (plano de curso, plano de ensino, plano de unidade), pois é essa atividade que oferece ao professor informações sobre a eficácia de seu trabalho, permitindo que seja aperfeiçoado e renovado constantemente.

Libâneo (2002) aponta que o papel dos projetos pedagógicos, dos planos de ensino, os currículos e a diversificação dos processos de avaliação é garantir para os alunos aprendizado de conceitos, teorias e desenvolver capacidade e habilidades, formando atitudes e valores e que se realizem como profissionais-cidadãos.

Desta forma, existe uma estreita relação entre a qualidade do ensino na universidade e o trabalho do docente realizado na sala da aula. Por conseguinte, a relação entre professores e alunos acerca do aprendizado se dá pelo núcleo de uma instituição universitária pautada na qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que, alimentados pela pesquisa, promovem melhores resultados de aprendizagem dos alunos.(p. 126)

Masseto (2000) defende que o processo de avaliação precisa ser pensado, planejado e realizado de forma integrada à aprendizagem. Portanto, o processo de avaliação precisa ser planejado tendo por orientação os objetivos educacionais que queremos alcançar, “sem dúvida, ter o domínio de várias técnicas avaliativas é fundamental, pois, como os objetivos serão de três áreas (conhecimento, habilidades e atitudes), não é possível que uma única técnica consiga avaliá-los”. (p.80-81)

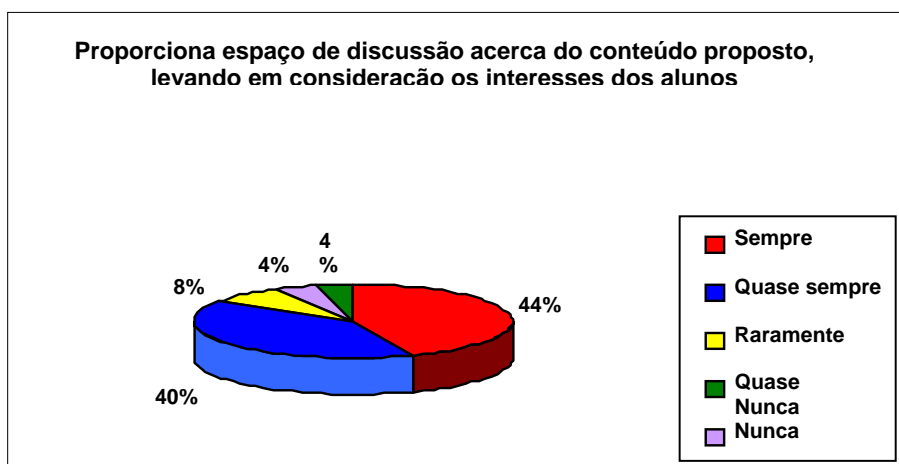
Importante salientar outros aspectos além do uso diversificado das avaliações que são salutares para a eficácia da prática pedagógica universitária que é elaborar um plano de unidade, com os objetivos realísticos, observando, no processo de avaliação da turma, o tempo de apreensão do conteúdo (individual e coletivo) e amadurecimento das idéias propostas.

Na tabela nº. 21, estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Proporciona espaço de discussão acerca do conteúdo proposto, levando em consideração os interesses dos alunos?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA N°. 21 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Proporciona espaço de discussão acerca do conteúdo proposto, levando em consideração os interesses dos alunos?”.

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	04	16	07	28	11	44
Quase sempre	07	28	03	12	10	40
Raramente	02	08	00	00	02	08
Quase nunca	01	04	00	00	01	04
Nunca	01	04	00	00	01	04

GRÁFICO N°. 21 - Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Proporciona espaço de discussão acerca do conteúdo proposto, levando em consideração os interesses dos alunos?”.



A respeito da questão, o gráfico e a tabela 21 apresentam que 44% dos docentes sempre, 40% quase sempre, 08% raramente e 04% quase nunca e 04% nunca proporcionam espaço de discussão acerca do conteúdo ministrado, levando em consideração os interesses dos alunos.

Masseto (2004) revela que os alunos criticam o ensino, no qual o professor não oferece discussão e abertura de modificações. No tocante ao conteúdo ministrado, os alunos afirmam que “um sistema de relações centrado apenas na didática da transmissão de informação que reduz o estudante a um sujeito que recebe passivamente essa informação e que não há abertura de discussão, sobretudo mudanças”. (p. 23)

Bireaud (1995) aponta o docente como mediador dessa discussão sobre o espaço que este proporciona ao discente, considerando seus interesses e sugestões nos conteúdos das disciplinas.

Resulta em novas situações pedagógicas: a motivação, a competência metodológica e a organização ou gestão do tempo. Em relação à motivação está atrelada diretamente ao aluno, pois este motivado para produzir o trabalho pessoal é, antes de tudo, um aprendente com um projeto pessoal e cujos estudos se projetam nesse projeto. (p.130)

A respeito da competência metodológica, esta se relaciona à observação do docente em “olhar” para as técnicas de ensino que, diante da (s) dificuldade (s) ou mesmo desinteresse, possa utilizar estratégias de motivação, aulas, conteúdo, participação, método de ensino etc.

E sobre a gestão do tempo, trata-se de um estudo de acompanhamento individual feito em pequenos grupos, que novamente se debruça sobre os problemas de organização e de aquisição de métodos de trabalhos pessoais, ocorrendo assim ações mais direcionadas e sistemáticas.

Bireaud (1995) afirma que a prática em proporcionar ao discente a abertura nas discussões, ainda que difusas e pontuais, possa garantir uma aula qualificada.

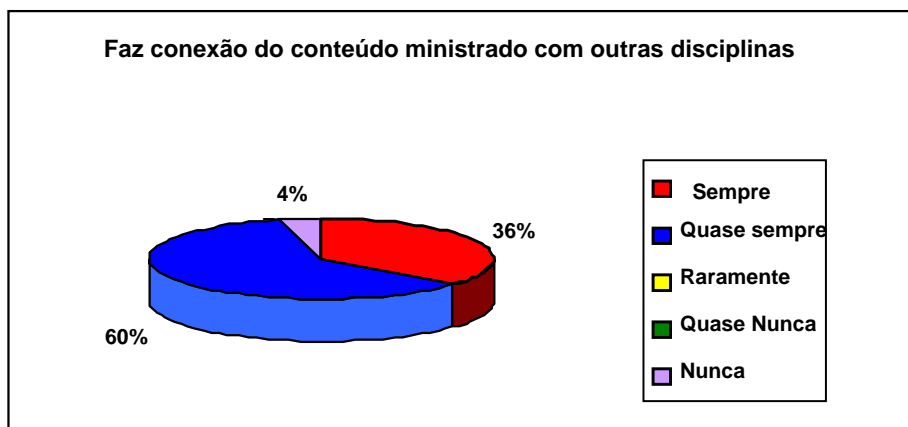
Para que as práticas possam qualificar-se de métodos, convém que os elementos do processo ensinar/aprender, a saber, o modo de determinação dos conteúdos, a organização das situações de aprendizagem e as modalidades de avaliação sejam organizados de maneira coerente e global e, sobretudo, com os discentes e que o conjunto desses elementos sejam definido em relação com os objetivos gerais da formação e escolhidos de modo a contribuir para atingi-los ou, pelo menos, para aproximar deles. (p. 135)

Na tabela nº. 22, estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Faz conexão do seu conteúdo com outras disciplinas?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 22 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Faz conexão do conteúdo ministrado com outras disciplinas?”.

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	04	16	05	20	09	36
Quase sempre	10	40	05	20	15	60
Raramente	00	00	00	00	00	00
Quase nunca	01	04	00	00	01	04
Nunca	00	00	00	00	00	00

GRÁFICO Nº. 22 - Distribuição de frequências de professores, de acordo com a pergunta: “Faz conexão do conteúdo ministrado com outras disciplinas”?



Em relação à tabela e ao gráfico 22, se o docente faz conexão com outras disciplinas, os dados são que 60% quase sempre utilizam desta prática, 36% sempre utilizam e 04% quase nunca.

Do ponto de vista de Caparróz e Bracht (2007, p. 33), a respeito da prática do docente em buscar interdisciplinaridade entre outras disciplinas, estes afirmam que “por mais difícil que seja, é preciso que os professores de Educação Física tomem consciência de que o seu *saber fazer* didático-pedagógico não está dado a *priori* e sim em um contínuo processo de (re) construção”.

Teixeira (2007) critica o trabalho individualizado do docente, quando este atua isoladamente, pois o trabalho fica desconexo, ou seja, sem sentido para o aluno.

A estrutura e organização do ensino universitário refletem sobre o trabalho individualizado que o docente apresenta em sua atuação, preparação das suas aulas, essa prática desperdiça a grandeza do trabalho coletivo e suas constantes renovações, pois permite o dinamismo no seu planejamento e avaliação, sendo realizado cooperativamente, de modo a tirar proveito da especial competência de cada um dos envolvidos. (p.62)

Portanto, o professor universitário, quando preocupado em aliar seu conhecimento a outros conhecimentos, otimiza seu trabalho pedagógico e isso nos parece ser um ponto fundamental na capacitação e atualização do professor.

Se os alunos, durante toda a sua escolaridade e processo de aprendizagem, tomam contato com as disciplinas sempre divididas em segmentos que nunca dialogam, forçosamente desenvolvem uma percepção igualmente fragmentada dos conhecimentos de cada área. Isso, sem dúvida, acaba moldando uma forma de pensar que dificilmente incluirá a síntese, o que é compreensível, considerando que essa habilidade só é adquirida quando se aprende a buscar a visão global do ensino.

Libâneo (2002), em relação à organização compartimentada das disciplinas, afirma que esta prática “não prepara o sujeito para perceber a unidade das coisas, para observá-las e analisá-las por diferentes ângulos e estabelecer relações entre eles, uma vez que essas capacidades vão sendo conquistadas ao longo do tempo, à custa de muitas experiências de unidade”.

O autor aponta como proposta de ação:

Fazendo o caminho contrário, podemos pensar que um ensino que conciliasse diferentes conceitos, de diferentes áreas; que integrasse as várias disciplinas e fosse capaz de substituir a fragmentação pela interação, daria ao sujeito a oportunidade de aprender a relacionar conceitos e, conseqüentemente, de construir novos conhecimentos, com muito mais autonomia e criatividade. Mais autonomia, porque ele teria aprendido a considerar fatores de diferentes ordens na realização de seus objetivos, inclusive de aprendizagem. Mais criatividade, porque a prática de relacionar implica também a arte de encontrar combinações inéditas, ousadas, saídas novas para velhos problemas. Esse seria um ganho inestimável do processo de ensino no novo milênio. (LIBÂNEO, 2002, p. 178)

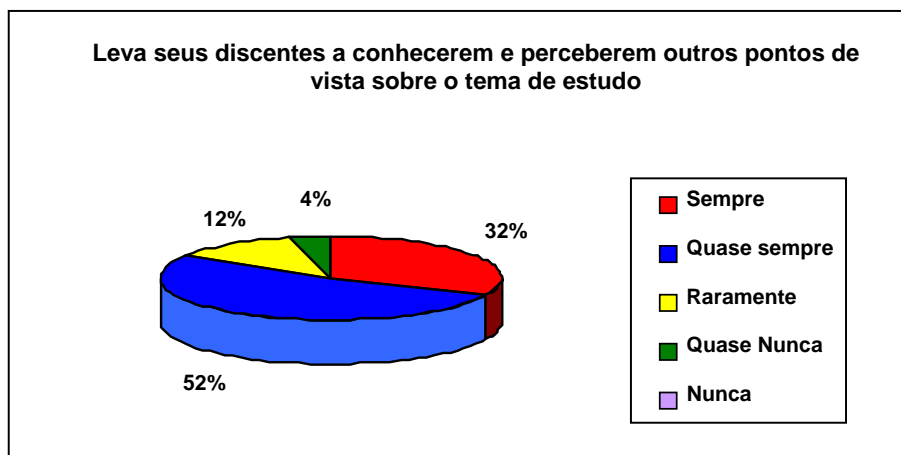
Em outras palavras, a visão parcelada do conhecimento é um obstáculo para o sujeito alcançar uma integração interna, porque não o instrumentaliza para ver o todo.

Na tabela nº. 23, estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Leva seus discentes a conhecerem outros pontos de vista sobre o tema de estudo?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 23 - Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Leva seus discentes a conhecerem outros pontos de vista sobre o tema de estudo”?

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	05	20	03	12	08	32
Quase sempre	08	32	05	20	13	52
Raramente	01	04	02	08	03	12
Quase nunca	01	04	00	00	01	04
Nunca	00	00	00	00	00	00

GRAFICO Nº. 23 - Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Leva seus discentes a conhecerem e perceberem outros pontos de vista sobre o tema de estudo”?



A respeito dos dados da tabela e do gráfico 23, busca-se o entendimento de que o docente leva seus discentes a buscarem outro ponto de vista sobre o tema de estudo de cada disciplina. O resultado apresenta que 52% quase sempre, 32% sempre, 12% raramente e 04% quase nunca.

Em relação à discussão se o docente orienta seus alunos para outros “olhares” sobre o conhecimento cabe a ele a função de:

A tutoria concebida como um processo que envolve determinado professor com determinados alunos numa relação: profissional, isto é, duas pessoas em situação de trabalho uma mais experiente dando apoio à outra que está "aprendendo" a tomar decisões, através de um processo exploratório, a fim de facilitar a aquisição de autoconceito, segurança e competência aceita por ambos, pois um acredita que pode ajudar e o outro que encontrará ajuda, resultando em enriquecimento mútuo. (TEIXEIRA, 2007, p. 68)

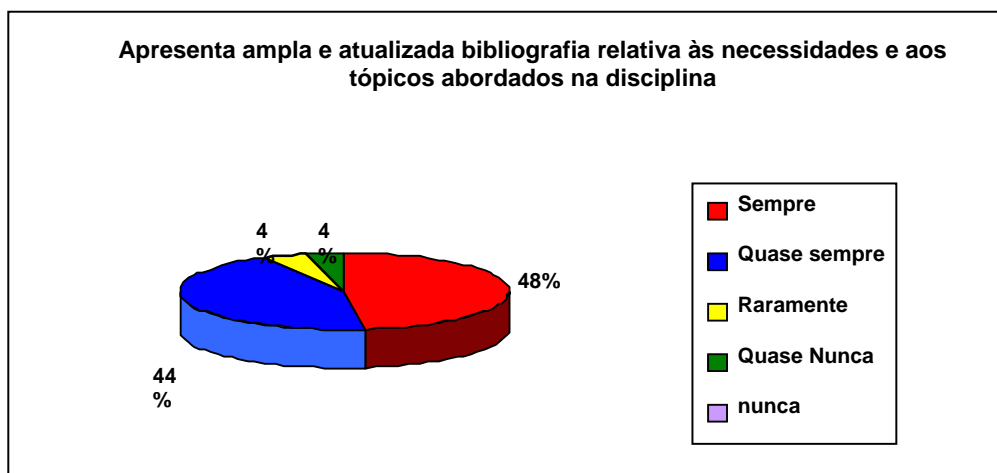
A relação assim estabelecida é integralizadora, uma vez que ambos são convocados a participar e entender os processos de aquisição do conhecimento. Em termos humanos, o professor assume o papel de educador, deixando de ser apenas um transmissor de informações e o aluno encontra a possibilidade de uma vivência facilitadora do seu processo de amadurecimento.

Na tabela nº. 24, estão demonstradas as freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Apresenta ampla e atualizada bibliografia relativa às necessidades e aos tópicos abordados na disciplina?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA N°. 24 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Apresenta ampla e atualizada bibliografia relativa às necessidades e aos tópicos abordados na disciplina?”.

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	04	16	08	32	12	48
Quase sempre	09	36	02	08	11	44
Raramente	01	04	00	00	01	04
Quase nunca	01	04	00	00	01	04
Nunca	00	00	00	00	00	00

GRÁFICO N°. 24 - Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Apresenta ampla e atualizada bibliografia relativa às necessidades e aos tópicos abordados na disciplina?”.



Os dados da tabela e do gráfico 24 apresentam-se tendo como princípio se o docente apresenta ampla e atualizada bibliografia da disciplina em que ministra: 48% sempre, 44% quase sempre, 04% raramente e 04% quase nunca.

A análise que se faz é que o docente preocupa-se em atualizar-se e ter diversificado número de opções teóricas, induzindo seus alunos a também atualizarem constantemente e buscarem novos conhecimentos.

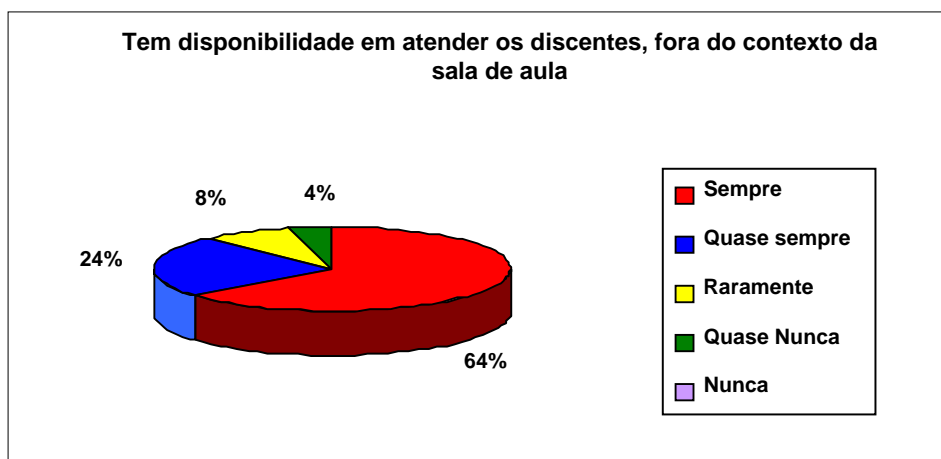
De acordo com Berbel (1994), quando o docente associa ampla e atualizada bibliografia do conteúdo ministrado, demonstra que está preparado pedagogicamente para ministrar sua aula, pois se entende que o docente se preocupa e se atualiza, no intuito de potencializar sua prática docente.

Na tabela n°. 25, estão demonstradas as freqüências e as porcentagens de professores de acordo com as respostas emitidas à questão: “Tem disponibilidade em atender os discentes, fora do contexto da sala de aula?”, de acordo com o gênero e os resultados totais.

TABELA N°. 25 - Distribuição de freqüências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Tem disponibilidade em atender os discentes, fora do contexto da sala de aula”?

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	11	44	05	20	16	64
Quase sempre	03	12	03	12	06	24
Raramente	00	00	02	08	02	08
Quase nunca	01	04	00	00	01	04
Nunca	00	00	00	00	00	00

GRÁFICO N°. 25– Distribuição de freqüências de professores, de acordo com a pergunta: “Tem disponibilidade em atender os discentes, fora do contexto da sala de aula”?



Observa-se na tabela e no gráfico 25 que 64% dos docentes sempre têm disponibilidade em atender seus alunos, 24% quase sempre, 08% raramente e 04% quase nunca.

Libâneo (2002) afirma que o tempo destinado ao discente fora do contexto da sala de aula é um momento de apreensão do conhecimento, mesmo a sala de aula sendo espaço de construção conjunta do conhecimento, mas que esse momento (sozinho) não garante aprendizagem.

A sala de aula é um espaço de construção conjunta do conhecimento, é o lugar onde professores e alunos buscam, juntos, os conhecimentos, estabelecem interações, diálogos, trocas; a aprendizagem está relacionada com a atividade de pesquisa tanto do aluno quanto do professor; a sala de aula universitária hoje não pode mais ser entendida meramente como espaço físico e um tempo determinada (digamos 2 horas) em que o professor transmite conhecimentos aos alunos; toda aprendizagem precisa ser significativa, isto é, os conteúdos precisam fazer sentido para o aluno, com base nos próprios sentidos que os alunos atribuem ao que estão aprendendo; a sala de aula implica uma aproximação entre a teoria e a prática, onde o conhecimento da realidade parte da leitura da prática referente à disciplina estudada, de forma a se superar uma prática sem reflexão e uma teoria que não consegue atingir a prática e a aprendizagem universitária está associada ao aprender a pensar e ao aprender a aprender.(p. 214)

O autor ainda destaca que a ocorrência dessas características é necessária para modificar o perfil do professor universitário.

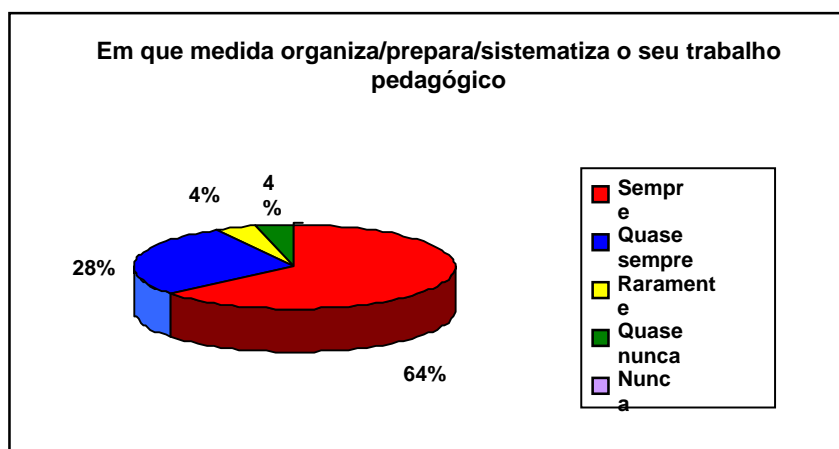
E esse novo perfil está diretamente atrelado às novas funções do professor universitário, envolvendo tarefas que correspondem às funções da universidade, tais como: a) um profissional que domina o conhecimento e que sabe ensiná-lo de forma que os alunos aprendam, ou seja, domina o saber específico e o saber pedagógico; b) Um bom crítico das relações socioculturais da sociedade que o cerca e do momento histórico que vive; c) Um bom pesquisador que saiba produzir conhecimento novo e saiba preparar seu aluno para a investigação e d) Um profissional que tem conhecimento da prática profissional referente ao curso, isto é, tem domínio do saber da prática profissional.

Na tabela nº. 26 estão demonstradas as frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida organiza/prepara/sistematiza o seu trabalho pedagógico?”, de acordo com o gênero e resultados totais.

TABELA Nº. 26- Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida organiza/prepara/sistematiza o seu trabalho pedagógico?”

Respostas	Masc	Masc%	Fem	Fem%	Total	Total%
Sempre	09	36	07	28	16	64
Quase sempre	05	20	02	08	07	28
Raramente	00	00	01	04	01	04
Quase nunca	01	04	00	00	01	04
Nunca	00	00	00	00	00	00

GRÁFICO Nº. 26- Distribuição de frequências e porcentagens de professores, de acordo com as respostas emitidas à questão: “Em que medida organiza/prepara/sistematiza o seu trabalho pedagógico?”



Neste gráfico e na tabela 26, busca-se compreender em que medida o docente organiza/prepara/sistematiza o seu trabalho pedagógico: 64% sempre, 28% quase sempre, 04% raramente e 04% quase nunca.

Pachane (2004) afirma que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar, organizar, preparar e sistematizar sua atuação pedagógica é relegada a questões secundárias.

A formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional, e o treinamento profissional, acreditava-se, poderia ser dado por qualquer um, que soubesse realizar bem determinado ofício. (p. 88)

Acreditava-se que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar” (MASSETO, 2000), não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor, ou seja, preparar e sistematizar seu ensino.

Em decorrência dessa ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade entre a tríade ensino-pesquisa e extensão. (PACHANE, 2005, p. 91)

Nas tabelas e nos gráficos 27, 28 e 29, serão apresentados os dados analíticos com o objetivo de verificar a existência ou não de correlações, estatisticamente significantes, entre as idades dos professores e as respostas aos 23 itens do questionário. Foi aplicado o Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman (SIEGEL, 1975) às séries de dados, comparando-as duas a duas.

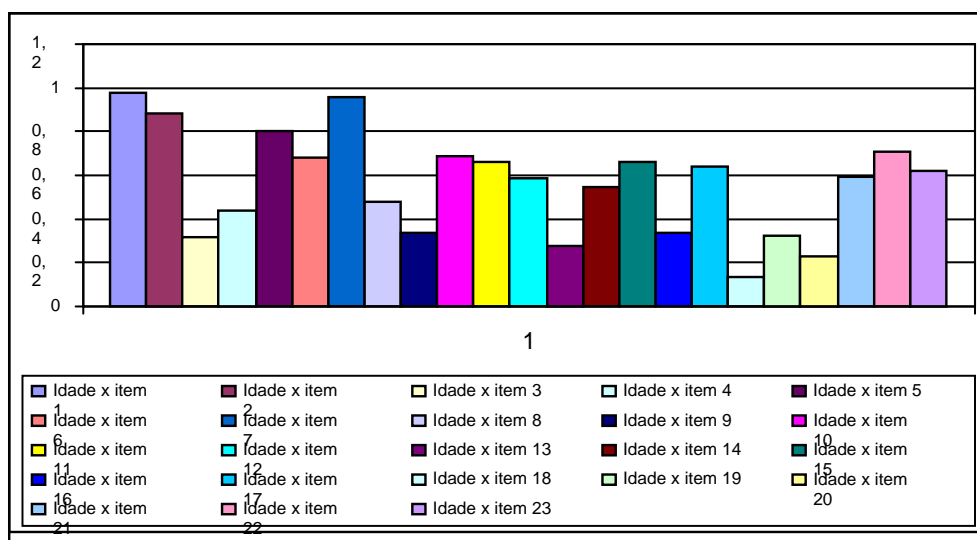
O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em uma prova bicaudal.

Os resultados estão demonstrados na tabela nº. 27.

TABELA Nº. 27 - Valores de r_s e das probabilidades a eles associadas, encontrados quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman entre as idades dos professores e as respostas aos 23 itens do questionário.

Variáveis Analisadas	Valores de r_s	Probabilidades
Idade x item 1	0,006	0,977
Idade x item 2	-0,031	0,883
Idade x item 3	0,210	0,314
Idade x item 4	0,162	0,440
Idade x item 5	-0,052	0,804
Idade x item 6	-0,086	0,683
Idade x item 7	-0,012	0,956
Idade x item 8	-0,148	0,481
Idade x item 9	0,200	0,337
Idade x item 10	0,084	0,690
Idade x item 11	0,037	0,659
Idade x item 12	0,114	0,586
Idade x item 13	0,226	0,277
Idade x item 14	-0,127	0,547
Idade x item 15	-0,092	0,660
Idade x item 16	0,199	0,340
Idade x item 17	-0,099	0,639
Idade x item 18	0,307	0,136
Idade x item 19	0,207	0,321
Idade x item 20	0,250	0,227
Idade x item 21	0,111	0,596
Idade x item 22	0,078	0,710
Idade x item 23	0,105	0,618

GRÁFICO Nº. 27 - Valores de r_s e das probabilidades a eles associadas, encontrados quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman entre as idades dos professores e as respostas aos 23 itens do questionário.



De acordo com os resultados demonstrados na tabela nº. 27, não foram encontradas correlações, estatisticamente significantes, entre os valores das variáveis analisadas.

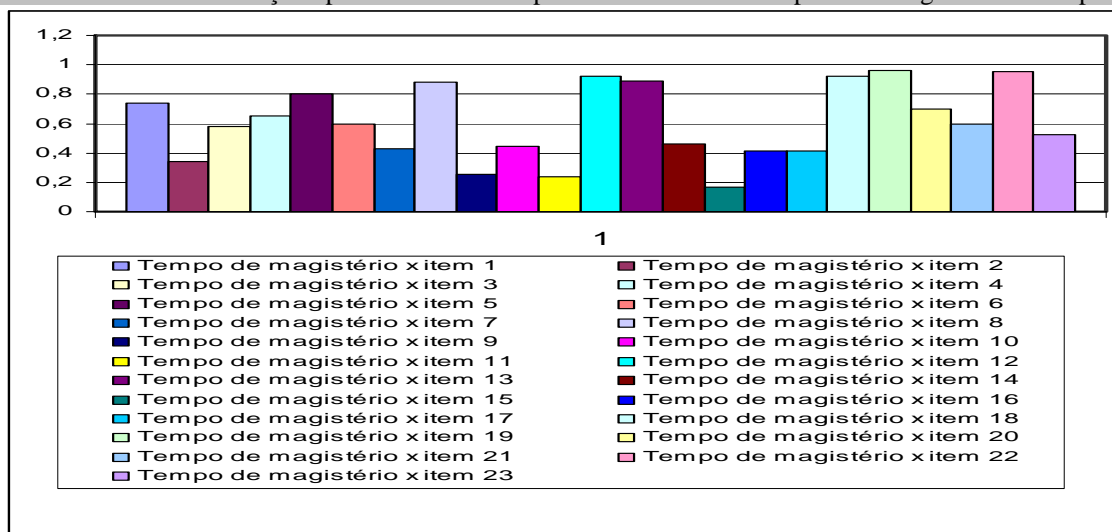
O mesmo Coeficiente, nas mesmas condições, foi aplicado com o intuito de verificar a existência ou não de correlações, estatisticamente significantes, entre o tempo de magistério dos professores e as respostas aos 23 itens do questionário, tendo as séries de dados comparadas duas a duas.

Os resultados estão demonstrados na tabela nº. 28.

TABELA Nº. 28 - Valores de r_s e das probabilidades a eles associadas, encontrados quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman entre o tempo de magistério dos professores e as respostas aos 23 itens do questionário.

Variáveis Analisadas	Valores de r_s	Probabilidades
Tempo de magistério x item 1	-0,070	0,740
Tempo de magistério x item 2	-0,200	0,338
Tempo de magistério x item 3	0,117	0,578
Tempo de magistério x item 4	-0,095	0,651
Tempo de magistério x item 5	-0,052	0,805
Tempo de magistério x item 6	-0,112	0,593
Tempo de magistério x item 7	-0,116	0,427
Tempo de magistério x item 8	-0,036	0,886
Tempo de magistério x item 9	0,237	0,254
Tempo de magistério x item 10	-0,160	0,444
Tempo de magistério x item 11	-0,243	0,242
Tempo de magistério x item 12	0,021	0,919
Tempo de magistério x item 13	-0,029	0,891
Tempo de magistério x item 14	-0,154	0,462
Tempo de magistério x item 15	0,286	0,166
Tempo de magistério x item 16	-0,172	0,411
Tempo de magistério x item 17	0,172	0,411
Tempo de magistério x item 18	0,020	0,924
Tempo de magistério x item 19	-0,009	0,965
Tempo de magistério x item 20	-0,081	0,702
Tempo de magistério x item 21	0,112	0,595
Tempo de magistério x item 22	0,012	0,954
Tempo de magistério x item 23	-0,133	0,526

GRÁFICO Nº. 28 - Valores de r_s e das probabilidades a eles associadas, encontrados quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman entre o tempo de magistério dos professores.



De acordo com os resultados demonstrados na tabela e no gráfico nº. 28, não foram encontradas correlações, estatisticamente significantes, entre os valores das variáveis analisadas.

Com interesse em verificar a existência ou não de diferenças, estatisticamente significantes, entre as respostas dos 23 itens do questionário, emitidas por professores do sexo masculino e do sexo feminino, foi aplicado o teste U de Mann-Whitney (SIEGEL, 1975), aos dados em questão.

O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em uma prova bicaudal.

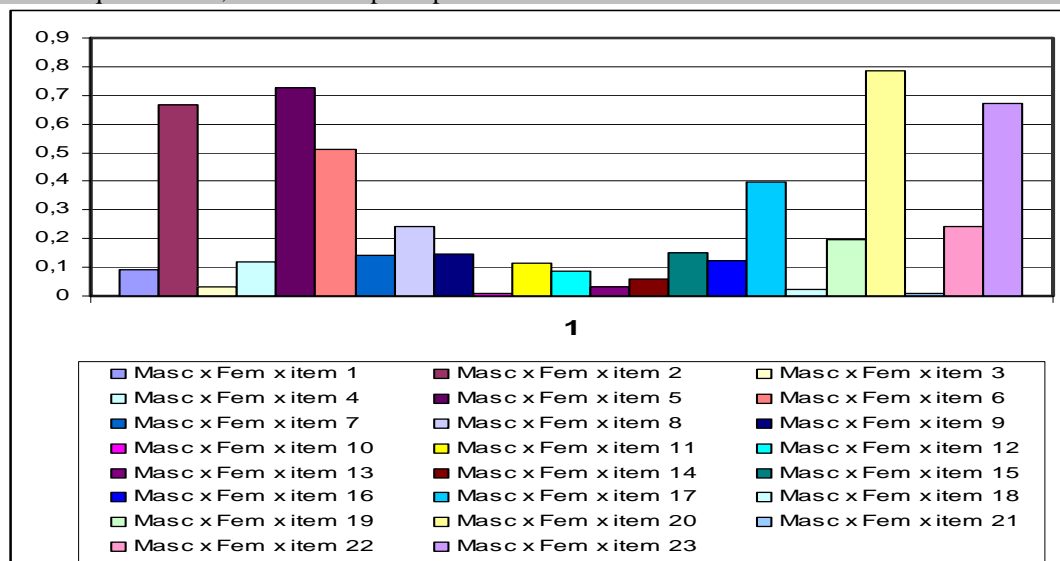
Os resultados estão demonstrados na tabela nº. 29.

TABELA Nº. 29- Probabilidades encontradas, quando da aplicação do teste de Mann-Whitney, às respostas aos 23 itens do questionário, emitidas por professores do sexo masculino e do sexo feminino.

Variáveis Analisadas	Probabilidades
Masc x Fem x item 1	0,090
Masc x Fem x item 2	0,665
Masc x Fem x item 3	0,033*
Masc x Fem x item 4	0,121
Masc x Fem x item 5	0,728
Masc x Fem x item 6	0,511
Masc x Fem x item 7	0,142
Masc x Fem x item 8	0,240
Masc x Fem x item 9	0,148
Masc x Fem x item 10	0,007*
Masc x Fem x item 11	0,113
Masc x Fem x item 12	0,086
Masc x Fem x item 13	0,033*
Masc x Fem x item 14	0,058
Masc x Fem x item 15	0,149
Masc x Fem x item 16	0,123
Masc x Fem x item 17	0,398
Masc x Fem x item 18	0,021*
Masc x Fem x item 19	0,197
Masc x Fem x item 20	0,784
Masc x Fem x item 21	0,009*
Masc x Fem x item 22	0,241
Masc x Fem x item 23	0,670

(*) $p < 0,05$

GRÁFICO N°. 29- Probabilidades encontradas, quando da aplicação do teste de Mann-Whitney, às respostas aos 23 itens do questionário, emitidas por professores do sexo masculino e do sexo feminino.



De acordo com os resultados demonstrados na tabela n°. 29, foram encontradas diferenças, estatisticamente significantes, entre as respostas emitidas pelos professores do sexo masculino e os do sexo feminino, com relação aos itens: **três, dez, treze, dezoito e vinte e um**, sendo que os valores mais elevados foram os obtidos pelos professores do sexo masculino, nos cinco casos. Isto significa que as respostas dos professores do sexo masculino foram mais negativas do que as respostas dos professores do sexo feminino.

Em relação ao valor significativo do **item três**, que pergunta se o docente relaciona os múltiplos saberes, de acordo com as suas necessidades, finalidade e possibilidades para potencializar a sua prática docente, observa-se que o docente masculino relaciona menos os saberes docentes aliados à sua prática do que com o docente feminino.

A respeito do uso de saberes docentes na prática pedagógica, caracterizando o docente como profissional de ensino, cujos saberes constituem a referência epistemológica que dá sustentação ao seu trabalho específico de ensino-aprendizagem, Therrien e Loiola argumentam que o docente articulado com os saberes potencializa sua prática pedagógica no sentido de garantir emancipação humana e profissional.

Nesta perspectiva podemos identificar uma tríplice relação ao saber na base da prática docente: o professor que trabalha com saberes múltiplos e heterogêneos deve transformar pedagogicamente esses saberes nos contextos situados de ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma prática interativa necessariamente regida pela ética da emancipação humana e profissional. Este mesmo raciocínio nos fornece igualmente os elementos para justificar a abordagem deste sujeito como sendo um profissional do saber. (2001, p.2)

Em síntese, o profissional de ensino dispõe e desenvolve um repertório de saberes múltiplos e heterogêneos: disciplinares, curriculares, pedagógicos e de experiência profissional e de vida. Trata-se de um repertório insubstituível de informações que o docente necessita para o exercício de sua profissão.

Therrien e Loiola (2001) apontam que esses saberes são adquiridos em processos de formação inicial e continuada, além da experiência que permite sua transformação e consolidação em saber fazer. De certa forma, constituem um reservatório de conhecimentos docentes que podem ser associados ao domínio da matéria, tanto na sua dimensão científica objetiva como na sua dimensão individual subjetiva.

De acordo com Fischer e Ziebell (2003), os saberes docentes dos homens e mulheres produzem diferentes formas de dominação e discriminação. São as mulheres, no entanto, que se constituem predominantemente no pólo subordinado, na histórica relação assimétrica entre os gêneros masculino e feminino. Vêm, entretanto, lutando e se afirmando como seres de seu tempo, no próprio enfrentamento dos limites colocados à sua humanização. Nesse movimento, vão criando e recriando modos de ser, de dar sentido às suas vidas e de produzir saberes.

Relacionar saberes produzidos e desenvolvidos nas experiências de trabalho, com a noção de redes movimentalistas de ação direta e a categoria gênero permite um nível de compreensão dos impasses e dos avanços das mulheres para o exercício de seu protagonismo. (FISCHER E ZIEBELL, 2003, p.13)

Desta forma, conclui-se, tendo como referência as respostas do questionário, que todos os 25 (vinte e cinco) docentes questionados na sua prática pedagógica utilizam os múltiplos saberes. No entanto, nota-se, estatisticamente, que o docente feminino atua mais com os múltiplos saberes do que o docente masculino.

Em relação ao valor significativo do **item dez**, quando pergunta se o docente, na sua prática docente, busca tentativas em estimular a fazer pesquisa no processo de ensino-aprendizagem da sua disciplina, observa-se que o docente masculino estimula menos os discentes a fazerem pesquisas.

O docente universitário, voltado para a transmissão de informações e experiências, busca o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, de aperfeiçoar sua capacidade de pensar, de dar um sentido e significado para aquilo que era estudado, de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento, desde coletar informações até a produção de um texto que revele esse conhecimento.

Assim, o docente que estimula a pesquisa traz algumas características marcantes. Este, preocupado em desenvolver novas pesquisas, modifica a organização curricular, oportunizando ao discente o processo de iniciação científica. De acordo com Morosini (2001):

Durante os dois primeiros anos ele aprendia a pesquisar, trabalhar intelectualmente, produzir trabalhos científicos acompanhando os professores-pesquisadores de diversas áreas que estudam problemas nacionais. Isso lhe permitiria a realidade brasileira de modo crítico e científico. Depois desse período, o aluno, um pouco mais maduro quanto ao que fazer na universidade e já razoavelmente consciente quanto aos problemas nacionais, escolhia uma carreira profissional para nela se formar. (p. 49 e 50)

O docente engajado deveria (e deve), além de dar aulas, fazer pesquisas, produzir conhecimentos, divulgar e discutir com seus pares os estudos feitos. Sua atividade docente básica seria orientar os alunos na aprendizagem das atividades científicas de investigação, estudo, elaboração de trabalhos. (PIMENTA e ANASTACIOU, 2005).

Ressalta-se que o incentivo à pesquisa nas graduações torna-se mais tímido em relação ao incentivo realizado na pós-graduação, pois:

Os cursos de graduação vêm-se dedicando a valorizar a pesquisa mediante, principalmente, três caminhos: o desenvolvimento do ensino com pesquisa, do ensino por projetos e da introdução das tecnologias de informação e comunicação (informática e telemática) como formas de estudo e aprendizagem e não apenas como meio de se modernizar a transmissão de informações. (MOROSINI, 2001, p. 74)

Nota-se que nesse incentivo à pesquisa, deverá ocorrer parceria entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Essa atitude tem a ver com a compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem e com sua valorização no ensino superior, com a ênfase dada ao aprendiz como sujeito do processo, com o incentivo à pesquisa na graduação e com as mudanças na forma de comunicação. A docência existe para que o aluno aprenda. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 88)

Com efeito, entende-se que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada englobe, além dos conhecimentos necessários, habilidades e análise e desenvolvimento de valores. Não há como promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes, aliás, “somente eles poderão aprender, ninguém aprenderá por eles”.

Segundo Pimenta (1999), o incentivo para essa participação resulta em uma motivação e interesse do aluno pela matéria, e dinamização nas relações entre aluno e professores, facilitando a comunicação entre ambos. Assim o aluno começa a ver no professor um aliado para sua formação, e não um obstáculo, sentindo-se igualmente responsável por aprender, conseqüentemente passa a se considerar como sujeito do processo.

Acredita-se, portanto, que o docente, na sua prática pedagógica, trabalha com pesquisa, projetos e novas tecnologias. Esses são caminhos interessantes que, ao mesmo tempo em que incentivam a pesquisa, facilitam o desenvolvimento da parceria e co-participação entre professor e aluno.

Dessa forma, conclui-se tendo como referência as respostas do questionário que todos os 25 (vinte e cinco) docentes questionados na sua prática pedagógica utilizam, de alguma forma, o incentivo à pesquisa junto aos seus discentes. No entanto, nota-se estatisticamente que o docente feminino atua mais com práticas incentivadoras do que o docente masculino.

Em relação ao valor significativo do **item treze**, quando se pergunta em que medida a Pós-Graduação contribuiu para a sua prática pedagógica ser realizada com eficiência e segurança, no tocante aos domínios teórico-metodológicos relativos ao conteúdo ministrado, Behrens (2003, p.61) afirma que o “professor universitário dedica ao magistério poucas horas por semana, que este fato não permite um envolvimento com os alunos e colegas. Portanto, este profissional restringe apenas à sua área de atuação”. E muitas das vezes este docente, em sua graduação e pós-graduação, não cursou disciplinas de formação pedagógica.

A docência em nível superior exige um professor com domínio na área pedagógica. No entanto, no processo de ensino-aprendizagem o objetivo é a aprendizagem dos alunos.

Por isso da importância de o professor ter clareza sobre o que significa aprender, quais são seus princípios básicos, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende no ensino superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas e que estejam valendo para alunos de ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como aprender a aprender permanentemente? (PACHANE, 2004, p. 159)

Nas pesquisas sobre a prática do docente universitário, Malusá (2003, 2004 e 2005), Cunha (2006) e Chamlian (2003), dentre outros, apresentam que, em nossa realidade, é muito freqüente o professor lecionar uma, duas ou três disciplinas em determinado curso de forma

mais ou menos independente, desenvolvendo um tanto isoladamente, às vezes, sem fazer relações explícitas com outras disciplinas do mesmo currículo, ou com as necessidades primeiras do exercício de determinada profissão.

É fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento de área cognitiva quanto à aquisição, elaboração e organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, quanto à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas... (CHAMLIAN, 2003, p. 65)

Mendonça (2007) pesquisou sobre as contribuições da pós-graduação *lato sensu* na formação do professor universitário brasileiro e observou que os professores universitários, que estão compondo o quadro docente das instituições de ensino superior do setor privado brasileiro, são predominantes os que têm como formação a especialização ou pós-graduação *lato-sensu*, e, segundo a LDB, é a formação mínima exigida para exercer a docência universitária.

De 117 professores que foram objetos de estudos, 83% afirmaram que a referida pós-graduação forneceu subsídio teórico e prático para a formação do professor pesquisador e 17% dos professores afirmaram que não tiveram a referida formação. Sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* fornecerem embasamento teórico para o professor planejar conteúdos e utilizar novas tecnologias para ministrar o magistério superior, 86% dos professores concordaram e 14% não concordaram.

Em relação à origem da formação do professor universitário, 72% dos professores afirmaram que é adquirida através da busca constante por parte do professor para superar os desafios propostos pela sala de aula, 19% afirmaram que é proporcionada pela pós-graduação *lato sensu* e 9% afirmaram que é através da pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com a autora, as opiniões dos professores deixam explícitas as contribuições da referida pós-graduação na formação científica e pedagógica do professor universitário e assim conclui-se na pesquisa que “a formação e educação efetiva do professor não vêm dos cursos de graduação, nem de outros formais, mas de uma busca pessoal”. (AGRESTE, 2000, p.06).

Dessa forma, conclui-se tendo como referência as respostas dos questionários nos quais todos os 25 (vinte e cinco) docentes disseram que a sua pós-graduação contribuiu para a

atuação em sala de aula. No entanto, nota-se, estatisticamente, que a formação na pós-graduação do docente feminino contribuiu mais do que o docente masculino.

Em relação ao valor significativo do **item dezoito**, quando pergunta se o docente proporciona espaço de discussão acerca do conteúdo proposto, levando em consideração os interesses dos alunos, observa-se que o docente masculino proporciona menos espaço de discussão do que o docente feminino.

No item 18, o principal objetivo é considerar em que medida o docente universitário proporciona um ambiente de socialização e discussão coletiva sobre o conteúdo ministrado. Sabe-se que o professor universitário tem clareza da ementa da sua disciplina, dos objetivos que este deverá transmitir ao seu aluno, sobretudo articular o seu conteúdo com os outros conteúdos e oportunizar espaço de sugestões por parte dos alunos.

Nesse sentido, Masseto (2004) destaca a importância da interação professor-aluno como fundamental no processo ensino-aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte dos professores, pois é “na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos, assumida por professor e aluno”. (p.48)

O autor enfatiza que dialogar permanentemente de acordo com o que acontece em sala de aula; trocar experiências entre pares e alunos; debater dúvidas ou problema; apresentar perguntas orientadoras; auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue se conduzir sozinho; desencadear e incentivar reflexões; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazendo a ponte com outras situações análogas, enfim, todos estes elementos pedagógicos universitários são características da mediação pedagógica.

Dar oportunidade ao aluno em participar do processo ensino-aprendizagem coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e alcançar seus objetivos: dá também um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos com que ele deverá trabalhar para crescer e desenvolver. (MASSETO, 2004, p. 49-50)

Dessa forma, conclui-se tendo como referência as respostas do questionário que todos os 25 (vinte e cinco) docentes questionados na sua prática pedagógica oportunizam espaço de discussão, junto aos alunos em sala de aula. No entanto, nota-se estatisticamente que esta prática está mais evidente no docente feminino do que no docente masculino.

Em relação ao valor significativo do **item vinte e um**, quando se pergunta se o docente apresenta ampla e atualizada bibliografia relativa às necessidades e aos tópicos abordados na disciplina, nota-se que o docente masculino apresenta menos e menor bibliografia atualizada do que o docente feminino.

Conclui-se tendo como referência as respostas do questionário que todos os 25 (vinte e cinco) docentes questionados na sua prática pedagógica apresentam ampla e atualizada bibliografia em relação à sua disciplina. Porém, nota-se estatisticamente que esta prática está mais evidente no docente feminino do que no docente masculino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu da inquietação em discutir a prática pedagógica do docente universitário no curso de licenciatura em Educação Física, buscando compreender como este professor atua com os elementos dos saberes docentes, com as exigências do trabalho para a prática docente no ensino superior e com as concepções pedagógicas universitárias existentes.

Assim, nascem dois problemas centrais e em seguida algumas considerações:

1. Como está ocorrendo a prática pedagógica do docente universitário no curso de licenciatura em Educação Física?

Primeiramente, o entendimento de prática pedagógica, neste trabalho, perpassa por três aspectos: o aspecto do processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo: as técnicas de ensino, as metodologias, as propostas avaliativas, o manuseio e o interesse pelas tecnologias de informação etc.

Outro aspecto é o denominado de legalista da profissão, pressupondo o interesse do docente em se inteirar pelas exigências do trabalho no ensino superior, tais como: aliar o ensino à pesquisa e potencializar a extensão comunitária, porém o docente deve estar inteirado das reivindicações dos organismos financiadores das pesquisas etc.

Por fim, o aspecto de transformador social em que o docente envolvido em espaços de luta, por exemplo: sociais, políticos e sindicais, possa contribuir, de alguma forma, para a profissão professor.

Evidencia-se, pois, nesta pesquisa, pelos dados apresentados, que os docentes sempre e quase sempre estão preocupados em aliar a prática pedagógica cotidiana, mais precisamente ao ato de ensinar, com a pesquisa científica.

Observa-se, nos dados, que os professores são sempre atuantes, no sentido de dar continuidade aos estudos por meio de pós-graduação, cursos, oficinas etc., sob o argumento de garantir aulas mais atrativas, criativas e de qualidade.

Um dado preocupante, que quase sempre o docente acredita, é a separação entre o ser pesquisador e ser professor. Este dado apresenta o confronto direto e constante, no debate acadêmico, entre ser pesquisador e ser professor.

Em relação à prática pedagógica, foi possível constatar que os docentes estão atentos em não reduzir sua prática somente ao ensino, pois notam-se outras atividades como, por exemplo, as orientações de forma geral (TCC, artigos, dissertações, teses, iniciação científica, grupos de estudos e pesquisas) e produção de seu objeto de ensino/estudo para, assim,

divulgar e publicar suas práticas pedagógicas, embora se reconheça que há docentes que, no seu dia-a-dia, ministram um conteúdo, mas aprofundam e divulgam outros temas.

Outro elemento apontado nesta pesquisa é que os docentes sempre consideram a formação docente no aspecto das práticas pedagógicas como sendo processual, contínua e ininterrupta, destacando-se a importância de se pensar a formação numa perspectiva que vai além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal e social da profissão docente.

2. Como esse docente de Educação Física, no curso de licenciatura em Educação Física, está atuando com:

2.1 – Os elementos dos saberes docentes

Nesta questão, evidencia-se, na pesquisa, que os docentes sempre articulam os saberes docentes com a sua prática pedagógica, isto representa uma valorização dos saberes na formação de professores.

Ressalta-se, neste trabalho, que os elementos dos saberes docentes são plurais, históricos, flexíveis e interdisciplinares. Assim, o docente universitário, que atua no curso de Educação Física, relaciona seus saberes na sua prática e formação profissional.

Os dados apresentam que os docentes quase sempre relacionam os múltiplos saberes de acordo com suas necessidades, portanto, utilizam uma ferramenta filosófica para a própria prática.

Em relação à questão que foi apresentada ao docente entrevistado, sobre a articulação dos saberes docentes à sua prática, foi evidenciado, estatisticamente, que os docentes do sexo masculino articulam menos que os docentes do sexo feminino. Isso vem comprovar que os saberes docentes dos homens e das mulheres são produzidos de forma diferente.

Assim há novos questionamentos: Como os (as) docentes universitários (as) constituem e articulam seus saberes? Onde estão a igualdade e a diferença em se entender os saberes, entre o professor-homem e o professor-mulher? Se nos saberes docentes não há distinção de sexo, raça, gênero para a sua utilização, por que então há diferença de entendimento?

Na pesquisa observa-se que os professores de EF acreditam que os saberes docentes sempre ou quase sempre atuam na prática da docência universitária, dentre estes saberes merecem destaque: saber experiência profissional; saber transmitir os conhecimentos curriculares, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos; saber motivar os alunos para transformação, saber educá-los e construí-los; saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino; saber apresentar o conhecimento de forma didática.

Por fim, acredita-se que os saberes são adquiridos em processos de formação, porém é necessária a experiência, que é constituída no dia-a-dia, pois assim se permite a formação, a transformação e a consolidação em saber fazer.

2.2 – As exigências do trabalho para a prática docente no ensino superior

A respeito desta categoria de análise, observa-se que os docentes universitários, questionados sobre como articulam sua prática no ensino com as exigências de produtividade no campo da graduação e da pós-graduação, na maioria, quase nunca ou nunca conseguem articular esta situação.

Argumenta-se que o problema está demonstrado na própria lógica da organização institucional da universidade, que é a fonte dessa dissociação entre ser professor e ser pesquisador. Uma situação evidente são os organismos de financiamento, voltados para a pesquisa.

Nos dados deste trabalho, constatou-se que raramente há debates na própria IES em relação à articulação de pesquisa e a prática pedagógica, como se fossem situações opostas, onde o docente ensina alguma coisa, mas estuda e divulga outra coisa.

Em contrapartida, nota-se, nos dados, que, sempre ou quase sempre, os docentes questionados participam de grupos de pesquisas, pois se atenta ao fato de o docente estar envolvido em outros espaços como, por exemplo: as orientações na graduação e pós-graduação, na parte administrativa e gestão da IES e não somente fica envolvido com o ensino.

Estatisticamente, observa-se, por parte dos docentes do sexo masculino desta pesquisa, o pouco favorecimento à produção de pesquisa, pois o docente, independentemente do sexo, deve estimular o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, estimulando sua capacidade de pensar e construir seu próprio conhecimento.

Outro dado considerado importante desta pesquisa é que os docentes, sempre e quase sempre, potencializam suas ações utilizando o diálogo com outros professores. Assim se referencia o debate com a experiência individual do coletivo. Desse modo, se acredita que, no trabalho realizado coletivamente, é possível o favorecimento de todos, ou pelo menos se garante o questionamento, pois, a partir disso, há o movimento dialético da transformação.

Salienta-se, neste trabalho, com base nos dados, que os docentes do sexo masculino raramente ou quase nunca compreendem a pós-graduação como espaço de contribuição para sua ação no ensino. De fato, este dado somente reforça a idéia de que na pós-graduação, a ênfase dada é na pesquisa e na formação do pesquisador.

Ainda sobre este dado, propõe-se que, na pós-graduação, seja referendada a inserção de disciplinas voltadas para as metodologias de ensino na docência universitária, bem como oferecer cursos sistemáticos e não somente no estágio probatório, possibilitando ao docente na IES dialogar e apreender sobre os métodos de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se ainda que o professor é ainda valorizado pela atividade de orientação de trabalhos científicos, bem como pela participação em bancas e processos ligados à pós-graduação, consultorias e cargas na administração universitária. O espaço da pós-graduação também não é suficiente para garantir a competência pedagógica e profissional do docente universitário.

2.3 – As concepções pedagógicas universitárias existentes

Sobre esta categoria, nota-se, nos dados, que os docentes sempre e quase sempre compreendem as concepções pedagógicas, pois o docente que não atualiza constantemente seus conhecimentos didáticos possivelmente não conseguirá estabelecer uma relação de confiança com seus discentes.

A prática pedagógica não consiste numa simples exposição de conteúdos, pois se o docente não se encontra minimamente preparado para ministrar aulas com qualidade e segurança aos acadêmicos do nível superior, certamente não dará condições para que o aluno reflita sobre seu aprendizado e se conscientize de seu papel como cidadão e profissional responsável nos vários ambientes que o cercam. No entanto, a falta de formação específica pode levar o proceder pedagógico a se fundamentar no senso comum.

Defende-se que a formação pedagógica é essencial no ato de planejar, de organizar, de implementar o processo de ensino-aprendizagem. A falta de formação pedagógica por parte do professor pode atrapalhar a aprendizagem dos alunos, porque este ignora algumas maneiras de aquisição do conhecimento, e, portanto, pode deixar a desejar no preparo de aulas diversificadas para atender melhor a expectativa de seus alunos.

Argumenta-se, nesse caso, que o docente, preocupado com a didática, precisa atualizar seus conhecimentos e práticas diárias, pois é através desta atualização que se avança no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao conteúdo do docente de Educação Física na IES, se este conduz suas aulas no sentido de dar sentido/significado aos discentes, nos dados diz que, sempre e quase sempre, oferece espaço de interação mútua entre o discente e o conteúdo, portanto possibilita ao aluno o desenvolvimento de suas múltiplas habilidades.

Pressupõe-se que a aprendizagem precisa ser significativa para o aluno, porém toda aprendizagem precisa visar a objetivos reais, com docente e discente articulando juntos os processos de mútuo conhecimento.

A partir desse ideal de aprendizagem, os docentes questionados nesta pesquisa sempre fazem uso diversificado dos processos avaliativos. De certa forma, esta atitude potencializa o planejamento com objetivos realísticos.

A respeito do questionamento se o docente proporciona espaço de discussão, levando em consideração os interesses dos discentes, nota-se que, sempre e quase sempre, os docentes oferecem este espaço. Embora se saliente, nesta pesquisa, que os dados estatísticos comprovam que os docentes do sexo masculino proporcionam menos condições de discussão do que o docente do sexo feminino.

Evidencia-se que dar oportunidade ao discente em participar do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de dar sentido a ele, coloca em destaque o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como produtor de seu próprio conhecimento.

Em relação aos dados de que o docente faz conexão da sua disciplina com outras, nota-se que, sempre e quase sempre, estes buscam a interdisciplinaridade, garantindo, assim, os nexos do currículo escolar. Portanto, se o professor universitário, preocupado em aliar seu conhecimento a outros conhecimentos, possa otimizar seu trabalho pedagógico.

Destaca-se, também, através dos dados que a maioria dos docentes, sempre e quase sempre, leva seus discentes a conhecer outros olhares sobre o tema estudado. Outro aspecto apresentado é o fato de que a maioria dos docentes sempre atualiza seus referenciais teóricos. Também observa-se que o docente masculino apresenta menos atualização didática do que o docente feminino.

Outro elemento importante nas concepções pedagógicas universitárias está em que medida o docente considera importante organizar, sistematizar o seu trabalho pedagógico. Os dados desta pesquisa são otimistas, pois, a maioria dos docentes, sempre e quase sempre, considera o momento da preparação como primordial para a sua prática.

Com o objetivo de verificar a existência ou não de correlações, estatisticamente significantes entre as idades dos professores e as respostas aos 23 itens do questionário, foi aplicado o Coeficiente de Correlação às séries de dados. Portanto, não foram encontradas correlações entre os valores das variáveis analisadas.

O mesmo Coeficiente, nas mesmas condições, foi aplicado com o intuito de verificar a existência ou não de correlações, estatisticamente significantes, entre o tempo de magistério

dos professores e as respostas aos 23 itens do questionário, também não foram encontradas correlações entre os valores das variáveis analisadas.

Por último, com o intuito de verificar a existência ou não de diferenças, estatisticamente significantes, entre as respostas aos 23 itens do questionário emitidas por professores do sexo masculino e os do sexo feminino, foram encontradas diferenças entre as respostas emitidas pelos professores do sexo masculino e os do sexo feminino com relação aos itens: 3, 10, 13, 18 e 21 do questionário aplicado. Os valores mais elevados foram os obtidos pelos professores do sexo masculino, nos cinco casos. Isto significa que as respostas dos professores do sexo masculino foram mais negativas do que as dos professores do sexo feminino.

A partir dos resultados deste estudo, propõem-se algumas ações que poderão ser desenvolvidas pela instituição de ensino superior com o objetivo de propiciar mudanças na formação e atuação dos docentes de Educação Física, de modo que estes consigam perceber que utilizar os saberes docentes na prática do seu cotidiano escolar atrelando-os às exigências realizadas no ensino superior. Isto porque para potencializar sua ação didática eles são tão importantes quanto a formação pedagógica.

Sugere-se, inicialmente, que sejam criados cursos de formação permanente, com minicursos, palestras e seminários com temas que possam auxiliar os docentes na melhoria da sua prática acadêmica, objetivando desenvolver novas habilidades e condutas em meio à sala de aula. Outra sugestão é a criação de grupos de estudo sobre os temas dos saberes docentes e da didática no ensino superior, auxiliados pelos núcleos pedagógicos institucionais, com objetivo de direcionar os estudos e esclarecer dúvidas dos docentes de Educação Física. Finalmente, sugere-se que a instituição ofereça pós-graduação na área educacional a esses docentes com a finalidade de promover uma melhor capacitação do corpo docente.

Portanto, acredita-se que para ser um professor de Educação Física, voltado para os aspectos educacionais, a formação deve se apoiar em uma reflexão por parte dos professores sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias, as ações, as atitudes, realizando um processo de auto-avaliação constante para o norteamento do seu trabalho.

Finalmente, busca-se, neste trabalho, verificar-se o docente universitário, atuando no ensino superior, especificamente o que atua no curso de licenciatura em Educação Física, compreende a necessidade de articular cotidianamente os saberes e fazeres docentes, considerando as exigências do ensino superior e potencializando suas concepções pedagógicas adequadas e qualificadas na sua prática pedagógica.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AGRESTE, G. P. **Perfil do professor Universitário**. São Paulo: Alternativa, 2000.
- ALENCAR, E. L. S.; FLEITH, D. de S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. (In): **Psicologia: Reflexão e crítica**, vol. 17, n.1, Porto Alegre, 2004.
- ALMEIDA, N.V.F. Concepção de universidade e Ensino de graduação. (In): **Motriz – Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008.
- ANASTASIOU, L. das G. C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: Ibex, 1998.
- BARTH, M. B. **O saber em construção**: para uma pedagogia da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BÁSSOLI OLIVEIRA, A. A. de. Analisando a prática pedagógica da Educação Física.(In). **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**. Londrina: APEF/Londrina, v. 7, n.13, p.11-14, 1992.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologia do Ensino Superior**: realidade e significado. SP: Papirus,. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 1994.
- BERLINER, D. C. Implications os studies of expertise in Pedagogy for teacher education and evaluation. (In): **New Directions for Teacher Assessment**, Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference, Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 1988, p.39-67.
- BETTI, M..Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org). **Educação física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus. 1991.
- BIREAUD, A. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 1995.
- BOCCHESE, J. **Professor ou multiplicador?** Uma leitura do discurso institucional sobre o conhecimento desejável do professor de Português. Porto Alegre: PUCRS, 2002. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.
- BONILLA, Maria Helena; PICANÇO, Alessandra Assis. Tecnologia e Novas Educações. In: **II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares**, 2004, Rio de Janeiro: UERJ. p. 3473-3488.
- BORGES, C. Os saberes da educação física no campo da docência universitária. (In): **Motriz Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008.

BORGES, C.; HUNGER, D. A. C. F. Pós-graduação em educação física: formação para a docência e/ou pesquisa? (In): **Motriz – Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007.

Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 03, de 16 de junho de 1987. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e ou licenciatura Plena)**. Brasília DF: Diário Oficial, 22 jun. 1987.

BRASIL. MEC. **Comissão de especialistas de Ensino em Educação Física, Proposta de diretrizes curriculares para o curso de graduação em Educação Física**. Brasília DF, 13 de maio de 1999.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer 138, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Educação Física**. Brasília DF, 2002.

BUARQUE, C. **Uma idéia de universidade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

CAPARRÓZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física.(In): **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n.2, p. 21-37, janeiro de 2007.

CAPARRÓZ, F. E. et al. Formação inicial de professores de Educação Física: a prática pedagógica do professor universitário em questão. (In): **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte/ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Recife:CBCE, 2007, p. 1-10.

CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. (In): VEIGA, I. P.*et al* (Orgs.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papirus, 2000. p.75-89.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.).**Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CAVALCANTI, R. A. A Andragogia: a aprendizagem nos adultos. In: **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**. Nº. 6, Ano 4, Jul. de 1999.

CHAMLIAN, H. C.. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Caderno de Pesquisa.**, São Paulo, n. 118, 2003.

CHARLES, C e VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Ed.UNESP. 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: ARTEMED, 2000.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 Jun. 2008. Pré-publicação.

CHAVES, A.J.F. Concepção de universidade e Ensino de graduação. (In): **Motriz – Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008.

COSTA, V. L. de M. **A andragogia e a formação universitária do profissional de Educação Física**. 187f. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

_____. (Org.). Formação profissional universitária em educação física. Rio de Janeiro: Costa, Vera L. de M. (Org.). **Formação profissional universitária em educação física**. Rio de Janeiro: Ed. Central da UGF, 1997.

CUNHA, M. I. da. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora Ltda., 1998.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.

DAVID, N. A. Diretrizes Curriculares para a formação de professores: a gênese de uma pedagogia de resultados. (In): **III Congresso Goiano de Ciências do Esporte – Anais**. Goiânia-GO, 2002, p. 32-38.

ESPÍRITO SANTO, F. R. **Políticas de Reformulação Curricular e a Formação em Educação Física no Brasil**: uma arena de conflitos. Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2004.

FARIA JÚNIOR, A. G.. Professor de Educação Física, licenciado generalista. (In): Oliveira, V. M. (Org.). **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. 1987.

FERNSTERSEIFER, H. H. Formação do Professor de Educação Física: Avaliação do processo: (In): **Revista Brasileira de Educação Física e Desporto**. Ano 11. Nº. 51. RJ.1983.

FERNANDES, C. Formação do professor universitário: tarefa de quem? (In): MASETTO, M. (Org.). **Docência Na Universidade**. Campinas: Papyrus, 2000.

FERNANDEZ CRUZ, M. Ciclos de vida profesional de los profesores. **Revista de Educación**. Nº. 303, pp. 153-203, 1995.

FERREIRA, L.A. Docência em educação física:saberes e prática pedagógica na graduação. (In): **Motriz – Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008.

FISCHER, M.C.B; ZIEBELL, C. R. Mulheres e seus saberes engravidando uma outra economia. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT03/GT03-675> Acesso em: 12 ago. 2008.

FIORENTINI, D. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (org) **Cartografia do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREITAS, L.C. de. **Crítica a organização do processo de trabalho pedagógico e a didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FONSECA, S. G. Saberes da experiência histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, G. A & NOGUEIRA, S. V. (Org.) **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

GAMBOA, S.S. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado. (In): LOMBARDI, J. C. (org). **Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Caçador, SC: UnC, 1998.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUI, 1998.

GIL, A.C. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo- SP: Atlas, 1997.

GHIRALDELLI Jr. P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola, 1997.

GOBBI, L.T.B. Como se pensa a didática em crescimento e desenvolvimento e sua relação com a educação física. (In): **Motriz: Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007.

Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008.

GRILLO M. C. MATTEI, P. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D. e GRILLO, M. (Org). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

GUTIERREZ, F. **Educação como práxis política**. Trad: Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1998.

HASS, C.M. Interdisciplinaridade: uma nova atitude docente. (In): **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(1): 179-193, 2007. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em: 08 ago. 2008.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

LACERDA, P. B. de O. **Docência universitária: o professor de educação de física no curso de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, 2007, 206f.

LAMPERT, E. Professor universitário: ideologia e práxis. In: **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 20, n.º. 69, p. 69-77, março 1996.

LEAL, P.H.; FERREIRA, L.A. Estudantes de educação física prática docente ao longo do tempo: o olhar do professor de Educação física. (In): **Motriz – Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008.

LIBÂNEO, J.C. Educação: pedagogia e didática. (In): PIMENTA, S.G. (Org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-129.

MALUSÁ, S., e FELTRAN, R., C., S. **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003.

MALUSÁ, S. B. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In; MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (Org.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003. P. 137-174.

MALUSÁ, S. B. *et al.* Nos bastidores da docência Universitária: Desenvolvimento profissional e docente universitário. (In) **VI Seminário: O Uno e o Diverso na Educação Escolar**. Anais. Universidade Federal de Uberlândia – FACED/PPGE, dez. 2004.

_____. *et al.* O docente engenheiro do ensino superior frente aos desafios da formação pedagógica. (In) **VII Seminário Uno e Diverso – O professor nas pesquisas educacionais e os desafios no trabalho docente no Brasil**. Anais. Universidade Federal de Uberlândia – FACED/PPGE, nov. 2005.

MARINHO, I. P. **Contribuição para a história da educação física: Brasil Colônia- Brasil império- Brasil República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1993.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Preparação profissional em educação física. In: **Educação física e esporte na Universidade**. Brasília: Ministério da Educação Física e Desportos, Universidade de Brasília, 1988, p.225-245.

MASETTO, M. (org). **Docência na Universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2004.

MELO, M. do. C.; *et al.* Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na Universidade do Minho. (In): **Revista Portuguesa de Educação**, 2000, 13 (2), p. 125-166

MELO, V. A. de. **ENEFD: uma possível história**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) UEC. 1996.

MENDONÇA, E. DE F. M. As contribuições da pós-graduação lato sensu na formação do professor universitário. **Revista Latino Americana de Tecnología educativa**, Volumen 2. Número2. Disponível em: <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewPDFInterstitial&path%5B%5D=18&path%5B%5D=15>> Acesso em 24 ago. 2008

MORAIS, E. G. **Docência Universitária: o professor fisioterapeuta no ensino de fisioterapia.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU, 2008.

MOREIRA, H; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Ed.: DP&A, Rio de Janeiro, 2006.

MOREIRA, E.C.; TOJAL, J.B.A.G. As contribuições dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação Física do Brasil na formação e atuação dos docentes de ensino superior. (In): **Motriz – Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008.

MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior.** Identidade, Docência e Formação. Brasília. DF: Inep/MEC, 2001.

MORSOLETO, R. H. C. **Avaliação da docência no ensino superior.** (Dissertação) Mestrado em Educação. UNITRI – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia. 2002.

MUNÕZ PALAFÓX, G.H. PCTP: por que está sendo difícil implementar propostas críticas de ensino de educação física na escola? In _____. **Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico: a experiência de Uberlândia.** Uberlândia: Casa do Livro/Edigraf, 2002. Cap. I, p. 11-24.

_____. **Repensando a Educação Física para uma nova prática escolar.** Uberlândia: Núcleo de Estudos em planejamento e metodologias do Ensino da Cultura Corporal, 2004. 7 transparências, p&b.

_____. *et al.* **Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior: limites e possibilidades para uma reforma democrática.** Uberlândia. 2006. (prelo)

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.**São Paulo: EPU, EDUSP. 1996.

NASCIMENTO, M.J. A formação de professores de Educação Física e suas possibilidades de intervenção na prática pedagógica escolar. (In): **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 2005, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, 2005. p. 1793-1801.

NOGUEIRA, M. A. Universidade, crise e produção do saber. (In): BERNARDO, M. (org.). **Pensando a educação.** São Paulo: Unesp, 1989. p. 36-37.

NÓVOA, A. et al. **Vidas de professores.** 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, S. I. **Formação e experiências profissionais de formadores: trajetórias de professores aposentados do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

OLIVEIRA, M.O. **A organização curricular do curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia: novas diretrizes, antigos paradigmas?** Uberlândia, MG: UFU, 2002. (Dissertação de Mestrado em Educação).

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da Unicamp. Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação. (Tese de Doutorado em Educação) 2004.

PAES, R. R. A didática no ensino superior: como se pensa a didática nos fundamentos esportivos. (In): **Motriz – Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008.

PAGLIARINI, S. A.; ALMEIDA JR. **A formação docente para o trabalho interdisciplinar no ensino superior**. Programa de Pós-Graduação em Educação - PUC-Campinas, maio, 2004. Artigo disponível na base de dados do programa.

PAULOVICH, A. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Caderno de Pesquisa.**, São Paulo, n. 111, 2000

PEREIRA, F. T. e CAMARGO, D. M. **O professor, a força da palavra e a formação no ensino superior**: histórias de vida. Programa de Pós-Graduação em Educação - PUC-Campinas, maio de 2004. Artigo disponível na base de dados do programa.

PERPETUO, A. M. de A. **A prática pedagógica do fisioterapeuta docente**. 2005. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: (org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINA, M. B. El compromiso social de la universidad em el marco de suas funciones básicas. (In:) **La Función social de la universidad**. Madrid: Narcea. 1990.

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

POCHMANN, M. **A Batalha pelo Primeiro Emprego**: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

PUENTES, R.V. **Desenvolvimento didático-pedagógico dos docentes da UNITRI**: uma estratégia de trabalho metodológico.2007.p.60. (prelo).

REGO, A; REIS, D. Cidadania e qualidade nas instituições de Ensino Superior – uma visão luso-brasileira. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 5, n. 10, p. 133-160, 2002.

ROSAS, A. Universidade e criatividade. **Anais do VII Seminário Nacional sobre Superdotados**, p.121-124. 1985.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Discussões das habilitações de licenciatura e bacharelado em educação física. (In): **Motriz – Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007.

Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTANA, M. A. **A Formação de professores**: um estudo do perfil dos alunos dos cursos de pedagogia, biologia e matemática de instituição de ensino superior. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário do Triângulo, 2008

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí-RS: Unijuí, 1987.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

SANTOS, L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, A. S; MACIEL, L. S. B. (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SANTOS, L.C.; RAMOS, G.N.S. Docência no ensino superior: características formativas do professor substituto. (In): **Motriz – Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007.

Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008.

SEMERENE, B. Aprendendo a ensinar: aos poucos a formação pedagógica vira pré-requisito para professores. Publicado em 24/07/2006 – 19h53. Disponível em: www.universia.com.br/docentes/saladeaula/. Acesso em: 12 de mar. 2007.

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional - Seção Sindical CEFETSC – **A carreira docente**: uma concepção voltada aos interesses do estado brasileiro. Disponível em: <<http://www.sinasefe-sc.org.br/> . Acesso em 29 ago. 2008

SIEGEL, S. **Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento**. Trad: Alfredo Alves de Farias. São Paulo. McGraw-Hill do Brasil, 1975.

SILVA, R. H. dos R. *et al.* A questão da formação na Universidade Pública. (In): **Anais do Curso de docência no ensino superior**, PROGRAD/UFG, 2007 (Prelo).

SILVA, M.F.G.; SOUZA NETO, S. Docência em educação física: um estudo sobre as dimensões do conteúdo e o papel do professor. (In): **Motriz – Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008

SONZOGNO, M.C. Metodologias no ensino superior: algumas reflexões. (In): BATISTA, N. A; BATISTA, (Org). **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. p. 73-84.

SOUZA NETO, S.. A Formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no Século XX. (In):**Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas.2004.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas/SP. 1993.

TAFFAREL, C.N.Z; BARROSO, G. Didática do ensino superior:teoria pedagógica e crítica à organização do processo de trabalho Pedagógico no ensino superior. **Revista da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia**, Salvador, v. 8, n.8, p. 227-243. 2004.

TAFFAREL, C.N.Z; CHAVES, M.; GAMBOA, S.S. Prática de Ensino: formação profissional e emancipação. 2 ed. Maceió. Edufal, 2003.

TANI, G. Educação física e esporte no ensino do 3o grau: uma abordagem desenvolvimentista. **In: Educação física e esporte na Universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, Universidade de Brasília, 1988, p.23-34.

TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. *et al.* **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTEMED, p. 185-210, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, nº. 4. Porto Alegre: Pannonica, 1999: p. 215-233.

TARDIF, M; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. In: Educação e sociedade, ano XXI, n 73, 209-244, 2000.

TEIXEIRA, G. Diagnóstico do ensino superior do Brasil. **Documento didático de trabalho do curso "Didática do Ensino de Administração II"**, FEA/USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/>. Acesso em: 28 mar. 2008

TERENCE, A. C. F.; FILHO, E. E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. In: XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. (In): **Anais em CD-ROM do XVI EPENN**. Aracaju, Set. 06/03, 2001.

VASCONCELOS, M., J., M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. atual. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiência. In: MASETTO, Marcos (org). **Docência na Universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. P.77-94.

VEIGA, I.P.A. Perspectivas de análise da formação de professores. (In): **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro- Oeste**. Campo Grande-Anais. Informática Megasoft, 1 CD-ROM, 2003.

VERENGUER, R. C. G. Educação Física Escolar: considerações sobre a formação profissional do professor e conteúdo do componente curricular no 2o grau. (In): **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v.9, n.1, 69-74, 2004.

VIOLA, J.; CICILLINI, G. **A docência universitária: trajetórias e saberes da formação de professores na área de ciências biológicas da UFU**. Disponível em: <www.horizontecientifico.propp.ufu.br/include/getdoc.php?id=291&article=101&mode=pdf> Acesso em: 20 ago. 2008

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K.M. Tendências da pesquisa sobre a formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, nº. 09, p. 76-87, 1998.

III Seminário de Estudos e pesquisas em formação profissional no campo da educação física – “A Docência Universitária e a Educação Física” (In) **Motriz – Revista de Educação Física**, UNESP, v. 13, n.1, suplemento 1, jan./abril, 2007. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/revista.htm>> Acesso em: 04 abril 2008.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”
CEP 38.400-902 – Uberlândia/MG. Tele fax: (034) 3239-4212

Uberlândia, 03 de junho de 2008

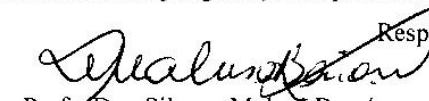
À
Profa. Dra. Nádia Carla Cheik
Centro Universitário do Triângulo – UNITRI

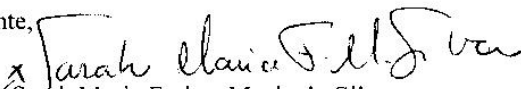
Prezada Professora,

Por meio desta, venho solicitar sua apreciação em relação ao instrumento de pesquisa: INVENTÁRIO ADAPTADO PROAL, construído através de novos estudos após as orientações acatadas da banca no exame de qualificação da aluna Sarah Maria Freitas Machado Silva. O mesmo, uma vez apreciado e aprovado, será utilizado na pesquisa “Docência Universitária: (re) pensando a prática do professor de educação física”, que tem como objetivo: discutir a formação pedagógica do docente universitário no curso de licenciatura em Educação Física, buscando compreender como esse professor atua com os elementos dos saberes docentes, as exigências do trabalho universitário e as concepções pedagógicas universitárias. Em anexo segue cópia do instrumento de pesquisa completo.

No aguardo de um retorno e à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, desde já agradeço sua preciosa colaboração.

Respeitosamente,


Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA


Sarah Maria Freitas Machado Silva
Aluna

Faouldade de Educação

Coord. de Pós-Grad em Educação - Mestrado/Doutorado

Apreciação:

*Após apreciação de instrumento de pesquisa:
Inventário Adaptado Proal, considero um
instrumento viável e apto a atender os
objetivos propostos na dissertação de mestrado
da aluna Sarah Maria F. Machado Silva.*

Uberlândia, 24 de junho de 2008


Profa. Dra. Nádia Carla Cheik



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”
 CEP 38.400-902 – Uberlândia/MG. Tele fax: (034) 3239-4212

Uberlândia, 03 de junho de 2008

À

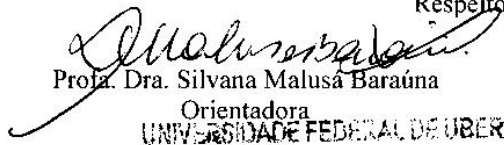
Profa. Dra. Marilúcia de M. Rodrigues
 Universidade Federal de Uberlândia –UFU/MG

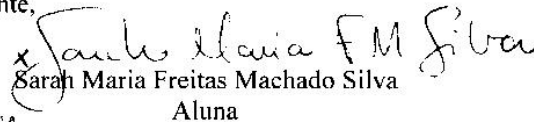
Prezada Professora,

Por meio desta, venho solicitar sua apreciação em relação ao instrumento de pesquisa: INVENTÁRIO ADAPTADO PROAL, construído através de novos estudos após as orientações acatadas da banca no exame de qualificação da aluna Sarah Maria Freitas Machado Silva. O mesmo, uma vez apreciado e aprovado, será utilizado na pesquisa “Docência Universitária: (re) pensando a prática do professor de educação física”, que tem como objetivo: discutir a formação pedagógica do docente universitário no curso de licenciatura em Educação Física, buscando compreender como esse professor atua com os elementos dos saberes docentes, as exigências do trabalho universitário e as concepções pedagógicas universitárias. Em anexo segue cópia do instrumento de pesquisa completo.

No aguardo de um retorno e à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, desde já agradeço sua preciosa colaboração.

Respeitosamente,


 Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna
 Orientadora
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA


 Sarah Maria Freitas Machado Silva
 Aluna

Apreciação:

Prezada Professora,
 Após a leitura e análise do instru-
 mento de pesquisa da aluna Sarah,
 estou de acordo frente às considerações
 feitas na banca de qualificação

Uberlândia, 11 de junho de 2008


 Profa. Dra. Marilúcia de M. Rodrigues



Serviço Público Federal
Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

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

ORIENTANDA: Prof.^a Sarah Maria F. Machado Silva

TÍTULO: Docência Universitária: (re) pensando a práxis pedagógica do professor de Educação Física.

OBJETIVO: Discutir a formação pedagógica do docente universitário no curso de Licenciatura em Educação Física, buscando compreender como esse professor atua com os elementos dos saberes docentes, as exigências do trabalho e as concepções das pedagogias universitárias existentes.

Prezado professor (a),

Enquanto aluna do curso de mestrado em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, linha de pesquisa “Saberes e Prática Educativas”, venho por meio desta, solicitar sua colaboração para responder a esse *instrumento de pesquisa: Inventário Adaptado Proal*.

O presente estudo tem como finalidade compreender como os docentes universitários do curso de Educação Física, interpretam sua própria prática profissional, as exigências do trabalho e as concepções pedagógicas universitárias existentes.

É importante assinalar os itens com objetividade e de acordo com a escala que se encontra á cada categoria pesquisada e a frequência com que adota os comportamentos descritos.

As informações pessoais contidas nesse instrumento serão mantidas em sigilo, por isso sua resposta fidedigna é fundamental.

Desde já agradeço a sua participação, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Atenciosamente.
Sarah Maria F. Machado Silva

sarahmariamachado@hotmail.com
sarahmaria@universia.com.br

Inventário Adaptado PROAL → DOCENTE

I – IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: a. () feminino		b. () masculino		
2. Idade: a. () 25 – 40 anos		b. () mais que 40 anos		
3. Faculdade/Instituto que trabalha:				
4. Disciplinas que ministra:				
5. Ano em que concluiu:				
a) Graduação	b) Especialização	c) Mestrado	d) Doutorado	d) Pós-doutorado
_____	_____	_____	_____	_____

Obs.: _____

6. 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

Os itens abaixo têm como objetivo verificar o grau de importância que você atribui a determinadas características do professor universitário: 1. Formação e exigência do professor universitário e 2. Concepções pedagógicas universitárias

II. FORMAÇÃO E EXIGÊNCIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Sempre 1	Quase sempre 2	Raramente 3	Quase Nunca 4	Nunca 5
---------------------	---------------------------	------------------------	--------------------------	--------------------

item	tópico	escala
01	Utiliza os saberes pedagógicos como orientação das suas escolhas teóricas e ações didáticas em sala de aula e articula com as pesquisas científicas e atividades de extensão realizadas.	(1) (2) (3) (4) (5)
02	Há espaço/tempo dentro das exigências do docente universitário em (re) pensar sobre o saber docente.	(1) (2) (3) (4) (5)
03	Relaciona os múltiplos saberes de acordo com as suas necessidades, finalidades e possibilidades para potencializar a sua prática docente.	(1) (2) (3) (4) (5)
04	Em que medida a sua prática docente é dialógica com os seus discentes	(1) (2) (3) (4) (5)
05	Certifica-se sobre os aspectos legais para exercer a sua docência.	(1) (2) (3) (4) (5)
06	Acredita que a formação do docente universitário está centrada na formação do pesquisador e que ocorre separação entre <i>ser</i> professor e <i>ser</i> pesquisador.	(1) (2) (3) (4) (5)
07	Em que medida o debate em relação à formação docente está relacionada com as discussões e exigências da Pós-Graduação e com os organismos de financiamento das pesquisas.	(1) (2) (3) (4) (5)
08	Em que medida a participação em grupos de pesquisa e estudos, movimentos sindicais e políticos e a divulgação e apresentação dos trabalhos científico - acadêmicos colaboram com a sua formação.	(1) (2) (3) (4) (5)
09	Considera a formação docente processual e continua e que inicia-se na graduação.	(1) (2) (3) (4) (5)
10	Na sua prática docente há tentativas em estimular a fazer pesquisa no processo de ensino-aprendizagem da sua disciplina.	(1) (2) (3) (4) (5)
11	Acredita que um dos elementos na formação do professor universitário ocorre a partir de suas experimentações e debates em conjunto com seus pares.	(1) (2) (3) (4) (5)
12	Em que medida a Universidade é o espaço privilegiado para a formação do professor universitário.	(1) (2) (3) (4) (5)

Desejo acrescentar que:

III - CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS UNIVERSITÁRIAS

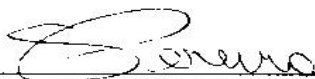
Sempre 1	Quase sempre 2	Raramente 3	Quase Nunca 4	Nunca 5
item	tópico			escala
13	Em que medida a Pós-Graduação contribuiu para a sua prática pedagógica ser realizada com eficiência e segurança, no tocante aos domínios teórico-metodológicos relativo ao conteúdo ministrado.			(1) (2) (3) (4) (5)
14	O espaço da Pós-Graduação compreende o trabalho pedagógico da docência, ou seja os processos de ensino-aprendizagem.			(1) (2) (3) (4) (5)
15	Divulga o seu ensino nas pesquisas acadêmico-científica e incentiva a produção e publicação de pesquisas com seus discentes.			(1) (2) (3) (4) (5)
16	Dá espaço de interação mutua entre o discente e o conteúdo e apresenta o conteúdo de forma a ter sentido/significado para o discente.			(1) (2) (3) (4) (5)
17	Faz uso diversificado dos processos avaliativos.			(1) (2) (3) (4) (5)
18	Proporciona espaço de discussão acerca do conteúdo proposto, levando em consideração os interesses dos alunos.			(1) (2) (3) (4) (5)
19	Faz conexão do seu conteúdo com as outras disciplinas.			(1) (2) (3) (4) (5)
20	Leva seus discentes a conhecerem e perceberem outros pontos de vista sobre o tema de estudo.			(1) (2) (3) (4) (5)
21	Apresenta ampla e atualizada bibliografia relativa às necessidades e aos tópicos abordados na disciplina.			(1) (2) (3) (4) (5)
22	Tem disponibilidade em atender os discentes, fora do contexto da sala de aula.			(1) (2) (3) (4) (5)
23	Em que medida organiza/prepara/sistematiza o seu trabalho pedagógico			(1) (2) (3) (4) (5)

Desejo acrescentar que:

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE TRADUÇÃO: PORTUGUÊS PARA O INGLÊS

Declaro para os devidos fins que efetuei a tradução de português para o inglês, do resumo da Dissertação de Mestrado intitulada: Docência Universitária – repensando a prática do professor de Educação Física, pela mestranda Sarah Maria Freitas Machado Silva.

Goiânia, 19 de novembro de 2008.



Elizabete Francisca de Oliveira Pereira
Licenciatura e Bacharelado em Letras Moderna Inglês
Especialista em Lingüística Aplicada à Aquisição de Língua Estrangeira
Mestrado em Educação Escolar Brasileira

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE CORREÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Declaro que efetuei a revisão dos termos da língua portuguesa (pontuação, ortografia, concordância nominal e verbal) observando os elementos textuais da Dissertação de Mestrado, intitulada: Docência Universitária – repensando a prática do professor de Educação Física, pela mestranda Sarah Maria Freitas Machado Silva.

Goiânia, 25 de outubro de 2008.

Varlene Rocha B. Bandeira

Varlene Rocha Brandão Bandeira – CPF: 253493171-72

Licenciatura em Letras – Português

Bacharelado em Lingüística

Especialização em Língua, leitura e literatura

Ex- Revisora do CEGRAF/UFG

SLIDES DE APRESENTAÇÃO DA DEFESA PÚBLICA - 29/10/2008 - SALA DE DEFESA- BLOCO G - FACED/UFU - 9H

Aluna: Sarah Maria Freitas Machado Silva
Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
Repensando a prática do professor de
Educação Física

Uberlândia/MG
2008

1. PROBLEMAS DA PESQUISA

- Como está ocorrendo a prática pedagógica do docente universitário no curso de licenciatura em Educação Física?
- Como esse docente, no curso de licenciatura em Educação Física, está atuando com os elementos dos saberes docentes, as exigências do trabalho no ensino superior e com as concepções pedagógicas universitárias existentes?

2. OBJETIVO GERAL

Discutir a prática pedagógica do docente universitário no curso de licenciatura em Educação Física, buscando compreender como esse professor atua, com os elementos dos saberes docentes, as exigências do trabalho e com as concepções pedagógicas universitárias.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

- ▣ Chamlian (2003) considera uma carência de tradição de estudos universitários no Brasil.
- ▣ Malusá Baraúna (2003) evidencia que o docente universitário, deve ser um profissional com sólida formação.
- ▣ Malusá Baraúna (2004) aponta que parte dos docentes universitários, não tem contato com uma formação pedagógica.
- ▣ Pereira Camargo (2004) salienta o ato de ensinar como uma arte e quando o docente universitário domina o conhecimento e engloba na docência.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

- ▣ Pimenta e Anastasiou (2005) evidencia que a formação na pós-graduação, separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico.
- ▣ Malusá Baraúna (2005) esclarece que a formação do docente universitário, a priori, fica a cargo da consciência do docente.
- ▣ Pachane (2004) observa que a formação do docente universitário, tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber.
- ▣ Vasconcelos (1998) afirma que há pouca preocupação com o tema da formação pedagógica na pós-graduação.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

SABERES DOCENTES

- ▣ Pimenta (1999) acredita que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão.
- ▣ Tardif (2002) considera o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e do confronto com as condições da profissão.
- ▣ Barth (1996) salienta como os professores são confrontados diariamente com a necessidade de definir saberes e práticas.
- ▣ Tardif e Raymond (2000) acrescenta que os professores são sujeitos, os saberes que mobilizam são plurais e complexos e o espaço de trabalho cotidiano é um local privilegiado de apropriação e produção dos saberes.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

▫ EXIGÊNCIAS DO TRABALHO

- Morosini (2001) qualifica o docente universitário, em professor profissional, transformador social e cientista.
- Cunha (2006) afirma que as exigências do docente universitário, tem sido entendida, quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino.
- Pachane (2004), argumenta a formação do professor, sendo restrita ao conhecimento aprofundado do conteúdo, pouco tem exigido em termos pedagógicos.
- Pimenta e Anastasiou (2005) evidenciam que as condições e jornada de trabalho universitário, interferem diretamente nas exigências e na construção da identidade.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

▫ CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS UNIVERSITÁRIAS

- Masseto (2004) considera o processo de ensino aprendizagem, a inovação pedagógica, a criatividade, articulação entre ensino e pesquisa, como elementos da função de ensinar.
- Libâneo (2002) compreende a sala de aula como ambiente privilegiado.
- Bireaud (1995) evidencia que as metodologias de ensino devem ser construídas, juntamente com os alunos.
- Pimenta e Anastasiou (2005) enfatizam que a ação docente se refere aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores e seus esquemas teóricos de leitura de mundo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

▫ DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

- Caparróz (2007) evidencia que há uma "estranha" ausência de pesquisas na área, que tratam de investigar a prática pedagógica do docente universitário.
- Costa (1997) aponta que há um descompasso entre o ensino de Educação Física está formando e o que a sociedade está exigindo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

- Borges (2007) afirma várias transformações que afetaram profundamente os programas de formação inicial.
- Ferreira (2007) destaca que, parte das licenciaturas em EF, estão alicerçadas numa formação denominada ampliada.
- Taffarel, Chaves e Gamboa (2003) argumentam que o docente busca inovações, frente ao pensamento neoliberal.
- Lacerda (2007) afirma que o docente universitário da EF utilizam sua própria formação, com ênfase nas relações interpessoais, para atuar em sala de aula.

CAPÍTULO 1

▫ OBJETIVO

- Apresentar algumas considerações sobre a Universidade.
- Discutir a formação dos docentes que atuam no ensino superior.
- Refletir acerca das exigências do trabalho para o exercício da docência.
- Dialogar com os saberes necessários para realizarem uma atuação docente com qualidade e segurança.
- Compreender quais as concepções pedagógicas universitárias.

CAPÍTULO 2

▫ OBJETIVO

- Discorrer sobre os caminhos percorridos pelo curso de Educação Física.
- Apresentar a questão da docência universitária na Educação Física
- Refletir os saberes da Educação Física no campo da docência universitária
- Compreender as concepções pedagógicas universitárias no âmbito da Educação Física.

CAPÍTULO 3

▮ CAMINHOS METODOLÓGICOS

- Local da pesquisa
- Sujeitos: 25 professores de Educação Física
- Instrumento: Inventário Adaptado Proal - Docente
- Abordagem quanti-qualitativa: dois tipos de análise permite estabelecer análises mais significativas.
- Procedimento metodológico
 - Construção do questionário-piloto (confiabilidade do Instrumento)
 - Análise e correção do questionário-piloto
 - Elaboração dos 23 itens do Inventário
 - Aplicação do instrumento

CAPÍTULO 4

▮ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 25 docentes:

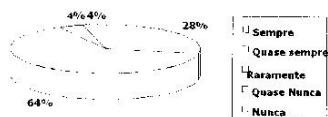
- Idade: 12 entre 23 e 40 anos e 13 mais de 40 anos
- Sexo: 15 homens e 10 mulheres
- Titulação: 6 especialistas; 9 Mestres; 6 doutores; 3 doutorandos e 1 pós-doutor
- Tempo de magistério: 8 menos de 5 anos; 5 entre 5 e 10; 7 entre 10 e 15; 3 entre 15 e 20; 1 entre 20 e 25 e 1 mais de 25 anos.

CAPÍTULO 4

▮ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Categoria Saber docente

RELACIONA OS MÚLTIPLOS SABERES, DE ACORDO COM AS SUAS NECESSIDADES?



CAPÍTULO 4

HÁ ESPAÇO DE (RE)PENSAR SOBRE O SABER DOCENTE, DENTRO DAS EXIGÊNCIAS DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO?

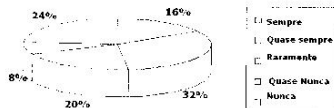


CAPÍTULO 4

▮ RESULTADOS E DISCUSSÃO

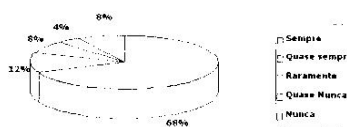
Categoria exigências do docente universitário

ACREDITA QUE A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO ESTÁ CENTRADA NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR E QUE OCORRE SEPARAÇÃO ENTRE SER PESQUISADOR E PROFESSOR?



CAPÍTULO 4

EM QUE MEDIDA A PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE PESQUISA, COLABORAM COM A SUA FORMAÇÃO?

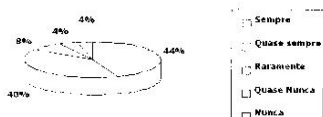


CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

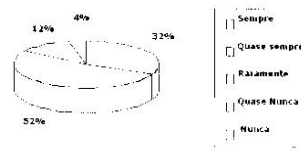
Categoria concepções pedagógicas universitárias

PROPORCIONA ESPAÇO DE DISCUSSÃO ACERCA DO CONTEÚDO PROPOSTO, LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO OS INTERESSES DOS ALUNOS?



CAPÍTULO 4

LEVA SEUS DISCENTES A CONHECEREM OUTROS PONTOS DE VISTA SOBRE OS TEMAS APRESENTADOS EM SALA DE AULA?



CAPÍTULO 4

Diferenças encontradas estatisticamente significativas, entre as respostas aos 23 itens do questionário, emitidas por professores do sexo masculino e os do sexo feminino

Variáveis Analisadas	Probabilidades
Masc x Fem x item 3	0,033*
Masc x Fem x item 10	0,007*
Masc x Fem x item 13	0,033*
Masc x Fem x item 18	0,021*
Masc x Fem x item 21	0,009*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questionamentos

a) Como está ocorrendo a prática pedagógica do docente universitário no curso de Licenciatura em EF?

- sempre atuantes em dar continuidade na sua própria formação.
- quase sempre separa sua ação em ser pesquisador e ser professor.
- sempre estão atentos em não reduzir sua prática, somente no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

b) Como esse docente de EF, no curso de licenciatura em EF, está atuando com:

b.1) Os elementos dos saberes docentes

- Quase sempre o docente articula os elementos com a sua prática pedagógica
- Estatisticamente os docentes do sexo masculino utilizam menos os elementos dos saberes
- Sempre o docente acredita que os saberes são adquiridos em processos de formação, porém é necessária a experiência, que é constituída no dia-a-dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

b.2) As exigências do trabalho para a prática docente no ensino superior?

- Quase nunca o docente consegue articular o ensino com as exigências do trabalho no ensino superior.
- Sempre o docente participa de grupos de pesquisas.
- Estatisticamente o docente masculino, incentiva menos o estímulo a produção de pesquisa.
- Sempre os docentes potencializam suas ações, utilizando o diálogo com seus pares.
- Estatisticamente o docente masculino raramente compreende a Pós-Graduação como espaço de contribuição no seu ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

b.3) As concepções pedagógicas universitárias.

- Sempre o docente conduz suas aulas em dar sentido/significado aos discentes.
- Quase sempre o docente atualiza seus conhecimentos didáticos
- Sempre fazem uso diversificado dos processos avaliativos.
- Quase sempre o docente favorece espaço de discussão e leva em consideração os interesses dos alunos.
- Sempre faz conexão da sua disciplina com outras.
- Quase sempre leva seus discentes a conhecer outros olhares sobre o tema estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

• Propostas

- Favorecer espaço de discussão para o docente, se preocupar com os aspectos didáticos de sua prática pedagógica.
- Que o curso de EF, possa oferecer permanentemente, mini-cursos, palestras e seminários objetivando desenvolver novas habilidades e condutas
- Potencializar grupos de estudos, sobre saberes docentes, exigências do trabalho e as concepções pedagógicas

Obrigada à todos.