



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA ADRIANA BORGES DOS SANTOS

PRÁXIS PEDAGÓGICA E SABERES DOCENTES NO ENSINO
SUPERIOR: ANÁLISE DO ENSINO DA PSICOMOTRICIDADE EM CURSOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEARÁ

FORTALEZA – CEARÁ

2020

MARIA ADRIANA BORGES DOS SANTOS

PRÁXIS PEDAGÓGICA E SABERES DOCENTES NO ENSINO
SUPERIOR: ANÁLISE DO ENSINO DA PSICOMOTRICIDADE EM CURSOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEARÁ

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de doutora. Área de concentração: Formação de professores.

Orientador: Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira.

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Santos, Maria Adriana Borges dos .

Práxis pedagógica e saberes docentes no ensino Superior: análise do ensino da psicomotricidade em cursos de educação física no Ceará [recurso eletrônico] / Maria Adriana Borges dos Santos. - 2020

Um arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 315 folhas.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira..

1. Práxis pedagógica. 2. Saberes docentes. 3. Docência do ensino superior. 4. Educação Física. 5. Ensino da Psicomotricidade. I. Título.

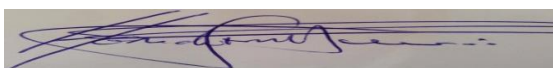
MARIA ADRIANA BORGES DOS SANTOS

PRÁXIS PEDAGÓGICA E SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE
DO ENSINO DA PSICOMOTRICIDADE EM CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
CEARÁ

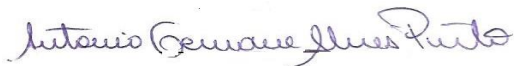
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 9 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará- PPGE/UECE



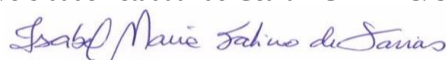
Prof. Dr. Antonio Germane Alves Pinto
Universidade Regional do Cariri - PMAE/URCA



Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará - ProfEPT/IFCE



Profa. Dra. Cleide Carneiro
Universidade Estadual do Ceará - CMEPES/UECE



Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE

A Deus, por me conduzir no amor, na fé e na vida, de maneira incondicional, e iluminar meus caminhos com toda sabedoria e bondade. Tenho fé, e, por ela, sou movida nos diferentes momentos da metamorfose genética, espiritual e humana.

Ao meu (filho) Levi, por me transformar e tornar mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, que, pouco sabe ele, não foi só um mestre. Desde 2005, ou seja, por 15 anos, dos primórdios da graduação até aqui, ele tem me orientado para o trabalho e para a vida. Com seus ensinamentos durante suas aulas, no processo de ensinagem, eu aprendia não só com os conteúdos em sua ciência e técnica, mas com seus exemplos de vida, com seus princípios sempre explícitos em seus espaços. Tive a honra de ser orientada por ele na graduação, na especialização, no mestrado e no doutorado, na profissão, na formação humana, no caráter e na vida. Com sua sutileza, ensinava-me a ser um ser humano humilde, que se preocupa com o outro; uma guerreira, que batalha e não desiste, jamais; uma boa profissional, que sempre procura dar o melhor de si naquilo que desempenha.

A meu pai e a minha mãe, que em um momento da vida tiveram que abrir mão de cuidar e dar carinho a uma criança para que um dia ela viesse a ser doutora. Tiveram que viver na angústia da saudade, na esperança do retorno, na fé de um gigante, para que essa doutora estivesse sempre em boas mãos. Meus pais, simples agricultores que cultivam a terra com as melhores técnicas, que cuidam da natureza com o amor incondicional, que fazem brotar tudo o que tocam, com o desejo de prosperar. Meus pais também são doutores na vida e em suas tarefas realizadas com maestria.

Ao meu amigo, namorado, amante, marido e companheiro de todas as horas. É ele que me acompanha, todos os dias; é ele que sente o mesmo gosto do mel e do fel que transcorre nas minhas veias. Serzinho incomparável, pois, na doçura de sua pessoa, na bondade de sua alma, ele sabe me acalantar, quando choro rios de lágrimas; sabe aconselhar, quando acho que não vou conseguir; me faz dormir, quando o estresse toma conta da substância ‘estranha’ que compõe meu cérebro e se junta ao meu corpo para exalar todo cansaço e toda energia acumulada do dia a dia. Simplesmente, obrigada por existir na minha vida.

Aos professores Antônio Germane Alves Pinto, Patrícia Ribeiro Feitosa Lima, Isabel Maria Sabino de Farias e Cleide Carneiro, que compuseram a banca avaliadora deste trabalho e compartilharam observações, questionamentos e conhecimentos para o aprimoramento desta tese. A gratidão transcende os limites do Lattes, uma vez que há muito carinho envolvido.

Agradeço também aos professores Germano Magalhães Júnior e Ana Patrícia Pereira Moraes, por aceitarem compor a banca como suplentes.

À professora Isabel Maria Sabino de Farias, que foi minha professora na especialização, no mestrado e no doutorado, por isso este agradecimento especial. Ela tem um percentual gigante

na contribuição da minha vida profissional e pessoal. Vivi experiências inovadoras e ricas nos momentos em que fui sua aluna. Gratidão!

Ao professor Antônio Germane Alves Pinto, o qual tive o prazer de ter em minha banca de qualificação do doutorado. Também pude conviver com ele em muitos momentos formativos no GEPEFE. Professor dotado de muitas qualidades, dentre elas gentileza, humildade e inteligência.

À professora Ana Maria Íório Dias, que tive o prazer de ter em minha banca de qualificação do doutorado e muito contribuiu com meu projeto de tese. Infelizmente, não foi possível ela estar na banca de defesa. Gratidão, professora!

Ao professor Genivaldo Macário, pelas contribuições à tese e por sua disponibilidade. O professor Genivaldo fez parte da banca de qualificação e defesa de mestrado de Paulo Gabriel e fez considerações muito pertinentes à tese no que tange à psicomotricidade. Como meu projeto era guarda-chuva, as contribuições do professor foram muito importantes e significativas para a tese.

À Ana Sofia, minha linda sobrinha, que com seu mundo encantado me despertava o sonhar, todas as vezes que me via trancada no quarto e me fazia companhia na solidão intelectual, e sempre me questionava se algum dia eu ia poder brincar, assistir a filminhos, sem ter que estudar.

Não poderia deixar de agradecer à minha irmã, Regina Borges, que com seu jeito acolhedor me deu força sempre que precisei para seguir em frente. Também tenho gratidão a minhas irmãs e irmãos.

Gratidão aos amigos que, nessa jornada, apoiaram-me e em quem eu confiei: Luiza Simões, Itamarcia Melo, Manoela Ribeiro, Petrília Rocha, Thaidys Monte, Leandro Borges, Gabriel Rocha, Rosa, Stela, Niagara, Mabele, Livia, Mateus, Glaucia, Cláudia.

Agradecimento especial a Karla Lima, a Vânia Santos e Jhony, que sempre me deram carinho e acreditaram em mim.

Ao meu sogro, vovô Ivan Ekman, pelo apoio mesmo estando distante.

A Hamilton Vieira, pois sempre que precisei esteve pronto para me ajudar.

Aos professores participantes desta pesquisa e aos gestores das IES que colaboraram para que este estudo fosse possível.

Aos professores do curso de especialização em Psicomotricidade da UECE, em especial à professora e coordenadora Dayse Campos, que sempre esteve disposta a ajudar.

Aos colegas do curso de Doutorado turma 2017, por sempre compartilharem saberes e por serem acolhedores, Jones, Samara, Pedro, Vanessa, Marlene, Jô, Edith, Ciro, Wilson.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (GEPEFE-UECE), coordenado pelo professor Heraldo Simões Ferreira, pelos ensinamentos e produção do saber científico; pelo aconchego e acolhimento maternal que o grupo me proporciona. Foi uma experiência incrível participar desse grupo desde sua origem, sentir-se em casa, amada, compartilhando momentos bons e ruins, vitórias e derrotas, sempre renovando a esperança e fortalecendo laços de afeto.

À CAPES, que possibilitou e tornou menos árduo o caminho, com o financiamento de bolsa de estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE, juntamente com todos os funcionários e professores, pelo compromisso social em pensar e fazer uma educação primada pela qualidade, em especial à Jonelma e Rosângela, por sempre estarem à disposição. Rosângela teve uma participação muito especial em minha vida e posso dizer que ganhei uma amiga-irmã, pessoa por quem tenho apreço e muita confiança. Obrigada pela atenção e por sempre se disponibilizar em ajudar.

Aos colegas de profissão: Romila, Gleide, Alison.

À secretaria e prefeitura de Maracanaú, por me conceder a licença, embora não tenha sido a licença que almejei para estudos, aquela que a Lei da Educação nos dá direito. Foi concedida a mim a licença para assuntos pessoais, ou seja, sem remuneração, sem contar tempo de serviço, mas mesmo assim sou grata, pois esses anos foram os mais valiosos em minha vida, e tenho a certeza de que poderei contribuir e muito com a qualidade da educação brasileira.

“Não pode ser adquirida com ouro maciço,
nem pode ser comprada a preço de prata.
Não pode ser posta em balança com o ouro de
Ofir, nem com o ônix precioso ou a safira.
Não pode ser comparada nem ao ouro nem ao
vidro, ninguém a troca por vaso de ouro fino.
Quanto ao coral e ao cristal nem se fala.
A sabedoria vale mais do que as pérolas.
Não pode ser igualada ao trapézio da Etiópia,
nem pode ser equiparada ao mais puro ouro.
De onde vem, pois, a sabedoria?”.

(Bíblia Sagrada, Jó 27:28)

RESUMO

A docência do ensino superior se fundamenta em diferentes saberes profissionais, dentre eles os saberes de experiência, que, articulados, permeiam o constante movimento de reflexividade da práxis pedagógica. O objetivo deste estudo é compreender a constituição da práxis pedagógica e dos saberes docentes no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física. Foi realizada uma pesquisa interpretativa, qualitativa, utilizando o estudo de caso. Os lócus foram Instituições de Ensino Superior do Ceará - Brasil e os participantes foram os professores que lecionam a disciplina de psicomotricidade nos cursos de licenciatura em Educação Física. Para a coleta de dados, foram utilizados entrevistas e dados documentais, analisados por meio da Análise Temática de Minayo e pelo método de triangulação. O aporte teórico que fundamenta esta tese baseou-se, no que se refere à psicomotricidade: em Le Boulch (1983), Lapierre e Aucouturier (2004) e Vitor da Fonseca (2012); ao entendimento de formação de professor: Garcia (1999), Gauthier et al. (1998), Gondra e Schueler (2008) e Saviani (2008); à formação de professor de Educação Física: Melina e Azevedo (2011), Brasil (2001; 2014; 2015; 2018), Ferreira (2006; 2012; 2013); à práxis pedagógica e docência do ensino superior: Vázquez (2011), Souza (2009), Pimenta e Anastasiou (2014; 2002); aos saberes docentes: Tardif (2002; 2014); aos aspectos metodológicos: Guba e Lincoln (1994), Esteban (2010), Minayo (2013), Collado, Lucio e Sampieri (2013) e Yin (2015; 2001). Os principais resultados apontam que as trajetórias profissionais dos envolvidos foram primordiais para somar elementos formativos, como ilustram seus discursos. Quanto à constituição da práxis pedagógica, esta se deu pela elaboração das subcategorias: concepção de psicomotricidade; autonomia profissional; prática pedagógica; importância da psicomotricidade na educação física; relação teoria e prática; relação com o aluno e formação humana. No que tange à constituição dos saberes para o ensino da abordagem psicomotora, os participantes relatam os aspectos psicomotores adquiridos desde a infância e o aprender 'a ser professor'. Nas considerações sobre docência, apontam para o direcionamento de um processo intencional e horizontal, posto que estabelece diálogo entre educador e educando. Citam diversos saberes necessários para o ensino da abordagem psicomotora: 'saber holístico'; 'competência'; 'formação pessoal'; 'consciência corporal'; 'conceitual, procedimental, atitudinal'; 'cognitivo, motor e afetivo', dentre outros. O estudo aponta reflexões e contribuições para a formação dos futuros professores de Educação Física, assim como para os professores universitários, fornece conhecimento e esclarece dúvidas sobre a psicomotricidade, a abordagem psicomotora e suas relações e contribuições com a educação

física, além de prestar esclarecimentos a gestores, coordenadores das Instituições de Ensino Superior e educação básica, que terão subsídios para pensar no ensino da educação física por meio da abordagem psicomotora, com os devidos esclarecimentos.

Palavras-chave: Práxis pedagógica. Saberes docentes. Docência do ensino superior. Educação Física. Ensino da Psicomotricidade.

ABSTRACT

Higher education teaching is based on different professional knowledge, among them experience knowledge, which, articulated, permeates the constant reflexive movement of pedagogical praxis. The aim of this study is to understand the constitution of pedagogical praxis and teaching knowledge in the teaching of Psychomotricity in undergraduate courses in Physical Education. An interpretative, qualitative research was carried out, using the case study. The locus were Higher Education Institutions in Ceará - Brazil and the participants were professors who teach the discipline of Psychomotricity in Physical Education undergraduate courses. For data collection, interviews and documentary data were used, analyzed using the Thematic Analysis of Minayo and the triangulation method. The theoretical contribution that underlies this thesis was based, with regard to Psychomotricity: in LeBoulch (1983), Lapierre and Aucouturier (2004) and Vitor da Fonseca (2012); to understanding of teacher education: Garcia (1999), Gauthier et al. (1998), Gondra and Schueler (2008) and Saviani (2008); to the formation of a Physical Education teacher: Melina and Azevedo (2011), Brazil (2001; 2014; 2015; 2018), Ferreira (2006; 2012; 2013); to pedagogical praxis and teaching in higher education: Vázquez (2011), Souza (2009), Pimenta and Anastasiou (2014; 2002); to teaching knowledge: Tardif (2002; 2014); to methodological aspects: Guba and Lincoln (1994), Esteban (2010), Minayo (2013), Collado, Lucio and Sampieri (2013) and Yin (2015; 2001). The main results point out that the professional trajectories of those involved were essential to add formative elements, as illustrated by their speeches. As for the constitution of pedagogical praxis, this occurred through the elaboration of the subcategories: conception of Psychomotricity; professional autonomy; pedagogical practice; importance of Psychomotricity in Physical Education; theory and practice relationship; relationship with the student and human training. Regarding the constitution of knowledge for teaching the psychomotor approach, the participants report the psychomotor aspects acquired since childhood and learning 'to be a teacher'. In the considerations about teaching, they point to the direction of an intentional and horizontal process, since it establishes a dialogue between educator and student. They cite several knowledge needed to teach the psychomotor approach: 'holistic knowledge'; 'competence'; 'personal formation'; 'corporal awareness'; 'conceptual, procedural, attitudinal'; 'cognitive, motor and affective', among others. The study points out reflections and contributions to the training of future Physical Education teachers, as well as to university professors, provides knowledge and clarifies doubts about Psychomotricity, the psychomotor approach and its relations and

contributions to Physical Education, in addition to providing clarifications to managers, coordinators of Higher Education Institutions and basic education, who will have subsidies to think about Physical Education teaching through the psychomotor approach, with the necessary clarifications.

Keywords: Pedagogical praxis. Teaching knowledge. Higher education teaching. PE. Teaching Psychomotricity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Ciclo da vida: fases.....	48
Figura 2 –	EQ: como se relaciona com o objeto de investigação.....	50
Figura 3 –	Caminhos do Estado da Questão: lócus e descritores.....	51
Figura 4 –	Objeto e suas relações.....	52
Figura 5 –	Antropologia da práxis: posto que o homem é histórico.....	145
Figura 6 –	Relações que permeiam a práxis pedagógica.....	147
Figura 7 –	Interação tipológica.....	164
Figura 8 –	Dimensões que representam a natureza do indivíduo na pesquisa.....	165
Figura 9 –	Síntese da tipologia do estudo.....	173
Figura 10 –	Fase de voo: síntese da coleta de dados.....	184
Figura 11 –	Fases de análise.....	186
Figura 12 –	Tratamento dos dados por meio de combinação de análise.....	189
Figura 13 –	Categorização das falas dos PF.....	198

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Sítios de busca por ano do evento e local de cada reunião da Anped GT-08 Formação de professores/2017.....	52
Quadro 2 –	Artigos localizados no portal de periódicos da CAPES usando cruzamento dos descritores com “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, entre out./nov./dez. de 2017.....	55
Quadro 3 –	Descrição dos artigos mapeados no portal de periódicos da CAPES com o descritor “Docência do ensino superior” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017.....	57
Quadro 4 –	Características dos trabalhos mapeados no portal da CAPES com o descritor “Docência do ensino superior”.....	60
Quadro 5 –	Descrição dos artigos mapeados no portal de periódicos da CAPES com o descritor “Práxis pedagógica” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017.....	62
Quadro 6 –	Características dos trabalhos mapeados no portal da CAPES com o descritor “Práxis pedagógica”.....	64
Quadro 7 –	Descrição do artigo mapeado no portal de periódicos da CAPES com o descritor “Saberes docentes” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017.....	65
Quadro 8 –	Reuniões da Anped – 2006 a 2015.....	67
Quadro 9 –	Artigos localizados para mapeamento nos sítios da Anped usando os descritores dentro de um recorte temporal de 2006 a 2015, out./nov./dez. de 2017.....	68
Quadro 10 –	Descrição dos trabalhos mapeados nos sítios da Anped com o descritor “Docência do ensino superior” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2015, out./nov./dez. de 2017.....	69

Quadro 11 – Descrição dos trabalhos mapeados nos sítios da Anped com o descritor “Prática pedagógica” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2015, out./nov./dez. de 2017.....	70
Quadro 12 – Teses e Dissertações localizadas para mapeamento na base de dados da BDTD usando o cruzamento dos descritores com o descritor “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017.....	72
Quadro 13 – Descrição dos trabalhos mapeados no sítio da BDTD com o descritor “Docência universitária” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017.....	73
Quadro 14 – Descrição dos trabalhos mapeados no sítio da BDTD com o descritor “Ensino da Psicomotricidade” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017.....	80
Quadro 15 – Descrição dos trabalhos mapeados no sítio da BDTD com o descritor “Práxis pedagógica” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017.....	84
Quadro 16 – Descrição dos trabalhos mapeados no sítio da BDTD com o descritor “Saberes docentes” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017.....	86
Quadro 17 – Características dos trabalhos mapeados no portal da BDTD.....	89
Quadro 18 – Achados na Biblioteca Pessoal relacionados com nosso objeto de pesquisa. out./nov./dez./2017.....	91
Quadro 19 – Quantitativo de trabalhos localizados e analisados no EQ.....	95
Quadro 20 – Regiões que mais produziram nas análises do EQ.....	96
Quadro 21 – Autores e abordagens da Educação Física.....	108
Quadro 22 – Abordagens com enfoque psicológico.....	109
Quadro 23 – Abordagens com enfoque psicológico, sociológico e político.....	110
Quadro 24 – Abordagem com enfoque biológico.....	111
Quadro 25 – Características do paradigma interpretativo.....	166

Quadro 26 – Características da pesquisa qualitativa em Collado, Lucio e Sampieri (2013, p. 37-38).....	169
Quadro 27 – Critérios usados no sítio do e-mec para buscar as IES, abril de 2018.....	174
Quadro 28 – IES localizadas no sítio do e-mec, abril de 2018.....	175
Quadro 29 – IES com cursos de Educação Física cadastrados e reconhecidos pelo MEC, 2018, que ofertam a disciplina de Psicomotricidade no Ceará.....	176
Quadro 30 – Situações que dizem respeito à entrada do entrevistador em campo.....	182
Quadro 31 – Descrição dos procedimentos de organização dos dados coletados e criação das categorias principais.....	190
Quadro 32 – Identificação das unidades de sentido e categorização das falas dos PF.....	192
Quadro 33 – Síntese do trato metodológico.....	195
Quadro 34 – Subcategorias do percurso formativo do PF.....	199
Quadro 35 – Perfil dos PF.....	200
Quadro 36 – Subcategorias e as respectivas unidades de sentido da categoria ‘práxis pedagógica’.....	210
Quadro 37 – Síntese dos elementos constitutivos elencados pelos professores formadores.....	227
Quadro 38 – Subcategoria e os respectivos núcleos de sentido da categoria “saberes docentes”.....	233
Quadro 39 – O pluralismo e a constituição social dos saberes dos PF.....	251
Quadro 40 – Resumo de categorias de análise elaboradas para analisar os elementos do programa de unidade didática.....	255
Quadro 41 – IES/ementa.....	258
Quadro 42 – IES/ementa - categoria.....	258
Quadro 43 – IES/objetivo.....	259
Quadro 44 – IES/objetivos - categorias.....	260
Quadro 45 – IES/conteúdos.....	260
Quadro 46 – IES/conteúdos - categorias.....	262
Quadro 47 – IES/metodologia.....	263
Quadro 48 – IES/metodologia - categorias.....	263

Quadro 49 – IES/competências.....	264
Quadro 50 – IES/competências - categorias.....	264
Quadro 51 – IES/avaliação.....	265
Quadro 52 – IES/avaliação - categorias.....	265
Quadro 53 – IES/bibliografia.....	266
Quadro 54 – IES/bibliografia - categorias.....	268
Quadro 55 – Simbologia do movimento numa abordagem psicomotora em Educação Física.....	280

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Fundação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CATÓLICA	Centro Universitário Católica de Quixadá
CLS	Centro Universitário Doutor Leão Sampaio
EF	Educação Física
EQ	Estado da Questão
FATE	Faculdade Ateneu - FATE
FATENE	Faculdade Terra Nordeste
ATENEU	Faculdade de Tecnologia Ateneu
FVS	Faculdade Vale do Salgado
FAECE	Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará
FAEX	Faculdade Excelência
FAMETRO	Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza
FIC	Centro Universitário Estácio Fic do Ceará
FGF	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza
FVJ	Faculdade do Vale do Jaguaribe
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSM	Psicomotricidade
PUD	Programa de Unidade Didática
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RATIO	Faculdade Teológica e Filosófica Ratio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
URCA	Universidade Regional do Cariri
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UNIFANOR	Centro Universitário Fanor Wyden

UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNINTA	Centro Universitário Inta
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	23
1.1	Justificativas.....	32
1.1.1	Justificativa pessoal.....	32
1.1.2	Justificativa científica e pedagógica.....	42
1.2	Delineamentos dos pressupostos teóricos e da problematização da pesquisa.....	43
1.3	Objetivos.....	45
1.3.1	Geral.....	45
1.3.2	Específicos.....	45
2	O ESTADO DA QUESTÃO: O CICLO DA VIDA NOS MOSTRA CAMINHOS PARA SEGUIR E LUGARES PARA DESCOBRIR.....	48
2.1	Seleção das fontes, lugares pra se descobrir.....	51
2.2	O que nos revelam os achados? Do nascer ao envelhecer.....	54
2.2.1	O que nos revelam os periódicos da CAPES?.....	54
2.2.2	O que nos revela a Anped?.....	67
2.2.3	Temáticas inventariais nos achados da base BDTD.....	71
2.2.4	O que revela a biblioteca pessoal?.....	91
2.3	Contribuições dos achados: a renascença do objeto de pesquisa.....	94
3	ESTABELECENDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA.....	100
3.1	Formação de professores: história a se contar.....	100
3.1.1	Formação de professor de educação física: contextos históricos.....	104
3.2	Psicomotricidade: muito mais do que uma abordagem na educação física.....	116
3.3	A abordagem psicomotora na educação física: diálogos com os autores do campo educacional da Psicomotricidade.....	123
3.4	Filosofia da práxis em Vázquez: pensando a práxis pedagógica.....	134
3.5	Saberes docentes: fios condutores na docência no ensino superior.....	150
3.5.1	Ensino superior: entre finalidades sociais, políticas e pedagógicas.....	158
4	CONSTRUTOS METODOLÓGICOS: EIXO TEÓRICO NORTEADOR.....	162
4.1	Tipologia do estudo: possibilidades de diálogo.....	163

4.2	Lócus da pesquisa: situando espaços.....	174
4.3	Os professores formadores participantes da pesquisa.....	177
4.4	Delimitando os critérios de inclusão e exclusão.....	177
4.5	Adentrando no campo de pesquisa por meio da coleta de dados.....	178
4.6	Análise dos dados: ensaio das categorias interpretativas.....	184
4.7	Procedimentos éticos.....	195
4.8	Síntese do caminho metodológico.....	195
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES: POUSO DIALÓGICO.....	197
5.1	Resultados e discussões a partir da análise das entrevistas.....	197
5.2	Caracterização do percurso formativo do PF.....	199
5.2.1	Perfil do PF.....	199
5.3	Formação inicial e continuada do PF: ontologia do sujeito.....	203
5.4	Constituição da práxis pedagógica no ensino da Psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física.....	210
5.4.1	Concepção de Psicomotricidade.....	211
5.4.2	Autonomia profissional.....	214
5.4.3	Prática pedagógica.....	216
5.4.4	Importância da psicomotricidade na educação física.....	217
5.4.5	Relação teoria e prática.....	219
5.4.6	Relação com o aluno.....	222
5.4.7	Formação humana: dimensões.....	225
5.4.8	Elementos constitutivos.....	227
5.5	Constituição dos saberes docentes: relatos dos PF no ensino de Psicomotricidade nos cursos de Educação Física.....	233
5.5.1	Docência no ensino superior do PF.....	234
5.5.2	Saberes necessários para a docência.....	236
5.5.3	Constituição dos saberes docentes.....	240
5.5.4	Saberes da experiência.....	243
5.5.5	Saberes profissionais.....	244
5.5.6	Saberes disciplinares.....	245
5.5.7	Saberes curriculares.....	247
5.5.8	Outros saberes.....	249
5.6	O que dizem os documentos? PUD/PPC e outros achados.....	254
5.7	Proposta de matriz curricular para a disciplina ‘abordagem psicomotora	

	em educação física’.....	272
5.7.1	Considerações acerca da proposta lançada.....	277
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: NESSE CICLO SEM FIM.....	287
	REFERÊNCIAS.....	298
	APÊNDICE A -ENTREVISTA - ROTEIRO.....	310
	APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA.....	312
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
	ESCLARECIDO – TCLE.....	313

1 INTRODUÇÃO



Quadro “A lição de Catecismo” de 1980, de autoria de Jules-Alexis Muenier, Museu de Belas Artes de Besançon.

(PACHECO, 2011).

O ofício de professor, no Brasil, é muito anterior às primeiras instituições educacionais e intrinsecamente relacionado a preceitos religiosos, econômicos, políticos e sociais. Reporta-se há mais de quinhentos anos, por volta de 1549, quando os jesuítas chegaram ao Brasil encarregados da missão de catequizar os índios, utilizando-se do ensino para educá-los, ou melhor, convertê-los e dominá-los. Assim como prescreve Saviani (2008, p. 26), “a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada do primeiro grupo de jesuítas”.

A história da educação segue passos largos que se estreitam na história da formação do professor e é consolidada na própria historiografia brasileira – Colônia, Império e República. Nesse enfoque, a educação no Brasil Colônia era tomada pelos jesuítas que sinalizavam, na verdade, a força e o poder do colonizador sobre os silvícolas. Esses estavam sendo dominados e deveriam gerar riquezas, não para os nativos, mas para a coroa portuguesa, a própria colonizadora (GONDRA; SCHUELER, 2008).

A formação dos jesuítas para ensinar deu-se em mosteiros de ordens religiosas na Europa. Ao chegarem ao Brasil, apropriaram-se dos costumes e da língua dos nativos para melhor transmitir os ensinamentos, os saberes, e ainda “além da doutrina, lavrar a terra e outros pequenos ofícios” (SAVIANI, 2008, p. 40).

Continuando a saga dos jesuítas, esses foram os primeiros a sistematizar o sistema educacional brasileiro através do *Ratio Studiorum*, tendo como mentor o padre Manoel da Nóbrega. Este, mesmo aprimorando o ato de ler e escrever, e de cântico e música, não perdia de vista o objetivo de conversão dos nativos. O mesmo ensino se diferenciava em termos de

metas e objetivos para os filhos dos colonos que aprendiam também filosofia, psicologia, metafísica (GONDRA; SCHUELER, 2008).

No entanto, em 1759, com a expulsão dos jesuítas, deu-se início a um novo sistema de ensino: as aulas régias (GONDRA; SCHUELER, 2008). Com a mudança, gerava-se um novo problema, pois não havia professores formados para exercer o magistério. Portanto, no Brasil Colônia, restringimo-nos a discorrer sobre a formação de professores, uma vez que não existia nenhum modelo ou instituição de formação de professores. Assim como, assina Nóvoa (1992), a gênese do exercício do magistério é anterior à estatização da escola, pois, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente.

Já o período do Império, compreendido entre 1822 a 1889, teve como marco a vinda da família real ao Brasil, fato que impulsionou uma série de mudanças de enfoque político, econômico, social e educacional. Outorgava-se a ampliação do ensino com a criação de escolas e universidades. Quem, de fato, teria direito a frequentar essas instituições? De que formação os professores dispunham para assumir os novos cargos?

Frente à formação de professor, a primazia da solução foi a utilização da observação como maneira de formar professores, o conhecido método de Lancaster, associado aos primeiros cursos das escolas normais, criadas nas províncias do Brasil por volta de 1834, com condições precárias de funcionamento em termos de corpo docente, de estruturas físicas e ainda com pouco interesse da população (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Desse modo, em passos lentos, deu-se início aos primeiros processos de formação de professor através das escolas normais e dos cursos complementares. Esses eram posteriores à escola normal e davam ‘condição’ ao professor de assumir a docência. Ambos os cursos de formação se diferenciavam na estruturação do seu currículo e tempo de duração (TANURI, 2000).

Concomitante aos novos horizontes de formação de professor, eis que surgiram diversas organizações formais e informais de ensino, fato que aflora as inquietações sobre: o que se ensinar? Como ensinar? A quem ensinar? Em torno dessas inquietações, constituíam-se as práticas, os saberes e as normas necessárias à formação do professor para o exercício no magistério.

Ao passo que a população brasileira se constituía enquanto nação, crescia o interesse dos abolicionistas pela República. Em desejos por uma educação de qualidade de direito, em 1889, iniciou-se o período republicano no Brasil. Nesse, inserem-se, no início do

séc. XX, movimentos de educadores pautados em melhorias e avanços na educação pública, gratuita e laica (TANURI, 2000).

Mediante o exposto, por volta de 1930, criaram-se órgãos, tais como o Ministério da Educação e da Saúde Pública e, posteriormente, o Conselho Nacional de Educação, que tomaram a responsabilidade para a organização do ensino superior. Frente a essa criação, acontecia o movimento dos pioneiros da Escola Nova no Brasil. O Manifesto dos Pioneiros, de 1932, julgava que a formação dos professores deveria se dar em nível superior e em universidades (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP, 2006).

Nessas interfaces de formação, foram criadas as Leis Orgânicas, com decreto nº 8.530, de 02/01/1946, que visava à organização do ensino superior na primeira metade do século XX (VICENTINI; LUGLI, 2009; TANURI, 2000).

Nesse contexto de formação de professores, diversas áreas foram englobadas, dentre elas a Educação Física, com grau de bacharelado e licenciatura, este último foco desta tese de doutorado.

E, de forma mais específica, a formação de professor em educação física se deu, também, nos primórdios do século XX, quando a área teve sua fundamentação na primazia da força pública, na Marinha e no Exército. Nesse sentido, as precedências históricas remetem a cursos de curta duração voltados para a formação prioritariamente dos militares, sendo, posteriormente, criado o primeiro curso vinculado à Universidade do Brasil, em 1939, com a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), que determinou a formação de professor em um período de dois anos (BENITES; HUNGER; SOUZA NETO, 2008).

A normatização da educação física para a formação de professor se deu a passos lentos, de cursos de curta duração a períodos de dois anos, três anos, até chegar a quatro anos. Contudo, não foram somente mudanças e avanços relativos à carga horária, mas a concepções da própria área, mudanças na estruturação curricular, nos pressupostos pedagógicos, dentre outras.

Nesse período de implementação da formação em nível superior, o contexto histórico da Educação Física era imbricado em uma transição de concepção. A tendência higienista cedia espaços à militarista. O enfoque higienista persistiu até 1930 e tinha como preocupação central os hábitos de higiene e saúde nas aulas de Educação Física. A tendência militarista, realizada de 1930 a 1945, apresentava uma formação baseada na prática dos militares, envolta de disciplinas rigorosas e com ênfase em exercícios para o fortalecimento do corpo (DARIDO; RANGEL, 2005; CASTELHANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994; SOARES, 2012). Esse período militarista ditava objetivos militares à

educação física, tendo em vista o contexto do governo de Getúlio Vargas que havia imposto o regime de Ditadura no Brasil.

Na educação é comum, antes mesmo de se concretizar uma tendência, que se inicie outra; assim o foi na educação física. No período compreendido entre 1945 a 1980, a nova forma de se conceder o entendimento, os significados das práticas, o ‘fazer’, e o ‘ensinar’ na educação física voltavam-se para a tendência esportivista, onde o esporte era determinante e centralizador da prática escolar e universitária (DARIDO; RANGEL, 2005).

Na interface entre o início e o fim da tendência esportivista, dois marcos na educação geraram mudanças em sua sistematização, a saber: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), Lei nº 4.024, em 1961, e, posteriormente, a sua reelaboração, com o dispositivo da Lei nº 5.692, em 1971.

A partir de 1980, na veemência de um país livre da Ditadura Militar, compreendida no interstício da esportivização, surgiu a última tendência, identificada como recreacionista por Darido e Rangel (2005). No entanto, há controvérsias na denominação dessas tendências, tendo em vista que autores como Castelhani Filho (1988), Ghiraldelli Júnior (1994) e Soares (2012) as designam com conceitos e temporalidades diferentes, a saber: higienista, militarista, pedagogicista e competitivista.

Em tempos de mudanças no cenário educacional, a LDB de 1996, na forma da Lei nº 9.394, decretou a formação do professor em instituições de ensino superior em áreas específicas, de modo que a tendência recreacionista surgiu, concomitante à crise epistemológica da educação física, indicando a ausência de uma proposta clara e objetiva do direcionamento filosófico, científico e epistêmico da área. Essa tendência limitava o ofício do professor ao ‘saber fazer’ e o tornava mero espectador do fazer do aluno, prevalecendo o estereótipo de professor ‘rola bola’¹.

No contexto conflituoso da tendência supracitada é que se aguçou a crise epistemológica da educação física em meados de 1980, mobilizando diversos estudiosos em debates acadêmicos para repensarem o objeto de estudo da Educação Física, assim como suas práticas pedagógicas desprovidas de teorias e fundadas em práticas corporais de racionalidade técnico-reducionista, que desconsidera aspectos pedagógicos no ato de ensinar.

Imbricada em conflitos epistemológicos, a educação física precisava se definir enquanto ciência. Tal carência levava aos questionamentos: qual o conceito de educação física e sua finalidade na educação? É uma disciplina acadêmica, podendo ser denominada de

¹ É esta prática de dar a bola, ou comumente chamada de “rola bola” que fomenta a marginalização da Educação Física perante outras disciplinas.

cinesiologia? É motricidade humana? Cultura corporal do movimento? Ciência do esporte? Aptidão física?

Seguindo essas inquietações, estudiosos acadêmicos, intelectuais, professores, autores de outras áreas, (re) definem os campos de estudo e atuação, expondo novas exigências e conhecimentos à área.

Assim, frente às perspectivas ontológicas, culturais e biológicas, surgem as **abordagens**² epistemológicas da educação física, são elas: psicomotricidade; desenvolvimentista; construtivista-interacionista; crítico-superadora; crítico-emancipatória; saúde renovada; Parâmetros Curriculares Nacionais, cultural, sistêmica (DARIDO; RANGEL, 2005; CASTELHANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994; SOARES, 2012; FERREIRA, 2012).

Dentre as citadas abordagens, nos deteremos na psicomotricidade, também foco do estudo. Essa na área da educação assume a denominação de educação psicomotora. Foi a primeira a se contrapor às concepções anteriores da educação física, que, consoante Le Boulch (1983, p. 266), realizava “adestramento como fins das práticas educativas”. Em conformidade com Costa (2002) apud Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP, 2020, p. 1):

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensoriomotoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos.

Retomando os parágrafos anteriores, as raízes da formação em educação física se deram em um sustentáculo ideológico militarista, com ênfase em práticas exaustivas focadas no rendimento. Deparamo-nos, então, com uma área contrária a esse movimento e que preza por preceitos de totalidade humana, a Psicomotricidade. Essa partilha, de forma crítica e reflexiva, as dimensões psicomotoras, cognitivas e afetivas, sem desconsiderar as influências internas e externas como coadjuvantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem, como a citada ABP assegura.

A psicomotricidade tem como áreas de atuação a reeducação, educação, terapia e clínica, abrangendo diferentes pressupostos teórico-metodológicos através das suas linhas

² As abordagens, assim como as concepções, assumem diferentes denominações, dependendo do autor que as estuda, como Darido e Rangel (2005) e Ghiraldelli Júnior (1998).

definidas como: relacional; Aucouturier; aquático; sistêmica; Romain; Agathon; transpsicomotricidade; somática; clínica psicomotora e heurística (PRISMA, 2010; CASTRO, 2017).

Cada uma dessas linhas está ancorada em construtos teóricos que se fundamentam e se complementam. A atenção deste estudo é na área da Educação, seguindo concepções do estudioso francês Jean Le Boulch, que investiga a psicomotricidade a partir dos estudos da educação física, como meio de não fragmentar o entendimento do corpo e não mecanizar o movimento humano. O autor era médico, psicólogo e professor de educação física. Ele foi o primeiro a inserir relações psicomotoras entre ambas as áreas, com intuito de descentralizar a prática da atividade física centrada nos resultados, no rendimento e não no sujeito e em seu corpo.

Outro autor cuja referência é fundamental nessa tessitura é o português Vitor da Fonseca, por sua obra contemplar conceitos sobre os fundamentos básicos da psicomotricidade, tais como a organização e a sistematização dos fatores e subfatores psicomotores.

Contemplam, também, nosso estudo, André Lapierre e Bernard Aucouturier, franceses e profissionais de educação física, estudiosos do corpo em movimento e com obra comum, o livro *A simbologia do movimento*.

Assim como consolida Darido (2003), a psicomotricidade passa a conduzir a educação física, valorizando o processo de aprendizagem e dando condição ao professor de se sentir com responsabilidades escolares e pedagógicas. Fato que gera mudanças na forma como o professor pensa e desenvolve a docência, justificando a influência da psicomotricidade na educação física na década de 1980.

Sobre prerrogativa de que a psicomotricidade elucida, é indispensável esclarecer que essa não pode ser compreendida como sinônimo de educação física. Nem tão pouco deve ser substituído o conteúdo que a educação física construiu, histórica e socialmente. No entanto, possibilita a formação de professores mais introspectivos³ e reflexivos.

No entanto, a psicomotricidade, neste estudo, é compreendida por seus elementos pedagógicos e psicomotores que influenciam a educação física numa perspectiva ampla e holística, buscando entender os fenômenos e a realidade por completo, e não somente como resultado da união de suas partes, como soma entre o motor, o psíquico e o afetivo, mas sua indissociabilidade estuda, analisa e entende o homem em seu movimento por inteiro.

³ Análise íntima e reflexiva que alguém faz sobre si mesmo. Exame profundo sobre as próprias experiências ou sobre o que ocorre de mais íntimo em si próprio.

Em síntese, consoante aos fundamentos da psicomotricidade, pressupomos que essa ciência pode contribuir com a educação física, tornando o professor sensível ao “olhar” para o sujeito aluno, não um sujeito qualquer, mas aquele com sua subjetividade, seu ‘corpo desejante’⁴, não uma engenharia genética formada por partes anatômicas. Nesse enfoque, uma nova postura do professor será determinante na constituição das características da abordagem da psicomotricidade na educação física.

Desta feita, o delineamento da construção do objeto de estudo desta tese é: **práxis pedagógica, saberes docentes e o ensino da psicomotricidade no ensino superior**, e emerge em permanente elaboração.

Mas o que seria o objeto? Quando pensamos em uma ideia central, ideia-chave, estamos nos referindo ao objeto que norteia um trabalho por completo, mobilizado para a compreensão de um determinado tema, que, por sua vez, impõe significados e direcionamentos. Nessa proposição, Silva e Valdemarin (2010, p. 17) definem objeto como “um foco de abordagem e o estabelecimento de fontes documentais pertinentes que vão sendo modificados durante a elaboração, entrecruzados com novas possibilidades interpretativas nascidas das interfaces temáticas”.

A tese central que movimenta o objeto de investigação e nos conduz à sua defesa é: **a docência no ensino superior, no contexto da práxis pedagógica do ensino da psicomotricidade nos cursos de Educação Física, proporciona conhecimentos ao professor, que, integrados a outros saberes, formam aspectos experienciais no exercício docente em educação física. Aspectos esses vivenciados corporalmente nas relações com o outro, com o conhecimento, com os objetos e espaços.**

A tese, elaborada consoante à temática e ao objeto, é uma proposição sobre como funciona o fenômeno a ser estudado, e seu delineamento prévio se materializa na composição literária da escrita do trabalho de doutoramento, em meio a aspectos objetivos e subjetivos implicados na assistência de estudos já publicados, bibliografias e documentos.

Partindo desses pressupostos, construímos o referencial sobre o que compreendemos acerca de categorias iniciais constituintes desta tese, tais como: docência do ensino superior, práxis pedagógica e saberes docentes.

A docência a que nos referimos é aquela exercida pelos professores dos cursos de graduação que lecionam a disciplina de Psicomotricidade nas licenciaturas em Educação Física. Logo, nossa percepção e entendimento sobre docência estão direcionados ao fazer

⁴ Termo que será explicado à frente, mas de forma breve, e que remete aos cortes epistemológicos da psicomotricidade.

docente, às atividades cognoscitiva e teleológica, aos posicionamentos político-pedagógicos e aos saberes que o professor mobiliza na formação dos alunos de graduação, que se formam para futuramente exercer a docência.

Ancoramo-nos em Pimenta e Anastasiou (2014) para referenciar o estudo sobre docência do ensino superior. As autoras a definem como um processo contínuo de construção de identidade e que tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante os saberes específicos das áreas de conhecimento. Nos processos de formação de professores, as autoras destacam que é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento, em que ninguém ensina o que não sabe; dos saberes pedagógicos, pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação humana; dos saberes didáticos, que articulam teorias de educação e ensino nas situações contextualizadas; dos saberes da experiência do professor, que dizem respeito ao modo pelo qual o sujeito se apropria do ‘ser professor’ na vida.

Gauthier et al. (1998) corroboram ao sustentar a ideia de que, em diferentes tempos, o cerne das pesquisas em educação tem oscilado entre o que ensinar e como ensinar, e o que é preciso para saber ensinar. Além de outros elementos, o professor precisa conhecer e dominar o conhecimento específico, didático e pedagógico.

Esse entendimento converge para o que consideramos o não desvirtuamento da autonomia, ou seja, o professor, por mais experiente que seja, não deve ensinar só o que quer ou gosta, mas o que estabelecem os documentos, as necessidades dos alunos, o que definem os regulamentos planejados para a disciplina, como o programa de unidade didática.

Nossa temática, uma vez implantada em um campo mais amplo, que é a formação de professores, não ocorre no vazio, mas inserida num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional (GARCIA, 1999). O autor faz uma crítica ao estudo sobre formação de professores ao afirmar que tem sido uma prática habitual geralmente planejada e desenvolvida fora do contexto da instituição.

A margem de autonomia que o professor possui, ao pensar e implementar o programa de unidade didática, determina sua formação em contexto de práxis pedagógica institucional. Desse modo, a concepção do papel do professor no desenvolvimento dos elementos do programa de unidade didática é, concretamente, determinante em sua formação profissional (GARCIA, 1999).

Portanto, interessa-nos saber a origem da concepção do programa de unidade didática; a aquisição do conhecimento específico pelo professor; sua participação na construção do programa; a carga horária destinada à psicomotricidade, dentre outros. Assim

como corrobora Garcia (1999), a concepção de currículo e do papel do professor leva à atividade de formação centrada na aquisição de conhecimentos ou competências por esse profissional. O contrário diminui as possibilidades de formação e desenvolvimento do professor, comprometendo, desse modo, a qualidade da educação.

Prosseguindo sobre as categorias que ancoram a tese, a práxis pedagógica foi a segunda apresentada. Nossa base de entendimento incide na relação indissociável entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 2011). Teoria essa que se constituiu tanto no domínio do conhecimento específico (como os conteúdos e os saberes da psicomotricidade, por exemplo) como no domínio pedagógico do campo de ensino, a prática.

Na perspectiva de Vázquez (2011, p. 234), estudioso selecionado para fundamentar esse campo, conjuga-se que a práxis como “atividade teórica que somente existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critérios de verdade”. A práxis opera com fundamento no marxismo, porque somente se conhece o mundo por meio de sua atividade transformadora, a própria experiência do trabalho docente. Os fins dessa atividade são a transformação real, do mundo social, para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade engendrada com a atividade subjetiva pelo homem, como ser social. No que se refere à práxis como critério de verdade, é na prática onde o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a terrenalidade de seu pensamento (VÁZQUEZ, 2011).

É mediante essas reflexões que realizamos a resenha do que entendemos por práxis pedagógica, e nesse ato de pensar a atividade docente, justificamos a escolha pelo uso da expressão ‘práxis’ e não ‘prática pedagógica’. É uma designação política, ontológica e epistemológica. É política porque fazemos uma escolha fundada em uma ideia que não é neutra e representa o lugar do sujeito em seu contexto; é ontológica por atingir a subjetividade do sujeito em relação a si mesmo e com a cultura corporal do movimento, ou seja, uma ontologia do ser que preza pela constituição humana em sua totalidade; e, por fim, epistemológica porque é mediada por uma mudança de concepção, transformação, pois por muitos anos se compreendeu a educação física apenas por sua racionalidade prática, ou seja, o ‘praticismo’ preponderante em sua historicidade. Então, ao utilizar o termo práxis, temos a intenção de ressignificar a relação teoria e prática no modo de compreender a educação física e sua direcionalidade epistemológica.

Desse modo, não nos cabe pensar a prática desprovida da teoria, e vice-versa, mas uma relação que converge para uma reflexividade da prática, tornando-a uma atividade de práxis. Para que o docente possa desenvolver a atividade pedagógica da práxis, é necessário

retomar a filosofia dessa ação dotada de reflexividade na direção de aproximação entre as subjetividades dos sujeitos, isto é, o professor precisa assumir uma postura epistemológica que converge para uma perspectiva dialógica de educação transformadora.

O terceiro elemento da tese foram os saberes docentes que serão abordados neste estudo entrelaçados à compreensão dos outros dois: docência do ensino superior e práxis pedagógica, pois, consoante Tardif (2014, p. 37), “a prática docente mobiliza diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos”.

Assim, a **docência do ensino superior** possui como base os saberes da experiência, que, articulados a **saberes da formação profissional, curriculares, e disciplinares**, permeiam em constante movimento de reflexividade a atividade da **práxis pedagógica** transformadora.

Esse conjunto de saberes do professor ou saberes pedagógicos estabelece “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa [...] no sentido de conduzir a atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37).

Por isso, os saberes que foram abordados nesta escrita epistêmica são os **saberes docentes**, que não se constituem na singularidade de um único saber, mas, como alude Tardif (2014, p. 36), “o saber docente é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e da experiência”. Esse autor constituiu-se referência base para nosso estudo no que se refere aos saberes.

Para o investimento neste estudo, definimos algumas justificativas que anunciam a necessidade e a relevância da pesquisa em eixo pessoal, mas principalmente social e histórico, como elucidamos a seguir.

1.1 Justificativas

Descrevemos a justificativa pessoal, seguida das justificativas científica e pedagógica e suas relações com esta tese, explicitando as motivações que suscitaram o interesse na realização desta pesquisa.

1.1.1 Justificativa pessoal

Para apresentar o texto da justificativa pessoal, peço licença ao leitor para utilizar a primeira pessoa do singular, já que conto minha própria história. As trajetórias que escolhi

seguir para a realização deste estudo mesclaram-se à história profissional e pessoal, em uma dinâmica autobiográfica que permite a compreensão dos processos de formação e dos elementos formadores.

Nas linhas que seguem, apresento parte do percurso profissional e da história pessoal, trajetórias implicadas e indissociáveis, que justificam os procedimentos do estudo porvir.

Na conjuntura deste contexto formativo, emergiu a necessidade de dialogar sobre o itinerário formativo, tomando como primícias a reflexão sobre o desenho autobiográfico.

Debruçando-me sobre minha história de vida, fico a refletir sobre como me tornei professora. Que fatos encorajadores vivenciados por mim contribuíram para a assunção profissional?

Tendo como pressuposto tal questão inquietadora, discorro, inicialmente, sobre a tessitura autobiográfica no ser professora, recordando a infância. Iniciei em uma *concepção romântica*⁵ ainda na infância, e recordo-me com bastante lucidez que me assumia como professora, ao brincar de escolinha e ensinar a outras crianças. O papel que desenvolvera tornar-me-ia, hoje, professora.

Embora fosse a atividade mais corriqueira, meu sonho era ser *doutora*⁶, talvez porque meus pais acreditassem que essa seria a ‘melhor profissão’. Na realidade, não eram somente eles, mas a sociedade. A escola no Brasil, nesse período de 1990, atravessava um processo de massificação⁷ da educação. Todavia, em décadas anteriores, as ofertas para estudos obrigatórios eram limitadas, e meus pais, por exemplo, completaram somente o ensino primário⁸, expressando a continuidade interrompida dos “saberes provenientes da formação escolar” (TARDIF, 2014, p. 63).

Dentre as recordações, emerge em horizontes resplendentes o momento em que ocorreu a primeira mudança crucial em minha vida, quando, em 1995, deixei a pequena cidade do interior do Ceará, Mauriti, e vim morar em Fortaleza, com parentes.

Nessa nova fase, sobretudo no que se refere aos estudos, vivenciei as mais diferentes experiências que me conduziram à permissividade reveladora de um processo de formação desafiador, posto que acolhedor e promissor.

⁵ Sobre a concepção romântica de professor, indico ao leitor a leitura do livro “Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente”, de 2009, de autoria João Formosinho.

⁶ Doutora, nesse caso, na pequena cidade onde morava, seria: médica, advogada ou política, não fazendo menção ao doutorado.

⁷ Também é possível ao leitor ver sobre escola de massa, na já citada obra de João Formosinho, página 38.

⁸ Ensino primário corresponde ao ensino de 1º grau, sendo o ensino secundário equivalente ao ensino médio, conforme a LDB, Lei nº 5.692 (BRASIL, 2020).

Nessa viagem, as fases itinerárias da minha vida apresentam-lhes, de forma sucinta, o sistema de ensino televisivo, o ‘Telensino’⁹, que cursei nos primeiros anos do ensino fundamental II, entre 1996 e 1999, em Fortaleza. Nesse modelo, embora fosse presencial, as aulas eram emitidas pelo sistema televisivo, na presença de um único profissional em sala de aula, para orientar todas as disciplinas, assemelhando-se ao que conhecemos como professor polivalente.

O professor regente de sala selecionava monitores, através de avaliação de desempenho, para auxiliar no processo de ensino. Tive o privilégio de ser monitora durante três anos do ensino fundamental II¹⁰. Foram vivências que me somaram experiências formativas, conduzindo-me ao ser professora, pois essa função de monitora nos delegava a missão de ensinar aos alunos que apresentassem dificuldades em realizar os exercícios sugeridos nos livros didáticos¹¹.

Creio que essa função de monitoria ocorria devido à fragilidade profissional existente na época, ou melhor, fragilidade no sistema educacional como um todo. Pois o Ministério da Educação (MEC) havia criado e executado o programa de Telensino para suprir a carência de quadros docentes e das limitadas disponibilidades financeiras. Mas não se investiu na formação continuada que habilitasse o professor a lecionar como polivalente.

Essa realidade denuncia diferentes contextos da educação no Brasil, que permanecem ainda hoje por efeito de diferentes ângulos, como, por exemplo, profissionais que assumem a função sem ter a formação específica para tal na educação básica. Como mostra o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o censo de 2016 sobre ‘percentagem de docentes dos anos finais do ensino fundamental que possuem formação superior na área que lecionam’, apenas 46,9% dos professores têm formação específica na área que ensinam. Quando nos referimos à Educação Física, temos 62,5% de formação adequada. Essas são realidades que vão contra a proposta do Plano

⁹ Na década de 1970, seu uso era associado a amplas extensões territoriais, carência de quadros docentes e limitadas disponibilidades financeiras (FUNTELC-FUNDAÇÃO DE TELEDUCAÇÃO DO CEARÁ, 1982). Foi nesse contexto que o estado do Ceará, a partir de março de 1974, passou a veicular, através das antenas da TV Educativa, a programação do sistema Telensino. Tratava-se de uma proposta para as séries terminais do, então, ensino de 1º grau, assentada em emissões de televisão, complementadas por materiais impressos e pela ação, em sala de aula, do orientador de aprendizagem (OA) polivalente, que deveria conduzir e dinamizar as aulas de todas as disciplinas. Operando inicialmente em oito municípios, em 1999 a proposta era utilizada por praticamente todas as escolas das redes públicas do estado, atingindo cerca de 300.000 alunos (CAVALCANTE, 1998).

¹⁰ O Ensino fundamental ainda era distribuído em oito anos, e não em nove, como é hoje.

¹¹ As aulas seguiam essa sequência: assistíamos às aulas na TV, depois íamos resolver os exercícios que havia no livro didático. Era nesse momento de resolver os exercícios junto aos colegas que se exercia a monitoria.

Nacional de Educação (PNE), que define o prazo de 2024 para 100% dos professores estarem com formação específica na área em que atuam (INEP, 2016).

Ao refletir sobre as contribuições da educação física nessa primeira etapa, deparei-me com um ensino completamente higienista e militarista. O primeiro caracterizado por aulas que se reduziam ao ensino de alimentação saudável como hábito de se obter saúde, não ficar doente; o segundo se limitava ao ensino de exercícios militaristas com repetição de movimentos até a exaustão. Não recordo se o professor era um militar, mas acredito que não tinha formação específica, ou não havia se formado para a *reflexividade* e *dialogicidade* da práxis transformadora, mas para a permanência do ensino com bases no *praticismo* e manutenção do *status quo*.

Percebe-se a fragilidade pedagógica envolvida, uma vez que o praticismo predominava e a relação professor-aluno se distanciava da atividade práxis, assim como a relação teoria-prática inexistia, pois, em um mês, assistia-se na TV a uma aula sobre alimentos e no outro mês se realizava uma prática de exercícios físicos.

Após essa reflexão, apresento o ingresso na última fase da educação básica, o ensino médio que, também, aproximou-me dos saberes da função docente, pois, como sugere Tardif (2014), os saberes condutores da docência são adquiridos ainda na educação básica. Este relato em que discorro sobre minha formação na educação básica, do ensino fundamental ao médio, ressignifico ao refletir sobre e por consolidar “o saber proveniente da formação escolar anterior” (TARDIF, 2014, p. 63).

Vejo-me imergir na concepção *laboral*¹² de professor, quando fui contratada para ministrar aulas de reforço das disciplinas de Matemática e Química, em espaços particulares, no mesmo período em que ingressei no ensino médio. Ainda não compreendia, nem estudava os elementos da docência, mas se aproximava, nessa caminhada, dos saberes pedagógicos que posteriormente me agregariam “saberes experienciais” da prática docente (TARDIF, 2014, p. 63).

Tive a oportunidade de cursar o ensino médio em escola privada, que, diferentemente do ensino fundamental, não era um sistema televisivo. Ao pensar pedagogicamente as aulas de educação física, surgiu a associação com a abordagem esportivista. As aulas eram no contraturno e a escola dispunha de uma estrutura física muito bem preparada para a prática de esportes coletivos, então o aluno fazia teste para saber em

¹² De forma geral, Formosinho (2009) classifica as concepções de professores em duas categorias: laboral e profissional. Aquela está implicada nos aspectos práticos sem necessidade de formação inicial específica para conduzir o ensino.

qual esporte ele tinha mais habilidade. Dessa maneira, passava o ano letivo quase todo treinando a modalidade esportiva escolhida, assemelhando-se à aula no período da abordagem esportivista, iniciada em 1964.

Como pode ser observado, o percurso formativo em nível de educação básica me conduzia à função docente, pelas experiências com o ensino. Entretanto, é indispensável a formação a nível superior para o exercício da docência, pois, imagine um médico exercendo sua função apenas porque tem o ‘dom’, ‘talento’ ou porque sempre se interessou por assuntos da medicina? Alguém iria se consultar com ele apenas pelo seu ‘notório saber’? Se assim fosse, qualquer um que soubesse fazer exercícios físicos poderia ser professor de educação física, sem necessitar para isso ser conhecedor de algum conteúdo.

Sobre isso, Gauthier et al. (1998), ao discorrerem sobre ‘um ofício sem saberes’, cita que, nas condições essenciais para ensinar, não basta conhecer o conteúdo, não basta ter talento, não basta ter bom senso, não basta seguir sua intuição, não basta ter cultura e, por fim, não basta ter experiência. É necessário que o professor contemple um conjunto de saberes no exercício do magistério e não apenas um saber pedagógico específico.

Ao concluir o ensino médio, em 2002, em seguida, concorri ao vestibular para odontologia em uma instituição federal, e para enfermagem em outra, dessa vez pública e estadual. Por não conseguir êxito, decidi inscrever-me para o curso de Educação Física e consegui aprovação.

Sob o enfoque de uma concepção profissional¹³, em 2004, iniciei a formação em nível superior, pela Universidade Estadual do Ceará. O fato de ingressar em um curso de licenciatura em Educação Física não significava para mim um futuro na docência. Tanto por não conhecer ao certo os campos de atuação da área, como por muitas vezes ter sido desencorajada, prevalecendo a ideia de iniciar um curso de Enfermagem ou Medicina, como queriam os familiares, ou de Pedagogia, como fizeram minhas irmãs.

Foi durante essa formação inicial que floresceram a docência e a reflexão de bases teóricas que, até hoje, fundamentam minha função de professora. O processo de ensinagem¹⁴ despertado ao cursar algumas disciplinas da matriz curricular fomentou perspectivas encorajadoras.

Os conhecimentos construídos e socializados no período da formação inicial favoreceram uma base para construir os saberes pedagógicos provenientes das disciplinas, a

¹³ Ainda baseado em Formosinho (2009).

¹⁴ “Ensinagem seria uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada” (ANASTASIOU, 2002, p. 15).

saber: Didática Geral; Didática Aplicada; Estrutura do Ensino Fundamental e Médio; Psicologia da Educação; Educação Física Escolar; Metodologia da Pesquisa; Avaliação; Metodologia do ensino da Educação Física; Estágio Supervisionado e Motricidade Humana¹⁵. Tardif (2014) classifica os conhecimentos aprendidos nessas disciplinas de ‘saberes disciplinares’, aprendidos na universidade.

Realizo diferentes considerações subjetivas sobre algumas dessas disciplinas como experiência de licenciando (a), por incorporarem conhecimento e cultura que são socialmente construídos. A Didática possibilitou-me conhecimentos metodológicos de como pensar o conteúdo e a metodologia, o planejamento e as estratégias de ensino. Em Estrutura do Ensino Fundamental e Médio foi possível conhecer o funcionamento legal da Educação Básica.

O Estágio Supervisionado não fomentou conhecimento necessário para compreender a relação teoria e prática, pois, assim como afirmam Rabelo e Silva (2012), o estágio é o momento no qual o profissional, em particular, o professor, aproximará a teoria, de modo mais efetivo, à prática docente. O fato de não ter sido um ensino fundamentado na racionalidade da práxis pedagógica acaba por gerar fragilidades e lacunas na formação que têm se estendido a outras direcionalidades, mais evidentes, pelo fato de, durante o estágio, eu não ter sido orientada por um professor que acompanhasse todo o processo de construção docente.

Essas inquietações revelaram-se como justificativa para estudar os desígnios da formação do professor e da relação teoria-prática na práxis pedagógica da disciplina de Psicomotricidade, pois, assim como afirma Sacristán (1999), a relação teoria-prática deve permear todo o percurso formativo do professor.

Quanto às disciplinas de Psicologia da Educação, Educação Física Escolar e Motricidade Humana, podem ser consideradas eixo central, servindo de base para a (re) interpretação e sistematização de experiências, que repercutem, ainda, na docência em exercício da educação básica.

Foi no percurso dessas três disciplinas que tive uma maior aproximação didática com a psicomotricidade, nos seguintes aspectos: a psicologia com elementos da compreensão da psique; fases do desenvolvimento humano; introdução à teoria de estudiosos como Wallon, Vygotsky e Piaget; a educação física escolar com a abordagem psicomotora, apontando horizontes epistemológicos que aproximavam o professor das questões pedagógicas da escola;

¹⁵ A disciplina de Motricidade Humana tinha e ainda hoje permanece com uma ementa voltada para a formação em Psicomotricidade. Ela contempla os conceitos e os fatores psicomotores.

e, por fim, a motricidade humana, que aponta uma maior proximidade com a psicomotricidade, no que se refere à historicidade, aos fundamentos e aos fatores psicomotores como equilíbrio, tonicidade, noção de corpo, dentre outros.

Ainda que a matriz curricular não ofertasse a disciplina de Psicomotricidade, tive a oportunidade de estudar essa ciência, mesmo que de forma fragmentada, pois o programa de unidade didática da Motricidade Humana focava na teoria daquela abordagem, nos conceitos, nas intervenções, nos fatores e no conteúdo histórico.

Além das disciplinas mencionadas, ocorreram outras experiências formativas durante a graduação, como monitorias, participação em eventos, trabalhos coletivos, dentre outras, mas venho frisar apenas aquelas que mais contribuíram para ser a professora que sou hoje. Dessa maneira, não poderia deixar de possibilitar a interpretação ao leitor da vivência na Escola Projeto Nascente¹⁶ e da monitoria na disciplina de Educação Física Escolar. Foram nelas que materializei experiências primárias com a práxis psicomotora, a partir das primeiras leituras das obras de Jean Le Boulch, que, em movimento de reflexividade da prática, fazia-me pensar no sujeito e sua subjetividade enquanto aluno e, em meio à curiosidade epistemológica, buscar solução para problemas oriundos do exercício em sala de aula.

Foram experiências que, posso assegurar, junto às palavras de Tardif (2014), cujos saberes se efetivam na prática, pois, o saber da experiência foi uma verdadeira escola de aprendizagem, onde tive a oportunidade de colocar em prática o que antes era apenas teoria aprendida em sala de aula com bons professores.

No quarto semestre da graduação, tive a oportunidade de participar da seleção da Escola Projeto Nascente e ser aprovada, atuando nessa instituição até o término da graduação, em 2009. Durante esse período, foi possível construir uma base sólida dialogada entre teoria e prática, além dos muros da universidade. Sendo mais precisa, refiro-me à experiência vivida com a psicomotricidade naquela instituição.

Recordo a importância das orientações pedagógicas da professora Silvia, coordenadora da citada instituição e professora da disciplina de Psicomotricidade no curso de Pedagogia da UECE. O Projeto Nascente trabalhava em sua proposta pedagógica com a

¹⁶ O Centro Municipal de Educação e Saúde Projeto Nascente, doravante denominado CMES Projeto Nascente, foi criado pelo Decreto nº 9135 de 01/07/93, DOM nº 10176, de 16/08/93. É um estabelecimento pertencente à rede Pública Municipal de Ensino, mantida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, com cooperativa da Universidade Estadual do Ceará/Pró-reitoria de Extensão e subordinado administrativamente aos órgãos competentes da secretaria de Educação e Assistência Social do Município (PRATA, 2009).

‘pedagogia de projetos’. O projeto que me engajei como professora iniciante¹⁷ tratava de uma abordagem psicomotora na educação infantil, na brinquedoteca da escola.

As aulas eram desenvolvidas e planejadas com orientação da professora supracitada. Ao menos uma vez no mês, havia grupos de estudo para dialogar e estudar as reflexões sobre as práticas. Esse exercício de pensar a relação teoria-prática, e a teoria a partir da prática, forneceu aparatos didático-pedagógicos à constituição identitária profissional para atuar no magistério.

Continuando a discorrer sobre esse percurso formativo, em 2009 exerci o magistério na educação básica, na Prefeitura Municipal de Fortaleza, como professora temporária até 2012, ano em que fui efetivada, por meio de concurso público, para lecionar no Município de Maracanaú, onde atuo, até a presente data, na disciplina de Educação Física nos ensinos fundamentais I e II, com alunos do 2º ao 9º ano, e onde tenho agregado muitos ‘saberes-experiências socialmente construídos’ (TARDIF, 2014).

As experiências nos municípios de Fortaleza e de Maracanaú foram essenciais na constituição de aspectos formativos relacionados ao exercício do magistério que fundamenta a educação física, especialmente baseada na psicomotricidade, pois desenvolveu-se no trabalho pedagógico com a educação infantil e ensino fundamental.

Partindo dessas experiências, a justificativa de investigação no campo da Psicomotricidade aponta para a compreensão da formação do professor a nível profissional, no ensino superior.

Frente a esse contexto, optei por cursar pós-graduação em Psicomotricidade pela UECE, em 2010, inspirada na trajetória profissional de um professor quando cursava a graduação. A didática desse docente fazia-me perceber a psicomotricidade como fundamental na formação do professor, tanto por agregar conhecimento como por compreender a atividade práxis a partir das intersubjetividades¹⁸.

O curso de pós-graduação me proporcionou um despertar para processos reflexivos que dialogam com a historicidade da minha vida. Tive a oportunidade de conhecer e mergulhar em obras literárias, participar de cursos de formação pessoal¹⁹, palestras, seminários, dentre outros eventos que foram extremamente definitivos na constituição da profissional que sou hoje.

¹⁷ Considero-me professora iniciante, mesmo sem concluir o curso de graduação, por ser professora regente de sala.

¹⁸ Termo designado para compreender as relações entre as subjetividades (SARTRE, 2015).

¹⁹ Formação pessoal é uma das exigências para atuar na psicomotricidade, segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (2020). São cursos de vivência corporal, onde aprendemos a nos relacionar como nosso corpo e como o do Outro.

Das disciplinas cursadas, destaco o Estágio Supervisionado, que, ao contrário da graduação, foi realizado com acompanhamento da professora da disciplina e supervisionado²⁰ pela coordenadora do curso. Também havia fragilidades, mas esse momento gerou muito aprendizado.

No último semestre da pós-graduação, iniciei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o projeto de monografia, cuja temática era ‘formação de professor que atua com a psicomotricidade’. Infelizmente, não foi possível dar continuidade à investigação, por questões burocráticas. Posto isso, o tema da pesquisa seguiu com ‘áreas de atuação do profissional de psicomotricidade’.

Após concluir o curso, em 2011, tive a felicidade de ingressar no Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física Escolar (GEPEFE), cadastrado e reconhecido pela CAPES, do qual participo até hoje, 2020.

O trabalho de reflexividade crítica sobre a prática fez-se subjacente ao ingresso no GEPEFE, assim como ao aprimoramento no campo da pesquisa científica. Posso considerar que foi um divisor de águas em minha trajetória profissional e pessoal, que me agregou saberes tanto na dimensão humana como técnica e social. O fato de tornar-me pesquisadora é concomitante a um amadurecimento teórico-metodológico e ao desempenho didático-pedagógico em sala de aula, evidenciados por vários fenômenos: em primeiro lugar, por meio de leituras; depois, pelo próprio exercício de desenvolver pesquisas científicas. Esses são “saberes provenientes da formação profissional para o magistério”, pela socialização e pelo trabalho colaborativo que desenvolvemos nesse grupo de pesquisa (TARDIF, 2014, p. 63).

Diante da função e do compromisso com autoformação, eis que passei, em 2015, na seleção de Mestrado em Educação, concentrado na área de formação de professores, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), com núcleo 2 - Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde, vinculado à linha B - Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação.

Apreendi conhecimentos vinculados à formação de professor inicial, continuada e ao ensino, com ênfase nos saberes e na prática profissionais relacionados ao trabalho docente, que perpassam a compreensão da profissionalização e do profissionalismo²¹.

²⁰ O estágio era realizado em duplas, para facilitar que fossem gravadas as aulas. E, posteriormente, algumas aulas seriam escolhidas para serem analisadas e avaliadas pela professora da disciplina. Todas as sessões, além de serem gravadas, foram registradas em relatório detalhadamente.

²¹ Com base em Imbernón (2010) e Contreras (2002), a profissionalização é o processo histórico amplo, político e social de organização de caráter profissional, enquanto que profissionalismo se refere à qualidade e à competência profissional em sua dimensão ética de formação.

O acesso ao conhecimento se deu por cursar as disciplinas de História e Cultura da educação Brasileira; Teorias da Educação e Formação de Professores; Pesquisa Educacional; Didática e Formação de Professor, dentre outras.

O meu ingresso no Observatório da Educação (OBEDUC), em 2015, logo após iniciar o Mestrado, no qual fui bolsista da CAPES como pesquisadora da educação básica e integrante do grupo de pesquisa ‘Educação, Cultura Escolar e Sociedade’ (EDUCAS), proporcionou incentivo e motivação para investigar a temática de dissertação: ‘Experiência formativa do professor supervisor: estudo de caso do PIBID/Educação Física/UECE’.

O OBEDUC desenvolvia uma pesquisa macro intitulada ‘Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre as contribuições do PIBID’, iniciativa em rede que envolvia os Programas de Pós-Graduação da UECE, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), coordenada, no Ceará, pela professora Dr^a Isabel Maria Sabino de Farias.

A experiência como bolsista do OBEDUC/CAPES/EDUCAS me forneceu leituras e discussões que geraram inquietações a respeito do PIBID e, mais especificamente, da atuação do professor supervisor na escola, especificamente em escolas públicas, campo em que atuo.

Esse processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional me inseriu em experiências no ensino superior com a psicomotricidade e fez aflorar o sentimento de investir e adentrar no campo epistemológico dessa ciência. Para tanto, duas tônicas surgiram, a saber: inseri-me como sócia na ABP, capítulo Ceará; e escrevi um projeto com essa temática para concorrer ao doutorado.

A ousadia foi além e participei da seleção do Doutorado em Educação, em 2016, logo após concluir o Mestrado, concentrado na área de formação de professor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), na mesma linha e núcleo do Mestrado. Ainda que tivesse pesquisado ‘a experiência do professor da educação básica’ durante esse curso, as justificativas para desenvolver a dissertação centravam-se nos problemas sucedidos em nível de ensino superior, e não da educação básica. Posto isso, o projeto de doutorado seguiu a investigação com outra temática, ‘a Psicomotricidade nos cursos de Educação Física’, no entanto, inserida nesse mesmo nível de ensino, nas práticas pedagógicas e na docência do ensino superior.

1.1.2 Justificativa científica e pedagógica

Nessa jornada nada linear, em busca de construtos formativos, em meio à justificativa pessoal, expomos, e agora retornando à primeira pessoa do plural, a justificativa de cunho científico, analisando as produções científicas publicadas pelos pares em diferentes bases de dados.

Para justificar cientificamente este projeto, destacamos o desdobramento das pesquisas em sítios de produção científica concretizados através do Estado da Questão (EQ). Realizamos buscas em ambientes de periódicos, em período compreendido entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro de 2018, nos lócus: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando a base nacional Scielo, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e, ainda, a biblioteca pessoal.

Ao adentrar o mundo das publicações de trabalhos, resumos, artigos e livros, tivemos a sensação de (re) nascer em meio a tantas pesquisas de excelentes qualidades e de respaldo científico no campo acadêmico e social.

Desse modo, reforçamos, embasados no árduo trabalho desenvolvido com o EQ, a seção exposta em parágrafos posteriores que afirmam que este estudo tem a contribuir com as áreas acadêmicas, escolares, técnicas, pessoais e profissionais, tendo em vista a escassez de estudos desenvolvidos com relação ao objeto desta tese. Justifica-se a sua relevância, pois, dos mais de 5.000 trabalhos localizados, 130 foram analisados na íntegra, e, desses, somente três apresentaram relação direta com nosso objeto de investigação, revelando a escassez de produção acerca desse tema, fato que intensifica a relevância científica do nosso estudo.

Com os dados do EQ, também foi possível constatar, além de outras informações, que a docência no ensino superior ainda é um campo de investigação bastante limitado, pouco explorado, quando comparado à de escolas de educação básica como locus de investigação, fato que, também, intensifica o prestígio do nosso estudo, por tratar-se do ensino superior.

Esta investigação também teve justificativa pedagógico-social e político-cultural, pelo fato de a psicomotricidade ter relevância histórica na área da Educação Física. Porém, o histórico nos currículos de formação não contempla essa importância, em termos quantitativos, tendo em vista que das 45 Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do

Ceará cadastradas no MEC-2018, 27 são de licenciatura presencial e somente 10 ofertam a disciplina²² de Psicomotricidade em suas matrizes.

As justificativas pedagógicas emergem de forma mais intensa das críticas cotidianas em ambientes acadêmicos e/ou escolares quanto ao que se ensina nas disciplinas de Psicomotricidade em cursos de Educação Física ou outras graduações, cursos de extensão e até pós-graduação? Como se ensina? Qual a formação de quem ensina a psicomotricidade?

Sob essas premissas, reiteramos que esta pesquisa está em conformidade com os objetivos do programa PPGE-Doutorado, tais como: abordar as práticas de desenvolvimento docente, os múltiplos saberes, as estratégias de ensino e aprendizagem; estabelecer relações entre trabalho e educação, numa perspectiva histórica, cultural, abarcando a problemática da formação e da prática docente em sua conexão com o processo social (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2017).

Para contemplar o arcabouço desses pressupostos que comporão a escrita da tese, apontamos o referencial teórico que dialogará em linhas divergentes e convergentes, tecendo elementos que interagem mutuamente na formação e no exercício do professor.

1.2 Delineamentos dos pressupostos teóricos e da problematização da pesquisa

Elencamos como fundamentação teórico-metodológica os seguintes estudos:

a) No que se refere à psicomotricidade: Le Boulch (1983; 1987); Lapierre e Aucouturier (2004); Vitor da Fonseca (2012); Esteban Levin (2009);

b) No entendimento de formação de professor: Nóvoa (1992); Garcia (1999); Imbernón (2010); Gauthier et al. (1998); Gondra e Schueler (2008); Saviani (2008);

c) Formação de professor de educação física: Melina e Azevedo (2011); Brasil (2001; 2014; 2015; 2018); Ferreira (2006; 2012; 2013); Darido (2003); Ghiraldelli Júnior (1994);

d) Quanto à práxis pedagógica e docência do ensino superior: Vázquez (2011); Souza (2009); Pimenta e Anastasiou (2014; 2002).

e) Os saberes docentes de Tardif (2002; 2014);

F) Relativo aos aspectos metodológicos: paradigma interpretativo de Guba e Lincoln (1994) e Esteban (2010); para abordagem qualitativa, Minayo (2013) e Collado,

²² Dados obtidos pela pesquisadora no sítio do e-mec em abril de 2018, em matrizes curriculares das IES.

Lucio e Sampieri (2013); no que se refere ao estudo de caso, Yin (2015; 2001); para análise temática e triangulação, Minayo (2013; 2005).

Assim, amparada nessa conjectura teórica, este trabalho de reflexividade crítica sobre a práxis pedagógica traz subjacente a ele a formação inicial e continuada do professor de educação física, os saberes docentes, o lócus e as condições do trabalho pedagógico, e o contexto legal que rege este trabalho embasado no programa didático da disciplina de Psicomotricidade no curso investigado.

A trajetória de vida do docente incorpora à profissão conhecimentos que o habilita a exercer determinada função, a assumir determinadas disciplinas no magistério. A historicidade da formação de professor de educação física nos revela uma profissão enraizada numa racionalidade técnica que influencia, até hoje, os currículos das instituições de ensino superior, embora grandes avanços já tenham sido feitos no sentido de romper com esse reducionismo (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013).

Na dialética do fazer docente que perpassa a escola e a universidade, a teoria e a prática, o professor e o aluno, o ensino e a aprendizagem, é possível identificar, nessas relações simbióticas, a manifestação do saber técnico, prático e estético, expressos, frequentemente, pelo saber ensinar. O que não podemos é aceitar inertes alguns comportamentos que reduzem, em pleno século XXI, a educação física apenas à prática de esportes, prática de exercícios físicos, tendo em vista a complexidade do movimento da vida humana que envolve muito mais do que isso, considerando a dimensão cultural, política, econômica, social, biológica e psicológica. Tudo isso circundado pelo próprio movimento da vida, sendo indispensável à compreensão das inter-relações para se ensinar qualquer disciplina. Especialmente a psicomotricidade que, de forma mais extenuante, tem suas bases na intervenção do movimento corporal como mediador entre o mundo introspectivo²³ e extrospectivo²⁴ do ser humano.

Além de contemplar o ensino da psicomotricidade mediante essas perspectivas, é necessário ao professor ter domínio sobre os conhecimentos específicos e, ainda, diversos saberes mobilizados no percurso formativo e nas experiências do exercício com magistério.

Diante do exposto, lançamos um olhar prospectivo, articulado aos conceitos inseridos, para definir como questão investigativa a seguinte proposição: como são constituídos a práxis pedagógica e os saberes docentes no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física?

²³ Análise íntima e reflexiva que alguém faz sobre si mesmo, a partir das próprias experiências.

²⁴ Método de observação psicológica, que se atém aos fenômenos do mundo exterior.

A partir de reflexões da questão geradora da investigação, surgiram outros questionamentos secundários, são eles: qual o percurso formativo do professor formador no que tange à formação inicial e continuada? Como essa formação reflete no trabalho desenvolvido no ensino da psicomotricidade? Que saberes docentes o professor elege como necessários para o ensino de psicomotricidade nos cursos de Educação Física? Tendo em vista que um dos documentos que rege os cursos de graduação é o Projeto Político do Curso (PPC) e sua relação intrínseca com a formação de professores, foi gerado outro questionamento epistemológico: que elementos concebem o programa de unidade didática sobre o ensino da psicomotricidade? Que proposições dialógicas estão contidas nesses documentos?

Para responder a tais questões, formulamos objetivos amplos, geral e específicos, contemplando direcionamentos investigativos que precedem a tessitura desta tese.

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

a) compreender a constituição da práxis pedagógica e dos saberes docentes no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física.

1.3.2 Específicos

a) situar nosso objeto de investigação nas pesquisas científicas produzidas, analisando as relações existentes e contribuições dos trabalhos encontrados com o Estado da Questão;

b) caracterizar o percurso formativo do professor formador no campo da Psicomotricidade nos cursos de Educação Física;

c) interpretar os saberes elencados pelos professores, no ensino de psicomotricidade nos cursos de Educação Física;

d) analisar os programas de unidade didática da disciplina de Psicomotricidade dos cursos de Educação Física, analisando as concepções dialógicas contidas nos documentos [ementas, conteúdos, objetivos, metodologia, competências, avaliação e bibliografia básica e complementar];

e) consolidar uma matriz de análise para construção de um programa de unidade didática para a disciplina de Psicomotricidade em curso de licenciatura em Educação Física, em uma propositiva dialógica.

Nesse sentido, a produção realizada está organizada em **seis tópicos**. No tópico introdutório, que aqui se encerra, foram introduzidas as conjunturas de formação de professores no Brasil, seguidas da trajetória profissional da pesquisadora durante a educação básica, apontando a relação do tema e do contexto investigado com sua história de formação pessoal. Foram apresentados ainda os elementos constitutivos que justificam o objeto, descrito na tese, as justificativas política e pedagógica, as questões norteadoras e os objetivos geral e específico.

No tópico dois, será conhecido o EQ, dialogando sobre os achados e suas contribuições para a escrita da tese. Discorreremos embasados nos descritores: “Educação Física”; “Ensino da psicomotricidade”; “Docência do ensino superior”; “Saberes docentes”, restringindo, ainda, a temática à formação de professores.

O tópico três está definido da seguinte forma: estabelecendo as categorias de análise da pesquisa - formação de professores - história a se contar - formação de professores de educação física: contextos históricos; psicomotricidade - muito mais do que uma abordagem na educação física; a abordagem psicomotora na educação física - diálogos com os autores do campo educacional da Psicomotricidade; filosofia da práxis em Vázquez - pensando a práxis pedagógica; saberes docentes - fios condutores na docência no ensino superior; ensino superior - entre finalidades sociais, políticas e pedagógicas.

O tópico quatro fica assim definido: construtos metodológicos - eixo teórico norteador; tipologia do estudo - possibilidades de diálogo; lócus da pesquisa - situando espaços; os professores formadores participantes da pesquisa; delimitando os critérios de inclusão e exclusão; adentrando no campo de pesquisa por meio da coleta; análise dos dados - ensaio das categorias interpretativas; procedimentos éticos; síntese do caminho metodológico.

O quinto tópico corresponde aos resultados e discussões, contendo as categorias organizadas na composição de cada subseção, definidas assim: caracterização do percurso formativo do PF; constituição da práxis pedagógica no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física; constituição da práxis pedagógica no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física; que dizem os documentos? PUD/PPC e outros achados; proposta de matriz curricular para disciplina ‘abordagem psicomotora em educação física’.

No tópico seis, seguem as considerações finais: nesse ciclo sem fim.

A seguir, dialogamos com os achados e suas relações e contribuições com o nosso objeto de investigação.

2 O ESTADO DA QUESTÃO: O CICLO DA VIDA NOS MOSTRA CAMINHOS PARA SEGUIR E LUGARES PARA DESCOBRIR

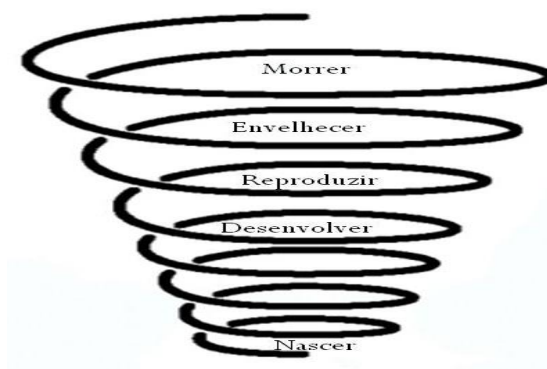
Ciclo da Vida

“Desde o dia em que ao mundo chegamos. Caminhamos ao rumo do Sol. Há mais coisas pra ver. Mais que a imaginação. Muito mais pro tempo permitir. E são tantos caminhos pra se seguir. E lugares pra se descobrir. E o Sol a girar sob o azul deste céu. Nos mantém neste rio a fluir. É o ciclo sem fim que nos guiará. À dor e à emoção, pela fé e o amor. Até encontrar o nosso caminho. Neste ciclo, neste ciclo sem fim.”

(Música de Elton John do filme O Rei Leão)

A temática investigativa do estudo de tese versa sobre os saberes e a práxis pedagógica do professor da disciplina de Psicomotricidade nos cursos de Educação Física. Para uma melhor apropriação do objeto de investigação, neste ciclo, fizemos uma aproximação de forma analógica do EQ, com a letra da música do filme O Rei Leão “Ciclo da vida”.

Figura 1 - ‘Ciclo da vida’- fases



Fonte: elaborado pela autora.

Diante da complexidade da vida, representamos o ciclo em formato espiralado, tendo em vista que não damos conta de pensar as fases em sua totalidade, pois os diversos processos pelos quais cada ser passa impossibilitam a representatividade gráfica em forma de ciclo (observar figura um).

Nessa empreitada, adentramos o ‘ciclo da vida’, analogicamente ao ciclo do conhecimento, privilegiando a imaginação, a criatividade e a produção científica. A síntese do ‘ciclo da vida’ foi compreendida dentro da sua complexidade pelo **nascer** (nasce a curiosidade do conhecimento/curiosidade epistemológica); pelo **desenvolver/ reproduzir**

(desenvolvem-se meios de produzir o conhecimento); **envelhecer** (processo de amadurecimento do conhecimento por meio da reflexividade crítica); e, por fim, **morrer** (no sentido de dar lugar ao novo, às novas ideias/novos conhecimentos/transgredir).

Esse ciclo sinaliza que saímos de um ponto de partida, em um movimento dialético, e voltamos ao mesmo ponto, ou seja, partimos da inquietação do objeto e retornamos a ele, no EQ, dialogando com as contribuições dos achados sobre nosso objeto de investigação.

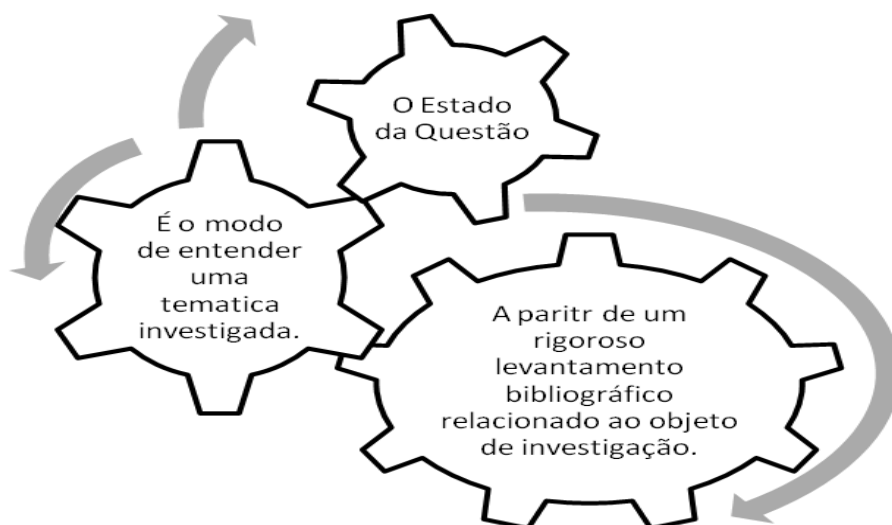
O EQ se apresenta para além de uma disciplina optativa ofertada no curso de Mestrado e/ou Doutorado em Educação do PPGE/UECE. Refletimos sobre nosso objeto de pesquisa. Essa transgressão nos conduz a caminhos *rumo ao sol*, ou seja, percorremos, na direção da luz, trilhas, em busca do conhecimento sobre nosso objeto de estudo, inserido numa instância maior a **práxis pedagógica, saberes docentes e o ensino da Psicomotricidade no ensino superior**.

Deste modo, Nóbrega-Therrien e Therrien assinalam que o EQ:

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação (NÓBREGATHERRIEN; THERRIEN, 2011, p. 34).

Trata-se, assim, de uma forma particular de inventário e organização dos achados, aproximando-os e confrontando-os, no caso, com o seu objeto de pesquisa, revelando o que já foi produzido sobre ele, de forma concisa, como identificamos na figura dois.

Figura 2 - EQ: como se relaciona com o objeto de investigação



Fonte: elaborado pela autora.

Assim como o EQ, existem outros métodos que, embora distintos, assemelham-se em alguns pontos, tais como apresentamos a seguir.

A Revisão de Literatura (RL) se apresenta como um encadeamento de categorias teóricas relacionadas ao trabalho, que são organizadas de forma didática, trazendo uma síntese das ideias dos principais autores que fundamentam o estudo e, conseqüentemente, auxiliando na análise dos dados.

Já o Estado da Arte (EA) é desenvolvido num quadro diagnóstico, com o inventário e a descrição sobre como se encontra o estudo em uma determinada área. Também inclui uma Revisão de Literatura, mas com a finalidade de mapeamento dos estudos publicados (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2011).

Além do EQ, RL, EA, temos a Revisão Integrativa (RI), que inclui a análise de pesquisas relevantes que dão suporte para a tomada de decisão, possibilitando a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos. Esse método de pesquisa permite a síntese de múltiplos estudos publicados e possibilita conclusões gerais a respeito de uma particular área de estudo (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Desse modo, relatamos uma síntese que se situa quanto às apropriações de tais métodos. O Estado da Questão é a maneira de compreender o lugar de nossa pesquisa no universo do conhecimento científico já desenvolvido e suas contribuições para o debate acerca do nosso objeto. A Revisão Integrativa é a construção sistematizada da revisão de literatura, que permite a busca, a avaliação crítica e a síntese das bases disponíveis do tema

investigado. Estado da Arte é o mapeamento metodológico de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o que se busca investigar. Revisão de Literatura é o processo de construção do referencial teórico, análise e descrição de um conhecimento em resposta a questões investigativas.

A partir do exposto, situamos a investigação em horizontes das fontes selecionadas para a tessitura do EQ.

2.1 Seleção das fontes, lugares pra se descobrir

Pensando o objeto, *até encontrar o nosso caminho neste ciclo sem fim*, somos guiados à escolha das fontes de buscas, da definição dos descritores com seus cognatos, cruzamentos, possíveis filtros e definição de temporalidade, como mostra a figura três.

Figura 3 - Caminhos do Estado da Questão: lócus e descritores



Fonte: elaborada pela autora.

Desse modo, os locais de busca para mapeamento dos estudos relacionados ao nosso objeto de investigação foram:

- a) periódico Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Por meio dos sites disponíveis em: www.periodicos.capes.gov.br;
- b) biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio do site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>;
- c) os trabalhos das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), grupo temático GT08 – Formação de professores;

d) biblioteca Digital de Educação Física, Esporte e Lazer (BDEFEL). Por meio do site: <http://boletimef.org/.26>;

e) biblioteca pessoal.

Para o evento da ANPED, localizamos sítios específicos para cada reunião, como se segue no quadro um.

Quadro 1 - Sítios de busca por ano do evento e local de cada reunião da ANPED GT-08 Formação de professores/2017

Ano	Site de busca	Local
ANPED 2017	Ainda não disponível	MA
ANPED 2015	http://37reuniao.anped.org.br	SC
ANPED 2013	http://36reuniao.anped.org.br	GO
ANPED 2012	http://35reuniao.anped.org.br/	PE
ANPED 2011	http://34reuniao.anped.org.br/	RN
ANPED 2010	http://33reuniao.anped.org.br/	MG
ANPED 2009	http://32reuniao.anped.org.br	MG
ANPED 2008	http://31reuniao.anped.org.br	MG
ANPED 2007	http://30reuniao.anped.org.br/	MG
ANPED 2006	http://29reuniao.anped.org.br/	MG

Fonte: elaborado pela autora com base nos sítios da ANPED.

Para compreender o ciclo no fluir do EQ, representado nos descritores da figura dois supracitada, ilustramos a figura quatro abaixo, situando os descritores na pesquisa. A problemática dá origem à temática e dessa surge o título, no qual é possível identificar os descritores.

Figura 4- Objeto e suas relações



Fonte: elaborado pela autora.

Nesse entendimento, ampliamos as trilhas ao definir cognatos para cada descritor, tais como: **docência do ensino superior** - educação universitária e docência universitária; **ensino da psicomotricidade** - ensino da educação psicomotora e ensino da psicocinética;

²⁵ Informamos que o referido sítio se encontra desativado. Data de verificação: meses de setembro e novembro de 2017.

²⁶ Informamos que o referido sítio se encontra desativado. Data de verificação: meses de setembro e novembro de 2017.

saberes docentes - saberes pedagógicos e, por fim, os cognatos do descritor **práxis pedagógica** - prática educativa e prática pedagógica.

Até encontrar novas ideias nas trilhas do EQ, analisamos artigos, pôsteres, teses e dissertações, utilizando critérios de inclusão e exclusão, tudo devidamente registrado em um diário de bordo para que fossem anotados os mínimos detalhes. A princípio, analisamos os trabalhos do EQ a partir das leituras dos títulos e dos resumos das pesquisas, para posteriormente realizar a leitura na íntegra, seguida do mapeamento e da análise descritiva dos trabalhos selecionados.

Sempre que houve a necessidade, utilizamos filtros como o caractere booleano AND²⁷, aspas, cruzamentos de descritores e uso de cognatos. Também definimos uma temporalidade de busca, justificada no âmbito da investigação.

O recorte temporal utilizado compreende o período de 2006 a 2017. Elegemos esse recorte fundamentando-nos no marco da Educação Física, referenciado na Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, que altera o terceiro parágrafo do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases LDB, Lei nº 9.394 de 1996 e torna a **Educação Física componente curricular obrigatório da educação básica**.

Essa lei provocou mudanças no campo epistemológico da Educação Física, intensificando a produção de pesquisas qualitativas sobre docência e as exigências de formação específica para atuar na área. Desse modo, iniciamos as buscas compreendendo o período desde 2006, tendo em vista que é um intervalo de cinco anos a partir de 2001, e, nessa interface, possivelmente, tenha-se ampliado o número de produção de conhecimento na área mais direcionada para as questões do trabalho pedagógico, uma vez que o Parecer CNE/CP 009/2001 deteve-se em definir competências do professor e a importância do ensino com pesquisa, intensificou a atenção com a relação à teoria e prática e a (re) definição da carga horária do estágio supervisionado, assim como sua importância para a formação de professores (BRASIL, 2001).

A CAPES/MEC, com a publicação da Lei nº 11.502 de 2007, recebeu as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (NEVES, 2012). Essa iniciativa corrobora com nossa investigação no que tange à temporalidade expressa na temática “formação de professores”, que é a abrangência mais ampla deste estudo.

²⁷ AND é um termo Booleano que significa ‘e’ utilizado para realizar buscas de trabalhos científicos em sítios eletrônicos.

No que se refere à justificativa dos ambientes de busca, o portal de periódicos da CAPES foi escolhido por ser um local de grande acervo de trabalhos científicos e pela credibilidade e rigorosidade científica das informações contidas nele. A Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi utilizada por seu reconhecido repositório de teses e dissertações. Já sobre os locais de busca da ANPED, recorreremos às reuniões de 2006 (26º) a 2015 (37º) GT-08, pela importância na pesquisa e relevância na temática “formação de professores”, central deste estudo.

2.2 O que nos revelam os achados? Do nascer ao envelhecer

Após o que foi explanado em parágrafos anteriores, dialogamos sobre os passos percorridos na trilha de todos os lócus, narrando os procedimentos iniciais, percorrendo diferentes espaços até a combinação mais adequada ao objetivo proposto. No passo seguinte, foram ilustrados, em quadros, o quantitativo de trabalhos identificados e excluídos e/ou incluídos na análise descritiva.

2.2.1 O que nos revelam os periódicos da CAPES?

Iniciamos a busca dos artigos com quatro descritores e seus cognatos correspondendo a cada descritor: docência do ensino superior (docência universitária e educação universitária), ensino da psicomotricidade (ensino da educação psicomotora, ensino da psicocinética), saberes docentes (saberes pedagógicos) e práxis pedagógica (prática educativa e prática pedagógica).

Dessa maneira, optamos por artigos indexados pelo *Qualis*²⁸A1-B2 e revisados por pares, por sua rigorosidade científica. Para o recorte temporal, usamos como interstício as publicações entre 2006 e 2017. Ainda selecionamos como lócus de pesquisa as bases de dados: *Physical Education Index (ProQuest)*, *Pepsic - Periódicos Eletrônicos em Psicologia e Scielo.org*. A primeira encontrava-se sem acesso, a segundo desativada, restando apenas à última de livre acesso, em outubro, novembro e dezembro de 2017.

28 O Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; e C - com peso zero. A função do Qualis é exclusivamente para avaliar a produção científica dos programas de pós-graduação. Qualquer outro uso fora do âmbito da avaliação dos programas de pós-graduação não é de responsabilidade da CAPES (BRASIL, 2017).

Para afunilar nossas buscas e sua relação com o tema, utilizamos os caracteres booleanos e aspas junto aos descritores, empregando ainda o filtro *educação física* para cruzar com os descritores.

As buscas foram realizadas seguindo a sequência de ações: primeiro identificamos as produções utilizando os descritores; em seguida, cada cognato. Nessa lógica, distinguimos o quantitativo de artigos produzidos para cada palavra usada e selecionamos o número representativo mais viável de se analisar.

Em um segundo momento, usamos os filtros AND e Educação Física para afunilar os achados. Quando necessário, também utilizávamos o filtro aspas para reduzir os trabalhos identificados, ao passo que as aspas também especificam mais o descritor da temática investigada.

Ilustramos os resultados no quadro dois que exhibe os achados em suas combinações, seguido dos trabalhos que expõem relação com o objeto. Tendo em vista a escassez de estudos que apresentam relação direta com nosso objeto, sentimos necessidade de mapear e analisar os artigos que ancoram ideias em sólida argumentação com nossa temática, e/ou trazem em seus escritos o diálogo entre pelo menos três descritores, conforme demonstramos no quadro dois abaixo.

Quadro 2 - Artigos localizados no portal de periódicos da CAPES usando cruzamento dos descritores com “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017,

entre out./nov./dez. de 2017

(Continua)

Número de trabalhos localizados e analisados /periódicos da CAPES	Número de trabalhos que apresentavam relação com nosso objeto	Número de trabalhos excluídos por não apresentarem relação com nosso objeto	Número de trabalhos mapeados em que foi feita análise descritiva por apresentarem relação com a temática geral da tese
Docência do ensino superior AND “Educação Física” (55)	Zero	52	3
Ensino da Psicomotricidade AND “Educação Física” (13)	Zero	13	Zero
“Práxis pedagógica” AND “Educação Física” (8)	Zero	6	2
“Saberes docentes” AND “Educação Física” (3)	Zero	2	1

(Conclusão)

Total (79)	Zero	73	6
-------------------	------	----	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Para clarificar a compreensão do leitor, esclarecemos o percurso para se alcançar o cruzamento final dos descritores, seguindo a ordem do quadro dois. Ao utilizar os cognatos da *Docência do ensino superior* para nossa primeira impressão sobre o descrito, localizamos 2667 trabalhos para docência universitária e 2.324 no que se refere à educação universitária. Já no próprio descritor *Docência do ensino superior* identificamos 605 artigos.

Elegemos o descritor *Docência do ensino superior* para continuar as buscas que se aproximassem mais do nosso objeto. Para refinar a busca, consideramos necessário o uso do caractere booleano AND e do filtro Educação Física. Então, buscamos *Docência do ensino superior AND Educação Física* e identificamos 156 trabalhos. Em seguida, filtramos com o uso de aspas em ambos os descritores e identificamos apenas um trabalho que, ainda, não apresentava relação com o objeto. Então, reduzimos o filtro e usamos aspas apenas para o termo “Educação Física” e, nessa movimentação, identificamos para análise 57 estudos, como mostra o quadro dois.

Nesses termos, analisamos os 57 artigos com o cruzamento *Docência do ensino superior AND Educação Física*. Desses, dois eram repetidos, restando apenas 55 para análise.

A princípio, com leitura de título e resumo, foram excluídos 48, restando sete para mapeamento. Ao realizar a leitura completa dos sete, identificamos que um tratava de “prática pedagógica” e dois discorriam sobre “metodologias/estratégias de ensino”. Um deles, ainda que abordasse a docência em educação física, fazia referência à educação básica. Desse modo, restaram apenas três trabalhos, que, embora, também não apresentassem relação direta com o nosso objeto, foram mapeados após essa triagem, por possuírem aproximação com a nossa temática, conforme descrito no quadro três.

Quadro 3 - Descrição dos artigos mapeados no portal de periódicos da CAPES com o descritor “Docência do ensino superior” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017

	Autor/ Periódico/ Ano	Título	Objetivo Geral	Palavras-chaves	Metodologia
1	Basei (2011) (Rev. Acta Scientiarum: Education)	As ações pedagógicas do professor de Educação Física do ensino superior: analogias com a trajetória formativa.	Compreender como ocorre a construção da identidade do professor do ensino superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional e como isso pode influenciar nas ações pedagógicas desenvolvidas para a formação de professores.	Formação de professores, identidade docente, desenvolvimento profissional, racionalidade comunicativa.	Pesquisa de campo com três docentes do ensino superior que utilizou como instrumentos para a coleta das informações: entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental, coletados por diário de campo, analisados por meio da técnica da triangulação das informações.
R	Principais resultados: Os achados assinalam que o percurso formativo influencia de distintas maneiras as ações pedagógicas dos professores, dependendo da perspectiva como cada um constrói com relação a sua atuação e desenvolvimento profissional, e conclui-se que a docência no ensino superior necessita de um projeto formativo e de desenvolvimento profissional coletivo.				
2					
	Silva; Andrade; Zanelli (2010) (Rev. Movimento)	O discurso real e o discurso ideal de professores de educação física do ensino superior sobre Docência.	Analisar a relação entre o discurso real e o discurso ideal de professores de educação física de ensino superior sobre docência.	Docentes. Educação Física e treinamento. Ensino superior.	Pesquisa de campo com 16 sujeitos doutores. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e recorrentes, e analisados através da análise de conteúdo.
R	Principais resultados: Foi verificado o predomínio dos aspectos que afastam o discurso ideal do discurso real, principalmente daqueles associados ao produtivismo, tais como competitividade, individualismo, desvalorização, condições desfavoráveis, ambientes competitivos, fatores mercadológicos, e objetivos econômicos.				
3					
	Rezer; Fensterseifer (2008) (Rev. Pensar a prática)	Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade.	Refletir acerca da complexidade da docência no campo da Educação Física (EF).	Educação Física, docência, prática pedagógica.	Estudo Bibliográfico.
R	Principais resultados: Resultados Conclusivos - uma mudança de paradigma na formação inicial, a formação permanente de caráter crítico-reflexivo e o desenvolvimento de pesquisas mais imbricadas à realidade, podem representar “focos de ruptura” possíveis de serem considerados no processo de resgate da complexidade da docência em educação física.				

Fonte: Elaborado pela autora.

Para os três artigos mapeados, apresentamos a análise descritiva, com vistas a nos dar pistas e subsídios e tornar mais clara a nossa questão investigada.

Em seu estudo, Basei (2012) analisa a construção da identidade do professor do ensino superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional. Para tanto, analisa três docentes do ensino superior das disciplinas: Teoria e Metodologia do Ensino do Atletismo I, Recreação e Lazer e Fundamentos Pedagógicos e Metodológicos do Processo Educativo da Educação Física. Os achados assinalam que o percurso formativo influencia de distintas maneiras as ações pedagógicas dos professores e a autora conclui, a partir do estudo, que a docência no ensino superior necessita de um projeto formativo e de desenvolvimento profissional coletivo.

A autora destaca que os cursos de formação, durante a formação inicial, não conseguem dar conta de todas as exigências, competências e habilidades para o exercício da docência. Sobre as ações como professores universitários, os sujeitos afirmam que não estavam preparados para enfrentar tal situação ou mesmo não tinham claros os caminhos a serem trilhados.

A docência no ensino superior exige dos profissionais competências e habilidades específicas que não se restringem à titulação de mestre ou doutor; exige um domínio de conhecimentos pedagógicos e específicos da área, a consciência crítica para questionar e contextualizar esses conhecimentos e para construir outros, proporcionando processos de aprendizagem, muito mais que o ensino, transcendendo assim a mera reprodução e repasse de informações (BASEI, 2012).

Andrade, Silva e Zanelli (2010) analisam o discurso real e ideal dos professores de universidades públicas do estado de Santa Catarina sobre docência. Através de uma pesquisa de campo, coletam dados por meio de entrevistas semiestruturadas sobre o ensino da saúde, e os agrupam em quatro categorias a) caracterização dos participantes; b) produtivismo e docência universitária; c) afastamento entre teoria e prática; e d) aproximação entre teoria e prática. Destacamos essas duas últimas por apresentarem maior aproximação com nossa temática.

Observamos, nos resultados, quanto ao afastamento entre teoria e prática no ensino universitário, que as atitudes e comportamentos individuais, o produtivismo, e as precárias condições de trabalhos aumentam o distanciamento entre práxis e o professor universitário, tornando fraca a incorporação da relação. Quanto à aproximação, temos que: a superação do distanciamento entre teoria e prática pode ser conquistada através da

consciência sobre o papel do discurso na formação universitária, sendo que o docente deve ser autônomo e ter controle sobre suas atitudes e ações.

Em outro artigo mapeado, Rezer e Fensterseifer (2008), refletem acerca da complexidade da docência no campo da Educação Física. Para se refletir a docência no ensino superior, devem-se compreender o contexto no entorno da instituição, o centro ao qual o curso pertence, o departamento, o projeto pedagógico, o plano de ensino, dentre outros.

Os autores subdividem o estudo em três momentos: a responsabilidade do entorno do processo de intervenção; a prática pedagógica no ensino superior e a formação permanente, como possibilidades importantes para resgatar a complexidade do exercício da docência em educação física.

Conclui-se que a docência é uma responsabilidade que não é individual, mas coletiva, estrutural e organizacional; no exercício da docência, corremos o risco de assumir, em aula, responsabilidades que extrapolam a competência do professor. É preciso considerar que a legitimidade da docência em educação física se dá, independentemente do âmbito de intervenção, na medida em que temos o que ensinar, de forma articulada em um contexto específico.

Ratificamos que, dos 55 trabalhos analisados, 52 foram excluídos por não apresentarem relação direta com nosso objeto. Desses, 14 não tratam da educação física; 16 não abordam a docência no ensino superior; e 22 não dissertam nem sobre a docência no ensino superior nem sobre a educação física.

As temáticas abordadas dos artigos excluídos estão assim distribuídas: prática pedagógica, *habitus*, representações sociais dos professores, condições de trabalho, distúrbios vocais, organização do trabalho pedagógico, desempenho escolar, qualidade de vida, recursos midiáticos, tecnologia e sociedade, currículo, gestores, atividade física, escola laica, primeiros socorros, pessoas com deficiência, programas de política pública, metodologia do ensino, docência, níveis de aptidão física - todos fazendo referência à educação física escolar da educação básica; cursos de licenciatura de Santa Catarina; formação continuada de professor de educação física iniciante; promoção de Saúde da Universidade; formação de professores/Capes; ensino na pós-graduação em Saúde; mestrado profissional e inovação no âmbito educacional; os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e sustentabilidade.

No quadro quatro, apresentamos o entendimento da docência ancorada em características dos trabalhos mapeados.

Quadro 4 - Características dos trabalhos mapeados no portal da CAPES com o descritor “Docência do ensino superior”

Autor/ Ano	Como entendem a docência	Tema associado para estudo da docência	Termo utilizado para Docência do ensino superior	Autores mais frequentes usados para entender a Docência	Estado Região
Basei (2011)	Atuação profissional/ Competências	Trajetória de vida	Docência universitária	Habermas (1987); Imbernón (2000); Veiga (2000)	PR/ Sul
Andrade, Silva e Zanelli (2010)	Ensino universitário e todo o contexto econômico, político, profissional e pessoal	Produtivismo acadêmico	Ensino universitário	Roldão (2007) Sguissardi (2000)	SC/ Sul
Rezer e Fensterseifer (2008)	Trabalho docente/prática pedagógica	A complexidade do exercício da docência em educação física	Prática pedagógica no ensino superior	Rezer (2008); González (2004)	SC/ Sul

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, a docência é ora entendida como conjunto de competências necessárias para atuar como professor no ensino superior, ora perceptível como trabalho docente e, ainda, permeada pelo contexto institucional de âmbito técnico e didático-pedagógico em face ao ‘saber’ e ao ‘fazer’ docentes, não apenas em esfera individual, mas coletiva.

Continuando a busca, dessa vez com o descritor *Ensino da Psicomotricidade*, localizamos 22 trabalhos, seguido do uso dos cognatos: *Ensino da educação psicomotora*, com 38 artigos, e o segundo cognato *psicocinética*, com apenas dois estudos trilhados. Para afunilar mais a busca, usamos o caractere booleano AND seguido do filtro “Educação Física”, com o descritor “Ensino da educação psicomotora”, de modo que foram encontrados 31 trabalhos. Localizamos 18 artigos com o mesmo cruzamento, com o descritor *Ensino da Psicomotricidade*.

Na intenção de refinar mais a busca, utilizamos aspas para os descritores “Ensino da Psicomotricidade” AND “Educação Física”; por estes especificarem demais a busca, findamos localizando apenas um trabalho, sendo necessário retirar as aspas do termo “Ensino da Psicomotricidade” e permanecer apenas em “Educação Física”. Por fim, com esses filtros, localizamos 14 trabalhos para análise. Desses 14, nenhum evidenciava relação direta com o objeto de nossa investigação. Após realizar as leituras para identificar as temáticas a serem excluídas, identificamos um artigo que abordava a temática “saberes docentes”, então ele não

foi arquivado para posterior análise junto a esse descritor, restando apenas 13 trabalhos a serem excluídos.

Em síntese, um artigo não tratava da área Educação Física, sete não abordavam o ensino da psicomotricidade e um não apresentava nem o ensino da psicomotricidade nem da educação física. Somente quatro debatem a psicomotricidade e a educação física e, destes, um na educação infantil, e um com deficiência, restando dois sobre desenvolvimento motor.

As temáticas abordadas dos 13 artigos excluídos incluem: educação infantil, desempenho motor, escrita, lateralidade cruzada - relacionados à psicomotricidade; futsal, judô, bullying, lutas, pessoas com deficiência - relacionados à Educação Física Escolar.

Para os descritores “*Práxis pedagógica*” AND “*Educação Física*”, trilhamos o mesmo caminho dos descritores anteriores. Vejamos.

Iniciamos as buscas com os cognatos *prática educativa* e localizamos 1.406 artigos. Por ser muito extenso o número, realizamos nova tentativa, com *prática pedagógica*. Dessa vez, foram 1.918 trabalhos que surgiram. Ainda considerando inviável a análise desse quantitativo, persistimos usando o descritor *práxis pedagógica* e obtivemos 762 estudos. Nas buscas seguintes, recorremos ao uso do termo AND, seguido do filtro “Educação Física” combinado com “Práxis Pedagógica”, reduzindo o número para 76 artigos. Ainda considerando um quantitativo extenso, na tentativa de filtrar mais, colocamos aspas em ambos os termos “Práxis pedagógica” AND “Educação Física” e chegamos a sete pesquisas para mapearmos.

Esses sete trabalhos foram somados a um que havia sido localizado na busca do descritor *Docência do ensino superior*. Ao ler o artigo na íntegra, percebemos que abordava não a docência, mas a prática pedagógica. Dessa forma, dos oito artigos localizados, nenhum exibiu relação direta com o objeto de nossa investigação. Por esse motivo, mapeamos e analisamos dois artigos que mais se aproximavam da nossa temática no que tange à educação física e à práxis pedagógica do docente no ensino superior, como segue no quadro cinco.

Quadro 5 - Descrição dos artigos mapeados no portal de periódicos da CAPES com o descritor “Práxis pedagógica” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017

	Autor/ Periódico/ Ano	Título	Objetivo Geral	Palavras-chave	Metodologia
1	Nuñez e Santos (2012) (Rev. Holos)	O professor e a formação docente: a criatividade e as crenças educativas onde estão?	Refletir sobre a criatividade e as crenças como elementos da formação docente e da atuação profissional do professor.	Crenças, Criatividade, Formação docente, Atuação docente.	Artigo teórico, perspectiva teórico-metodológica numa dupla visão de alunos e professores.
R	Principais resultados: conclui-se que, na maioria das vezes, os professores não experimentam práticas pedagógicas de cunho criativo, mas não compete ao docente a responsabilidade exclusiva de dirigir os processos educativos críticos. O ambiente serve de elementos estimuladores e facilitadores e/ou o contrário em relação ao trabalho criativo.				
2	Santos; Nascimento (2011) (Rev. bras. Educ. Fís. Esporte)	Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores.	Apresentar e discutir alguns critérios que subsidiem os programas de formação inicial em educação física nas tarefas de estruturação e de implementação dessas práticas pedagógicas.	Formação de professores; Docência; Preparação docente; Competências pedagógicas; Estratégias de ensino.	Ensaio teórico.
R	Principais resultados: As tarefas de estruturação e de implementação das práticas pedagógicas dependem do local de realização (Instituição de Ensino Superior, escola ou espaços comunitários); quantidade de estudantes-professores ministrantes (grupos, trios, duplas ou individualmente); alunos participantes (colegas ou alunos da comunidade); quantidade de alunos participantes (um, dois, pequenos grupos ou a turma inteira); e quantidade de atividades ministradas (uma, uma sequência pedagógica ou uma unidade didática completa).				

Fonte: Elaborado pela autora.

Em sua pesquisa, Nuñez e Santos (2012) refletem sobre a formação docente e a atuação profissional do professor, suas concepções, crenças e vivências na perspectiva do ensino criativo. Os autores focam os diálogos por efeito da criatividade como maneira de inovação em educação e motivação, tanto para aluno como para professor.

Os autores ainda tecem críticas à formação na lógica disciplinar, contextualiza a partir de Tardif (2002): os cursos de formação, em sua maioria, para o magistério, são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista. A pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três polos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e, finalmente,

aplicados na prática. Esses três polos deveriam ser indissociáveis no processo de ensino, principalmente por se tratarem de cursos de graduação que formam futuros docentes.

As universidades, faculdades, centros universitários ou institutos de formação para o ensino superior no País necessitam repensar suas lógicas de formação profissional, principalmente no âmbito das licenciaturas, que visa a instrumentalizar a prática do professor em várias áreas do conhecimento científico (NUÑEZ; SANTOS, 2012). Esse movimento de instrumentalização impossibilita a atividade da práxis do professor, comprometendo, desse modo, a qualidade do processo de educação.

Perrenoud (2000 *apud* NUÑEZ; SANTOS, 2012) aponta o peso das tarefas fechadas, dos exercícios e das rotinas excessivamente burocráticas e de suas relações utilitaristas do trabalho como um dos fatores do contexto pedagógico que implicam a pouca expressão do desenvolvimento da potencialidade criativa do professor e do aluno, além das lacunas referenciadas na formação docente anteriormente.

Nuñez e Santos (2012) consideram desafiador o processo de sistematizar formações continuadas adequadas para os professores universitários de licenciaturas nas variadas áreas de conhecimentos, sobretudo sobre o processo de ensino e aprendizagem criativos, cujas reflexões possibilitem compreender o próprio processo educativo mediante suas concepções e revisões de práticas pedagógicas.

Graça, Marcon e Nascimento (2011) discutem critérios que subsidiem os programas de formação inicial em educação física nas tarefas de estruturação e de implementação dessas práticas pedagógicas. Os autores relatam que o alcance dos objetivos das práticas pedagógicas nos programas de formação inicial depende das concepções que os programas de formação, os professores-formadores e os estudantes-professores têm a respeito da participação dessas estratégias formativas na formação dos futuros professores de educação física.

Afirmam, ainda, que o professor que ministra a disciplina como mera aplicação prática de sequências pedagógicas prontas e descontextualizadas não atinge a aprendizagem dos alunos. Em vez de realizar apenas a transmissão de informações em pacotes fechados e impessoais, os programas de formação inicial em educação física necessitam desestabilizar a estrutura organizacional da base de conhecimentos dos estudantes-professores, instigando-os ao questionamento e à dúvida por meio de práticas pedagógicas que gerem inquietação e desejo pela descoberta, apurando seu poder de argumentação e seu senso crítico.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é a maneira como o professor, utilizando-se de metodologias, transforma o conteúdo em conhecimento compreensível e significativo para o aluno.

Ainda que todos os artigos tratem da educação física, seis não abordam as práticas pedagógicas, ficando por esse motivo excluídos, como podemos averiguar nas temáticas excluídas: educação infantil, futebol, futsal, coordenação motora, currículo -relacionadas à educação física escolar.

No quadro seis, apresentamos o entendimento da prática pedagógica ancorada em características dos trabalhos mapeados.

Quadro 6 - Características dos trabalhos mapeados no portal da CAPES com o descritor “Práxis pedagógica”

Autores	Como entendem a práxis pedagógica	Tema associado para estudo da práxis pedagógica	Termo utilizado para práxis pedagógica	Autores/ Prática pedagógica	Região/ Estado
Nuñez e Santos (2012)	Trabalho pedagógico que envolve o ensino e aprendizagem na relação de teoria e prática.	Criatividade	Prática pedagógica/ Prática educativa	Torre (2008) Morin (2000; 2001)	RN/ NE
Graça Marcon e Nascimento (2011)	Prática pedagógica “é o componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (FORMOSINHO, 2002, P.39).	Maneira como o professor transforma o conhecimento do conteúdo em conhecimento ensinável e compreensível pelos alunos.	Prática pedagógica	Formosinho (2001)	RS/ SUL

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados de que dispomos apresentam uma predominância de uso da expressão “prática pedagógica” em vez de “práxis pedagógica”. Supomos que há uma racionalidade que, embora prática, caminha para uma superação da práxis, posto que há um diálogo que critica o exercício da docência desarticulada da totalidade, do contexto, da criatividade, apontando horizontes epistemológicos rumo à produção do conhecimento que encontra na relação teoria-prática o berço da primeira infância, com olhares para o crescimento e o desenvolvimento das demais fases da vida.

Nas palavras de Pimenta (2008):

[...] os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. Então, parece que estamos diante de um problema de diálogo, cuja raiz é epistemológica (PIMENTA, 2008, p. 51).

E no campo da Educação Física, essa raiz epistemológica, à qual se refere Pimenta, é muito mais profunda, tendo em vista que o saber da prática se sobrepõe, há décadas, ao saber pedagógico, fato fundamentado por razões histórico-culturais com rizoma de diversas ontologias.

Por fim, o cruzamento do descritor “Saberes docentes” AND “Educação Física” foi primeiramente sem as aspas em ambos os termos, e foram localizados 315 trabalhos. Após filtrarmos com aspas ambos os descritores, restaram três artigos.

Desses, dois foram excluídos por suas temáticas se distanciarem do nosso objeto, são elas: educação de jovens e adultos, discussão em nível da educação básica; estado da arte sobre as produções dos docentes e discentes da PPGED/UEPA. Restou um artigo para ser lido na íntegra e mapeado por ser o que mais se aproxima da temática.

Quadro 7 - Descrição do artigo mapeado no portal de periódicos da CAPES com o descritor “Saberes docentes” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017

	Autor/ Periódico/ Ano	Título	Objetivo Geral	Palavras-chave	Metodologia
1	Casarotto e Krug (2016) (Rev. Holos)	O processo de construção dos saberes docentes de professores de educação física atuantes em escolas de educação especial.	Analisar o processo de construção dos saberes docentes de professores de educação física atuantes em escolas de educação especial.	Formação de professores , Educação Física, educação especial, saberes docentes.	O estudo caracterizou-se como qualitativo descritivo e estudo de casos múltiplos. O instrumento para a coleta de informações foi uma entrevista semiestruturada, realizada com três professores de educação física. A interpretação das informações foi a análise de conteúdo.
R	Principais resultados: Conclui-se que a formação inicial dos professores estudados não ofereceu subsídios suficientes para a atuação em escolas de educação especial; a prática diária nas aulas contribuiu para a construção dos saberes docentes; apenas um professor investe na sua formação continuada; e, por fim, os professores aprenderam a docência com os alunos com deficiência a partir dos seus saberes experienciais.				

Fonte: Elaborado pela autora.

O artigo mapeado, “O processo de construção dos saberes docentes de professores de educação física atuantes em escolas de educação especial”, de autoria de Casarotto e Krug (2016), ainda que verse sobre a educação física, não trata de forma direta da psicomotricidade

no ensino superior, mas aborda a construção dos saberes para o ensino da educação especial, e essa é uma área bastante contemplada na psicomotricidade, tanto clínica como educacional, sendo, portanto, relevante sua compreensão para esta investigação.

Outras justificativas para analisar esse artigo são: é fundamentado em autores que ancoram nossa pesquisa, tais como Tardif e Negrine; esse artigo também surgiu nos resultados de busca do descritor “ensino da psicomotricidade”.

Para o único artigo mapeado, apresentamos a análise descritiva, com vistas a nos dar pistas e subsídios e tornar mais clara a nossa questão investigada.

Casarotto e Krug (2016) analisam a construção dos saberes docentes de professores de educação física atuantes em escolas de educação especial, em Santa Maria-RS, assim como sua constituição em nível de formação inicial e continuada. Os autores afirmam que o professor de educação física precisa ter propriedade dos saberes que constituem o seu fazer docente, tendo capacidade de articulá-los conforme a realidade específica de seu trabalho cotidiano.

Esse discurso em muito se aproxima da nossa temática, uma vez que dialogamos com os saberes docentes dos professores para ensinarem psicomotricidade nos cursos de Educação Física. Para tanto, esse domínio de conhecimento articula-se com a realidade do cotidiano, como sugerem os autores supracitados.

Por fim, Casarotto e Krug (2016) concluem que a formação inicial dos professores estudados não ofereceu subsídios suficientes para a atuação em escolas de educação especial; a prática diária nas aulas contribuiu para a construção dos saberes docentes; apenas um professor investe na sua formação continuada; e, por fim, os professores aprenderam a docência com os alunos com deficiência a partir dos seus saberes experienciais.

A primeira conclusão gera uma inquietação epistêmica grandiosa, quando imaginamos que os problemas enfrentados na docência do ensino superior em educação física não são particularidades dessa área, mas, sim, assolam todos os campos de formação de professores.

As autoras finalizam afirmando que há falhas na formação inicial dos professores, uma vez que os alunos concluem a graduação sem solidificar os saberes necessários ao ensino. No caso analisado do ensino de escola especial, é na prática diária que os saberes docentes são constituídos, levando o professor a aprender a docência a partir das experiências com o alunado. Questionamo-nos sobre o currículo desses cursos de graduação. Será que existe algum conteúdo e/ou disciplina direcionados para a formação do professor que irá atuar com a educação especial em nível de educação básica? Mesmo que a resposta seja positiva,

surge o segundo questionamento: o professor formador tem formação e conhecimento para lecionar essa disciplina?

Após essa análise e manuseio de artigos nos periódicos da CAPES, outra base explorada foi a ANPED, com seu repositório bianual. Nela, conseguimos trilhar as contribuições das produções na área da Educação Física, como podemos constatar no tópico abaixo.

2.2.2 O que nos revela a Anped?

Pesquisamos também os trabalhos das reuniões da ANPED, por ser um evento de intenso prestígio científico e repercussão social e acadêmica, através dos seus sítios eletrônicos (observar quadro oito).

Quadro 8 - Reuniões da ANPED - 2006 a 2015

Ano/Reunião	Número de trabalhos para cada reunião	Número de trabalhos da área de Educação Física referente a cada reunião	Número de pôsteres para cada reunião	Número de pôsteres da área de Educação Física referente a cada reunião	Total
ANPED 2015 - 37 ^a	36	4	8	Zero	
ANPED 2013 - 36 ^a	18	2	9	Zero	
ANPED 2012 - 35 ^a	22	1	12	Zero	
ANPED 2011 - 34 ^a	22	1	8	Zero	
ANPED 2010 - 33 ^a	21	1	3	Zero	
ANPED 2009 - 32 ^a	21	Zero	5	Zero	
ANPED 2008 - 31 ^a	18	Zero	8	Zero	
ANPED 2007 - 30 ^a	31	1	8	2	
ANPED 2006 - 29 ^a	29	Zero	14	Zero	
	218	10	75	2	Total (293)

Fonte: Elaborado pela autora.

Após baixar todos os 293 trabalhos, somando-se resumos e pôsteres da ANPED, foram identificados todos aqueles que tratavam da formação de professor de educação física e/ou psicomotricidade. Após essa triagem, identificamos 12 trabalhos sobre a educação física

e zero abordando a psicomotricidade. A partir de então, analisamos quais se aproximavam dos descritores: docência do ensino superior; ensino da psicomotricidade; prática pedagógica; e saberes docentes (quadro nove a seguir).

Dos 12 trabalhos localizados, dois não abordavam diretamente a educação física e/ou psicomotricidade, mas, por tratarem do objeto dessas duas ciências, que é o **corpo**, incluímos na triagem.

Quadro 9 - Artigos localizados para mapeamento nos sítios da ANPEd usando os descritores dentro de um recorte temporal de 2006 a 2015, out./nov./dez. de 2017

Número de trabalhos localizados no GT08 - Formação de professor - relacionados à educação física	Número de trabalhos localizados e analisados /periódicos da CAPES	Número de trabalhos que apresentam relação com nosso objeto	Número de trabalhos excluídos por não apresentarem relação direta com nosso objeto	Número de trabalhos mapeados e analisados por apresentarem relação com nossa temática
12	Docência do ensino superior (6)	Zero	5	1
	Ensino da psicomotricidade (Zero)	Zero	Zero	Zero
	Prática pedagógica (6)	Zero	5	1
	Saberes docentes (Zero)	Zero	Zero	Zero
Total (12)		Zero	10	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos seis artigos sobre docência do ensino superior, cinco foram descartados, por não tratarem do ensino superior e/ou por não abordarem a docência. Os dois artigos sobre o corpo foram lidos e, também, julgados não pertinentes a esta temática, uma vez que não tratavam especificamente da educação física nem da docência no ensino superior. Vejamos o artigo descrito sobre docência no quadro 10.

Quadro 10 - Descrições dos trabalhos mapeados nos sítios da ANPEd com o descritor “Docência do ensino superior” AND “Educação Física”, dentro de um recorte temporal de 2006 a 2015, out./nov./dez. de 2017

	Autor/Reunião/ Ano	Título	Objetivo geral	Palavras-chaves	Metodologia
1	Matos e Piccolo UFG 36ª Reunião de 2013	Contribuições da psicologia na formação do professor de educação física.	Refletir sobre a influência que as disciplinas da área da Psicologia têm na formação do professor de educação física.	Formação de professor, Educação física, Psicologia.	Faz parte de um grande projeto guarda-chuva com natureza qualitativa, do tipo descritiva, com análise documental das normas, leis, diretrizes.
R	Principais resultados: verificou-se que há uma grande parcela de contribuição da Psicologia, sendo: 44,5% disciplinas da Psicologia da Educação; 25,5% são voltadas às questões do Desenvolvimento; 25,5% apresentam fatores psicológicos ligados à Educação Física e 24,1% referem-se à Aprendizagem. Cada uma delas reflete realidades da sociedade, que implica na adoção de práticas aplicadas durante a formação. É preciso que futuros professores tenham ciência dos obstáculos psicológicos que envolvem a docência para enfrentá-los em suas práticas pedagógicas. Essas disciplinas servem de suporte em Psicologia para uma atuação docente.				

Fonte: Elaborado pela autora.

Matos e Piccolo (2013) dialogam sobre as contribuições da psicologia para o ensino dos conteúdos da educação física. As autoras trazem a crítica ao ensino superficial e descontextualizado da realidade do aluno, apontando algumas disciplinas em que os alunos veem pouco proveito para seu artifício de profissionalização, considerando-as coadjuvantes desse processo, tais como: Bases Psicológicas da Educação Física e Esporte, Estudos Administrativos e Econômicos da Educação Física, Fundamentos da Educação Física.

Essas representações agravam-se quando o graduando se depara com docentes formados em outras áreas, que, por desconhecimento do objeto de estudo da educação física, improvisam conteúdos desconectados da essência da profissão, os quais não têm a educação física como princípio. As autoras concluem afirmando que é preciso que futuros professores tenham ciência dos obstáculos psicológicos que envolvem a docência, para enfrentá-los em suas práticas pedagógicas.

O artigo traz extensas contribuições para nossa investigação, uma vez que discorre sobre as influências da psicologia para as disciplinas ministradas no curso de licenciatura em Educação Física.

A Psicologia é uma área que trata dos estados e processos mentais do comportamento do ser humano e de suas interações com um ambiente físico e social. Essa ciência apresenta relações de significativas contribuições com a psicomotricidade e seus fundamentos epistemológicos. Desse modo, os dados obtidos no trabalho de Matos e Piccolo

(2013) são de extrema relevância para ratificar a importância social e acadêmica da nossa pesquisa frente aos cursos de licenciatura de Educação Física.

Dos seis artigos sobre prática pedagógica, cinco foram descartados por tratarem da educação básica e não do ensino superior, e, ainda, por não discutirem sobre prática pedagógica, restando apenas um para ser descrito no quadro 11 abaixo.

Quadro 11 - Descrição dos trabalhos mapeados nos sítios da ANPEd com o descritor “Prática pedagógica” AND “Educação Física”, dentro de um recorte temporal de 2006 a 2015, out./nov./dez. de 2017

	Autor/ Reunião/ Ano	Título	Objetivo Geral	Palavras- chave	Metodologia
1	Prudente e Mendes (2011)	O currículo de formação dos cursos de Educação Física: novas rupturas ou antigas continuidades?	Entender qual o reflexo da interpretação dessa prática nos currículos dos cursos de Educação Física da região Centro-Oeste de Minas.	Currículo. Educação Física. Formação de professor.	Pesquisa bibliográfica, de análise documental das propostas de currículo, com entrevistas semiestruturadas. O lócus foram 5 instituições de ensino superior que oferecem o curso de Educação Física na região Centro-oeste de Minas Gerais. Os coordenadores foram os sujeitos.
R	Principais resultados: Constata-se que o currículo de formação nunca é neutro e não pode ser visto apenas como uma listagem de conteúdos. Nessas circunstâncias, o currículo de formação é um artefato sócio-cultural, construído historicamente em meio a processos de mudanças históricas e educacionais. Conclui-se que os processos de reestruturação da formação inicial não ocorreram sem lutas, pelo contrário, foram significativos momentos de disputas políticas em torno das diretrizes, que vão além do senso comum, mas não escapam de visões do senso comum.				

Fonte: Elaborado pela autora.

Prudente e Mendes (2011) dialogam sobre a compreensão dos coordenadores de cursos de Educação Física em IES em Minas Gerais, buscando identificar quais são suas interpretações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nos respectivos cursos e como tais interpretações aparecem nas propostas curriculares.

Os autores relacionam, em suas investigações, aspectos como duração, carga horária, prática como componente curricular, atividades acadêmicas científicas culturais e estágio supervisionado, propostos em cada curso investigado. Eles discutem a carga horária destinada à prática curricular, refletindo a articulação teoria-prática como necessária não só durante as destinadas 400 horas de estágio supervisionado, mas durante toda a carga horária do curso.

Enfim, as leituras dos 12 trabalhos investigados nos portais da ANPEd nos revelam a ausência da discussão sobre os saberes docentes na área da Educação Física,

estreitando-se mais ainda à psicomotricidade e ao ensino superior. Alguns artigos até citam os saberes estudados por Tardif, mas de forma superficial, ou seja, não são trabalhos que focam suas discussões nesse campo.

Assim, os 10 artigos excluídos dialogam com as seguintes temáticas: Pibid, carreira docente, experiência do professor na escola, dificuldades na formação continuada, corporeidade e docência e diversidade cultural - relacionados ao professor de educação física da educação básica.

Conforme consta nos mapeamentos, nenhum dos trabalhos e/ou pôsteres analisados nos sítios da ANPED apresentam relação direta como nosso objeto. Averiguamos que, dos 10 trabalhos excluídos, sete discutiam sobre educação básica e três não tratavam nem de docência nem de prática pedagógica, tornando-se irrelevantes à nossa questão. Restaram apenas dois trabalhos a serem analisados, por sua aproximação com a educação física e a docência do ensino superior e/ou a prática pedagógica. Ambos os artigos foram da 37ª reunião da ANPED de 2015, realizada no estado de Minas Gerais.

2.2.3 Temáticas inventariais nos achados da base BDTD

Até a presente fase, relatamos que, na tessitura do EQ, o dorso foi tomando forma cada vez mais esplêndida, erguendo-se com firmeza, ao passo que novos caminhos iam surgindo e a investigadora ganhava mais habilidade e destreza, poder de observação e análise, focada nos trabalhos localizados.

Pensando assim, para realizar as buscas na BDTD, foram utilizados os descritores com o booleano AND e aspas, assim como fizemos no portal da CAPES, com busca avançada, definindo a temporalidade e a natureza da pesquisa. Para uma melhor compreensão, apresentamos o quadro 12 com a representatividade dos trabalhos encontrados por descritores.

Quadro 12 - Teses e dissertações localizadas para mapeamento na base de dados da BDTD, usando o cruzamento dos descritores com o descritor “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017

Descritores	Total	Dissertações	Teses	Número de trabalhos que apresentam relação com nosso objeto	Número de trabalhos excluídos por não apresentarem relação direta com nosso objeto	Número de trabalhos mapeados e analisados por apresentarem relação com nossa temática
“Docência universitária”	9	6	3	Zero	3	6
“Ensino da Psicomotricidade”	7	6	1	1	5	1
“Práxis pedagógica”	8	5	3	Zero	7	1
“Saberes docentes”	13	6	7	Zero	10	3
Total	37	23	14	1	25	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos identificar no quadro 12, ao realizar a busca dos descritores “Docência universitária” AND “Educação Física”, foram localizadas nove dissertações; contudo, duas eram repetidas, uma tratava dos “saberes docentes” e já havia sido alocada a este descritor, restando apenas seis, que, somando às três teses, contabilizavam nove trabalhos. Nenhum apresentou relação direta com nosso objeto; no entanto, seis foram mapeados, por apontarem aproximação com a temática, e três excluídos (observar quadros 13 e 14).

Retomamos a explicação mencionada em parágrafos anterior, a partir da leitura dos resumos dos trabalhos, e, averiguando a inexistência de trabalho com relação direta com nosso objeto, sentimos a necessidade de, por meio de leitura na íntegra, mapear para análise trabalhos que apresentassem aproximação com a temática geral. Desse modo, o estudo deveria apresentar afinidade com mais de dois descritores, e, ainda, relação com a temática “formação de professor”, assim como “licenciatura”.

Quadro 13 - Descrição dos trabalhos mapeados no sítio da BDTD, com o descritor “Docência universitária” AND “Educação Física”, dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017 (Continua)

Autor/Disser tação/ Tese Ano	Título	Objetivo geral	Palavras-chaves	Metodologia
Figueiredo (2009) (Disser tação)	A disciplina de ginástica artística na formação do licenciado em educação física sob a perspectiva de docentes universitários.	Analisar a formação do licenciado em educação física no que se refere ao ensino da ginástica artística, sob a perspectiva de docentes universitários.	Ginástica Artística. Licenciatura em Educação Física. Docência Universitária.	A metodologia pautou-se num estudo qualitativo, tendo como método de abordagem a história do tempo presente e enfocando duas técnicas de coleta de dados: questionário e entrevista. Fizeram parte do estudo 12 docentes de universidades públicas do estado de São Paulo. Método de análise dos dados: análise de conteúdo.
R	Principais resultados: apontaram para a necessidade de uma reorientação da ginástica artística na licenciatura, para que esta se configure como disciplina pertencente a um currículo que pretende formar um professor que atue na escola. Há a necessidade de vivência para formar para a escola e não para o alto rendimento.			
2				
Lacerda (2007) (Disser tação)	Docência universitária: o professor de educação física no curso de Educação Física.	Abordar a temática da docência universitária, tratada atualmente por pesquisadores em todo o mundo.	Docência universitária; prática docente; educação física.	A pesquisa é de abordagem quantiquantitativa. Conta com 13 sujeitos que são docentes universitários de um curso de Educação Física, efetivos. Para coleta dos dados, usou um questionário, de acordo com a Escala de Likert, Rego e Reis (2002), com 36 tópicos fechados, e um aberto.
R	Principais resultados: os resultados sugerem, dentre outros, que a formação/qualificação do professor universitário de educação física é determinada pela prática docente. Os resultados também denotam que os professores sempre criam um ambiente de respeito mútuo e aceitação das ideias dos alunos, e nem sempre fazem perguntas desafiadoras, motivando-os ao raciocínio.			
3				
Silvia (2008) (Disser tação)	Docência Universitária: repensando a prática do professor de educação física.	Discutir a prática pedagógica do docente universitário no curso de licenciatura em Educação Física.	Docência universitária. Educação Física. Saberes docentes. Concepções pedagógicas.	Paradigma positivismo e alternativo. Abordagem quantiquantitativa como metodologia descritiva e explicativa. E como instrumento, questionário semiestruturado, o Inventário Adaptado Proal. Sujeitos: 25 docentes formados em educação física e atuantes no curso de licenciatura em Educação Física em Goiás.
R	Principais resultados: 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 de ensino com as exigências de produtividade no campo da graduação e pós-graduação, na maioria, quase nunca ou nunca conseguem articular essa situação. Destaca-se, também, que os dados apresentam, na maioria dos casos, que os docentes levam seus discentes a conhecerem outros olhares sobre o tema estudado. Outro aspecto é que a maioria dos docentes sempre atualiza seus referenciais teóricos e isso demonstra que o docente está preparado pedagogicamente para atuar no magistério.			
4				

(Continuação)

Paseni ke (2010) Disser tação	Docência universitária: o professor de educação física e sua prática pedagógica.	Compreender a prática pedagógica dos professores, os saberes envolvidos na construção de sua identidade docente e verificar como ocorre a construção da prática pedagógica do professor.	Docência universitári a; prática pedagógica ; Educação Física.	De abordagem quantiqualitativa. Coleta de dados: questionário com perguntas fechadas e abertas. <i>Lócus</i> foram 2 IES privadas. Sujeitos foram 8 professores do ensino superior em educação física.
R	Principais resultados: como quesitos importantes para a formação docente no ensino superior, os resultados indicam a prática reflexiva, a prática do professor-pesquisador, a formação teórica e a formação técnica e acadêmica, respectivamente.			
5				
Autor/ Disser tação/ Tese Ano	Título	Objetivo geral	Palavras- chaves	Metodologia
Santos, S. (2016) (Tese)	Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português.	Analisar aspectos constitutivos da docência universitária nos cursos de graduação em Educação Física do contexto brasileiro e português, face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência.	Docência. Educação Física. Educação superior. Inclusão. Educação Especial.	Metodologia mista. Participantes: 138 professores universitários dos cursos de Educação Física do Brasil e de Portugal. 76 professores do Brasil, 60 de Portugal. Instrumentos: questionário, entrevista, observação participante e autoformação. Análise quantitativa: estatística descritiva; análise qualitativa: análise de conteúdo temática e dos núcleos de significados.
R	Principais resultados: apontam que a docência dos professores do Brasil e de Portugal demonstram diferenças e similitudes, sendo influenciadas pelas atitudes, pela competência percebida, pela formação docente, pela prática pedagógica e pelo trabalho colaborativo. Os professores apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão quando comparados com os portugueses. Com relação à formação docente, os professores brasileiros argumentam que tiveram uma formação inicial fragilizada com relação às discussões sobre inclusão; em contrapartida, os portugueses afirmam ter tido uma boa formação inicial. Em relação à formação continuada, ambos os países não possuem uma legislação específica que trate dessa preparação de professores para inclusão.			
6				
Nunes (2014) (Tese)	Docência universitária em educação física: ideações sobre o acadêmico e o pedagógico.	Identificar, analisar e compreender as ideações dos docentes universitários dos cursos de Educação Física sobre o universo acadêmico e pedagógico.	Docência Universitá ria. Educação Física. Acadêmico -Pedagó- gico.	Natureza descritiva. Abordagem qualitativa e quantitativa. Sujeitos foram professores de educação física com formação em licenciatura e bacharelado que atam em licenciatura dos cursos de Educação Física. Instrumento: questionário validado através do Método Delphi.

(Conclusão)

R	Principais resultados: constata-se que 98% dos participantes cursaram licenciatura. Este estudo revelou, ainda, que a área de Educação Física tem, à sua disposição, um quadro de professores universitários com totais condições de contribuir com uma formação superadora do estigma de que o professor de educação física na escola é desleixado, que ‘não sabe escrever’ e, por isso, não planeja e não tem a menor condição de possuir qualquer tipo de vínculo com a pesquisa.
----------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Figueiredo (2009) pesquisa a disciplina de Ginástica nos cursos de licenciatura em Educação Física e a formação de futuros professores para atuar na educação básica. Encontramos similitude nos questionamentos da autora, ao problematizar: há conhecimento da ginástica artística sendo proporcionado em cursos de licenciatura em Educação Física? Se alguns documentos de orientação do currículo escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), colocam a modalidade como conteúdo a ser desenvolvido na escola, por que isso não acontece? Onde estariam realmente os problemas? Seria o professor que atua na escola o problema? Seria a ginástica artística inviável ao espaço escolar? Seria a falta de aparelho ou ainda a baixa popularidade do esporte no Brasil? Quais seriam os problemas?

Figueiredo (2009) adota um referencial teórico pautado na sociologia, em especial nos estudos do sociólogo Norbert Elias, para a discussão da literatura e análise dos dados. Esse autor analisa não o indivíduo em si, mas os conceitos fundamentais de formação, teias de interdependência, processos sociais das formações.

Ao discorrer sobre a docência, narra a apropriação dos saberes científicos e contribui para o domínio da área, assim como a apropriação dos saberes pedagógicos como fundamentais para o exercício competente da docência, de tal modo que os dois saberes são determinantes para a formação de professores.

Destarte, Figueiredo (2009) afirma que o ensino e a pedagogia inerentes ao ato de ensinar fazem parte direta dos domínios mínimos básicos para a docência no ensino superior. O primeiro ponto que a autora destaca em suas conclusões, e talvez um dos mais importantes, como a mesma diz, é ter em mente que a configuração da disciplina de ginástica artística nos cursos de licenciatura em Educação Física traz consigo um longo processo histórico – ora militar, ora essencialmente técnico e ora amplamente competitivo diante da esfera esportiva à qual pertence – no qual a fundamentação pedagógica encontra, de certo modo, dificuldade para se estabelecer.

Ainda referenciando Elias em suas considerações finais, Figueiredo evidencia que existe uma força de coerção que norteia não apenas as disciplinas que serão dispostas no currículo, mas também de que maneira elas serão apresentadas ao corpo discente. A pretensão de formação é notadamente atender ao mercado e à hegemonia esportiva que ronda a

educação física, ao passo que a instrução pedagógica, histórica, filosófica e sociológica é deixada de lado, ou descrita discursivamente.

Lacerda (2007) analisa a docência universitária, em especial a atuação do docente de educação física na IES, apresentando como problema de pesquisa o fato de que os docentes universitários vinculados ao curso de Educação Física de uma universidade pública de Minas Gerais interpretam sua própria formação e prática profissional a partir da leitura de suas vivências acadêmicas, com ênfase nas relações interpessoais, no planejamento e nos processos de ensino e aprendizagem que implementam.

A autora reflete sobre a problemática a partir das possíveis formas de como os docentes interpretam sua própria formação e prática profissional, a fim de compreender as relações que estabelecem entre si e com os alunos, enquanto docentes, bem como o seu papel na educação frente ao processo de humanização.

Lacerda (2007) utiliza o questionário como instrumento de pesquisa, a partir do Inventário Adaptado Proal, que foi aplicado a 16 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) constata que todos os professores sempre criam um ambiente de respeito mútuo com os alunos, além de estimularem iniciativas positivas com esses. A prática docente volta-se para formar o aluno como um ser social, escuta com atenção; preocupa-se com o conteúdo formativo das disciplinas; utiliza formas de avaliação que estimulam a criatividade e a reflexão dos alunos.

Outro aspecto evidenciado que é relevante destacar é o fato de que a maioria dos professores sempre se preocupa com o conteúdo formativo das disciplinas, que envolve a construção de valores, ideias e atitudes, além do conteúdo informativo apenas, ainda que, para isso, seja necessária alguma mudança na metodologia de ensino e nos conteúdos, para adequá-los às características e experiências dos alunos.

Isso revela a abrangência do conteúdo dentro das dimensões de ensino: conceitual, procedimental e atitudinal. Pois, ainda, conforme os professores, na maioria das vezes, os conceitos, os fundamentos e os princípios que envolvem as disciplinas são desenvolvidos de maneira didático-pedagógica, ou seja, considerando seus aspectos técnico-desportivos, táticos e funcionais não apenas em si mesmos, mas em estreita relação com elementos do contexto educacional, social e cultural mais amplo.

Silva (2008) desenvolve uma investigação com o objetivo de 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 as concepções pedagógicas universitárias existentes. O objeto de estudo é a docência universitária, especialmente nos cursos de licenciatura em Educação Física.

A problemática, prática pedagógica do docente universitário no curso de licenciatura em Educação Física, revela a aproximação do estudo sobre docência associado à prática pedagógica, e, embora não conste na problemática, a autora também faz relação com os saberes docentes e licenciatura em Educação Física. Fato que, embora não trate do ensino da psicomotricidade, apresenta relação com nossa temática mais geral, em que dialoga com quase todos os descritores.

A autora utiliza o mesmo instrumento usado pela pesquisadora e apresentado nos parágrafos anteriores. Lacerda (2007), portanto, aplica o questionário utilizado nesta pesquisa, que é o mesmo adaptado do Inventário “Adaptado Proal – Práticas Docentes”, elaborado e validado inicialmente por Alencar e Fleith (2004), 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, p. 2) indicam que o Inventário constitui “um instrumento eficaz, para fins de pesquisa e diagnóstico de práticas docentes”.

Pasenike (2010) investiga a docência pelo viés da relação entre formação pedagógica e prática docente. Salienta a centralidade dessa formação para o exercício profissional do professor, pois se vincula à estruturação, à seleção e ao domínio de conteúdos da área de conhecimento específico, de métodos e estratégias ligadas diretamente à prática docente.

De modo geral, a autora considera que os professores mostraram pouca relevância da prática docente para a formação docente. A mesma ressalta tal consideração pelo fato dos sujeitos apontarem mais relevância à formação teórica, o que permite supor que não veem a face pedagógica da prática docente como objeto da reflexão teórica na formação, embora reconheçam a importância da prática reflexiva no ato de ensinar.

Todavia, essa visão sobre a formação pedagógica como pouco relevante não é preponderante na educação física contemporânea, podendo a suposição de a pesquisadora ser confirmada em sua investigação, mas de maneira ampla, pois a formação pedagógica é contemplada de forma relevante por outros professores. Até mesmo podemos constatar isso nas pesquisas apresentadas nos parágrafos anteriores.

A educação física cresce como campo profissional e como área do saber acadêmico, por isso requer formadores cientes de que formar profissionais pressupõe

reconhecer a importância de todas as dimensões da formação, sejam pedagógicas, técnicas, científicas, dentre outras.

No estudo de tese de Santos (2016), deparamo-nos com uma investigação que contempla não só o Brasil, mas também Portugal. No momento inicial, a autora desenvolve uma revisão sistêmica sobre as atitudes dos professores em face da inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de educação física, durante 2004 a 2014. Os resultados dessa pesquisa revelam que os professores, na sua maioria, apresentam atitudes favoráveis ao ensino de estudantes com deficiência. No entanto, os professores revelam a necessidade de implantação de estratégias, a nível de recursos fornecidos pelas escolas e a nível da formação em educação especial.

Sobre a formação dos professores universitários de educação física no Brasil e Portugal, foi observado que, em relação à formação para atuar com a inclusão, os dois países estão dando passos limitados. Santos afirma que há necessidades de fortalecer mais esses espaços de preparação pedagógica, para que atendam às necessidades dos professores universitários, de maneira menos tímida.

No que tange aos desafios e possibilidades para a prática pedagógica inclusiva, os professores brasileiros e portugueses eram favoráveis ao ingresso de estudantes nos cursos superiores de Educação Física. Entretanto, os portugueses destacam entraves para com as provas de aptidão física, desportivas e funcionais, além da apresentação de um atestado médico. Os professores de ambos os países utilizam um vasto repertório com relação às estratégias/recursos pedagógicos e mecanismos de avaliação para garantir a participação dos estudantes com deficiência em aulas teóricas e práticas.

Por fim, Santos (2016) destaca a necessidade de o professor universitário estar sempre mudando, buscando novos caminhos, novos meios de interagir com estudantes tão diversos, mesmo porque o estudante não é um ser imutável. O ser humano está em constante processo de transformação.

Em sua tese, Nunes (2014) investiga as possíveis interfaces das ideias dos docentes universitários dos cursos de Educação Física sobre o universo acadêmico e pedagógico, na qualidade da prática educativa que implementam. A tese defendida é a de que o professor universitário da área investigada deve exercer a docência levando em consideração o universo acadêmico e pedagógico, sem se esquecer de que ambos precisam estar acompanhados da competência política.

A hipótese era a de que, em função da área de Educação Física ter um histórico marcado por características eminentemente práticas, haveria dificuldade por parte dos

professores investigados em lidar com os dois universos, com possibilidade de que existisse maior fragilidade diante do acadêmico.

O estudo não confirmou totalmente a hipótese, ou seja, o autor verifica um perfil de professor universitário qualificado, engajado na produção científica da área e com forte preocupação com o universo pedagógico, sendo que, diante do confronto entre ambos, prevaleceu o aspecto pedagógico. Isso demonstra um avanço dos docentes investigados no sentido de superação do estereótipo de que o professor de educação física seja um sujeito com baixa titulação, pouco preocupado com a produção acadêmica e com os aspectos pedagógicos.

Os dados coletados pelo autor também confirmam que os professores participantes dessa pesquisa são sujeitos altamente qualificados, com forte ligação com a pesquisa; publicam em periódicos, prioritariamente com Qualis/CAPES; são vinculados, de alguma forma, a grupos de estudo e/ou pesquisa; participam dos eventos científicos de sua área, porém ainda apresentam fragilidade na participação em intercâmbios, sejam eles nacionais ou internacionais.

Tudo isso demonstra um avanço dos docentes investigados no sentido de superação do estigma de que o professor de educação física (inclusive o universitário), seja um sujeito com baixa titulação e pouco preocupado com a produção acadêmica.

Diante do perfil encontrado, o autor afirma que o corpo docente investigado tem condições suficientes para formar profissionais mais qualificados, tanto em termos acadêmicos quanto pedagógicos.

A docência universitária se configura como uma prática política e que exige, por parte do professor, uma consciência mais ampliada da realidade, de forma geral, e da profissão, de maneira mais específica.

As temáticas das dissertações e teses analisadas, usando o cruzamento “docência universitária” AND “educação física” na base da BDTD excluídas do EQ por não apresentarem relação com o objeto, são representadas por três trabalhos: didática pedagógica na pós-graduação *stricto sensu*; processo de socialização profissional de professores universitários; docência em cursos de bacharelado e licenciatura, tais como Direito e Educação Física.

Nas buscas usando os descritores “Ensino da Psicomotricidade” AND “Educação Física”, identificamos seis dissertações e uma tese, somando sete trabalhos. Desses, quatro dissertações foram excluídas por não tratarem do ensino superior e por não apresentarem relação com nosso objeto, e, das duas analisadas, uma foi mapeada por apresentar relação com a temática e a outra por sua proximidade com nosso objeto. Ressaltamos que foi o primeiro

trabalho, até o momento, encontrado com proximidade direta com o objeto. Encontramos somente duas teses, e ainda eram repetidas, então, na verdade, era só uma. E ao analisar excluimos por não apresentar relação com o objeto, uma vez que tratava de “alunos com altas habilidades”.

Quadro 14 - Descrição dos trabalhos mapeados no sítio da BDTD com o descritor “Ensino da Psicomotricidade” AND “Educação Física” dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017

Autor/ Dissertação/Tese Ano	Título	Objetivo Geral	Palavras-chave	Metodologia
Silva (2015) (Dissertação)	Corpo, movimento e aprendizagem na psicocinética de Jean Le Boulch.	Identificar as compreensões de corpo, movimento e aprendizagem na teoria Psicocinética proposta por Jean Le Boulch e sua aproximação com a educação física.	Psicocinética. Corpo. Movimento. Aprendizagem. Educação Física.	Abordagem teórica e a fenomenologia do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1999) como referência metodológica, considerando também a influência do seu pensamento nos estudos de Jean Le Boulch.
R	Principais resultados: novos sentidos para o ensino da educação física podem configurar-se a partir da reflexão dos conceitos fenomenológicos trazidos por Le Boulch em sua teoria.			
2				
Moura (2017) (Dissertação)	Educação Psicomotora: ideias pedagógicas de docentes formados em educação física na formação de professores para a educação infantil.	Investigar, estudar e compreender qual o grau de importância que os docentes universitários, formados e atuantes no curso de graduação em Educação Física, atribuem às categorias: 1) psicomotricidade, 2) educação psicomotora, 3) desenvolvimento humano e desenvolvimento motor e 4) aprendizagem motora.	Educação Psicomotora. Educação Física. Educação Infantil.	Estudo exploratório-analítico com abordagens quantitativa e qualitativa, utilizando-se de um instrumento misto - afirmações fechadas (Escala Likert, de cinco pontos) e três questões abertas (Análise de Conteúdo). Sujeitos: 10 docentes formados e atuantes na graduação de Educação Física de uma IES de Uberlândia.
R	Principais resultados: os resultados revelaram que os profissionais da área do movimento, na sua prática pedagógica, atribuem graus de importância diferenciados em alguns aspectos da pesquisa, mas, em outros, concordam na maioria dos itens pesquisados. Percebemos que, nas categorias psicomotricidade, educação psicomotora e desenvolvimento motor humano, os graus de valorização se aproximam; já na categoria aprendizagem motora, houve maior divergência e posição de neutralidade em alguns questionamentos, alternando os valores atribuídos aos graus de importância da pesquisa.			

Fonte: Elaborado pela autora.

De forma sintética, ilustramos o trabalho de Silva (2015), que muito tem a ver com nossa investigação, por sua aproximação com a temática, mas não com o objeto. A

similitude encontra-se, principalmente, por a autora analisar “o corpo, o movimento e a aprendizagem na teoria Psicocinética proposta por Jean Le Boulch na Educação Física”, autor referência no nosso estudo.

A autora apresenta, no sumário, tópicos como: psicocinética de Jean Le Boulch; o corpo na psicocinética; o movimento e a aprendizagem na psicocinética. Le Boulch influenciou, no Brasil, vários autores de destaque da educação física que, inclusive, são autores também que dão seguimento a outras abordagens, tais como a “construtivista-interacionista”, cuja obra predominante é “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física”, de 1989, de João Batista Freire. Influenciou não só a educação física, mas também a pedagogia e a psicologia, principalmente por se tratar de um trabalho voltado para estudantes de magistério (SILVA, 2015).

Silva (2015) ancora sua pesquisa em justificativas similares à nossa, ao frisar que o contexto na educação física foi institucionalizado embaixo de pilares militares, de alto rendimento e no esporte. Até que se configuraram, na educação física mudanças, debates, questionamentos, em meio a perspectivas de professores que fizeram doutorado no exterior, trazendo novas ideias, criação de cursos de pós-graduação e realização de congressos.

Temas como esporte, treinamento, desempenho e preparação física, por exemplo, foram gradativamente dividindo espaço com publicações voltadas para áreas das ciências sociais, com viés pedagógico, da psicologia, pedagogia e sociologia, dentre outros (DAOLIO, 1998 *apud* SILVA, 2015).

É nessa conjuntura que aparecem os movimentos renovadores e alternativos na educação física no Brasil, destacando-se entre eles a psicomotricidade, com variantes como a psicocinética de Jean Le Boulch, com uma perspectiva para vislumbrar outros significados ao corpo e à educação, apresentando-se como contestação à educação física relacionada, por exemplo, ao esporte de rendimento e a uma concepção dualista de homem, modelo que não atendia mais os anseios da educação física escolar (SOARES et al., 2009).

É importante comentar que as obras de Le Boulch influenciaram a intervenção pedagógica e as pesquisas na área de Educação Física; entretanto, após a década de 80, houve uma lacuna na tradução e publicação de seus trabalhos no Brasil, um “esquecimento” das suas ideias, de modo que seu trabalho não se consolidou após esse período. Isso correu também em detrimento de outras abordagens e conflitos que marcaram o ambiente da área nos anos 80. Essas novas abordagens, consoante Daolio (1998 *apud* SILVA, 2015), encontravam-se em consonância com as mudanças e uma “nova ordem” da educação física no Brasil daquele momento, apresentando outros direcionamentos e discussões para a área.

Hoje, (re) pensamos a possibilidade de a psicomotricidade nos fazer refletir sobre a educação física em tempos de (re) definição de sua área, saberes e conteúdos curriculares. Recentemente foi aprovada a BNCC que contempla o ensino fundamental e as mudanças no direcionamento pedagógico, técnico e político das disciplinas. Quanto ao ensino médio, ainda não temos definido o destino pedagógico escolar da educação física. Tendo em vista que essa é uma área com especificidades, é necessário destacar o importante papel pedagógico que o profissional desempenha junto ao alunado.

Moura (2017) defende, em sua dissertação, a tese de que o profissional formado em educação física e atuante na graduação desse curso teria um conhecimento mais abrangente a respeito desse tema, bem como das categorias elencadas para o estudo e sua relevância na infância.

A autora releva, com sua investigação, que a atividade desenvolvida pela educação psicomotora e sua metodologia, bem como formas de intervenção, podem proporcionar grandes ganhos nas várias formas de aprendizagem.

Destaca, dessa maneira, que os docentes que trabalham em cursos de graduação em Educação Física e como mediadores no processo de ensino e aprendizagem de seus discentes devem fomentar ações pedagógicas que ampliem o universo acadêmico, atualizando-se, conhecendo novas frentes de trabalho e organizando conteúdos que possam contemplar as diversas áreas do conhecimento.

O estudo nos mostrou que as ideias desses docentes, profissionais na área do movimento, na sua prática pedagógica, atribuem graus de importância diferenciados em alguns aspectos da pesquisa, mas, em outros, concordam na maioria dos itens. Nas categorias psicomotricidade, educação psicomotora e desenvolvimento motor humano, os graus de valorização se aproximam já na categoria aprendizagem motora. Constatamos que houve maior divergência e posição de neutralidade em alguns questionamentos.

Esses questionamentos foram feitos aos sujeitos: você acha imprescindível que os alunos do curso de graduação em Educação Física tenham disciplinas que contemplem as categorias de estudo “Psicomotricidade”, “Educação Psicomotora”, “Desenvolvimento motor humano” e “Aprendizagem Motora”? De que maneira? Teve suas respostas agrupadas em quatro categorias: perspectiva epistemológica, diretrizes curriculares, conteúdo disciplinar e abordagem esportivista.

Com base nas respostas, percebemos que há a necessidade de uma visão crítica e fundamentação filosófica como pressupostos para nortear o conhecimento profissional, assim

como a expansão da psicomotricidade no contexto acadêmico, oportunizando o conhecimento teórico e prático.

A abordagem esportivista surge, nas respostas, quando um dos sujeitos evidencia que a psicomotricidade deveria estar aliada à aquisição de performance por meio do esporte, visão arraigada ao tecnicismo. Esse pensamento vai contra os princípios da psicomotricidade, que trata da educação física não direcionada ao rendimento, mas ao desenvolvimento em suas plenas dimensões.

No que tange às práticas psicomotoras, os professores sugerem o desenvolvimento dessas em meio a aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos. Para o desenvolvimento motor, são construídas estratégias nas quais o profissional consegue aplicar e mensurar o trabalho, levando em conta a faixa etária, individualidade e ritmo de desenvolvimento, desenvolvendo consciência e controle corporal, habilidades motoras cotidianas, explorando ao máximo as suas potencialidades.

Como mencionado anteriormente, os trabalhos excluídos por não apresentarem relação com nosso objeto são quatro, com as seguintes temáticas: análise do comportamento e transtorno do espectro do autismo; trajetória profissional no ensino do esporte e da educação física escolar; efeito da estimulação da psicomotricidade nos processos cognitivos; importância da educação física no desenvolvimento psicomotor de crianças da 1ª série.

No que se refere ao descritor “Práxis pedagógica” e seu cruzamento com “Educação Física”, os filtros foram AND e aspas para dissertações, localizamos 5 trabalhos. Quanto à trilha para teses, as aspas foram usadas somente em “Práxis pedagógica”, pois, ao usar nas duas expressões, não obtivemos nenhuma ocorrência.

Do total de dissertações, duas foram excluídas por não apresentarem relação com o objeto, restando apenas uma para mapeamento. Quanto às teses, identificamos três, no entanto, nenhuma sobre educação física, sendo duas excluídas por não apresentarem relação com o objeto.

Na trilha das três teses, apenas uma tratava da educação física; as demais, embora tratassem da práxis pedagógica, distanciavam-se do nosso objeto e da temática cuja área de aproximação é a Educação Física e/ou Psicomotricidade. Ao realizar a leitura do caminho metodológico da tese sobre educação física, percebemos que também não tinha aproximação com o objeto que investigamos, pois se tratava do ensino da dança na educação básica no Brasil e em Moçambique. Portanto, as três teses foram excluídas.

Dessa forma, o único trabalho que trilhamos e mapeamos encontra-se no quadro 15, seguido das dissertações.

**Quadro 15 - Descrição dos trabalhos mapeados no sítio da BDTD com o descritor
“Práxis pedagógica” AND “Educação Física”, dentro de um recorte temporal de 2006 a
2017, out./nov./dez. de 2017**

Autor/ Dissertação/Tese Ano	Título	Objetivo Geral	Palavras-chave	Metodologia
Machado (2011) (Dissertação)	Implicações dos acordos MEC/USAID na práxis pedagógica dos professores de Educação Física do ensino superior (1966 a 1975).	Buscar as raízes históricas do processo de consolidação da EF e os elementos históricos, políticos, sociais e econômicos que contribuem para a formação dos conceitos e das práticas pedagógicas e educacionais da área.	Acordos MEC/USAID. Universidade. Práxis Pedagógica. Educação Física.	Materialismo histórico dialético. Abordagem qualitativa. História oral. Revisão de literatura e análise documental. Entrevista com professores atuantes como discentes entre 1970 - 1975 da EEFÉ-USP e PUC-Campinas.
R	Principais resultados: a Educação Física apresenta-se como prática que visa à aptidão física e, durante essa periodicidade, serviu de mecanismo ideológico do estado, do regime ditatorial, sob forte influência dos EUA. As práticas eram desprovidas de questões pedagógicas, eram descontextualizadas e se resumiam à busca de rendimento. Foram constatadas tais práticas através de depoimentos de professores e ex-alunos de graduação em Educação Física nesse período.			

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos trabalhos analisados até o momento, Machado (2011) é o primeiro a fazer uso da expressão “práxis pedagógica”, pois os demais usam “prática pedagógica”. O autor analisa documentos como: a Lei nº 5540/68 do Plano Atcon e o Relatório Meira Mattos, do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, além das disciplinas ofertadas pela EEE-USP no começo da década de 1970.

O autor compreende a práxis no ponto de vista de Vázquez, que a considera “uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos” (1977, p. 208), entendendo que o professor é agente de transformação social.

Machado (2011), após discorrer sobre o principiar do ensino superior no Brasil, explica o plano Atcon sobre a modernização do ensino superior no País. Rodolph Atcon, criador do plano, defendia que as instituições universitárias fossem reestruturadas de modo a adaptá-las aos moldes empresariais, pregando princípios e valores baseados no rendimento e na eficiência.

Essa ideia produtivista, fundamentada no capital humano, de Theodore Schultz, preza pela busca de resultados rápidos e assume características de uma pedagogia tecnicista

que, assim como afirma Saviani (2010, p. 382), “buscou planejar a educação de modo que fosse dotada de uma organização racional capaz de minimizar as influências subjetivas e pudessem por em risco sua eficiência”.

Da mesma forma, o plano MEC/USAID comprometia a educação brasileira ao capitalismo global. Buscava-se, no ensino superior, implantar o ensino da produtividade que atendesse ao regime do capital militar, implantado na época.

Desse modo, esse contexto revela a prática e sua construção histórica, em que, nas palavras de Sacristán (1999, p. 71), “cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera a base para as seguintes, que não podem partir do nada”.

Outro documento averiguado por Machado (2011) foi o Relatório Meire Mattos, escrito em 1968, que pregava que as aulas fossem fiscalizadas, pois a prática pedagógica não podia insinuar nenhum discurso contra o regime ditatorial.

Ao analisar a práxis pedagógica no ensino superior da década de 1970, o autor traz a visão de três professores de educação física, dentre eles dois pesquisadores de renome na área, a saber: João Paulo Medina e Lino Castellani Filho.

O professor Medina afirma que não tinha nenhuma disciplina com caráter de criticidade; a práxis dos professores universitários de educação física na década de 1970 era observada em disciplinas de humanas, mas o aluno não era estimulado a posturas que questionassem o *status quo*. Questionamentos eram proibidos, o ensino era conservador.

O professor Lino destaca que o que existia nas aulas de educação física era a exigência de um corpo dócil, disciplinado a partir da lógica militarista. Nos cursos de graduação em Educação Física, não havia a preocupação com o “ensinar a fazer” nem entender o “por que se faz”. A prática da educação física se limitava à aptidão física, sendo descontextualizada.

As práticas dos professores eram fortemente influenciadas pelo contexto político da época, frente à visão liberal de uma sociedade meritocrática, muito influenciada por valores importados dos EUA. Por fim, o ensino se confronta com a estrutura social de exclusão, que retira uma parcela importante da população da dinâmica de crescimento do país.

Assim, as temáticas das dissertações e teses analisadas usando o cruzamento “Práxis pedagógica” AND “Educação Física” na base da BDTD excluídas do EQ por não apresentarem relação com o objeto foram quatro: formação continuada de professores da educação básica; práxis pedagógica do professor da educação básica; ontologia marxista e educação física escolar; educação infantil - como os professores concebem o ser criança.

Ao trilhar os caminhos na busca por “Saberes docentes” AND “Educação Física”, 35 trabalhos foram localizados. Usamos, então, o filtro de busca por títulos e restaram 6 dissertações, somando-se às sete teses encontradas dispensando o filtro “por títulos” e mantendo os demais filtros. Ao realizar a leitura dos resumos, seis teses foram excluídas, restando apenas uma que abordava o ensino superior. Após a leitura desse estudo, também não foi possível mapeá-lo, por não apresentar relação direta com nosso objeto e, ao efetivar a leitura do resumo e da metodologia, ficou ratificado o distanciamento também por tratar dos saberes dos alunos de graduação construídos na escola durante a disciplina de estágio, já que nosso foco é com os sujeitos docentes do ensino superior. Restou-nos, para mapear, apenas três dissertações, pois, das seis, metade foi excluída (observar quadro 16).

Quadro 16 - Descrição dos trabalhos mapeados no sítio da BDTD com o descritor “Saberes docentes” AND “Educação Física”, dentro de um recorte temporal de 2006 a 2017, out./nov./dez. de 2017 (Continua)

Autor/ Disser- tação/ Tese	Título	Objetivo Geral	Palavras -chave	Metodologia
Pessoa (2015) (Disser- tação)	Docência universitária: os saberes docentes na trajetória profissional do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri.	Analisar como os professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri-URCA (re) significam na sua prática pedagógica os saberes docentes da trajetória profissional.	Educação Superior. Saberes Docentes . Trajetória Profissional. Professor de Educação Física.	É um estudo qualitativo cuja abordagem (auto) biográfica é a sustentação metodológica da investigação. Utilizou-se, como fonte de coleta, a entrevista biográfica, realizada com seis docentes entre os meses de setembro e dezembro de 2014. A análise dos dados pautou-se na análise interpretativa compreensiva proposta por Souza (2014).
R	Principais resultados: percebe-se, nos resultados, que os professores da pesquisa constituem seu saber profissional com base na trajetória de vida, sendo a prática pedagógica permeada por saberes advindos da experiência como discentes e docentes da educação básica e superior.			
2				
Contreira (2013) (Disser- tação)	A divisão curricular da Educação Física e seus impactos nos saberes docentes dos professores de ensino superior.	Analisar os impactos causados pela reestruturação curricular de 2004 no CEFD/UFSM sobre os saberes docentes dos professores efetivos que passaram atuar nos cursos de licenciatura e bacharel ao mesmo tempo.	Saberes docentes. Licenciatura e bacharelado. Formação de professores.	Qualitativa. Estudo de caso. 6 professores que ensinam na licenciatura e no bacharelado. Para coletar os dados: entrevista semiestruturada. Análise de conteúdo de Bardin. Usa os saberes de Tardif como categorias.

(Conclusão)

R	Principais resultados: constataram-se nos resultados que o impacto causado pela atual organização curricular do CEFD/UFSM concentram-se nos saberes curriculares dos professores, mais especificamente com relação às adaptações dos conteúdos e métodos didáticos desenvolvidos em sala de aula, por meio da utilização de exemplos que caracterizam suas aplicações em uma área ou outra.			
3				
Benites (2007) (Dissertação)	Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica.	Averiguar os saberes docentes e a prática pedagógica na proposta do curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp/ Rio Claro.	Formação de Professor es, Prática Pedagógica, Saberes Docentes , Identidade docente, Educação Física.	Pesquisa qualitativa, estudo de caso, que utilizou como técnica para a coleta de dados: fonte documental, entrevista e observação.
R	Principais resultados: observou-se que, dentro da proposta curricular, há um conjunto de saberes presentes, mas que, no entanto, são priorizados os de caráter conceitual/procedimental, apresentando uma fundamentação pautada no modelo da racionalidade técnica.			

Fonte: Elaborado pela autora.

Pessoa (2015) discorre sobre a formação profissional do professor de educação física atuante no ensino superior, especificamente no que se refere aos saberes docentes constituídos na trajetória profissional. O autor dialoga a partir dos quatro saberes estudado por Tardif: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência.

Percebe-se que os professores da pesquisa constituem seu saber profissional com base nos saberes da trajetória de vida, sendo a prática pedagógica permeada por saberes advindos da experiência enquanto discentes e docentes da educação básica e superior.

A autora aponta que a formação inicial dos professores universitários foi marcada por uma lógica epistêmica pautada no campo de aplicação das ciências médicas e por conflitos entre formação técnica desportista e a formação pedagógica, com ênfase sobre a técnica desportiva. Nesse sentido, os saberes pedagógicos foram, na formação inicial dos professores, o que menos se destacou; logo, o contexto de formação dos professores universitários pouco contribuiu para a valorização dos conhecimentos didáticos pedagógicos necessários à atuação profissional, sendo a aproximação com a profissão docente pautada no “saber-fazer”.

Os saberes docentes revelam-se de fundamental importância na formação dos professores. Estes caminham para uma compreensão de docência para além do domínio do

conhecimento científico, questão bastante significativa para a formação superior, que ainda tem essa preocupação como um desafio na docência universitária.

A história de vida, como lugar de formação, foi algo comum entre os professores. Todos destacaram que suas trajetórias de vida profissional foram importantes no processo de constituição da docência. Logo, segue-se confirmando, no contexto em que se realiza a pesquisa, que os saberes docentes que mobilizam as práticas pedagógicas dos professores sofrem influências das histórias de vida e são por estas (re) significados (PESSOA, 2015).

Já no estudo de Contreira (2013), é verificado que os caminhos da educação física são divididos a partir do momento em que há divisão curricular com a criação, em 1987, dos cursos de licenciatura e bacharelado. Tal fato gerou mudanças no ensino superior e provocou reflexões sobre os saberes que correspondem a cada profissional. A divisão na área gera também divisão na categoria profissional, rumos que sofrem críticas até os dias atuais. Essa fragmentação insere o profissional bacharel nas áreas de lazer, esportes e academias; já o licenciado assume a função de professor em escola.

Os saberes necessários para atuar nesses diferentes campos de atuação se diferenciam também; ao passo que o primeiro se aproxima dos aspectos biologicistas, o segundo se aproxima dos aspectos pedagógicos que circundam a escola.

O autor ratifica que os PPP dos cursos (atualmente PPC) dos cursos de licenciatura e bacharelado da CEFD/UFSM deixam clara a fragmentação da profissão. Os professores investigados afirmam que, mesmo antes de 1987, os cursos de Educação Física da instituição só tinham o nome de licenciatura, pois, na realidade, os saberes aprendidos eram para formar bacharéis, em contextos extraescolares. Essa sistemática mudou apenas com a reformulação curricular dos cursos em 2005.

Mesmo havendo essa mudança no currículo, o saber curricular do professor não teve alterações significativas, pois, mesmo com a nova composição curricular, mantiveram-se as características anteriores, com ensino privilegiando as atividades técnicas e esportivas.

Apesar disso, o curso de licenciatura teve seus benefícios, pois se aproxima mais das áreas de Sociologia e Antropologia, fato que preenche lacunas nos saberes dos acadêmicos. Ganhou também na aproximação curricular com as escolas.

Porém, não se mudam saberes e concepções em curto espaço de tempo, então os professores tiveram dificuldades para se adaptar às novas exigências, aos saberes necessários para o ensino, superando isso à medida que os semestres iam transcorrendo. Tardif (2005 *apud* CONTREIRA, 2013) defende que os saberes profissionais são temporais, ou melhor, são construídos e consolidados no tempo e pelo tempo.

Benites (2007), sob a óptica da construção da identidade docente por meio dos saberes e da prática pedagógica, trata de um foco que evidencia uma das grandes batalhas dentro da Educação Física, a teoria e a prática.

A autora compreende o saber como algo que é socialmente construído e que dentro de uma profissão pode ser adquirido e utilizado, desde experiências anteriores à entrada em um curso de formação de professor, sendo incorporados em sua prática cotidiana, como algo que é plural e pode se vincular a uma esfera mais tácita, sistematizado nos moldes de uma sociologia funcionalista, até um saber mais elaborado, que é produzido pelas ciências da educação, dentro de uma ideologia.

Foi percebido, pela autora, no transcorrer da investigação, que a prática pedagógica é uma prática que não se restringe ao fazer, mas que se constitui numa atividade de reflexão que lhe enriquece, estabelecendo uma mediação, principalmente, com a experiência, podendo envolver afetividade, alegria, sociabilidade, moralidade, dentre outros.

A autora revela que a identidade docente é construída socialmente com base em uma identidade social, pessoal e também adquirida num processo de formação específica e especializada, dando um estatuto de legalidade ao docente e à docência.

As temáticas dos trabalhos excluídos por não apresentarem relação com o objeto são 9: saberes docentes e prática pedagógica na educação básica; modelos de formação em alternância e currículo; educação básica e TIC; contribuições do Pibid na formação de professor; produção e aquisição de saberes na educação básica; e saberes produzidos na escola por licenciando.

Já no quadro 17 há uma síntese do modo como os autores dos trabalhos mapeados e analisados compreendem cada descritor na escrita das suas pesquisas.

Quadro 17 - Características dos trabalhos mapeados no portal da BDTD (Continua)

Autor/ tipo de trabalho	Como entendem a docência universitária	Tema associado para estudo da docência universitária	Termo utilizado para docência universitária	Autor/Referência principal	Região/ Estado
Figueiredo (2009) (Dissertação)	É o ato de ensinar, domínio por meio do conteúdo e da experiência.	Ao despreparo dos professores para atuarem no ensino superior.	Docência do ensino superior	Pimenta e Anastasiou (2002)	SP/ Sudeste
Lacerda (2007) (Dissertação)	Como atividade docente no ensino superior.	Prática docente	Docência universitária	Pimenta (2005) e Masetto (1998). Taffarel e Santos Júnior	MG/ Sudeste

(Conclusão)

tação)				(2005)	
Silva (2008) (Dissertação)	Como espaços de ação de organização do trabalho pedagógico e de trato com o conhecimento.	Práticas pedagógicas, saberes docentes, contexto de trabalho, identidade do professor.	Docência universitária	Cunha (2006), Pimenta (2005) / Souza Neto (2007), Taffarel (2004).	MG/ Sudeste
Pasenik e (2010) (Dissertação)	Materialização dos métodos de ensino e aprendizagem.	Práticas pedagógicas, saberes docentes.	Docência universitária	ZABALZA (2003)	MG/ Sudeste
Santos, S. (2016) (Tese)	Práticas docentes e suas relações com o contexto	Inclusão	Docência universitária	Cunha (2010) Pimenta e Anastasiou (2010)	AL/ Nordeste
Nunes (2014) (Tese)	Uma prática política	O acadêmico e o pedagógico	Docência universitária	Anastasiou (2009)	MG/ Sudeste
Autor	Como entendem a psicomotricidade	Tema associado para estudo da psicomotricidade	Termo utilizado para a psicomotricidade	Autor/referência principal	Região/Estado
Silva (2015)	Expressividade, dos gestos do corpo, das suas diversas possibilidades, como uma manifestação do corpo presente no mundo.	Corpo, movimento e aprendizagem.	Psicocinética	Le Boulch	RN/ Nordeste
Moura (2017)	Educação de base para desenvolver a educação infantil.	Educação psicomotora, Desenvolvimento motor humano e Aprendizagem Motora.	Psicomotricidade	Le Boulch	MG/ Sudeste
Autor	Como entendem a práxis pedagógica	Tema associado para estudo da práxis pedagógica	Termo utilizado para práxis pedagógica	Autor/referência principal	Região/Estado
Machado (2011)	Uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos.	Prática pedagógica de 1970	Práxis pedagógica	Vázquez (1977)	SP/ Sudeste
Autor	Como entendem os saberes docentes	Tema associado para estudo dos saberes docentes	Termo utilizado para os saberes docentes	Autor/referência Principal	Região/Estado
Contreira (2013)	Fios condutores do conhecimento	Licenciatura e bacharelado	Saberes docentes	Tardif (2005)	RS/ Sul
Pessoa (2015)	Fios condutores do conhecimento	Trajetória de vida	Saberes docentes	Tardif (2007)	CE/ Nordeste
Benites (2007)	Como algo que é socialmente construído	Prática pedagógica e identidade do professor	Saberes docentes	Tardif	SP/ Sudeste

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, julgamos prudente mapear alguns trabalhos localizados na biblioteca pessoal, em especial aqueles que apresentam relação direta com nosso objeto de investigação. Outros estudos, também, contribuiriam bastante, mesmo que de forma indireta; no entanto, serão abordados em outros espaços no corpo da tese. São as teorias dos autores citados no referencial teórico deste estudo.

2.2.4 O que revela a biblioteca pessoal?

Finalmente, na base de dados utilizada para a construção do EQ, selecionamos na biblioteca pessoal produções relacionadas ao nosso objeto. Ilustramos, assim, no quadro 18, os achados desse levantamento, recordando que o recorte temporal utilizado seguiu o mesmo do inicialmente estabelecido, ou seja, as produções dos últimos 11 anos, de 2006 a 2017.

Quadro 18 - Achados na biblioteca pessoal relacionados com nosso objeto de pesquisa,

out./nov./ dez./2017

(Continua)

Autor/ Cidade/ ano	Título	Objetivo	Trabalho	Ano	Metodologia
Santos e Sousa ATE NEU Fortaleza -CE Revista: educação e ensino. v. 1, n. 1, jan./jun. 2017.	A disciplina de Psicomotricida de no ensino superior	Reconhecer a importância dos estudos sobre a psicomotricidad e no ensino superior.	Artigo	2017	Pesquisa exploratória, de cunho qualitativo e estudo de caso. Para a realização da coleta de dados, foi empregada a observação sistemática em uma instituição de ensino superior privada e a aplicação de questionários abertos com a coordenadora do curso de Pedagogia, com o professor da disciplina de Psicomotricidade e com três alunas da disciplina.
Principais resultados: constata-se a importância da disciplina de Psicomotricidade na formação dos docentes para atuar na sala de aula, visando sempre à dualidade teoria e prática nas aulas como forma de se obter êxito na formação acadêmica dos pedagogos.					
2					
Kajihara UFSCAR São Paulo Anais do 10º Congresso Brasileiro de Psicomotricida de. Realizado em Fortaleza- CE.	Psicomotricidade nos cursos de graduação.	Busca falar da experiência docente com a psicomotricidade ofertada na UFSCar para os cursos de graduação em Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Educação Física.	Resumo expandido , Anais.	2007	A autora não fala da metodologia, mas realiza um relato de experiência.

(Conclusão)

Principais resultados: a autora relata que a experiência vivida junto aos alunos de graduação mostra o importante papel da psicomotricidade no processo de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Destaca que a oferta da disciplina nas matrizes curriculares possibilita formação qualitativamente superior. Kajihara conclui ainda que inserir a disciplina nas matrizes curriculares dos diferentes cursos das áreas de saúde e educação refletirá não só na formação desses profissionais, como também na qualidade de atendimento da comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando continuidade à análise dos achados, o artigo de Santos e Sousa (2017) apresenta como objetivos específicos: averiguar a importância da disciplina de Psicomotricidade na sua estrutura curricular; investigar a importância do conhecimento docente dessa disciplina para atuar na sala de aula; analisar como são ministradas as aulas de psicomotricidade no ensino superior.

A metodologia se aproxima da nossa no que tange ao estudo de cunho qualitativo e estudo de caso; no entanto, diverge no tocante a coleta de dados, sujeitos e área de estudo. Foi empregada a observação sistemática em uma instituição de ensino superior privada e a aplicação de questionários abertos com a coordenadora do curso de Pedagogia, com o professor da disciplina de Psicomotricidade e com três alunas da disciplina.

As autoras dialogam sobre as práticas pedagógicas em psicomotricidade desenvolvidas pelos docentes - e sua importância para o futuro professor - que atuaram na educação básica.

As autoras relatam que os professores destacam o difícil acesso ao tema psicomotricidade; muitos só têm conhecimento em, no máximo, duas disciplinas no ensino superior, durante a formação inicial.

Nas práticas pedagógicas desenvolvidas na docência do ensino superior, observou-se: trabalho com equilíbrio individual; atividade sensório-motor; diálogo sobre as vivências; elaboração coletiva de plano de aula; aula teórica dialogada, utilizando o equipamento data show, com as temáticas “esquema corporal”, “imagem do corpo” e “conceito de corpo”, sempre as relacionando com o cotidiano escolar, com reflexão junto com os alunos sobre a aplicabilidade na educação básica; e discussão de texto da autora Gislene Campos, autora que escreve sobre psicomotricidade e psicopedagogia.

O professor da disciplina considera a psicomotricidade importante “porque é uma disciplina de base para o estudo do desenvolvimento humano”, concluindo que a disciplina de Psicomotricidade é indispensável para a formação docente, pois implica a necessidade em sala de aula.

Foi possível comprovar a importância da disciplina no currículo do curso de Pedagogia para atuar em sala desde o berçário até o quinto ano do fundamental I. Também as

disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso de Pedagogia são inseridas segundo as necessidades de suprir o mercado de trabalho e formar os profissionais, de acordo com a visão da instituição de ensino superior.

Constatou-se a relevância do conhecimento da disciplina de Psicomotricidade para formar um profissional capacitado para assumir uma sala de aula em quaisquer séries. Desse modo, a disciplina alia teoria e prática para que o pedagogo possa estender o conhecimento científico ao exercício no cotidiano escolar.

O trabalho que mapeamos da autora Kajihara (2007), embora fosse apenas um resumo expandido em anais, foi o que mais expressou relação direta com nosso objeto ao discorrer sobre psicomotricidade nos cursos de graduação em Educação Física e corroborou com elementos da práxis pedagógica que se assemelham aos que integram nossa investigação.

A disciplina de Psicomotricidade era obrigatória e ofertada com uma carga horária de 60 horas. A autora relata sua experiência durante anos de docência na graduação, afirmando que o processo de desenvolvimento pessoal e as transformações ocorridas no decorrer da disciplina são nitidamente notados pelas posturas do aluno diante das responsabilidades, pela autoavaliação da disciplina, dentre outros.

Kajihara (2007) apresenta como objetivos da disciplina de Psicomotricidade: introduzir os conceitos básicos dessa através da sua fundamentação teórica e prática; dar condições para o aluno utilizar-se desse recurso, enquanto fundamentação para suas práticas profissionais; propiciar um espaço de reflexão acerca dos limites entre a prática da psicomotricidade e demais práticas corporais na educação física.

Quanto às estratégias metodológicas que Kajihara (2007) utilizava nas aulas de psicomotricidade, destacamos que, pelo seu relato, a relação teoria prática fazia-se presente ora em suas aulas teóricas, ora em suas aulas práticas, resultando em uma aprendizagem efetiva para o aluno, frente a uma relação de dialogicidade.

A autora professora orientava os alunos a relacionar teoria à prática, tanto em suas vivências psicomotoras como em aulas expositivas dialogadas. Os alunos também eram orientados a realizar um diário pessoal onde deveriam relatar diariamente os acontecimentos em sala de aula e fora delas, quando tivessem relação com a disciplina.

Kajihara (2007, p. 297) complementa afirmando que após as leituras e releituras dos diários pelos próprios alunos era possível perceber os seguintes aspectos de mudanças:

O modo de agir frente ao mundo, a partir do contato com a flexibilidade/ rigidez; a maior/menor facilidade de adaptação e fluidez na relação com o outro; a maior/menor facilidade para dar-se e receber o outro.

O modo de encarar os sucessos e fracassos; as atitudes de confiança/ desconfiança; o sentimento de medo/vergonha da queda; a manifestação da angústia ante a possibilidade da perda do equilíbrio.

O modo de se relacionar com o grupo; de se organizar/coordenar as atividades do cotidiano; de se adaptar aos diferentes ritmos sem a quebra da harmonia interior.

A percepção de si; do próprio corpo; do potencial criativo; das possibilidades de utilização de todos os sentidos de forma prazerosa.

O modo de relação com o espaço próprio e do outro; a capacidade de conquistar, expandir, compartilhar, defender esse espaço.

Quanto às avaliações, essas eram processuais. Os alunos eram acompanhados por relatório diário. E ainda as avaliações eram realizadas em função das diferentes atividades grupais e individuais: seminários, relatórios, participação em aula (assiduidade, pontualidade, responsabilidade frente aos compromissos da disciplina, contribuições dadas e recebidas), planejamento e aplicação das atividades. Para complementar, avaliava-se também por meio de autoavaliação e um trabalho final, cujo tema era livre ao aluno (KAJIHARA, 2007).

2.3 Contribuições dos achados: a renascença do objeto de pesquisa

A elaboração do EQ revela-se um trabalho intenso, árduo, de muita determinação e dedicação, porém gratificante, pois, no transcorrer das fases, podemos apreciar que há bastantes colaborações para nossa pesquisa, de modo mais restrito para nosso objeto de estudo.

Para mapear os trabalhos, dispomos de três bases de dados e os estudos da biblioteca pessoal que apresentam relação direta com nosso objeto. Desse modo, dividimos essa etapa em quatro fases, a saber: na primeira realizamos uma análise cartográfica e qualiquantitativa dos trabalhos trilhados, mapeados e sintetizados nos sítios da CAPES. Em seguida, o mesmo procedimento foi realizado com análise reflexiva e crítica sobre os trabalhos trilhados nos sítios da ANPED. Seguido da terceira fase, com manuseio epistêmico das dissertações e teses localizadas na base da BDTD. Por fim, a arte foi realizada com os trabalhos da biblioteca pessoal, de forma mais focada, ou seja, somente analisados e mapeados os trabalhos que apresentavam relação direta com o objeto.

Em sua totalidade, foram analisados e mapeados 130 trabalhos nas bases e biblioteca pessoal; desses, somente três apresentaram relação direta com nosso objeto, fato certificado no primeiro contato de exploração do trabalho analisado, como foi mostrado no decorrer do EQ. Desse modo, ao passo que realizávamos as leituras de resumo, introdução,

metodologia e resultados, eram identificados trabalhos com elementos narrativos que, embora não apresentassem relação direta com o objeto, poderiam dialogar colaborativamente com nossa temática. Logo, esses eram selecionados de modo que discorressem, no mínimo, sobre três descritores do nosso EQ. Assim, surgem as seguintes categorias no momento dos mapeamentos dos trabalhos: “trabalhos que apresentam relação direta com nosso objeto/mapeados e com realização de análise descritiva” e “Trabalhos mapeados e com realização de análise descritiva por apresentar relação com a temática geral da tese”. Categorias cujo quantitativo é identificado no percurso e mapeado no quadro 19.

Quadro 19 - Quantitativo de trabalhos localizados e analisados no EQ

Local de busca	Trabalhos localizados e analisados	Trabalhos que apresentam relação com nosso objeto/mapeados e com realização de análise descritiva	Trabalhos excluídos por não apresentarem relação com nosso objeto	Trabalhos mapeados e com realização de análise descritiva por apresentar relação com a temática geral da tese
CAPES	79	Zero	73	6
ANPEd	12	Zero	10	2
BDTD	37	1	25	11
Biblioteca pessoal	2	2	Zero	Zero
Total	130	3	108	19

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 19, localizam-se todos os trabalhos trilhados no EQ, e identificamos 22 (sendo três mapeados por disporem de relação direta com nosso objeto e 19 não por sua relação direta, mas por sua proximidade e contribuição com a temática) em que foram realizados o mapeamento e a análise descritiva. Desses, **três** apresentam relação direta com o objeto de estudo desta tese. **Um** dos referentes trabalhos foi produzido em Fortaleza-CE, também publicado em revista no referido estado; **outro** em São Paulo e divulgado em apresentação em congresso no município de Fortaleza-CE; e o **terceiro** produzido e publicado no Rio Grande do Norte.

No quadro 20, a seguir, apresentamos a territorialidade por regiões dos trabalhos mapeados e analisados junto às características gerais apresentadas sobre os achados, com o objetivo de melhor compreender a distribuição geográfica das produções relacionadas com o nosso objeto e nossa temática.

Quadro 20 - Regiões que mais produziram nas análises do EQ

Região Sul/Estado	Quantidade (Qtd.) de trabalho (trab.)	Região Sudeste/Estado	Qtd. de trab.	Região Nordeste/Estado	Qtd. de trab.	Região Centro Oeste	Qtd. de trab.	Região Norte/Estado
PR	1	SP	3	CE	1	MT	1	Zero
SC	2	MG	7	AL	1	-----	-----	-----
RS	3	-----	-----	RN	3	-----	-----	-----
Total (21)	6	-----	10	-----	5	-----	1	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o que observamos no quadro 20 acima, composto por 22 trabalhos que foram mapeados e analisados descritivamente, é possível identificarmos que há prevalência de produção na região Sudeste, seguida do Sul. Em terceira posição, encontra-se o Nordeste, seguido do Centro-oeste. Quanto à região Norte, não foi identificado nenhum trabalho. Perguntamo-nos o que justifica a prevalência de produção científica nas duas regiões? Essa disparidade tem raízes históricas, políticas e/ou econômicas? A centralização nessas regiões se dá por, também, haver centralização de investimento em programas de pós-graduação? Será que as justificativas não englobam todos esses questionamentos?

Quando analisamos o censo INEP 2016 da educação superior, confirmamos algumas hipóteses, em termos percentuais, ao analisarmos a tabela um e identificarmos a disparidade no número de professores e suas titulações na região Sudeste, por exemplo, em relação às demais. Observamos que, enquanto o Nordeste, área do nosso estudo, apresenta um quadro de 35,78% (31.047) de seus professores com títulos de doutor, a região Sudeste mostra-se com 41,64% (71.099).

Tabela 1 - Quantitativo de professores nas regiões do Brasil e suas devidas titulações

Região	Total de docentes	Sem Graduação	Graduação	Especialista	Mestre	Doutor
Norte	25.894	3	578	6981	10.878	13.855
Nordeste	86.767	5	1.864	18.097	35.754	31.047
Sudeste	170.709	9	1.725	32.979	64.897	71.099
Sul	76.772	2	780	13.883	31.425	30.682
Centro-oeste	37.469	1	928	9.350	14.451	12.739

Fonte: elaborado pela autora com base na Sinopse da Educação Superior de 2016 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

Pesquisa realizada por Nunes (2014) nos revela que os professores especialistas e mestres têm mais dificuldade em realizar as tarefas relacionadas à publicação, do que aqueles que são doutores ou pós-doutores, e afirmar isso parece um fato óbvio por considerar que a titulação é, praticamente, uma exigência para os professores conseguirem publicar.

De acordo com Castellani Filho (2012 apud NUNES, 2014), a diferença dos programas expressa uma polarização sul/sudeste versus norte/nordeste, na área da Educação Física:

[...] apenas três programas (mestrado) se situarem no *nordeste* e outros dois no *centro-oeste* (este também com um doutorado), ficando todos os demais no eixo sul (06) sudeste (12) brasileiro, ratificando a histórica desigualdade norte/nordeste x sul/sudeste, em um claro processo de colonização da formação acadêmica nortista e nordestina aos valores do Brasil economicamente mais desenvolvido (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 284 apud NUNES, 2014).

De acordo com o autor supramencionado, os programas de pós-graduação em educação física estão assim divididos: 52% na região Sudeste, 26% na região Sul, 12% na região Centro-Oeste, 13% na região Nordeste e, finalmente, 0% na região Norte. A partir dos dados apresentados, Castellani Filho (2012 apud NUNES, 2014) propõe como um dos desafios para a área de Educação Física aumentar a quantidade desses programas nas regiões Norte e Nordeste, visando romper com a hegemonia das regiões Sul e Sudeste. Complementamos esse pensamento com a necessidade de aplicação de mais verbas públicas para investir nos programas de pós-graduação já existentes, possibilitando aos estudantes pesquisadores, por exemplo, disporem de condições financeiras para financiar pesquisas e publicações, assim como participação de eventos e até elaboração destes.

Após as leituras e análises dos trabalhos mapeados, podemos fazer algumas considerações sobre os quatro descritores que nortearam a investigação, vejamos: o primeiro, a **docência no ensino superior**, apresenta-se com maior frequência em trabalhos que abordam a educação básica, e não o ensino superior. Podemos constatar que, dentre tantos termos usados como sinônimo de docência no ensino superior, prevalece “docência universitária”. Quando nos referimos aos autores mais citados nas obras para esse descritor, temos Pimenta e Anastasiou. Também verificamos as temáticas estudadas associadas à docência universitária como “contexto de trabalho”, “práticas pedagógicas”, “saberes docentes”. E, por fim, destacamos o entendimento dos autores sobre o descritor e constatamos que docência “é o ato político e pedagógico de ensinar; domínio por meio do conteúdo e da experiência, envolvendo práticas docentes e suas relações com o contexto”.

O segundo, o **ensino da psicomotricidade**, apresenta-se quase sempre fazendo referência aos saberes escolares da educação básica, e não ao ensino superior; podemos constatar que o termo usado com mais frequência foi “psicomotricidade”. Quando nos referimos aos autores mais citados nas obras para esse descritor, temos o francês Jean Le

Boulch. Também verificamos as temáticas estudadas associadas à psicomotricidade e constatamos que são “corpo, movimento e aprendizagem”, “educação psicomotora e desenvolvimento motor humano”, e, por fim, destacamos o entendimento dos autores sobre o referido descritor e concluímos que a psicomotricidade é entendida como a “expressividade, dos gestos do corpo em suas diversas possibilidades, como uma manifestação do corpo sujeito no mundo”.

No terceiro, a **práxis pedagógica**, podemos constatar que o termo usado com mais frequência era “prática pedagógica”, embora, ainda de maneira tímida, haja a introdução de elementos questionadores da práxis como atividade consciente e reflexiva. Quando nos referimos aos autores mais citados nas obras para esse descritor, temos Formosinho e Morin, sendo Vázquez um dos autores que discorre sobre a filosofia da práxis, citado apenas em um trabalho. Também verificamos as temáticas estudadas associadas à prática pedagógica e apontamos a “criatividade e desafios contemporâneos na formação de professor”, “transposição didática”, e, por fim, destacamos que os autores entendem a prática pedagógica como “trabalho pedagógico que envolve o ensino e aprendizagem na relação de teoria e prática”, relação essa que não se apresenta claramente associada, mas em constante debate da necessidade de sua aproximação, como pré-requisito para o ensino em sua totalidade.

O quinto e último descritor, **saberes docentes**, é usado como a própria expressão; porém, a frequência de trabalhos referentes à educação básica era consideravelmente maior do que no ensino superior. Tardif foi o autor mais citado para referenciar os saberes docentes. Também verificamos que as temáticas estudadas associadas aos saberes docentes são “trajetória de vida” e “prática pedagógica”. Esse descritor era compreendido como “fios condutores do conhecimento, socialmente construídos” (TARDIF, 2014).

Os saberes docentes e a práxis pedagógica no ensino da psicomotricidade no ensino superior não constituem prerrogativa para a educação física, nas investigações presentes. Trata-se, portanto, de uma lacuna a ser explorada nas produções acadêmicas, fato que reforça a relevância de desenvolvermos este estudo, principalmente no tocante ao ensino da psicomotricidade nos cursos de licenciatura em Educação Física.

O que ocorre é que muitas pesquisas científicas têm se debruçado profundamente sobre estudos acerca da docência, mas restringindo-se à docência escolar. De acordo com Mizukami (2002, p. 153), “a docência no ensino superior é ainda território que apresenta **iniciativas tímidas**” e poucos estudos foram realizados a fim de constatar o trabalho docente nesse contexto. Assim, cabe ressaltar a contribuição deste estudo em função dessa lacuna constatada no ensino superior e, também, nos cursos de licenciatura em Educação Física.

Alguns elementos encontrados no EQ foram fundamentais para justificar esta investigação. O principal deles foi a escassez de trabalhos que discorressem, especificamente, sobre a discussão da relação entre psicomotricidade e docência universitária nos cursos de licenciatura em Educação Física. Esse motivo indica, por um lado, a importância da questão a ser investigada cada vez mais e, por outro, evidencia a especificidade do nosso foco que segue diretamente para buscar dados fundamentais para “práxis pedagógica, saberes docentes e o ensino da psicomotricidade no ensino superior”.

Dito isso, o estudo coloca em evidência as temáticas como: críticas ao produtivismo acadêmico; necessidades de formação continuada do professor universitário; carência de maior produção sobre a terminologia práxis, que remete à fundamentação da história da humanidade e às relações entre os homens; a aproximação entre teoria e prática posta em evidência em alguns estudos; a formação reflexiva é inserida em contextos históricos e avanços rumo à superação de alguns estereótipos do professor de educação física e seu fazer docente. O estudo sinaliza, pois, para a necessidade de uma formação de consciência reflexiva permanente, frente à ação transformadora da atividade humana, a fim de proporcionar autonomia e liberdade aos sujeitos.

Portanto, baseado nessas considerações, notificamos que o EQ se apresenta analogicamente como a letra da música “*o ciclo da vida*” do filme *O Rei Leão*, *uma vez que desde o dia em que ao mundo chegamos caminhamos ao rumo do sol*, à procura de nós mesmos, *diante de tantos caminhos para se seguir e lugares para descobrir*, precisamos ter sabedoria para saber por onde seguir; *é um ciclo sem fim que nos guiará*. Foram muitos dias dedicados às leituras de diferentes trabalhos construídos com muita ciência para descobrir o que realmente estávamos definindo como objeto de investigação e o que de fato existe sobre ele. Havia a preocupação em ‘pesquisar não por pesquisar’, mas para contribuir de forma efetiva com a ciência, com a educação, mesmo tendo consciência do ciclo sem fim que é a própria ciência, seu inacabamento; *a dor e a emoção, a fé e o amor* eram sentimentos constantes na escrita do EQ. Podemos dizer que os mais fortes pulsam na resistência dessa escrita solitária, que nos envolve em um universo de complexidade de diferentes dimensões, sejam elas de caráter político, ontológico, sociológico ou cultural.

3 ESTABELECENDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

3.1 Formação de professores: história a se contar

Como alguém se torna professor hoje? É com esse questionamento que damos início a esse diálogo sobre a profissão ‘mãe’ de todas as profissões. Qual o profissional que não passou por um professor para se formar? Como tudo começou no Brasil?

A educação sofre mudanças desde a Antiguidade até os dias atuais, no Brasil e no mundo. O ofício de professor é muito anterior às primeiras instituições educadoras e ao desenvolvimento da escrita.

Na Antiguidade, o conhecimento era o mito e mais tarde a razão. Nessa época, os filósofos eram as primeiras representações de professores. Os pedagogos eram os escravos que levavam os filhos da classe mais alta para observar os filósofos.

Após o surgimento da democracia na Grécia Antiga, a figura central do processo educacional era o professor, que fazia parte dos Sofistas. Porém, a gênese da profissão professor se deu na Idade Média. Durante esse período, as escolas eram associadas às instituições religiosas e a igreja estabelecia o que deveria ser estudado (ESTEVE, 1995; NÓVOA, 1995).

E no Brasil, como se deu esse processo? Para iniciarmos esse diálogo sobre o processo de gênese da educação e da formação de professor, introduzimos o contexto histórico dessa constituição no berço da formação da nação Brasil.

Nesses termos, no período da colonização, os jesuítas chegaram ao Brasil com a missão salvacionista. Eles acreditavam que, por meio da catequese, levariam aos índios a salvação divina e dominariam esses nativos. Então, começaram a ensinar valores e crenças conforme os ensinamentos cristãos e, além da fé católica, ensinaram saberes básicos, como ler e contar.

Os jesuítas iriam ensinar por meio de crenças, porém os índios já tinham suas crenças e rituais religiosos. Os jesuítas, por isso, precisaram se “moldar” para poder atingir seus objetivos, de modo que foi necessário **transpor** para a fala do índio a mensagem católica a ser ensinada. Foi necessário um longo estudo sobre a homologia das palavras para que houvesse domínio da língua indígena pelos jesuítas, pois os índios tinham seus rituais próprios, ou seja, uma identidade já formada.

Os jesuítas se apropriavam da cultura indígena para assim dominar e atingir seus objetivos, que tinham um cunho cristão e mercantilista. E em meio a todos esses processos, os

jesuítas se utilizavam de alegorias como instrumentos ideológicos para atingir o imaginário desse povo. Essa alegoria se dá na materialização dos pensamentos e rituais simbólicos para um plano concreto. A educação, portanto, foi institucionalizada, desde seu princípio, por meio da cultura dominante, através de práticas impostas com valores determinados.

A intenção do colonizador, por meio de forças e também de conquista espiritual, era converter os rituais religiosos em crianças de salvação cristã e, por forças, promovia a imposição de prática, valores e crenças. Esses foram os primeiros traços de educação, os primeiros professores a ensinar algo aos nativos. Há nesse processo de colonização um choque da cultura metropolitana com a cultura dos povos nativos, o que chamamos de aculturação, e uma importante síntese que marca a cultura brasileira ainda hoje (BOSI, 1992; GONDRA, SCHUELER, 2008).

Após mais de 200 anos de imposição de valores, os jesuítas foram expulsos do Brasil, por meio de ação liderada pelo Marquês de Pombal. Pombal instaurou uma educação enciclopédica e laica, instituindo um ensino pelo e para o Estado. O modelo de ensino não mudou muito, continuou sendo feito por professores sem formação, muito próximo do modelo do padre e agora sob controle do Estado (NÓVOA, 1995).

Assim, a primeira instituição de preparação de professores no Brasil foi instalada a partir de 1820, baseada num ensino mútuo através do método Lancaster, ensino caracterizado pela falta de contato entre aluno e professor. Esse método instruía um monitor para atender os alunos. Ao mesmo tempo em que o aluno atuava como monitor, era treinado para o ofício de professor.

Tal método fraquejou e entraram em cena as escolas normais, como as primeiras instituições com intenção de formar o professor. O ensino era de domínio quase que exclusivamente masculino, mas logo tomou outros ares e as mulheres se inseriram no campo de formação. A educação foi tomando formas profissionalizantes, o ensino normal passou a entrar em decadência e desprestígio, e foi a sua reformulação que resultou no surgimento do curso de Habilitação Específica para o Magistério. Porém, esse curso não foi capaz de acabar com o desprestígio dos cursos de formação de professores.

Nesse contexto, temos a promulgação da Lei nº 5.692, em 1971. E em decorrência disso, ocorreu uma precariedade de formação de profissionais. Para atender as novas exigências dessa lei e para tentar adequar a formação dos professores, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou os CEFANS (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Esses centros visavam fortalecer as condições das escolas

de formação de professores, preparando adequadamente novos docentes em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais.

A partir do século XIX, com a proclamação da Independência, houve um crescimento no número de escolas de formação e cresceu a necessidade de se instituir uma universidade no Brasil. Porém, essa necessidade não saiu do desejo e quem tivesse o sonho de formação teria que cursar o ensino superior em outro país, depois retornando ao Brasil com formação diferenciada.

Assim, após várias tentativas de criação de universidades, sem êxito, nas primeiras décadas do sec. XX, é que de fato se instaurou a organização dos Institutos de Educação e universidades (SAVIANI, 2008). Enfim, institucionalizou-se a formação de professores, leis da educação foram criadas, como a já citada LDB, bem como outras específicas da formação de professor, como as diretrizes de formação inicial e continuada.

Brasil (2015) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, em seu capítulo IV, em que fala sobre a formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior. Esclarece que:

Art. 9. Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III - cursos de segunda licenciatura.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da Educação Básica em suas etapas e modalidades de Educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015, p. 8).

Já o capítulo VI, que trata da formação continuada dos profissionais do magistério, em seu art. 16, esclarece sobre a formação continuada, como podemos analisar a seguir:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13).

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (p.13).

Como roga esse documento, a formação inicial prepara o professor para atuar na educação básica. Mesmo assim, a formação ainda deve se estender por toda a carreira do magistério, ou seja, o professor deve estar em um processo ininterrupto de formação continuada. E as IES devem valorizar e fomentar a política que favorece tal formação.

O exercício da docência requer do professor uma busca de formação continuada, pois, além de ser muito importante para a formação do educador ao longo de toda sua vida profissional, tal formação é um direito que está constituído na legislação, como prescrevem a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, questionamos o significado de formação de professor e se de fato exige a valorização dessa profissão. Observamos, nos apontamentos de Garcia (1999), como o autor define e contextualiza a formação de professor.

A Formação de professores é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

A formação de professor envolve o saber, o conhecimento, a permanente busca pela qualidade de vida e da educação em um projeto amplo de desenvolvimento profissional.

3.1.1 Formação de professor de educação física: contextos históricos

Nesta subseção, dialogamos sobre a formação de professor de educação física. Para tanto, cabe esclarecer que essa temática, nesse campo situacional, é tão antiga quanto o próprio surgimento da educação física. Nas linhas que seguem, dialogamos sobre essa formação do professor, inserindo o contexto histórico que precede esse processo de formação de forma particular no Brasil.

Hoje se sabe que, para se compreender uma ciência, é preciso situá-la temporalmente, pois a história é o próprio homem e vice-versa. Vamos, pois, interpretar a formação do professor de educação física, entendendo seu lugar em cada momento construído pelo homem.

Desse modo, dispomos os marcos situacionais em três momentos, dialogando sobre o surgimento da educação física no Brasil, a saber: a) Brasil Colônia, compreendido pelo período de 1500 a 1822; b) Brasil Império, compreendido pelo período entre 1822 a 1889; c) Brasil República, que se subdivide em: 1- República Velha, de 1890 a 1930, 2- Brasil Moderno, de 1930 até 1946; 3 - Brasil Contemporâneo, compreendendo os anos de 1946 até 1980; e 4 - Brasil Atual, ou Pós-contemporâneo, a partir de 1980.

As atividades indígenas, como danças, são relatadas no Brasil como as primeiras manifestações culturais da educação física, datadas do período colonial, seguidas das atividades dos escravos nas senzalas, tais como a capoeira (SOARES, 2012). Então, são esses elementos, ainda rudimentares, que caracterizam a educação física no Brasil nesse período,

desprovidos de epistemologias educacionais, não apresentando interfaces com a institucionalização em termos pedagógicos, muito menos em relação à formação de professor. Desenvolviam-se essas atividades em momentos de comemorações em grupos e/ou em rituais religiosos, e, ainda, em treinamento de habilidades preventivas contra possíveis ofensas, no caso dos escravos, que tinham intenção de se divertir, mas, sobretudo, de estarem física e mentalmente preparados para ataques e/ou fugir dos senhores que, erroneamente, julgavam-se donos desses seres humanos. Portanto, eram atividades de cunhos natural, utilitário, guerreiro, recreativo e religioso.

Desse modo, ratificamos que tal qual em épocas pré-históricas, a expressão “educação física” não estava sistematizada, regulamentada cientificamente como uma profissão. Apenas anos mais tarde isso ocorreria no Brasil.

Quando mergulhamos no Brasil Império, compreendido de 1822 a 1889, citamos Soares (2012), ao discorrer sobre os marcos da educação física e referenciar Joaquim Antônio Serpa como o primeiro a postular, ainda em 1823, sobre a educação física de maneira mais sistematizada, através do “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”. Com entendimento fragmentado, esse documento dividia a educação física em: os que exercitavam o corpo; e os que exercitavam a memória. Além a atender como educação moral (GUTIERREZ, 1972 *apud* SOARES, 2012).

Assim, 28 anos depois do suposto postulado, Couto Ferraz, em 1851, introduziu oficialmente a educação física na escola no Brasil, inicialmente denominada ginástica. Mais de três décadas depois, em 1882, o então ministro Rui Barbosa lançou o parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”, decretando a importância da disciplina de Ginástica, como era chamada a educação física, na formação do brasileiro.

Nesse interstício, frente a mudanças de caráter republicano, Rui Barbosa defendeu, dentre outras causas políticas, um Brasil implicado em ser uma nação mais desenvolvida e instruída. A educação tornou-se um dos meios de se apoiar o país desejado. E em meio a esses ideais que a educação física tomou rumos educacionais pela primeira vez.

Portanto, o projeto de Rui Barbosa buscava instituir uma sessão essencial de ginástica em todas as escolas de ensino normal; estender a obrigatoriedade da ginástica para ambos os gêneros, uma vez que as meninas não tinham obrigatoriedade em fazê-la; inserir a ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e em horas distintas ao recreio e depois da aula; além de buscar a equiparação em categoria e autoridade dos professores de ginástica em relação aos professores de outras disciplinas (DARIDO; RANGEL, 2005).

Quem seriam esses professores de ginástica, se até então não havia escolas de nível superior para formar professores? Seriam atletas, ou seja, o notório saber entraria em ação? Pessoas que tinham técnicas, alunos que aprendiam pelo método de observação e posteriormente assumiriam como professores? Dentre outros questionamentos. Cabe ressaltar que não foi em toda extensão do Brasil que houve esse início de progresso, ocorrendo apenas em algumas cidades, como Rio de Janeiro e outras que sediavam escolas militares.

Foi nesse cenário que se iniciou um novo regime brasileiro, a República, compreendida por horizontes de 1896 aos dias atuais. Da inserção da educação física na escola, em 1851, iniciada no período imperial, aos primeiros 30 anos de república, a concepção dominante era higienista. Nessa, objetivavam-se hábitos de higiene, saúde e desenvolvimento físico e moral, a partir da prática do exercício físico, das modalidades de ginástica. Em meio à definição de uma nação firme e patriota, mas com fortes raízes europeias, tentava-se constituir uma sociedade ‘branca’, ‘limpa’ e obediente. Esse primeiro recorte republicano foi configurado como República Velha, presidida por uma política denominada café com leite.

Nos anos subsequentes, adentramos no período Vargas. Eclodiu a revolução e Getúlio Vargas assumiu a presidência, sendo o ano de 1937 o começo de uma ditadura militar. Nesse, na interface da Segunda Guerra Mundial, em meio a pressões por ações democráticas, Vargas renunciou, em 1945, e, por meio de novas eleições, Eurico Gaspar Dutra assumiu em 1946.

Mais uma vez a educação física se situava na cartografia política, econômica e cultural brasileira, pois não poderia ser diferente, uma vez que a mesma segue passos cronológicos criados pelo homem: a própria história. Sendo assim, das sombras de 1930 ao reflexo social de 1945, a educação física constituía-se uma concepção militarista. E poderia ser diferente? O brasileiro vivia em instabilidade bélica, sendo palco de uma ditadura militar, e a educação física constituiu-se nesse meio. Tinha, pois, objetivos escolares vinculados ao combate, ao preparo para guerra, sendo excludente, buscando trabalhar apenas com os ‘fortes’, os ‘perfeitos’.

Nesse momento supracitado, podemos ilustrar o aparecimento de escolas de nível superior com formação de professores de educação física. No Rio de Janeiro, foi criada a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) em 1933, através do decreto nº 23.232, que formou, além de oficiais e sargentos, alguns civis como monitores. No estado de São Paulo foi também regulamentada a Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo, em 1936, pelo decreto nº 7.688. Já em ambiente civil, foi criada, em 1939, a Escola Nacional de

Educação Física e Desportos (ENEFD), na então Universidade do Brasil (MALINA; AZEVEDO, 1998).

O que muda? Quem são agora os professores? Como são formados? Paralelo a esse novo quadro de formação profissional, temos uma nova concepção de pensar a educação física, denominada pedagogicista, surgida a partir da mudança de ideias de um povo que não mais desejava permanecer em berços militares, mas em sistema presidencialista, como o que se sucedeu em 1946. Essa nova forma de pensar essa ciência do movimento foi fortemente influenciada pela escola nova.

Quando se imagina que essa ciência do corpo ganha de vez raízes pedagógicas, eis que surge um novo regime no Brasil, a Ditadura Militar, que põe fim à concepção escolanovistas, dando início a uma nova, a esportivista, abrangida de 1964 a 1985. Com características ideológicas, representada pela política do ‘pão e circo’, a formação de professor via-se mais uma vez fragmentada pela ausência de elementos formativos didático-pedagógicos, uma vez que o foco do ensino era fundamentado no “praticismo”, nas técnicas positivistas, visando a um professor com saberes constituídos, predominantemente, pelo saber técnico, menosprezando o verdadeiro papel da docência.

A nação brasileira, marcada por altos e baixos, lutava mais uma vez pela democracia, por direitos básicos de educação de qualidade, moradia, participação política, dentre outras reivindicações. Estudantes, professores e entidades intelectuais promoviam estudos, congressos, eventos para debater o cenário educacional, as políticas educacionais, os novos rumos da ciência. Muitos profissionais viajavam para outros países em busca de outros conhecimentos. Até mesmo os profissionais que se encontravam em exílio, durante a ditadura, retornaram ao Brasil com ideais a pôr em prática. Intelectuais internacionais visitavam cidades brasileiras e promoviam debates formativos de novas correntes de pensamentos.

Esse cenário de um país pós-contemporâneo representa a educação física mergulhada em uma concepção popular, compreendida de 1985 aos dias atuais. O que de fato mudou? Muitas maneiras de pensar a educação física surgiram; direcionamentos e diferentes abordagens, como veremos nos parágrafos que seguem abaixo.

Para dialogar com essas abordagens, ancoramo-nos nas teorias dos autores Ferreira (2012), Darido (2003) e Santos (2016).

Quadro 21 - Autores e abordagens da educação física

Autor/nº de abordagens	Abordagens
Ferreira (2012) Ferreira e Sampaio (2013) 7 abordagens	Psicomotricidade, Construtivista, Desenvolvimentista, Críticas (superadora e emancipatória), Saúde Renovada, PCNs.
Darido (2003) 10 abordagens	Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Abordagem Sistêmica, Psicomotricidade, Abordagem Crítico-Emancipatória, Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada, PCNs.
Dario e Rangel (2008) 7 abordagens	Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítica Superadora, Crítica Emancipatória, Saúde Renovada, PCNs.
Santos (2016) 7 abordagens	Psicomotricidade, Construtivista, Desenvolvimentista, Crítica Superadora e Crítica Emancipatória, Saúde Renovada, PCNs.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos autores do estudo sobre abordagem.

O estudo realizado por Ferreira (2012) tem um enfoque que situa as abordagens no ensino em saúde na educação física escolar. Darido (2003) não correlaciona a uma temática específica, utilizando-se das diversas concepções e entendimentos para a construção das características das abordagens. Já Santos (2016) discorre aproximando-se das abordagens do contexto de formação de professor de educação física.

Nas linhas que seguem, discorreremos bebendo da fonte dos três autores mencionados, com reflexão mais direcionada para a formação de professor de educação física, temática ampla desta tese.

Retomando o contexto histórico-político brasileiro, após a conquista da nova democracia, deu-se início a estudos e divulgação das supracitadas abordagens da educação física. Vejamos algumas características em contextos de entendimento da ciência do movimento cultural e de formação de professores.

A psicomotricidade terá uma abordagem mais ampla, nos próximos tópicos, por ser temática central da tese. Apontamos características como principais autores, obra-base, temática principal, conteúdos, pontos positivos, pontos negativos, relação com as dimensões de ensino, relação com a formação de professor.

Quadro 22- Abordagens com enfoque psicológico

(Continua)

Características	Psicomotricidade	Desenvolvimentista	Construtivista	Jogos Cooperativos
Principais autores	Jean Le Boulch	Tani, G. Manoel, E. J	J. B. Freire	Fábio Brotto
Livro	Educação pelo movimento	Educação física escolar: uma abordagem desenvolvimentista	Educação pelo corpo inteiro	Se o importante é competir, o fundamental é cooperar
Bebe em	Psicologia	Psicologia	Psicologia	Psicologia
Finalidade	Desenvolvimento integral do ser	Adaptar ao desenvolvimento motor	Construção do conhecimento	Indivíduos cooperativos
Temática principal	Olhar sobre o corpo subjetivo pra compreender-se e compreender o mundo	Desenvolvimento motor	Cultura corporal, jogos e ludicidade	Incorporação de novos valores
Foco das dimensões dos conteúdos	Psicomotor/cognitivo/ Afetivo	Habilidades básica e específicas	Jogos	Jogos cooperativos
Pontos positivos	Intersubjetividade, fenomenologia do ser, favorece a práxis pedagógica	Favorece experiências motoras	Maior aproximação com os princípios pedagógicos da escola, resgate de jogos e brincadeiras	Inclusão, cooperação
Pontos negativos	Precisa de mais estudos sobre a formação de professor implicada nessa abordagem	Não se preocupa em inserir o aluno em seu contexto social	Sugere usar o movimento para alcançar a aprendizagem de português e matemática	Ao focar na cooperação, desconsidera a teoria da competição
Características metodológicas	Relação com o Outro, subjetividade, cuidado com o Outro, conhecimento específico	Solucionar problemas em nível de desenvolvimento motor	Resgatar o conhecimento do aluno, solucionar problemas	Trabalho em equipe, trabalho cooperativo
Contempla ou não as dimensões do ensino /ser	Sim (porque preocupar-se em desenvolver o ser em sua totalidade dentro de suas subjetividades/seu espaço/ história/relação)	Em parte (não vê o aluno em seu ciclo social)	Em parte (por conta dos fins se distanciarem da inserção do aluno na cultura corporal do movimento)	Em parte (cooperação é importante, mas as dimensões humanas precisam ser contempladas também sob enfoque competitivo, dentro da complexidade social)
Formação de professor em contexto	Preocupa-se em formar um professor mais relacional, dentro de uma afetividade da práxis	Permite uma formação ainda com visão biologicista, mesmo bebendo em fonte da psicologia	O professor assume um cunho de formação mais lúdica, com	Formação com perspectivas transformadoras de valores humanos

(Conclusão)

			formações pedagógicas através de jogos	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora. com base nos estudos de Darido (2003), Ferreira (2012) e Santos (2016).

Quadro 23 - Abordagens com enfoque psicológico, sociológico e político (Continua)

Características	Crítica superadora	Crítica emancipatória	Cultural	Sistêmica	PCNs
Principais autores	Bracht, V. Taffarel, L	Elenor Kunz	Jocimar Daolio	Betti, M.	Marcelo Jabu Caio Costa MEC
Livro	Metodologia do ensino da educação física	Transformações didático-pedagógicas do esporte	Da cultura, corpo	Educação física e sociedade	PCNs, educação básica, temas transversais
Bebe em	Filosofia política	Filosofia, Sociologia e Política	Antropologia	Sociologia e Filosofia	Psicologia e Sociologia
Finalidade	Transformação social	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Reconhecer o papel da cultura	Transformação social	Introduzir o aluno na cultura corporal de movimento
Temática principal	Cultura corporal, visão histórica	Conhecimentos emancipatórios	Alteridade e cultura	Cultura corporal, comportamento, atitudes	Cultura corporal de movimento e temas transversais
Foco das dimensões dos conteúdos	Cultura corporal (jogos, lutas, danças, capoeira)	Cultura corporal (jogos, lutas, danças, capoeira)	Cultura corporal (jogos, lutas, danças, capoeira)	Cultura corporal (jogos, lutas, danças, capoeira)	Conhecimento sobre o corpo; esportes, lutas, jogos e brincadeiras; atividades rítmicas e expressivas
Pontos positivos	Fundamentos no marxismo (fato que reflete as relações no ato de ensinar); resgate histórico; relevância do conteúdo	Questionar a realidade; promover mudança de postura	Visão a partir da cultura; depende do universo de significado do sujeito	Considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da educação física escolar	Inserir o aluno na cultura corporal de movimento ; desenvolve as três dimensões - conceitual, atitudinal e procedimental
Pontos negativos	Não sair da teoria crítica e chegar às ações	Distanciar os fins dos conteúdos	Depende do universo de significado do sujeito	Depende da formação e do preparo do professor	Não especifica o que e como se trabalhar

(Conclusão)

					em cada nível
Características metodológicas	Tematização	Tematização	Inserção cultural	Inclusão e Diversidade	Trabalhar o conteúdo nas três dimensões
Contempla ou não as dimensões do ensino /ser	Contempla em parte (pois corre o risco de seguir fins marxistas, em vez de se fixar nos fins da educação física)	Contempla em parte (pois corre o risco de seguir fins marxistas, em vez de se fixar nos fins da educação física)	Sim (à medida que forma o ser mais crítico-reflexivo em seu contexto de formação)	Sim (por defender o ensino sob olhar das dimensões)	Sim (por defender o ensino sob olhar das dimensões)
Formação de professor em contexto	O processo de formação de professor se dá com bases em teorias marxistas, com fins de transformação social	O processo de formação de professor se dá com bases em teorias marxistas, com fins de emancipação do sujeito	Forma o professor em contato com a complexidade da existencialidade e ontologia do ser inseridas na sociedade por meio das diferentes culturas que divergem e convergem para a cultura do corpo.	Professor com formação em princípios de inclusão e diversidade que esteja habilitado e tenha vivência para integrar o aluno na cultura corporal através de vivências de modalidades como jogos, esportes, lutas, danças.	Os PCNs apresentam-se como programa de disciplinas que visa redirecionar o ensino; para tanto, há necessidade de redirecionar a formação de professor.

Fonte: Elaborado pela própria autora com base nos estudos de Darido (2003), Ferreira (2012) e Santos (2016).

Quadro 24 - Abordagem com enfoque biológico

Características	Saúde Renovada
Principais autores	Guedes, Nahas
Livro	Não há um específico
Bebe em	Fisiologia
Finalidade	Melhorar a saúde
Temática principal	Estilo de vida ativo, saudável
Foco do conteúdos	Exercícios físicos
Pontos positivos	Promoção de saúde na escola
Pontos negativos	Cuidado para não cair no tecnicismo e na visão reducionista de saúde
Contempla ou não as dimensões do ensino/ser	Em parte (a prática de atividade física por si só não gera saúde)
Formação de professor em contexto	Formação que permeia muitas IES, posto que conduz às raízes biologicistas da formação de professor de educação física desde seus primórdios. Essa formação traz avanços em termos de novas concepções a se trabalhar na formação do professor que se insere em ambientes escolares

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Darido (2003), Ferreira (2012) e Santos (2016).

Num período de 26 anos, compreendido entre 1970 a 1996, com os surgimentos das abordagens, são (re) construídas várias teorias que embasam a ciência da educação física, visando melhorias no trato das integridades físicas, psicológicas, culturais e sociais do ser humano, além de pensar a forma e o conteúdo a se ensinar nas instituições de educação básica, e, também no ensino superior. Nos parágrafos abaixo, dialogamos a partir das características dos três quadros acima, fundamentados nos estudos da pesquisadora e na formação de professor.

A teoria da **Psicomotricidade** aproxima o professor de laços pedagógicos na medida em que se preocupa com aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos e suas relações no ato de ensinar. Essa ciência apresenta-se com características que transcendem o papel de abordagem, uma vez que infere a necessidade de formação inicial e continuada como imprescindível ao professor que a ensina. Hoje, a psicomotricidade apresenta vários campos de atuação e formação, assim como diferentes abordagens, influenciadas por áreas como a Psicologia e a Psicanálise, que podem contribuir muito com a formação do professor de educação física.

O ensino da psicomotricidade na formação de professor em educação física oferece meios que habilitam o professor na práxis do ensino da educação física, a partir do entendimento dos fundamentos, conceitos, vivências, campos e teoria da Psicomotricidade. Portanto, essa abordagem faz-se importante na formação do professor de educação física, no direcionamento de uma educação mais reflexiva, humanizada, intersubjetiva, que contempla as relações e entendimentos dos corpos (des)instrumentalizados, (des)mecanizados, (des)engessados, corpos em constante diálogo e construção permanente das ontologias do ser.

Já a abordagem **Desenvolvimentista** permite uma formação ainda com visão biologicista, mesmo bebendo em fonte da psicologia, pois prioriza o desenvolvimento motor em detrimento da formação sócio-histórica do sujeito. Para atuar fundamentado nessa abordagem, exige-se do professor uma formação que o capacite a compreender o comportamento motor a partir das relações de maturidade biológica de cada estágio de desenvolvimento do ser. Consideramos essa abordagem importante na formação de professor na área de educação física, uma vez que contempla o ensino do conteúdo da disciplina. No entanto, a julgamos incompleta, por não considerar saberes e princípios necessários à formação de professor, pois não podemos mais, em pleno século XXI, admitir um ensino descontextualizado, sem levar em consideração as subjetividades dos sujeitos em seus contextos de vida.

Com a intenção de superar as abordagens anteriores, surge a abordagem **Construtivista**. Essa admite um cunho de formação de professor de caráter mais lúdico, mas não menos importante. Lúdico no sentido de formar o professor com habilidades voltadas para o ensino através de jogos e brincadeiras, uma vez que o jogo tem papel privilegiado no modo de ensinar do professor. Para tanto, os pilares de formação pedagógica devem ter fundamentação nas teorias de Vygotsky e Piaget, ou seja, o professor em seu processo de formação deve compreender o universo teórico e prático das teorias desses autores e outros que competem à construção do ensino pela ludicidade.

A abordagem **Sistêmica** visa à formação de professor contemplada em princípios de inclusão e diversidade, que esteja habilitado e tenha vivência para integrar o aluno na cultura corporal através de vivências de modalidades como jogos, esportes, lutas, danças, dentre outras. Ao pensarmos na formação do professor, questionamos se a formação que vem ocorrendo nas IES tem dado conta de formar o docente, preparando-o para desenvolver tais vivências, posto que pesquisas apontam as dificuldades que os profissionais enfrentam para se trabalhar conteúdos como lutas, danças, ginásticas, atividades rítmicas, por exemplo.

Nas teorias **Crítica Superadora e Crítica Emancipatória**, o processo de formação de professor se dá com bases em ideias marxistas, com fins de emancipação e transformação social. O docente precisa ter capacidade e habilidades para lidar com problemas do cotidiano e solucioná-los através da luta da educação. Só ‘saber ensinar’ não é mais suficiente para o profissional; ele precisa ‘saber ensinar bem’, sem desconectar o processo de sua práxis, ou seja, considerar as relações formadas entre teoria e prática, inserindo da melhor forma o aluno em seu contexto real e atualizado. O ensino precisa ter sentido para o educando e o educador, sendo necessário esse encontrar-se em permanente formação.

A educação física pensada sob enfoque da abordagem **Cultural** forma o professor em contato com a complexidade da existencialidade ontológica do ser inserido em sociedade, por meio das diferentes culturas que convergem para a cultura do corpo. Como não pensar o professor em seu processo de formação interligado com a produção da escola, da universidade, da sociedade? O homem é sujeito da história das coisas, ele é a própria história, então a formação deve contemplar e interligar todas as dimensões do ser.

No que se refere à abordagem de **Jogos Cooperativos**, como o próprio nome sugere, preocupa-se em formar o professor por meio de perspectivas transformadoras de valores humanos. Sendo, portanto, uma proposta bastante humanitária, aprofundada no ideário de uma educação mais solidária com o próximo, voltada para a cooperação. Desse

modo, o professor forma-se por teorias antropológicas do sujeito mais humano, colaborativo e cooperativo. De certa forma, essa abordagem faz-se necessária na sociedade contemporânea. Embora essa vise à competição em quase todas suas ações, é preciso pensar a teoria da competição com intuito de preparar-se para a formação cooperativa, mas sem excluir a competitiva, e sim trabalhar formas de compreendê-la, sem, no entanto, deixar de cooperar.

Pensando sob pilares da **Saúde Renovada**, a formação que permeia muitas IES foi conduzida por raízes biologicistas da formação de professor de educação física, desde seus primórdios. Essa formação, em consonância com a saúde renovada, traz avanços em termos de novas concepções a se trabalhar na formação do professor que se insere em ambientes escolares. Por meio da redefinição do conceito de saúde, é possível pensar a formação de professor inter-relacionada a outras temáticas, como: salário, (des)valorização do magistério, emprego, moradia e outras.

Os **PCNs** apresentam-se como programa de disciplinas que visa redirecionar o ensino. Para tanto, há necessidade de redirecionar a formação de professor. As mudanças e inovações na educação, de forma geral, não ocorrem do dia para a noite, pelo contrário, tudo é um processo. Desse modo, com a elaboração dos documentos PCNs, torna-se preciso formar o professor com capacidade para conhecê-los e aplicá-los. Assim, algumas IES inserem em seus programas os diálogos sobre esses documentos, que, mesmo sem cunho obrigatório, tiveram muita repercussão na postura de formação de muitos professores.

Há princípios, objetivos e dimensões a seguir para cada entendimento dos blocos de conteúdos. Então, em sua formação, o professor precisa conhecer a política contida nos PCNs e adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, apropriando-se da forma tridimensional do ensinar, ou seja, contemplando conceitos, atitudes e procedimentos de forma detalhada para a condução de cada conteúdo a se ensinar, visando integrar o cidadão na cultura corporal do movimento.

Após todo esse esclarecimento sobre a área de formação em Educação Física, ainda julgamos necessário, antes de inserir as contribuições da psicomotricidade, organizar os conceitos das áreas que geram algumas confusões de entendimento. São campos que dialogam em uma proximidade muito estreita, por permearem seus objetos de conhecimento com as terminologias comuns: corpo, movimento, motricidade, psiquismo. Vejamos os pontos abaixo:

a) psicomotricidade:

- é uma área transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências entre o **psiquismo** e a **motricidade**, num processo de maturação, onde o corpo é a origem das

aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Desse modo, um dos autores que estabelece a teoria da Psicomotricidade é Steban Levin.

b) educação física

- é uma área do conhecimento humano relacionada à **cultura corporal** do movimento, uma profissão ligada às **práticas corporais** historicamente produzidas pela humanidade. É uma área da saúde, por lei, mas também uma área das humanas por implicação e conquista histórica. Dentre os vários autores que a representam, destacamos o clássico coletivo de autores.

c) abordagem psicomotora na EF

- é a representação **pedagógica, epistemológica, política, metodológica e ontológica** do ser professor frente a uma postura assumida na interface da relação estabelecida entre as ciências Educação Física e Psicomotricidade. O autor que dá origem à abordagem e que a representa na teoria é Le Boulch.

d) desenvolvimento motor

- o desenvolvimento motor é a mudança contínua do **comportamento motor** ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. Dos autores que influenciam essa concepção de ensino, destacamos David Gallahue.

e) motricidade humana

- ciência que estuda o **movimento humano intencional**, espontâneo e livre, que permite a transcendência, exprime todos os momentos da vida humana desde o nascimento até a morte, favorecendo a cultura corporal. O autor que representa a linha de pensamento é Manuel Sérgio.

Cabe aqui esclarecer alguns pontos-chaves. O **psiquismo**, nessa perspectiva, é entendido como sendo constituído pelo conjunto do funcionamento mental, ou seja, integra as sensações, as percepções, as imagens, as emoções, os afetos, os fantasmas, os medos, as projeções, as aspirações, as representações, as simbolizações, as ideias, as construções mentais, etc., assim como a complexidade dos processos relacionais e sociais.

Já a **motricidade**, nessa dimensão psicomotora, é entendida como o conjunto de expressões corporais e mentais, verbal e não verbal, envolvendo funções tônicas, posturais e práxicas que suportam e sustentam as funções psíquicas. Assim, vale apenas frisar que não é possível, portanto, separá-las (motricidade e psiquismo) dos processos psicológicos que as integram, representam, elaboram e executam, na medida em que elas se encontram sempre em

coesão e coibição com a fenomenologia das necessidades, com a contextualização das situações e com a diversidade das circunstâncias, a partir das quais a motricidade é desencadeada como ato significativo e intencional único entre os seres vivos.

No que tange às **práticas corporais**, essas representam a pluralidade de um rico patrimônio de práticas sistematizadas e das representações sociais atreladas a elas. Isso implica cada uma das manifestações da cultura corporal de movimento e proporciona ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências por meio das vivências das práticas corporais.

Para se compreender o desenvolvimento psicomotor é preciso, além de outros conhecimentos específicos, conhecer as concepções do **esquema** e **imagem corporal** e entender o corpo como corpo discursivo, visto não apenas pelo movimento em si, mas por se tratar de um sujeito com seu corpo em movimento.

3.2 Psicomotricidade: muito mais do que uma abordagem na Educação Física

“Verbo-ser”

Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.

(Carlos Drummond de Andrade)

Frente às concepções, às mudanças histórico-sociais, aos estudos e aos avanços científicos em diferentes momentos que influenciam a educação física, surgem o pensamento epistêmico e as contribuições de outras áreas que contextualizam essa ciência do corpo, em sólidas concepções que não mais se justificam em atividades instrumentais e técnicas, mas fazem evoluir a condição humana necessária à complexidade da existência.

O poema sobre o ‘verbo ser’, versado por Carlos Drummond de Andrade, retrata muito bem a angústia do ‘ser corporal’ que absorve do Outro e do ambiente a futuridade necessária ao ‘ser’. E é sobre essa subjetividade que versamos na escrita desta tese, na interface da educação física e da psicomotricidade.

E, para a tessitura deste tópico, iniciamos com a ponte existente entre o objeto de estudo da psicomotricidade e da educação física: o copo e seu movimento.

De certa forma, abordar a evolução histórica da psicomotricidade é apontar a própria história do corpo ao longo da civilização, da civilização oriental à civilização ocidental, e, dentro desta, desde a grega, passando pela Idade Média até os nossos dias, a significação do corpo e suas inúmeras transformações no seio da sociedade, das culturas, das raças e etnias.

Para Levin (2009, p. 22), “a história da Psicomotricidade é solidária à história do corpo, ou seja, a Psicomotricidade tem seu início desde que o homem é humano”.

Desse modo, foi em meados do século XIX que o corpo começou a ser estudado de fato, por neurologistas, a partir das necessidades de entender as estruturas corporais, e, posteriormente, por psiquiatras, para classificação de fatores patológicos.

Quase tudo na vida ocorre por meio de relação. Se pararmos para pensar, a própria psicomotricidade, assim como a educação física, teve momentos técnicos e instrumentais fixados em relações médicas e reeducação por meio de normas estatísticas.

Felizmente, as ciências evoluem e as maneiras de ver um problema, estudá-lo e resolvê-lo também evoluem. E foi assim que aconteceu com a ciência da Psicomotricidade. Primeiramente, foi preciso não focar nos problemas, ou seja, deixar as práticas instrumentais de lado e focar nas múltiplas potencialidades positivas que podem ser descobertas e desenvolvidas no ser.

Desse modo, supera-se o modelo médico: diagnóstico, de prescrição, tratamento. Modelo esse que fundamenta todos os estabelecimentos que atuam com a reeducação psicomotora. Isso constitui evolução. E as áreas de educação e terapia psicomotora ganham mais respaldo no campo psicomotor.

Mas quando de fato a psicomotricidade surgiu? E como se deu essa evolução? Vejamos nas linhas que seguem.

O termo “psicomotricidade” apareceu pela primeira vez em 1870, no campo da neurofisiologia, que constata disfunções físicas no cérebro sem que o mesmo esteja lesionado. Com isso, surgiu a necessidade médica de encontrar uma área que explicasse tais fenômenos clínicos (SANTOS, 2011).

A psicomotricidade entrou em cena no século XIX, quando surgiu a necessidade de se nomear as zonas do córtex cerebral. Até então, não se falava de maneira articulada de um corpo e alma em unicidade, mas de ambos separadamente; dualismo cartesiano (LEVIN, 1995).

Logo, foi no campo neurológico que a psicomotricidade apareceu, no ano de 1870. A necessidade apontada na medicina em encontrar explicações para fenômenos que

envolviam a disfunção praxica sem lesões aparentes em áreas do cérebro fez com que se buscasse um campo de estudo que desse suporte às investigações e suprisse uma integração entre corpo e mente: a psicomotricidade (LEVIN, 1995).

A ABP estabelece um percurso histórico para o surgimento da psicomotricidade, condizente com o que estabelece Levin, a saber:

Historicamente o termo Psicomotricidade aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico, quando foi necessário, no início do século XIX, nomear as zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras. Com o desenvolvimento e as descobertas da neurofisiologia, começa a constatar-se que há diferentes disfunções graves sem que o cérebro esteja lesionado ou sem que a lesão esteja claramente localizada. São descobertos distúrbios da atividade gestual, da atividade praxica. Portanto, o “esquema anátomo-clínico” que determinava para cada sintoma sua correspondente lesão focal já não podia explicar alguns fenômenos patológicos. É, justamente, a partir da necessidade médica de encontrar uma área que explique certos fenômenos clínicos que se nomeia, pela primeira vez, a palavra psicomotricidade, no ano de 1870. [...] A figura de Dupré, neuropsiquiatra, em 1909, é de fundamental importância para o âmbito psicomotor, já que é ele quem afirma a independência da debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) de um possível correlato neurológico (ABP, 2020, p. 1).

De acordo com Fonseca (2012), foi Dupré quem deu origem ao termo “psicomotricidade”, no campo patológico, com os primeiros estudos sobre debilidade motora nos débeis mentais. E foi Henri Wallon o pioneiro da psicomotricidade no campo científico, ao publicar duas obras em 1925: *L’Enfant Turbulent* e, em 1934, *Les Origens Du Caractère Chez L’Enfant*, no campo do desenvolvimento psicológico na criança (FONSECA, 2012).

De fato, Levin (1995) afirma que Wallon, em 1925, ampliou o conceito de psicomotricidade, relacionando a motricidade a afetos, emoções e hábitos da criança, tal como destacou Fonseca no parágrafo supracitado e a ABP (2020) a seguir:

Em 1925, Henry Wallon, médico psicólogo, ocupa-se do movimento humano dando-lhe uma categoria fundante como instrumento na construção do psiquismo. Esta diferença permite a Wallon relacionar o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo (ABP, 2020, p.1).

A ABP (2020, p.1), ao discorrer sobre a história da psicomotricidade, ainda cita as contribuições de Edouard Guilmain e Julian de Ajuriaguerra:

Em 1935, Edouard Guilmain, neurologista, desenvolve um exame psicomotor para fins de diagnóstico, de indicação da terapêutica e de prognóstico. Em 1947, Julian de Ajuriaguerra, psiquiatra, redefine o conceito de debilidade motora, considerando-a como uma síndrome com suas próprias particularidades. É ele quem delimita com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico.

Com estas novas contribuições, a Psicomotricidade diferencia-se de outras disciplinas, adquirindo sua própria especificidade e autonomia (APB, 2020, p.1).

Com o avançar nos estudos da psicomotricidade, a atenção foi descentralizada da área médica para funções sociais e afetivas, respaldando o desenvolvimento do ser em suas dimensões. Desse modo, outros autores passaram a ser estudados e as contribuições se ampliaram. Conforme Levi (1995), são autores como Sigmund Freud, Melane Klein, Donald Winnicott, Jacques Lacan, dentre outros.

Levi, estudioso e referência na área da Psicomotricidade, a compreende por meio de cortes epistemológicos, cuja evolução se relaciona com os saltos dos cortes do referido pesquisador. São três cortes que demarcam a evolução epistêmica dessa ciência, vejamos.

É sabido que o dualismo cartesiano imperou por muito tempo na concepção cultural do corpo. No princípio, representando o primeiro corte, a psicomotricidade era direcionada ao tratamento realizado às pessoas com transtornos específicos do desenvolvimento e buscava-se consertar pela via motora esse corpo instrumental. E a reeducação psicomotora era a ciência que fundamentava essa prática da psicomotricidade (LEVIN, 1995).

Na representação do segundo corte, é a terapia psicomotora que dá o enfoque principal, sublinhando os aspectos tônico-emocionais num ponto de vista terapêutico psicomotor (LEVIN, 1995).

O terceiro marco evolutivo da psicomotricidade surgiu com a contribuição psicanalítica, na qual o cerne das intervenções psicomotoras incide sobre o sujeito com seu corpo em movimento. É a partir daí que a ideia de clínica psicomotora toma espaço, sendo incluído o conceito de ‘inconsciente’ no campo psicomotor (LEVIN, 1995).

Nessa perspectiva de evolução, a psicomotricidade teve sua grande conquista, no Brasil, a partir da recente regulamentação como profissão pela Lei nº 13.794, de 3 de janeiro de 2019, e da autorização para criar os Conselhos Federais e Regionais.

Como assegura o artigo segundo, poderão intitular-se psicomotricista e exercer sua atividade, sem prejuízo do uso do recurso pelos demais profissionais de saúde de profissões regulamentadas (BRASIL, 2019, p. 1):

II - os portadores de diploma de curso superior de Psicomotricidade; III - os portadores de diploma de curso de pós-graduação nas áreas de saúde ou de educação, desde que possuam, em quaisquer dos casos, especialização em Psicomotricidade, até 48 (quarenta e oito) meses após a promulgação desta Lei; IV - aqueles que até a data do início da vigência desta Lei tenham comprovadamente exercido atividade de psicomotricidade; V - os portadores de diploma em Psicomotricidade expedido por instituições de ensino superior estrangeiras, revalidado na forma da legislação em vigor.

A mesma lei ainda define as competências do psicomotricista em seu artigo três:

I - atuar nas áreas de educação, reeducação e terapia psicomotora, utilizando recursos para a prevenção e o desenvolvimento; II - ministrar disciplinas específicas dos cursos de graduação e pós-graduação em Psicomotricidade; III - atuar em treinamento institucional e em atividades de ensino e pesquisa; IV - participar de planejamento, elaboração, programação, implementação, direção, coordenação, análise, organização, avaliação de atividades clínicas e parecer psicomotor em clínicas de reabilitação ou em serviços de assistência escolar; V - prestar auditoria, consultoria e assessoria no campo da psicomotricidade; VI - gerenciar projetos de desenvolvimento de produtos e serviços relacionados à psicomotricidade; VII - elaborar informes e pareceres técnico-científicos, estudos, trabalhos e pesquisas mercadológicas ou experimentais relativos à psicomotricidade (BRASIL, 2019, p. 1).

Nesse momento, fazemos uma pausa para ressaltar as implicações da regulamentação da psicomotricidade na educação física e realizar as considerações sobre a necessidade de mudança de nomenclatura da disciplina de Psicomotricidade na educação física.

O reconhecimento como profissão leva a uma possível mudança no uso dos termos a serem utilizados desse momento em diante na educação física, por conta da criação da profissão de psicomotricidade. Antes, era comum o professor de educação física assumir a expressão psicomotricidade. Na verdade, com a lei da regulamentação da psicomotricidade como profissão, isso seria exercício ilegal da profissão, caso o professor não fosse também psicomotricista, como definem os órgãos que regulam a profissão (SANTOS et al., 2019).

Nosso posicionamento como pesquisadores e estudiosos da área é que seja adotado o termo ‘abordagem psicomotora’ para o que antes se denominava de ‘psicomotricidade’ como abordagem na educação física. Não sabemos se as IES irão modificar a nomenclatura, mas para o entendimento deste estudo, a mudança está feita.

Mesmo antes da nova lei que torna a ciência da Psicomotricidade profissão, nossa intenção já era trazer à tona a discussão da adoção de uma nova nomenclatura para a disciplina, pois a terminologia é condizente com o que a disciplina propõe em termos de currículo de formação em nível superior em curso de Educação Física.

No que tange às concepções de psicomotricidade, como podemos defini-la? Agora, com dimensão mais abrangente, por ser uma profissão, os conceitos permanecem relacionados ao homem e suas relações consigo e com o outro; relações entre a motricidade e a psique. Tal como defende a ABP (2020):

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (ABP, 2020, p.1).

Fonseca (2008) considera a psicomotricidade como um campo “transdisciplinar”, cujo objeto de estudo é o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo.

A psicomotricidade, de fato é, um campo amplo de conhecimento e de experiências. Para sua compreensão, é necessária uma “análise reflexiva, a partir da nossa existência no mundo”, como coloca Merleau Ponty sobre a fenomenologia da percepção (1999, p. 12).

A psicomotricidade é uma profissão situada na área da saúde que se estende à educação, podendo seguir diferentes rumos de atuação, pois existem direcionamentos tanto no sentido de prevenção como curativo. Para tanto, em seu vasto terreno do saber, há áreas distintas de atuação, compreendidas por Sousa (2003) como: educação, reeducação, terapia e clínica.

Como apenas a educação psicomotora é foco deste estudo, faremos uma breve apresentação sobre as demais áreas, ressaltando que a educação psicomotora será abordada em tópico posterior com mais detalhes. Assim, a reeducação psicomotora é dirigida a crianças que sofrem perturbações instrumentais, dificuldades ou atrasos psicomotores. Trata-se de diagnosticar as causas do problema, de fazer um balanço das aquisições e das carências, antes de fixar um programa de reeducação (DE MEUR; STAES, 1984).

A terapia psicomotora é uma abordagem psicocinética que privilegia a expressão tônico-cinética do diálogo corporal, mímico, postural. O terapeuta pode levar o paciente para o registro simbólico, através do jogo espontâneo, permissivo, “desculpabilizante”, enquadrado por limites de expressão através da ação pela disponibilidade corporal e pela contenção que ele oferece (CABRAL, 2007).

Na clínica psicomotora, recorre-se à psicanálise como possibilidade de diferenciar o corpo real, no simbólico e no imaginário. Não que a psicomotricidade tenha se transformado numa psicanálise, uma vez que se ocupam de abordagens metodológicas diferentes. Ao psicomotricista interessam o corpo e a motricidade de um sujeito em suas diferentes variáveis: privilegia o olhar. Já o psicanalista ocupa-se de escutar o discurso de um sujeito: privilegia a escuta. A psicomotricidade se ocupa das posturas, dos gestos e do movimento e coloca em jogo seu olhar particular (LEVIN, 2009). O enfoque clínico da psicomotricidade situa-se no sujeito desejante, com seu corpo em movimento (CABRAL, 2001).

A educação psicomotora é uma área ampla que ocupa os espaços educativos e constitui o alicerce da aprendizagem de bases emocionais e afetivas do ser humano. Essa área é tão importante no âmbito escolar que Le Boulch (1987) a considera como uma educação básica que condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares.

E é nessa vertente da educação que construímos a terrenalidade da tessitura deste estudo sobre bases dos autores que são referências na educação, educação física, educação psicomotora e, de forma mais específica, na abordagem psicomotora.

A psicomotricidade, além de ser uma ciência ‘transdisciplinar²⁹’, que bebe em diversas fontes de conhecimento e influencia outras áreas da educação e saúde, é compreendida por diferentes concepções. São as abordagens psicomotoras: relacional; Aucouturier; aquático; sistêmica; Romain; Agathon; transpsicomotricidade; e somática (PRISMA, 2010; CASTRO, 2017).

Embora as abordagens da psicomotricidade também não sejam foco desta tese, preocupamo-nos em situar o leitor apontando algumas características e/ou conceitos de cada uma delas (PRISMA, 2010; CASTRO, 2017), destacando os autores das duas primeiras por colaborarem com a teoria defendida neste estudo.

André Lapierre é o criador da abordagem Relacional. Nessa teoria, o consciente e o inconsciente se modelam a partir das experiências vividas pelo sujeito ao longo da vida;

²⁹ A transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade. Ao articular esses pares binários, por meio da lógica do terceiro termo incluído, a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre em aberto para novos processos. Esse olhar da transdisciplinaridade traz ainda um desafio maior: o de transitar pela diversidade dos conhecimentos (biologia, antropologia, física, química, matemática, filosofia, economia, sociologia). Isso requer espírito livre de preconceitos e de fronteiras epistemológicas rígidas (SANTOS, 2008).

Aucouturier é autor de uma abordagem cujo nome é idêntico. A abordagem Aucouturier é desenvolvida nos campos educativo e terapêutico. Nessa, o tônus, a emoção e os fantasmas desencadeiam uma abertura ao prazer de viver e existir em relação;

A Psicomotricidade Aquática favorece o desenvolvimento do ser através dos estímulos psicomotores e utiliza-se da água como meio da ação psicomotora, priorizando os aspectos psicoafetivos sobre os psicocognitivos;

A abordagem Sistêmica visa promover o desenvolvimento do ser humano com qualidade e harmonia. Estabelece a base do desenvolvimento do ser humano crítico e criativo com mediações clínicas de resgate do seu potencial, quando ele é bloqueado nas relações socioculturais;

Já a abordagem de Sociopsicomotricidade de Romain-Thiers, criada por Solange Thiers, constitui um processo dinâmico que interage na integração das funções emocionais, cognitivas, através do movimento, modificando a ação do sujeito no social;

A abordagem Agathon é orientada por estudos que envolvem diversos saberes, como a filosofia, morfologia humana, psicologia, linguagem, neurociências, estudos sócio-históricos e culturais;

A concepção psicomotora da Transpsicomotricidade atua sobre o sentido da espiritualidade. Surge da necessidade de um conhecimento ampliado sobre a ação humana que evolua além do sujeito, favorecendo o desenvolvimento de sua capacidade intuitiva e sensível, com a finalidade de torná-lo mais pleno e evoluído no plano cosmológico;

A Somática trabalha a qualidade das relações no cuidado do indivíduo e seu corpo num trabalho de humanização corporal, terapia psicomotora e oficinas corporais.

Os parágrafos que seguem estão situados na área de Educação Psicomotora, não seguindo nenhuma linha específica de abordagem da psicomotricidade, mas sim a abordagem psicomotora na educação física, que reflete as contribuições da psicomotricidade para a educação física.

3.3 A abordagem psicomotora na educação física: diálogos com autores do campo educacional da Psicomotricidade

Eros, o deus do amor, do desejo e da paixão. Tânatos ou Thanatos, o deus da morte ou a personalização da morte. Eros e Tânatos são opostos, na verdade extremos: amor e morte. No entanto, coexistem o tempo todo na existência humana, pois, quando finda o amor, vem a sensação de morte. É preciso morrer para

renascer e assim esses opostos se alternam e se completam (OLIVEIRA, 2010).

Eros é uma palavra que vem do latim e significa amor, desejo e atração sexual. É o deus do amor na mitologia grega e expressa a pulsão de vida, ou seja, o que motiva o indivíduo à vida. Já Thanatos, palavra grega, representa a pulsão de morte; no campo simbólico, a morte social. Portanto, utilizamo-nos dessas figuras para simbolizar a atração e repulsão existente entre educação física e a psicomotricidade. Ambas as ciências apresentam elementos de desejos comuns, com o corpo em movimento, porém funções distintas, que as distanciam, carecendo, no entanto, manter o diálogo, pois uma complementa a outra e coexistem, sendo maior ou menor a pulsão epistemológica, dependendo do campo ideológico que as situa.

Nessa área, situa-se o território da abordagem psicomotora. Assim, nos parágrafos que seguem, discorreremos sobre as origens dessa abordagem e seus fundamentos, em horizontes embasados na teoria do autor Le Boulch e, posteriormente, seguidos das teorias que complementam essa abordagem da área da educação, através de Lapierre, Aucouturier e Fonseca.

O livro “A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar” data de 1983, no Brasil, sendo sua versão original de 1980, na França. Foi o marco inicial que fundamentou a abordagem psicomotora na educação física. Por esse motivo, reportamos a teoria de Le Boulch para fundamentar nosso entendimento.

Le Boulch escreve com riqueza de detalhes e narrativas, utilizando-se de jogos livres e expressão; coordenação motora; percepção e conhecimento do “corpo próprio”; ajustamento postural; percepção temporal; percepção do espaço e estruturação espaço-temporal; e os jogos com regras para explicar a teoria da Psicocinética.

A psicocinética é usada por Le Boulch como definição do seu entendimento sobre psicomotricidade. O termo designa a teoria do **movimento**, que favorece e determina o desenvolvimento de funções perceptíveis e motoras em relação estreita com **funções mentais**.

Em meio a uma concepção reducionista da educação física, que se distancia dos princípios da pedagogia didática e centra nos resultados, e não nas **necessidades** dos alunos e na preocupação com o **desenvolvimento**, eis que surge este estudo.

Para compreensão da concepção psicomotora da educação física, é necessária uma imersão nos **princípios fundamentais** da psicocinética que o autor aponta, a saber:

a) está ligada a uma filosofia da educação:

- é necessário entender que a abordagem psicomotora está ligada a uma filosofia de educação que permite ao homem situar-se e agir no mundo em transformação, através de um melhor conhecimento e aceitação sobre si, um melhor ajustamento da conduta, uma verdadeira autonomia e o acesso à responsabilidade no âmbito social;

- o docente precisa pensar que o ato motor não tem sentido isoladamente, ele só representará a ideia da abordagem se inserido em contexto e em relação.

b) apoia-se numa concepção unitária de pessoa:

- no sentido de olhá-la em sua totalidade, permitindo o desenvolvimento das capacidades integrais e as necessidades dos alunos, devendo as aulas não serem impostas aos alunos e sim estarem relacionadas com a necessidade de cada um, levando-se à capacidade de compreensão. No entanto, não consideramos que a educação se limita a satisfazer as necessidades naturais do aluno. Apoiando-se nessas necessidades estáveis e fundamentais, ela deve desencadear modificações de atitudes sob formas de mudanças de hábitos, ideias e sentimentos.

c) apoia-se na noção de ‘estruturação recíproca’:

- nesse princípio, exprime a ideia de estruturação da aprendizagem, uma vez que defende a ideia de que, à medida que estruturamos nosso interior, durante as atividades, estruturamos o meio, ou seja, as bases de estruturação apoiam-se para conduzir a ação educativa;

- um exemplo é o jogo de encaixe; quando o aluno consegue encaixar, ele modifica o meio ao mesmo tempo em que cria uma estrutura interna organizada de encaixe, organização espacial em seu sistema nervoso.

d) privilegia a experiência vivida:

- professor deve criar situações que possibilitem experiências, levando em conta os interesses dos alunos. “Nossa aprendizagem dependerá, essencialmente, portanto, daquilo que realmente vivemos e da forma como o vivemos” (p. 19).

e) acentua a importância do fator humano e dos fenômenos sociais na formação:

- o professor deve estabelecer um estilo de relação favorável ao desenvolvimento do aluno. Para essa relação, é necessário pensar a relação com o outro, relação afetiva aluno-aluno, professor-aluno, condições em grupo e individual; estabelecer combinados (através de diálogo);

- a atitude do educador corresponde a uma atitude ‘não-diretiva’ que deve ser muito bem compreendida, isto é, não se estabelecer sob um modo deliberadamente autoritário.

f) conduz à possibilidade de ‘aprendizagem rápida’, respeitando o desenvolvimento:

- o papel do educador consiste mais em propor situações do que induzir respostas, evitando conduzir o adestramento da estruturação do esquema corporal. Desse modo, o aluno é encaminhado a um engajamento pessoal através de uma formação pessoal de base.

Ao transitar na terrenalidade do pensamento escrito de Le Boulch, identificamos autores que ele referencia com frequência para justificar sua teoria, tais como: Elise Freinet e sua teoria da escola moderna; Piaget e Wallon.

“O papel do educador é o de suscitar, de favorecer as tentativas, os erros e o ajustamento, e não o de substituir o mecanismo particularmente educativo desse processo adaptativo por suas técnicas. É preciso propor. Mas não impor” (LE BOULCH, 1983 p. 55).

O docente precisa ensinar com emoção, cuidado, sensibilidade e colaboração; participar das atividades em momentos oportuno, ter essa sensibilidade de perceber o momento certo.

Na sala de aula, o ensino não deveria ter por objetivo a aquisição de conhecimentos aprendido por meio de repetição, mas infelizmente os exames continuam a ser de controle de conhecimento.

O que preconizamos é que o ensino deveria, antes de tudo, desenvolver as possibilidades, as adaptações de cada um, para permitir “aprender a aprender”. Le Boulch retoma essa expressão muito em voga atualmente, mas que ainda é muito pouco praticada.

A quase totalidade dos métodos de educação física está centrada no aspecto puramente motor a nível sincrético: métodos naturais, jogos coletivos. No entanto, Le Boulch, em vez de usar jogos coletivos, prefere usar a expressão jogos com regras, ressignificando os jogos a partir de Piaget, tendo o cuidado para não desumanizar o movimento, pois são favoráveis a atitudes sociais transformadoras de organização, de comunicação e cooperação.

As atividades expressas por Le Boulch são exploradas em nível do vivido; da verbalização; da transcrição gráfica ou simbólica. O esporte tal como é praticado pelo professor e ofertado ao aluno apresenta categorias inadequadas ao desenvolvimento do aluno no modo como as técnicas e as características rígidas são; já o prazer centrado na prática vivida, e não motor e na técnica, gera muito mais transformações a nível afetivo e social.

Em suma, Le Boulch propõe para o aluno formas de comportamento que lhes são heterônimas, não impostas no modo diretivo. O autor sugere ao professor deixar os alunos organizarem-se o máximo possível sozinhos e não dar a eles fórmulas preconcebidas. Ajudá-

los ante a tomar consciência dos problemas que se colocam, em vez de lhes fornecer a resposta.

No conjunto de atividades exploradas em sua obra, Le Boulch cita atividades de rolar, saltar, lançar, correr, andar de diferentes formas, atletismo, jogos livres, jogos expressivos, jogos simbólicos, jogos com regras, fazendo referência aos esportes coletivos voleibol/basquete/handebol, ginásticas/yoga e brincadeiras, exercícios respiratórios, exercícios de relaxamento e contração, consciência corporal, conhecimento sobre o corpo, dentre outros.

O autor tem todo o cuidado para não se prender à parte técnica do jogo, sempre trazendo diálogos para esclarecer as atividades para o professor. Quando trabalha as modalidades coletivas, não foca nas técnicas e observa o desenvolvimento de atividades globais e específicas com o olhar psicomotor.

Cabe ao professor orientar o aluno para encontrar diferentes modos de realizar as atividades usando a criatividade para tal. Também, durante a aula, o aluno deve descobrir a melhor maneira de se realizar as atividades, de recrear e movimentar-se.

Le Boulch deixa claro na escrita da obra supracitada que as atividades expressas devem ser exploradas em nível do vivido; da verbalização; da transcrição gráfica ou simbólica. Portanto, julgamos necessária a compreensão do docente em nível da simbologia do movimento, sendo referências, na educação, para tal, os autores Lapierre e Aucouturier, na obra “Simbologia do Movimento”.

Em acordo com o achado, seguem pensamentos que consideramos primordiais ao professor que se propõe ensinar a disciplina de Educação Física por meio da abordagem psicomotora. São conhecimentos indispensáveis ao campo de atuação desse docente, porém as situações do vivido devem permanecer em torno do consciente, pois, por mais que o professor tenha conhecimento e domínio sobre situações de ordem do inconsciente, esse não seria o propósito da abordagem, mas sim de sessões de psicomotricidade clínica e/ou terapêutica.

André Lapierre e Bernard Aucouturier foram ambos franceses e educadores. André Lapierre era formado em educação física, inclusive foi aluno e influenciado por Le Boulch. Aucouturier iniciou seu trabalho por meio da reeducação psicomotora com crianças com deficiência, assumindo mais adiante a terapia psicomotora.

Lapierre, juntamente com Aucouturier, criaram, em 1967, a Sociedade Francesa de Educação e Reeducação Psicomotora. No entanto, em 1980, Aucouturier rompeu com a sociedade, assim como com seus estudos em conjunto com Lapierre (SER EM DESENVOLVIMENTO, 2020).

André Lapierre, também formado em educação física, em 1942, iniciou seus trabalhos com essa disciplina dando continuidade ao trabalho sobre o corpo com a cinesioterapia e reeducação psicomotora. Após sua ruptura com Aucouturier, dedicou-se à psicomotricidade relacional e à análise corporal da relação, por volta de 1988 (VALE, 2020).

O saber em psicomotricidade está relacionado “a disponibilidade do ser que vai permitir a liberação do desejo e a aquisição do conhecimento” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 12).

É fundamental que os PF tenham conhecimento e também vivências práticas para atividades da práxis, pois, assim como sublinham Lapierre e Aucouturier (2004), só temos condições de ensinar a outro aquilo que nós próprios vivenciamos.

Os referidos autores destacam alguns motivos que justificam o ensino da psicomotricidade na formação de futuros professores, estendendo-se ao ensino da abordagem psicomotora: por ainda encontrarmos instituições de ensino muito rígidas; e por conta das resistências manifestadas por alguns alunos diante de modelos de ensino arcaicos que privam o desejo e a expressão corporal.

É necessária, além de outros fatores, uma mudança de postura pensando em nível de formação inicial para o futuro professor levar um ‘novo olhar’ à escola, olhar despolarizado de critérios formativos intelectuais, desprovido de preconceitos que segregam alunos em ‘bons’ e ‘ruins’, ‘fortes’ e ‘fracos’, ‘habilidosos’ e ‘não habilidosos’, etc., enxergando o aluno em sua subjetividade.

Também há uma necessidade de transpor estereótipos. Quando são transpostos os estereótipos, toda relação com o objeto, com o outro, com o chão, com o espaço, com os objetivos e conteúdos, no ato de ensinar, torna-se uma comunicação, uma criação permanente. E a partir de então é possível que o professor tenha um novo olhar sobre o aluno, principalmente durante algumas aulas práticas em que o aluno se recusa a participar, fazendo a seguinte colocação: “Professor, eu não quero brincar hoje”. É bem comum, nós professores, ouvirmos essa frase, que pode significar uma indisposição e/ou um despertar de uma autonomia. Se o professor tem essa maturidade profissional para perceber esse despertar, ele não vai apenas repudiar a atitude do aluno, mas compreender e intervir da melhor forma.

Outro tabu a se vencer é o contato corporal, muitas vezes subjugado e corrompido pelos tabus sexuais. Isso consiste no fundamento de toda autenticidade da pessoa e da relação. Essa relação deve ser entendida como uma “relação de troca”; é simbólica, é a troca por meio da trajetória, do olhar, do gesto, é um aumentar o gesto de comunicação, no nível afetivo,

investir no espaço e suas direções. **Para tanto, há necessidade de o professor compreender a simbologia do movimento** (grifo nosso).

Nas aulas de psicomotricidade e, estendendo-se à abordagem psicomotora, o chão tem papel de destaque nas aulas, tanto em sentido real como por meio da simbologia do movimento nesse espaço. Desse modo, quando, por exemplo, um aluno vive perto do chão, deita/senta, ele está buscando segurança no plano horizontal, regressão que pode criar um contato afetivo com essa superfície; quando, após um tempo, ele escapa do chão, liberta-se, como se conquistasse sua independência, desse um salto de equilíbrio. Então, esse movimento fica entre o equilíbrio e desequilíbrio emocional.

Trago esse exemplo no campo de entendimento simbólico, como possibilidade afetiva para o docente ter um ‘olhar mais apurado/compreensivo’ com aquele aluno que muitas vezes chega à quadra e a única coisa que quer é ficar no chão e não participar da aula. Se a situação for frequente, há necessidade de uma preocupação maior com o aluno. Então, o docente ficará provavelmente ‘inquieto’ e passará a observar mais aquele aluno. Esse é um exemplo clássico em aulas de educação física e em que, muitas vezes, a atitude do professor é reduzir a nota do aluno ou tentar obrigá-lo a participar.

Nossa preocupação traduz-se na necessidade do olhar mais subjetivo para esse sujeito. E isso revela uma mudança de postura do professor de educação física, que não mais ignora aquele aluno e sim intervém, por meio da mediação, para resolver o caso.

Utiliza-se com frequência nas vivências simbólicas o relaxamento. O grau e forma a se alcançar no relaxamento dependerão do objetivo da aula; no entanto, para o que propõe a abordagem psicomotora, não se fazem necessárias provocações de regressão. O relaxamento é atividade frequente nas aulas de educação física e acreditamos que suas técnicas podem ser mais exploradas durante as aulas.

Durante as vivências, observam-se alguns movimentos que podem ser geradores de prazer, tais como: lentidão, continuidade, curva, deslizamento, balanço, suavidade, maciez, etc. A diminuição do ritmo é uma forma de favorecer um acordo, uma comunicação mais profunda.

Os autores destacam uma sintonia de base de comunicação autêntica que representa o respeito pelo movimento do outro, pela ação do outro, e, mais tarde, pela ação do outro. Tudo isso nos remete à dimensão afetiva do aluno, uma vez que se desenvolve o respeito pelo outro e pelas atitudes do outro. Ainda nos remete à dimensão do conhecimento “construção de valores”:

Vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática [...] (BRASIL, 2017, p. 221).

Para conhecer a simbologia do movimento, é preciso a teoria ser, ao mesmo tempo, teoria e prática, e vice-versa, por meio dos atos reflexivos e da dialogicidade e da subjetividade. É necessário que o docente proporcione momentos que criem situações pelas próprias vivências corporais e que gerem possibilidades de resolver problemas.

Na simbologia, existe o que os autores chamam de ‘vivência afetiva do objeto’. É quando o aluno tem um sentimento mais afluído por um determinado objeto. E para favorecer a prática, o docente proporciona o máximo de contato com o objeto. Por exemplo, se for uma bola, pode haver um envolvimento prolongado dessa bola com o corpo, e uma consequente imobilização, o que caracteriza a simbologia e a regressão.

O despertar por essa simbologia na abordagem psicomotora na educação física é, por exemplo: o professor tem um aluno que não participa das aulas, então, quando o docente descobre o interesse simbólico por determinado objeto, ele pode pensar/planejar a aula provocando/estimulando o referido aluno com o objeto.

Bolas, cordas, papéis e caixas são materiais bastante utilizados em sessões psicomotoras e nas aulas de educação física também. No entanto, há diferença na mediação, direcionamento e objetivos desse uso. Porém, ter conhecimento da simbologia de algum objeto pode facilitar o trabalho pedagógico do professor.

Desse modo, o professor deve observar nas vivências as relações estabelecidas com os objetos, para um posterior entendimento de gestos e situações. O que diria o professor se o mesmo propusesse uma atividade de pular cordas e observasse que alguns alunos estão brincando de envolver a corda em seu corpo? Parece estranho? Pois bem, seria estranho que o professor não entendesse da simbologia do movimento.

Pode representar apenas o prazer de brincar, como pode dar indícios de relacionamentos sociais e/ou familiares; cabe ao professor observar e instigar um diálogo com o aluno sobre a situação vivida. Quando uma situação atípica provocar inquietude no professor, o mesmo deve, tendo o conhecimento, mediá-la, possivelmente por meio de uma postura diferente do docente que não adota essa abordagem psicomotora.

No movimento da simbologia, há uma infinidade de classificações e de estruturas, mas é necessário sempre destruir uma estrutura para reconstruir outra, recriar a desordem para encontrar uma nova ordem. Ainda é importante destacar, sobre a simbologia,

que a mesma é consciente para o educador, porém inconsciente para o aluno com que se fará a articulação da relação.

Essas são algumas das ideias baseadas na teoria de Lapierre e Aucouturier que julgamos importantes para o professor de educação física que adota a abordagem psicomotora.

Um quarto autor que ilustramos na teoria do ensino da abordagem é Vitor da Fonseca, professor catedrático agregado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, mestre em dificuldades de aprendizagem em Chicago, especialista em psicopedagogia, neuropsicologia e psicomotricidade. Responsável clínico, ao longo de 30 anos, em vários centros de observação e reeducação psicoeducacional.

É autor de várias obras, tais como: “Terapia psicomotora”, “Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem” e “Manual de observação psicomotora”. A obra que salientamos neste estudo é esta última, na versão de 2012, explorando conceitos básicos da psicomotricidade, histórico e os fatores psicomotores. Como conceitos e históricos já foram abordados em tópico anterior, aqui nos detemos aos fatores psicomotores.

Ao iniciar sua obra “Manual de Observação Psicomotora”, Fonseca (2012) o faz introduzindo aspectos filogenéticos e antropogenéticos e suas relações com o cérebro e o desenvolvimento humano. Sublinha a grande versatilidade do cérebro em se adaptar a novas necessidades, alterando e modificando a função de sistemas antigos, desenvolvendo e transformando sistemas novos.

Parafrazeando Fonseca, a Psicomotricidade é impossível sem um objetivo, sem um fim, que a define como práxis, também o pensamento verbal é impossível sem a linguagem e seus dispositivos externos (sons articulados, letras, construções lógicas gramaticais, etc.). Em qualquer dos casos, todos estes dispositivos externos foram criados no decorrer da história social; por isso, a organização funcional do cérebro é um produto do desenvolvimento social (p. 49).

Em sua teoria sobre filogenética e ontogenética da psicomotricidade, Fonseca associa essa ciência às três unidades funcionais do cérebro, de acordo com os estudos de Luria. Luria, considerado um dos pioneiros nas ciências do sistema nervoso, sugere que estudando as relações entre cérebro e comportamento e as relações entre corpo e cérebro talvez se possa compreender melhor o que faz do homem um ser humano.

A primeira unidade funcional é para regular o tônus cortical e a função de vigilância; a segunda unidade funcional é para obter, captar, processar e armazenar

informações vindas do mundo exterior; a terceira unidade fundamental é para programar, regular e verificar a atividade mental.

A teoria de Fonseca está associada às unidades de Luria e integra os fatores psicomotores às unidades, ficando assim: tonicidade e equilíbrio na primeira unidade; lateralização, noção de corpo e estruturação espaço-temporal na segunda unidade; praxia global e praxia fina localizadas na terceira unidade.

São esses fatores que compõem a bateria psicomotora de Fonseca (BPM). Esse é um dispositivo diferente das escalas de desenvolvimento motor. É baseado em um conjunto de tarefas qualitativas que busca captar, por meio de observações, a personalidade psicomotora do sujeito, comparando com funções básicas do cérebro.

As tarefas que compõem a BPM dão oportunidade para identificar o grau de maturidade psicomotora do sujeito e detectar sinais desviantes que podem nos ajudar a compreender as discrepâncias evolutivas de muito alunos em situação de aprendizagem escolar (SANTOS, 2014).

Os professores se apropriam dos fatores psicomotores como elementos básicos da psicomotricidade a serem ensinados na abordagem psicomotora. O fato de se apropriarem não é problema, desde que não sejam focados como único conteúdo a se ensinar e que sua prática não seja desassociada do contexto e dos fatores em conjunto e subfatores, ou seja, não se ensinar de maneira isolada fator por fator, pois eles estão conectados em função do sistema nervoso e da relação corporal.

Os fatores psicomotores ilustrados por Fonseca são: tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção de corpo, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina. Os mesmos integram a base do desenvolvimento psicomotor e as habilidades psicomotoras.

O desenvolvimento psicomotor abrange o desenvolvimento funcional de todo o corpo e suas partes. Vejamos a definição dos fatores psicomotores que integram o corpo humano.

A tonicidade indica o tônus muscular, tem um papel fundamental no desenvolvimento motor. É ela que garante as atitudes, a postura, as mímicas, as emoções; é de onde emergem todas as atividades motoras do ser humano.

A equilibrarção agrega um conjunto de aptidões estáticas e dinâmicas, abrangendo o controle postural e o desenvolvimento das aquisições de locomoção. O equilíbrio estático é caracterizado pelo tipo de equilíbrio em determinada posição, apresentando a capacidade de manter certa postura sobre uma base. Já o equilíbrio dinâmico é aquele conseguido com o corpo em movimento.

A lateralidade configura o estabelecimento da dominância lateral da mão, olho e pé, do mesmo lado do corpo. A lateralidade corporal se refere ao espaço interno do indivíduo, às condições para se utilizar um lado do corpo com maior desembaraço.

O aluno pode ter a lateralidade adquirida, mas não saber qual é o seu lado direito e esquerdo, ou vice-versa. No entanto, todos os fatores estão intimamente ligados, por isso não devem ser ensinados desassociados, e, quando a lateralidade não está bem definida, é comum ocorrerem problemas na orientação espacial, dificuldade na discriminação e na diferenciação entre os lados do corpo e incapacidade de seguir a direção gráfica.

A noção do corpo em psicomotricidade não avalia a sua forma ou as suas realizações motoras; procura outra linha da análise que se centra mais no estudo da sua representação psicológica e linguística e na formação do “eu”, isto é, da personalidade. Compreende o desenvolvimento da noção ou esquema corporal, através do qual a criança toma consciência de seu corpo e das possibilidades de expressar-se por seu intermédio.

A estruturação espaciotemporal decorre como organização funcional da lateralidade e da noção corporal, uma vez que é necessário desenvolver a conscientização espacial interna do corpo antes de projetar o referencial somatognóstico no espaço exterior.

Esse fator emerge da motricidade, da relação com os objetivos localizados no espaço, da posição relativa que ocupa o corpo, enfim, das múltiplas relações integradas da tonicidade, do equilíbrio, da lateralidade e do esquema corporal.

A estruturação espacial leva à tomada de consciência pelo aluno, da situação de seu próprio corpo em um determinado meio ambiente, permitindo-lhe conscientizar-se do lugar e da orientação no espaço que pode ter em relação às pessoas e coisas.

A praxia global está relacionada com a realização e a automação dos movimentos globais complexos, que se desenrolam num determinado tempo e que exigem a atividade conjunta de vários grupos musculares.

A praxia fina compreende todas as tarefas motoras finas, associando a função de coordenação dos movimentos dos olhos durante a fixação da atenção, e durante a fixação da atenção e manipulação de objetos que exigem controle visual.

Esses fatores são trabalhados por quase todos os professores que dizem ensinar a psicomotricidade, pois são importantes na formação na área, assim como em qualquer outra ciência que bebe da teoria psicomotora.

Desse modo, questionamos: qual o lugar dos fatores psicomotores na abordagem psicomotora na educação física? Os fatores devem ser trabalhados de modo integrado e os

professores não devem substituir os conteúdos da educação física pelos fatores, mas sim desenvolvê-los de maneira associada.

Os fatores psicomotores devem fazer parte da condução das aulas de educação física e fundamentar a prática do professor. Tais fatores expressos nas aulas de educação física são importantes, na visão de Paiva e Bezerra (2017), por integrarem os aspectos da motricidade, cognição, emoção e desenvolvimento social. Esses aspectos favorecem o preparo dos alunos para viverem em sociedade, reconhecendo o seu corpo, suas habilidades e limitações, sendo de fundamental importância para a sua vida prática e, principalmente, para a aquisição da saúde corporal (PAIVA; BEZERRA, 2017).

3.4 Filosofia da práxis em Vázquez: pensando a práxis pedagógica

Para dialogarmos sobre a práxis, escolhemos como fonte primária a obra “Filosofia da práxis”, de Adolfo Sánchez Vázquez, importante filósofo marxista nascido na Espanha, que contempla as realidades sociais como totalidades, sustentando a perspectiva da práxis como categoria central do marxismo, em que transcorrem as marchas históricas complexas.

O livro apresenta um duplo enfoque histórico e sistemático, construído por fontes filosóficas fundamentais para o estudo sobre a concepção da práxis em Hegel, Feuerbach, Marx e Lenin. No segundo enfoque, constam seções acerca de problemas em torno da práxis: o que é; sua unidade com a teoria; a práxis criadora e a reiterativa; a práxis é crítica da realidade e autocrítica, porque não existem privilegiados juízes do conhecimento; e a crítica trabalha em conjunção com o comportamento preventivo, cheio de valores e consciência de classe.

O estudo de Vázquez tem por base sua tese de doutorado, que explica a concepção filosófica fundamentada no marxismo, realizada na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Central em Madrid, e de cunho político embasado na filosofia neokantiana e fenomenológica, só depois assumindo o cunho marxista no México. Sua escrita ocupa lugar destacado na filosofia latino-americana, mexicana, marxista.

A práxis, em seu contexto histórico, aparece em sua vertente **ontológica** (antropológica) como constituinte essencial do homem enquanto mediação entre o homem como espécie, como ser genérico e a natureza enquanto corpo inorgânico do homem; **gnoseológica**, enquanto critério de verdade revolucionária e meio de transformação das circunstâncias.

Uma filosofia da práxis evita ser reduzida, por um lado a um simples empirismo que separa de maneira abstrata o sujeito e o objeto, sem cair, no entanto, em um idealismo da práxis que não reconheça a prioridade ontológica e gnoseológica da natureza exterior, nem tampouco um tosco pragmatismo que reduza a práxis em sua riqueza a uma atividade meramente utilitária em sentido restrito.

O outro enfoque sistemático da noção de práxis tem uma dupla classificação em Vázquez: práxis criadora diante da práxis reinterativa e práxis espontânea diante da práxis reflexiva. A práxis criadora dá-se no âmbito da arte, mas, também, no âmbito da inovação teórica da práxis revolucionária enquanto transformadora da realidade. Uma a nível conceitual e outra em nível de organização social.

Diante da práxis criativa, a práxis apenas imitativa reduz o caráter de unicidade, já que, ao partir de um determinado modelo a imitar, sua capacidade criativa se anula. Vázquez analisa o academicismo artístico e o trabalho mecanizado da cadeia de montagem taylorista e fordista como exemplos de práxis imitativa e repetitiva, nos quais a atividade intelectual criativa se dissocia da mera execução mecânica, fazendo a mão humana perder seu caráter criador e poético em sentido etimológico. A exemplo, consideramos o modo de ensinar distanciado das leituras originais, ou seja, leituras clássicas, uma práxis imitativa onde o alunado se contenta em conhecer teorias conjugadas de reproduções.

O termo *πρᾶξις* era utilizado pelos gregos na antiguidade para designar a ação propriamente dita. Também em italiano pode-se dizer práxis e prática. Em francês, emprega-se quase que exclusivamente o termo *pratique*; em russo, somente se usa o vocábulo *práktika*; em inglês, a palavra correspondente é *practice*; em alemão, conserva-se o termo grego original transcrito do mesmo modo que em espanhol e português ‘práxis’.

Os termos “práxis” e “prática” podem ser empregados indistintamente em nossa língua, embora seja o segundo o que se costuma usar na língua comum e literária, sendo o primeiro mais restrito e empregado para falar da atividade prática humana. O termo “práxis” é usado para designar uma atividade consciente e objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado prático da língua comum.

A designação dessa atividade consciente pode assumir caráter intencional e não intencional. A práxis humana é intencional quando o indivíduo persegue um fim determinado; e outro não intencional quando sua atividade se integra com outras práxis no nível social, produzindo resultados globais que escapam à sua consciência e vontade. A práxis intencional do indivíduo se funde com a de outros em uma práxis não intencional. Daí decorre que os indivíduos, enquanto seres sociais, dotados de consciência e vontade, produzem resultados

que não são fruto de sua atividade. A práxis social, ao ser o resultado da combinação geralmente contraditória e conflitiva das práxis individuais dá lugar a um produto que não pode ser reduzido a intenções de nenhum dos diversos atores que intervieram em sua produção e, por isso, é uma práxis não intencional. A práxis dos indivíduos humanos é intencional quando pretende considerar objetivos previamente determinados de forma consciente.

A práxis, portanto, para transcender a terrenalidade do pensamento, precisa deixar de ser meramente filosofia, apenas interpretando o mundo, para transformar o mundo. Nessa perspectiva, existem a consciência comum e a consciência filosófica da práxis. A consciência comum faz referência ao homem comum e corrente, por viver com um mundo do prático e utilitário, ou no reino das necessidades imediatas e dos atos para satisfazê-las. Nesse sentido, a práxis sofre deformações mecanicistas, cientificistas ou neopositivistas.

A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir uma teoria da práxis.

O homem comum e corrente despreza os teóricos e, principalmente, os filósofos que especulam ou teorizam sem oferecer nada de prático, isto é, nada de utilitário. O homem comum e corrente vê a si como um ser prático que não precisa de teorias. Os problemas encontram sua solução na sua própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Para a consciência comum, existem os objetos com determinada significação (ainda que apenas utilitária); a nível ateórico, não existe a verdadeira significação social humana desses atos e objetos.

A história é racional no sentido de que todos os desenvolvimentos das culturas humanas podem ser explicados. Essa racionalidade é a forma com que cada sociedade transforma de maneira produtiva a realidade, o que determina a hierarquização concreta e específica de suas diversas manifestações sociais, econômicas e ideológicas. Essa racionalidade ainda apresenta relações de continuidade e descontinuidade entre elas. De continuidade porque são os mesmos homens os que fazem a história e legam às gerações sucessivas o resultado de sua ação; de descontinuidade, porque cada geração, ao atuar sobre a tradição recebida, dá lugar a fenômenos inéditos, irreduzíveis ao recebido. A história humana para Vázquez é, enquanto história da práxis dos homens, um processo histórico natural submetido a leis e, portanto, racional.

Quanto à consciência filosófica da práxis, existe um contexto histórico do processo da consciência na Grécia Antiga. Na antiguidade grega, a filosofia ignorou ou

rejeitou o mundo prático. A atividade prática material, e particularmente o trabalho, era considerada no mundo grego e romano como ‘atividade indigna dos homens livres e própria dos escravos’. Para os gregos, o homem se eleva pela libertação de toda atividade prática material e, portanto, isolando a teoria da prática.

Essa concepção encontra sua mais marcante expressão em Platão e Aristóteles. Para Platão, a vida plena é alcançada com a contemplação do mundo teórico. Aristóteles tem o mesmo pensamento, sugerindo desprezo pelo trabalho físico, o que implica o reconhecimento da superioridade do teórico sobre o prático. Aristóteles, assim como Platão, despreza a atividade prática material, entendida como transformação das coisas materiais por meio do trabalho humano.

A prática material produtiva – o trabalho – torna o homem escravo da matéria, das coisas, daí a razão por que seja considerada, na sociedade escravista grega, indigna dos homens livres. Esses só podem viver – como filósofos ou políticos – no ócio, entregues à contemplação ou à ação política, isto é, em contato com as ideias, ou regulando conscientemente os atos dos homens, “o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada”. Embora Platão e Aristóteles admitam a legitimidade do que podemos chamar práxis política, não renunciam em nenhum momento à primazia da vida teórica, tendo inclusive consciência de que a teoria deve ser prática, isto é, de que o pensamento e a ação devem se manter em unidade, e o lugar dessa unidade é justamente a política. Então se admite a unicidade entre teórica e prática, mas em termos de política.

A teoria se torna prática não só porque seja, segundo Platão, um saber de salvação, graças ao qual o homem se liberta da escravidão da matéria e se mantém em condição humana, mas também porque a teoria conforma-se plenamente à prática, com o que a primeira deixa de ser um saber puro e cumpre uma função social, política. Para Platão e Aristóteles, o homem só se realiza verdadeiramente na vida teórica.

Em suma, a sociedade grega antiga ignora ou rejeita a práxis material produtiva, ao mesmo tempo em que aceita a atividade política, mas sem com isso abalar a primazia – como ocupação propriamente humana da atividade teórica.

Platão e Aristóteles admitem que o homem só se ‘realiza’ verdadeiramente na vida teórica. Portanto, a negação das relações entre teoria e prática material produtiva, ou o modo de vinculá-las, deriva do pensamento grego de uma concepção do homem como ser racional ou teórico por excelência. Tal concepção faz parte da ideologia dominante e corresponde às condições sociais da cidade antiga na qual a impotência, por um lado, do

modo de produção escravista e, por outro, a suficiência da mão de obra servil para satisfazer as necessidades práticas, fazem com que se ignore o valor do trabalho humano e que esse apareça como mera rotina ou atividade servil em que conta, sobretudo, não o produtor, mas, sim, o produto. E o valor do ser humano? Sua subjetividade? Suas dimensões que o fazem humano?

A partir das ideias de Hegel, Feuerbach, Marx e Lenin, a concepção do homem como ser ativo, criador e prático transforma o mundo não só em sua consciência, mas também em sua prática, isto é, a prática material produtiva (trabalho), que é fundamento do domínio dos homens sobre a natureza e também do domínio sobre sua própria natureza. Essa categoria de práxis passa a ser, no marxismo, a categoria central. À sua luz devem-se abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser.

A práxis é compreendida por Vázquez do ponto de vista filosófico e histórico, concebido no marxismo, sob as tônicas:

a) na filosofia, como uma interpretação do mundo, ou uma filosofia na qual o indivíduo foi invertido para pôr de pé o materialismo;

b) filosofia da ação transformadora e revolucionária, na qual a atividade em sua forma abstrata, idealista, foi invertida para pôr de pé a atividade prática, real, objetiva do homem como ser concreto e real, isto é, como ser histórico-social.

Para entender como a práxis passa da consciência comum à consciência filosófica, há que se ter uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis. Para compreender essa passagem, examinamos alguns momentos essenciais de sua trajetória histórico-filosófica, consciência filosófica que não surge agora pela primeira vez, mas é justamente hoje que se apresentam as premissas históricas e práticas necessárias para nos elevarmos a uma verdadeira e rica consciência filosófica da práxis.

Para Hegel, na fenomenologia do espírito (ciência da experiência da consciência que opera e eleva o conhecimento do absoluto, que é conhecimento de si mesma à identidade do sujeito e do objeto), a práxis não passa de um momento do processo de autoconsciência do absoluto.

O mesmo filósofo assinala que, na fenomenologia, o homem, pelo trabalho, humaniza a natureza e humaniza-se a si mesmo, na medida em que se eleva como ser consciente sobre sua própria natureza.

Na concepção da práxis em Hegel, do idealismo alemão, a consciência se apresenta como atividade na qual ela explica sua liberdade e soberania. Seu princípio ativo é o

princípio de liberdade e autonomia. É fundado em Kant, com sua teoria no conhecimento sobre o sujeito e não sobre o objeto.

Hegel considera que tanto os alemães quanto os franceses tentaram afirmar o princípio kantiano da liberdade e da vontade, mas os franceses o quiseram pôr em prática (com a revolução francesa de 1789), enquanto os alemães ficaram no plano da teoria.

A consciência filosófica da práxis sofre mudança radical no Renascimento. Começam-se a avaliar o conhecimento e a transformação da natureza de acordo com os interesses econômicos da burguesia e do nascente modo capitalista de produção.

O poder e o futuro dessa classe social estão ligados à transformação político-material do mundo e ao progresso da ciência e da técnica condicionados, por sua vez, por tal transformação. O burguês necessita dessa atividade prática e dessa transformação, mas a prática não é tudo.

A contemplação continua tendo um status superior ao da atividade prática. A oposição entre a atividade teórica e prática, ou entre o trabalho intelectual e físico, é proclamada na Antiguidade e na Idade Média por motivos de classe. Subsiste a separação de teoria e prática porque subsiste a divisão social de trabalho (intelectual e físico que serve de base)³⁰.

A consciência burguesa da práxis produtiva consiste na burguesia em ascensão, crescente necessidade de transformar a natureza, isto é, de desenvolver as forças produtivas. Cresce o domínio da natureza, por meio da produção da indústria.

Desde os gregos até o Renascimento, a atividade teórica era atividade privilegiada do homem. No Renascimento, a espécie humana foi definida como ativa. Porém, as antigas crenças persistiram: Leonardo da Vinci lutou para elevar a pintura, manual por excelência, à ciência, para assim liberá-la das infâmias que a cercavam no passado, por ser considerada uma atividade servil. Giordano Bruno condenou o ócio, ainda que tenha acrescentado que o trabalho reduz o número de sábios que, por definição, são contemplativos. Ainda, Thomas More, em “Utopia”, assim como outros intelectuais, admite e enaltece o trabalho comum

³⁰ Nesse momento, consideramos necessário esse comentário: por que, por exemplo, a educação física, durante muitos anos foi menosprezada? Foi justamente por conta das suas raízes de subsistência, onde a prática prevalecia à teoria, ou seja, nos primórdios de seu surgimento, a educação física era considerada exclusivamente uma atividade prática, dentro de suas raízes tecnicistas, e a prática nos remete ao trabalho físico e esse herda dos berços gregos valor subalterno ao intelecto. Já a psicomotricidade surgiu no berço do rompimento do paralelismo psicomotor, ou seja, quando já não fazia sentido o dualismo cartesiano com a separação do corpo e alma, porém permaneceu em bases neurológicas com o trabalho em reeducação psicomotora, desenvolvimento de um corpo instrumental, fixado no problema, muitas vezes de ordem neurológica, do esquema corporal. Foi por meio de influência de outras áreas, como a Psicanálise, que se avançou para um entendimento em nível do inconsciente, entendido por meio dos cortes epistemológicos, imerso na imagem corporal do sujeito.

como uma necessidade da qual o homem tem de se libertar para poder consagrar-se a uma atividade propriamente humana. Desse modo, ainda que esses pontos de vistas tenham significado questões excepcionais no Renascimento, a contemplação aparece com um status superior ao da atividade prática.

Com Marx, o problema de práxis como atividade transformadora da natureza e da sociedade passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento. A relação entre teoria e práxis é, para Marx, teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente.

Para Marx, a categoria de práxis é um processo teórico e prático. Só depois de chegarmos ao manifesto (o manifesto do partido comunista é a obra que fundamenta o encontro do pensamento e da ação) é que se pode dizer que existe o marxismo como filosofia da práxis.

Marx ressaltou a visão da humanidade como ativa e criadora, a qual faz com que a prática seja a base e fundamento dos conhecimentos que incidem na produção, e, portanto, alteram a sociedade, a história e a natureza dos indivíduos.

A teoria por si só não transforma o mundo real; torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. A passagem da teoria à práxis revolucionária é determinada, por sua vez, pela existência de uma classe social – o proletariado – que só pode libertar a si mesmo libertando a humanidade inteira. Marx nos diz que o proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à práxis. O mesmo formulou, pela primeira vez, a unidade da teoria (como filosofia) e da prática (como atividade revolucionária do proletariado). A existência do proletariado se define, acima de tudo, como existência do trabalho na produção. A produção não é só criar o objeto, mas criar relações humanas e sociais. A produção material de objetos se revela, assim, como produção social.

Os dados mostram que a práxis é negada em três casos: 1) ao se reduzir a prática à teoria, à “crítica”; 2) ao se desconhecer o papel do sujeito verdadeiramente ativo: a massa, o povo; 3) ao separar a “crítica” da atividade real das massas, ou seja, ao cindir a teoria da prática e, portanto, ao negar esta.

A prática amplia os horizontes teóricos (os descobrimentos das forças produtivas caem sob o controle do intelecto), sem que se reconheça sua origem. Não só aporta critérios de validade, mas também fundamentos e novos aspectos e soluções de um ‘o que fazer’, e até meios ou instrumentos inovadores. É certo que existem diferenças específicas ou autonomia entre teoria e prática. Não são idênticas: nem sempre a segunda torna-se teórica; tampouco a

primazia da prática dissolve a teoria. Às vezes, a teoria adianta-se à prática e existem teorias ainda não elaboradas como práticas. O que diz que a prática não obedece direta e imediatamente às exigências da teoria, mas sim suas próprias contradições, e que somente em última instância, depois de um desenvolvimento histórico, a teoria responde às práticas e é fonte destas.

A práxis opera como fundamento porque somente se conhece o mundo por meio de sua atividade transformadora: a verdade ou falsidade de um pensamento funda-se na esfera humana ativa. Logo, a práxis exclui o materialismo ingênuo segundo o qual sujeito e objeto encontram-se em relação de exterioridade, e o idealismo que ignora os condicionamentos sociais da ação e reação para centrar-se no sujeito como ser isolado, autônomo e não social.

Em sua acepção revolucionária, a práxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano. A práxis revolucionária aspira a uma ética, aspira a viver bem com e para os outros em instituições justas. Isso supõe a mudança das circunstâncias sociais e do próprio ser humano. Os indivíduos são condicionados pela situação social em que se encontram. Esse ser-estar em uma situação provoca suas reações mais ou menos revolucionárias ou, ao contrário, adaptadas a um *status quo*. Se o comportamento histórico não é previsível, deve sim explicar por que e como arraigam os projetos coletivos.

Marx, para explicar a teoria de práxis, formula teses sobre Feuerbach com concepção da objetividade, fundada na práxis, e define sua filosofia como a filosofia da transformação do mundo. A práxis é elevada à condição de fundamento de toda relação humana. Para Marx, na tese I sobre Feuerbach, a prática é fundamento do conhecimento ao rejeitar a possibilidade de conhecer a margem da atividade prática do homem. Conhecer é conhecer objetos que interagem na relação entre homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, que se estabelecem graças à prática humana. Logo, a prática é objeto do conhecimento, que é uma atividade subjetiva.

Ao conceber o objeto como atividade subjetiva, isto é, produto da ação humana, não se nega, por princípio, a existência absolutamente independente do homem, exterior a ele, isto é, uma realidade em si. O que nega é que o conhecimento seja mera contemplação, a margem da prática.

No que se refere à práxis como critério de verdade, na Tese II, é na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a terrenalidade de seu pensamento. É na prática que se prova e se demonstra a verdade, o “caráter terreno” do pensamento.

Da interpretação do mundo à sua transformação, Tese XI, Marx rejeita a filosofia que se limita a interpretar o mundo. Afirma que a filosofia da transformação do mundo é a teoria da práxis, no sentido de teoria, e, portanto, compreensão e interpretação que tornam possível sua transformação.

Há necessidade da práxis revolucionária. O proletariado é membro de uma classe social, pelo lugar que ocupa na produção e, por estar vinculado à forma mais avançada de produção, entra em conflito com a classe dominante e, ao adquirir a consciência da necessidade da revolução, leva-a a cabo para abolir o domínio de todas as classes ao abolir as próprias classes.

A teoria mais revolucionária nunca deixa de ser mera teoria enquanto não se realiza ou se materializa em atos. O manifesto é, ao mesmo tempo e em estreita unidade, um documento teórico e prático: teórico, na medida em que seus princípios precisam ser inspirados para além da conjuntura, fundamentando a práxis revolucionária do proletariado; prático na medida em que traça uma linha de ação, estratégica e tática, e formula-se também uma teoria da organização que permita dirigir e aglutinar os esforços dos proletários de acordo com os fins e as condições da revolução.

Marx e Hegel reafirmam no manifesto o que já identificaram em “A ideologia alemã”, a saber: que todos os conflitos têm sua origem na contradição entre forças produtivas e relações de produção, contradição que se traduz necessariamente na revolução. Essa dialética é apresentada ao expor-se o desenvolvimento histórico da burguesia em sua luta com as relações feudais de produção, assim como o conflito moderno entre as forças produtivas e as relações burguesas de produção. “O manifesto” do partido comunista é a teoria e o programa revolucionário da classe social destinados, histórica e objetivamente, a transformar radicalmente a sociedade, processo que é de sua própria emancipação.

Como filosofia da práxis, o marxismo é a consciência filosófica da atividade prática humana que transforma o mundo. Como teoria, não só se encontra em relação com a práxis, revelando seu fundamento em condições e objetos, como também tem consciência dessa relação e, por isso, é um guia da ação. A concepção da práxis em Lenin opera como uma concepção mais ou menos explícita, no fazer teórico ao organizar, dirigir e desenvolver uma prática revolucionária e, finalmente, ao refletir sobre a própria práxis e, portanto, sobre a unidade da teoria e da prática. A teoria, ao se tornar prática, permite despertar consciências, mas, na condição de que responda, diz Lenin: às demandas do proletariado; às exigências científicas, ou seja, a função prática da teoria está vinculada a seu caráter científico, vinculação que é própria do marxismo ou da teoria e da prática política inspirada por ele.

Ao iniciar a segunda parte das ideias de Vázquez, após esse mergulho epistemológico na filosofia, questionamo-nos, afinal, o que é a práxis? O espanhol, em suas linhas, nos diz: “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p. 221).

Atividade é aqui sinônimo de ação, entendido também como ato ou conjunto de atos que modificam a matéria exterior ou imanente ao agente. Vários atos desarticulados ou justapostos casualmente não permitem falar de atividade; é preciso que os atos singulares se articulem ou estruturem, como elementos de um todo, ou de um processo total que desemboca na modificação de uma matéria-prima.

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme fins, e esses só existem através do homem como produto de sua consciência. O fim, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito diante da realidade. Pelo fato de traçar fins, o homem nega uma realidade efetiva e afirma outra que ainda não existe. Mas os fins são produtos da consciência e, por isso, a atividade que regem é consciente.

Uma rainha, diz Marx, “executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colmeias pelas abelhas poderia envergonhar, por sua perfeição, a mais de um mestre de obras; mas há algo em que o pior mestre de obras leva vantagem, de imediato, em relação à melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a seu cérebro”.

Levando em conta a semelhança externa que se pode dar entre certos atos animais e humanos, é preciso concluir que a atividade própria do homem não pode reduzir-se à sua mera expressão exterior, e que dela faz parte essencialmente a atividade da consciência. Essa atividade se desdobra como produção de fins que prefiguram idealmente o resultado real que se quer obter, mas se manifesta, também, como produção de conhecimento, isto é, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante as quais o homem conhece a realidade.

Entre a atividade cognoscitiva e a teleológica, há diferenças importantes, pois, a primeira se refere a uma realidade futura e, portanto, inexistente ainda. Em poucas palavras, a atividade cognoscitiva por si própria não nos leva a agir.

Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si próprio em seu estado atual, não sentiria necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez, transformar-se. O homem age conhecendo, da mesma maneira que se conhece, agindo (atividade cognoscitiva). O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior, em sua própria natureza. Em consequência, as atividades cognoscitiva e teleológica da consciência se encontram em uma unicidade indissociável.

A atividade prática como toda atividade propriamente humana se manifesta no trabalho. Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independentemente de sua consciência e das diferentes operações ou manipulações exigidas para sua transformação.

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. O fim das atividades é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. É o resultado de uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social.

Práxis produtiva é, assim, a práxis fundamental, porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, num sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas.

A **atividade teórica**, em seu conjunto, considerada também ao longo do seu desenvolvimento histórico, somente existe por isso em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e seu critério de verdade.

A teoria em si, como em qualquer outro caso, não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas, para isso, tende a sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora, insere-se um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e os planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas.

Na unidade da teoria e da prática, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, porém não as próprias coisas. Nesse sentido, cabe falar de uma oposição entre o teórico e o prático.

O problema das relações entre teoria e prática e, portanto, o de sua autonomia e dependência mútua, pode ser formulado em dois planos:

- a) em um plano histórico-social como formas peculiares de comportamento do homem, enquanto ser histórico social, com respeito à natureza e à sociedade;
- b) em determinadas atividades práticas (produzir um objeto útil, criar uma obra de arte, transformar o estado ou instaurar novas relações sociais).

As relações entre teoria e prática não podem ser vistas de um modo simplista ou mecânico, a saber: como se toda teoria se baseasse de um modo direto imediato na prática. Na

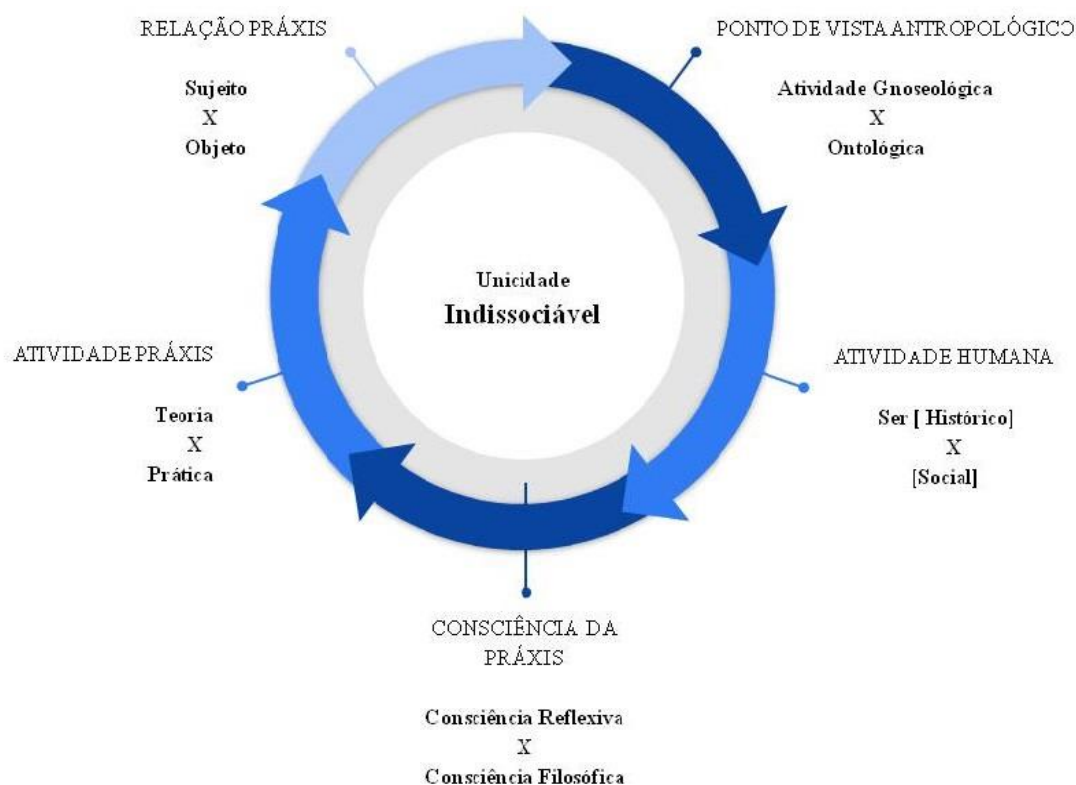
verdade, a história de teoria (do ser humano em seu conjunto) e da práxis (das atividades práticas) são abstrações de uma única e verdadeira história: a história humana.

A dependência da teoria com respeito à prática e a existência desta como fundamento e fim últimos daquela evidenciam que a prática – concebida como práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela.

A práxis e sua compreensão interpretam falsamente essa unidade de teoria e da prática quando se nega autonomia relativa à primeira. Assim acontece quando se pensa que a prática se torna teoria em si mesma, partindo do pressuposto de que a prática deixa transparecer por si só sua racionalidade ou sua verdade. Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que o problema da unidade entre teoria e prática só pode ser justamente formulado quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva. Ainda que se oculte sob seu nome, como faz o pragmatismo.

Na figura cinco abaixo, sintetizamos a ideia de práxis em suas relações de unicidade na natureza humana.

Figura 5 - Antropologia da práxis: posto que o homem é histórico



Fonte: Elaborado pela autora com base na filosofia da práxis de Vázquez.

Diante da figura cinco, podemos mediar a reflexão sobre as questões filosóficas fundamentais que têm de ser formuladas em relação à história humana, à práxis. Essa tem a primazia no ponto de vista **antropológico** – posto que o homem é o que é, em e pela práxis; **gnoseológico** – como fundamento e fim do conhecimento, e critério de verdade; e **ontológico** – já que o problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser não podem ser resolvidos à margem da prática.

O homem é **histórico** e sua cotidianidade é inseparável de uma estrutura **social** determinada, que fixa os limites do cotidiano. Ainda sobre a compreensão dessa unicidade, afirmamos que, de acordo com Vázquez, o homem é, ao mesmo tempo, teórico e prático, posto que a atividade teórica e a prática - ou o trabalho intelectual e o físico - formam a unidade propriamente humana.

A unicidade conferida entre **sujeito** e **objeto** concebe ao sujeito relação cognoscitiva com o objeto. Este é um produto da atividade humana e, portanto, não deve ser entendido exteriormente à sua subjetividade. Caso contrário, a relação contrapõe-se à consciência filosófica, transformadora, pois o conhecimento é criado pelo homem e inexistente fora da história, da sociedade.

A verdadeira atividade práxis é revolucionária, crítico-prática; isto é, transformadora e teórico-prática; teórica, sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria. A crítica, a teoria, ou a verdade que contém - não existem à margem da práxis.

Outro autor em que iremos fundamentar nosso pensamento sobre a práxis pedagógica é **João Francisco de Souza**, com sua obra “Prática pedagógica e formação de professores”, de 2009. Esse teórico é professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e trabalha na linhagem de Paulo Freire, no que se refere ao entendimento sobre práxis, pois é pesquisador e coordenador do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP/UFPE).

No decorrer de sua obra, quando o autor fala em prática pedagógica, ele está se referindo à expressão ‘práxis pedagógica’, mas aponta um modismo do uso de práxis. Portanto, o autor utiliza o termo práxis para informar ao leitor que não se refere a qualquer prática, mas àquela prática enquanto ação coletiva, institucional, formalmente organizada num determinado contexto cultural, perseguindo determinada finalidade (contribuir com a construção humana do sujeito). A práxis é conformada pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discente e gestores) na construção de conhecimentos ou no trabalho

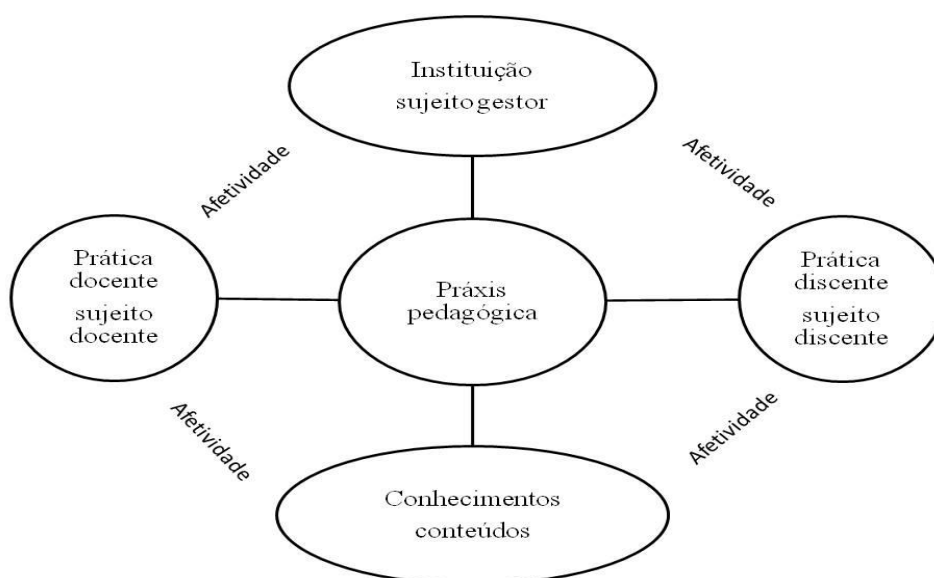
dos/com conteúdos pedagógicos (prática epistemológica ou gnosiológica), contribuindo para a formação humana de sujeitos sociais, na qual se inclui, também, a formação profissional.

Souza (2009) compreende a práxis pedagógica como a realização de um currículo por meio das **relações e ações** que se dão entre os sujeitos e em suas práticas. Sujeito educador (prática docente), sujeito educando (prática discente) e sujeito gestor (prática gestora). Esses sujeitos, em suas ações e relações, serão mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou de conhecimento (prática gnosiológica e/ou epistemológica) (SOUZA, 2009).

O estudo da práxis pedagógica tem como objeto a identificação e a análise de sua realização, no sentido de perceber e potencializar a construção que os diversos e diferentes processos educacionais estão dando à construção da humanidade do ser humano; ou seja, de subjetividades dialogantes, críticas, capazes de contribuir com a formação de outras relações sociais, portanto, de organizar o trabalho, de exercer o poder e fazer funcionarem as instituições sob novas formas e valores (SOUZA, 2009).

A concepção de práxis pedagógica que se quer construir parte da suposição de que se trata da ação coletiva institucional, portanto, a ação de todos os sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade na construção de conhecimentos ou conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2009).

Figura 6 - Relações que permeiam a práxis pedagógica



Fonte: (SOUZA, 2009, p. 62).

A práxis pedagógica, como ilustra a figura seis, é potencializada pela **afetividade**. Isso implica as relações que os docentes, discentes e gestores mantêm com o conhecimento e as relações que desejam construir (SOUZA, 2009).

“A práxis é reflexão e ação dos humanos sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Dessa forma, essa superação exige a inserção crítica dos oprimidos na sociedade opressora, objetivando, simultaneamente, atuar sobre ela (FREIRE 1974, p. 40 *apud* SOUZA 2009, p. 69).

É preciso ter cuidado para não reduzir a práxis pedagógica à ação do professor e, quando muito, à relação com os alunos, especificamente à ação do professor. Nesse espectro, defendemos que analisar a práxis pedagógica implica também identificar as outras ações e relações que configuram a sua constituição. A práxis pedagógica na formação do professor tem que estar plasmada no projeto pedagógico de formação de professor e no currículo de formação sempre revisto e atualizado de acordo com as exigências da educação. É preciso configurar a formação de professor como práxis pedagógica da educação superior, especificamente da universidade, na perspectiva de garantir as condições subjetivas e umas tantas objetivas, para que ele possa se integrar à práxis pedagógica da educação básica e/ou da educação superior, competentemente, tendo em vista garantir essas perspectivas da educação: criar o desejo do crescimento humano na diversidade das suas configurações.

A finalidade de quaisquer práxis pedagógica, inclusive das instituições de educação superior, é a construção da humanidade do ser humano; ou seja, ajudar a formar subjetividades dialogantes, críticas e expansivas, capazes de contribuir com a formação de outras relações sociais.

Souza (2009) trabalha com a seguinte hipótese: de que só é possível a realização da concepção de práxis pedagógica se assumirmos que os conteúdos pedagógicos são compostos por conteúdos educacionais constituídos pela compreensão, interpretação e explicação das contradições, bem como das nossas relações com a natureza e entre nós; os conteúdos instrumentais compostos pela aprendizagem do uso oficial das linguagens verbais, artísticas em diferentes manifestações; os conteúdos operativos constituídos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais e encaminhar as soluções dos problemas estudados dos conteúdos educativos.

No caso da formação de professores, há que se desenvolver a capacidade de elaborar planos, programas e projetos na práxis pedagógica na formação de professor, e deste na formação do sujeito humano, na medida em que ele também se encontra crescendo humanamente.

Para Souza (2009), a universidade é e deve continuar como lócus privilegiado da formação de professores; porém, não se pode aceitar a formação aligeirada, fora de um ambiente de pesquisa, de respeito à profissão e aos requerimentos científicos.

Souza aponta que a questão central da práxis pedagógica que requer atenção maior é a profissionalização de seus trabalhadores, por meio da estruturação de planos de cargo, carreira e remuneração adequadas e respeitadas pela sociedade, bem como as condições de trabalho nas quais se incluem processos adequados e qualificados de formação continuada, além de formação inicial.

Nesse intuito, as IES fomentam a formação inicial e também continuada, por meio de programas de pós-graduação e de extensão nos cursos de atualização, mestrado e doutorado. Formação necessária, mas não obrigatória para o ensino em IES, pois o que a Lei nº 9394/96, em seu art. 52, e a Constituição Federal, com o art. 207, consagram é: um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado.

Respeitamos a proposta, porém não consideramos que seja suficiente a formação apenas em nível de graduação para preparar para a docência universitária. O professor carece de formação em nível de *lato sensu e stricto sensu* para melhor preparar-se para a carreira docente. Isso não é lei, mas consiste em medida favorável a uma formação mais consistente do docente que irá fornecer, supomos, mais amparo vinculado à produção do conhecimento.

Souza (2009) afirma que há muitos desafios na formação para se concretizar a práxis pedagógica; é no interior das salas de aula que os desafios se concretizam, são solucionados ou negligenciados. Logo, necessitamos assumir nossa inconclusão enquanto docentes e que estamos em permanente formação.

Caminhamos, pois, diante da concepção defendida por Souza (2009) que estuda a práxis pedagógica na formação de professor e nos fornece elementos que podem fundamentar a teoria e prática da educação nas IES e fomentar a reinvenção docente em contexto de trabalho.

Reinvenção essa que exige do sujeito uma abordagem crítica da prática e da experiência a ser reinventada. Crítica essa que significa interpretar a própria interpretação, repensar os contextos, desenvolver múltiplas definições e tolerar as ambiguidades de modo que possa aprender a partir da tentativa de resolvê-las (SOUZA, 2009).

3.5 Saberes docentes: fios condutores na docência no ensino superior

“Você esqueceu-se de quem você é, e esqueceu-se de mim. Olhe para dentro de você. Você é muito mais do que pensa que é. Você tem que procurar seu lugar no ciclo da vida.”
(Ciclo da vida “O Rei Leão”)

Na epígrafe podemos observar que vivemos conectados no grande ciclo da vida. Nossa história de vida, nossas experiências dizem muito mais sobre nós mesmos do que pensamos. Na individualidade do ser, da existência, há uma conexão que, mesmo na singularidade de cada um, nos mantém relacionados uns aos outros em um processo dialético de formação e transformação.

Onde se insere a diversidade do saber, senão nesse grande ciclo da vida? Sobre essa pauta, nos apoiamos em Maurice Tardif para fundamentar nossas discussões a respeito dos ‘saberes docentes’, por proximidade do estudo e suas indagações norteadoras na elaboração do livro “Saberes docentes e formação profissional”, com alguns dos horizontes que escolhemos seguir na tessitura investigativa desta tese de doutoramento.

Maurice Tardif é professor pesquisador canadense da Universidade de Laval, Quebec, e da Universidade de Montreal, onde dirige o mais importante centro de pesquisas canadense sobre profissão docente. Suas pesquisas são voltadas para evolução da profissão docente, além da formação de professores e os conhecimentos de base da docência.

Nessa perspectiva, Maurice Tardif questiona, a saber: quais os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Como são adquiridos? Qual é o papel e o peso deles em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais e os conhecimentos incorporados nos programas escolares?

Nos últimos 20 anos, o autor vem investindo em pesquisas sobre o ensino e o ofício de professor, assim como Gauthier. Inclusive, ambos escreveram, em 1998, sobre ‘formação de mestres e contextos sociais’. Dessa comunhão de ideias, ratificamos a similitude entre as perspectivas de ambos os autores.

Discorremos nas linhas abaixo segundo o entendimento plural e social dos saberes docentes de Tardif apontados em sua obra “Saberes docentes e formação profissional” 17^a

edição, datada de 2014. Portanto, todo o texto tem fundamento na teoria de Tardif (2014) sobre saberes docentes.

A questão dos saberes dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino (como conhecimento, pedagogia, didática, currículo), como se se tratassem de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais nas quais os professores encontram-se mergulhados. O saber dos professores é, pois, o saber ‘deles’, que permanece estabelecido pela sua identidade profissional, pela sua história de vida, sua experiência, suas relações com os alunos e pares.

Esclarecemos que Tardif compreende o ‘saber’ num sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou melhor, o saber, saber-fazer e saber-ser.

As características que Tardif define sobre os saberes docentes são, em primeiro lugar, que o saber é social, porque é partilhado por todo o grupo de professores; porque ele é legitimado não só pelo professor, mas pela universidade, pelos gestores, pelo ministério de educação, e outras entidades, ou seja, o docente nunca define sozinho o saber. Logo, o que este deve saber ensinar não constitui uma questão cognitiva ou epistemológica, mas social. Uma terceira razão para ser o saber social é que seu próprio objeto é social e visa transformar o aluno, educá-lo e instruí-lo. Portanto, o saber se manifesta nas relações complexas entre professor, aluno e outros atores escolares, e está relacionado à ‘atividade práxis’ do professor no que tange à complexidade das relações, à inserção histórico-social e ao desejo de transformação que Vázquez tanto defende em seu escrito sobre filosofia da práxis.

As duas últimas justificativas para ser o saber de ordem social são: estar vinculado à história da sociedade e à legitimação da sua cultura; o que se define como conteúdo, objetivos, metodologia, concepções de aluno e de sociedade são definições dependentes dos contextos e das mudanças da história da sociedade; por fim, a ‘socialização profissional que incorpora a função do momento e das fases de uma carreira, ao longo de uma história, em que o professor aprende ao desempenhar seu trabalho no magistério.

Assim, situa-se o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social individual como um todo. Baseia-se num certo número de fios condutores. São relações mediadas pelo trabalho para que lhes forneça princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

O saber não é só mediado pelo trabalho, mas é produzido no e pelo trabalho. Ele é plural porque provém de diferentes fontes, diferentes naturezas; ele é temporal porque é marcado em uma história de vida e uma carreira profissional.

Daí a importância do objetivo que elencamos na introdução desta tese sobre a composição do ‘percurso formativo do professor’ de educação física que leciona a disciplina de Psicomotricidade e, ainda, destacamos a relevância da pesquisadora situar sua autobiografia de vida e carreira profissional na justificativa deste trabalho, na introdução. Essa temporalidade situada supõe, portanto, que, ao refletir, o professor aprende a pensar, e ao pensar, aprende a ensinar.

Até mesmo durante o tempo vivenciado na educação básica, que é em média de 16 anos, onde o futuro professor conhece seu lócus de trabalho, ele aprende a ser professor. Além dessa relação, a carreira profissional também marca a temporalidade por meio de temas como socialização, profissionalismo, experiência de trabalho inicial, rupturas, mudanças de classe, de escola, de nível de ensino, dentre outros.

Diante do exposto, indagamos: e como os diversos saberes dialogam? Através dos fios condutores, a saber: o saber é compreendido em sua relação com o trabalho; diversidade ou pluralismo, interações humanas; repensar a formação para o magistério, levando-se em conta as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. São fios em constante interação nos discursos do saber, na prática docente.

A prática docente permeia como objeto os saberes e a docência, como atividade que mobiliza os saberes pedagógicos. Esses se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem o sistema mais ou menos coerente de representação de orientação da atividade educativa.

As universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. Essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional. Constitui mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla, conduzindo uma alienação entre os docentes e os saberes.

O saber docente, assim como a práxis pedagógica, parte de uma perspectiva histórica ampla na qual se fundamentam a atividade humana e as classes dominante e dominada, onde o saber teórico, da contemplação, se funda em bases elitistas; o saber prático, ensinar/formar, ergue-se em cooperações de classes inferiores, artesão/operário. Esse saber prático é designado pelo saber técnico e o saber-fazer. Sendo o primeiro, o saber teórico, sobrepondo-se por séculos o segundo, saber prático. Tínhamos, por exemplo, a doutrina cristã

que, em sua contemplação, era um saber por si mesmo formador. Hoje, sabemos que nenhum saber é por si mesmo formador.

Com a modernização, esse modelo de cultura vai sendo progressivamente eliminado de uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa e de formação que antes se distanciavam das instâncias do saber.

No plano institucional, as articulações entre as ciências e a prática docente se estabelecem, completamente, por meio da formação inicial e/ou contínua dos professores. Nessa perspectiva, os conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e são incorporados à prática docente. Essa pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo.

Numa perspectiva mais ampla e de cunho cultural, há transformação da relação entre saber e formação, conhecimento e educação. Com isso, saber algo deixa de ser suficiente. Para ensinar, é preciso também saber ensinar.

No decorrer das transformações, a psicologia torna-se paradigma de referência para a pedagogia e a formação de professor caminha para a especialização. As escolas novas e as universidades mobilizam-se, o poder de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos se sobressai, e o corpo docente destina-se às tarefas de execução e aplicação dos saberes. Com as mudanças do sistema de ensino com a escola nova, por exemplo, o saber que o educador deve transmitir deixa de ser o centro da gravidade do ato pedagógico.

Poder-se-ia dizer que o ato de aprender se torna mais importante que o fato de saber. O saber dos professores passa para o segundo plano; fica subordinado a uma relação pedagógica centrada nas necessidades e interesses da criança e do educando.

Com a grave crise econômica no início dos anos 80, os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. A instituição escolar deixa de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde os consumidores são os alunos e os pais; e a mercadoria, os saberes-instrumentos. A função dos professores não consistiria em formar indivíduos em suas amplas dimensões, mas prepará-los para o mercado de trabalho, a fim de atender a um sistema capitalista que comercializa a educação.

Com esse quadro, as instituições universitárias caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino. Fato que repercute em outros níveis de sistema escolar, onde essa separação foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que ainda atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos. Essa é uma visão fabril dos

saberes, que dá ênfase à dimensão da produção, ao passo que desvaloriza a categoria profissional e não contribui de forma positiva para a qualidade da educação.

Os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna contemporânea. A dimensão formadora dos saberes assemelha-se a uma cultura cuja aquisição implica uma transformação das formas de pensar, de agir e de ser, de aprender a ensinar.

O saber docente é definido como um saber plural, histórico, temporal, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências, como iremos elencar nas linhas que seguem.

Os saberes profissionais configuram-se enquanto o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, tais como as IES. São moldados no decorrer da história pessoal, escolar e profissional dos professores, pois a interação humana marca o saber dos atores que atuam juntos. O saber experiencial é considerado a base do saber-ensinar. Todo saber implica um processo de aprendizagem e formação.

Os saberes docentes oriundos da experiência de trabalho cotidiano constituem o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, condição para aquisição e produção de seus próprios saberes. Ensinar é mobilizar vários saberes, reutilizando, adaptando e transformando pelo e para o trabalho.

O que caracteriza os saberes práticos ou **experienciais** de um modo geral é o fato de se originarem da prática cotidiana dos professores e serem por ela validados. Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve no contexto de múltiplas interações que representa condicionantes diversos para a atuação do professor.

Os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Lidar com condicionantes e situações é formador. Somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática real).

Os saberes experienciais são desenvolvidos e aplicados no exercício da prática profissional. E incorporam-se à experiência individual e coletiva em meio ao *habitus* e de

habilidade, de saber-fazer e de saber-ser. Provêm de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática.

Esses saberes também são realizados numa rede de interações com outras pessoas, onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes passíveis de interpretação e decisão. Essas interações são mediadas por discurso, comportamentos, maneiras de ser. Elas exigem dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Os saberes experienciais possuem, portanto, três objetos: as relações e interações; obrigações e normas; instituição enquanto meio organizado e funções diversificadas.

A relação entre esses objetos e as condições que se estabelecem dá uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem essa distância como um choque de realidade em seus primeiros anos de ensino, ao descobrirem os limites de seus saberes pedagógicos. É no início da carreira (de um a cinco anos) que os professores acumulam experiência fundamental, onde devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, dentre outros. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, traduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso. A experiência provoca assim um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Os saberes disciplinares integram-se à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores através das disciplinas ofertadas dos cursos nas universidades, por exemplo, as disciplinas de Matemática, História, Educação Física.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação. Esses saberes são os programas escolares em que os professores devem aprender a aplicar seus elementos.

Observamos, nos discursos, que alguns dos indícios da teoria de Tardif dialogam com a categoria da práxis pedagógica, a saber: representados pelo ensino como ação transformadora; o trabalho como meio para o saber; reflexão para pensar as relações entre teoria e prática na formação de professores.

Anastasiou (2002) afirma que existem impasses no processo de construção dos saberes pedagógicos. Na ação pedagógica em sala de aula, muitas vezes, o professor é levado a buscar respostas, e o faz pelo seu repertório internalizado de sala de aula. Desse modo, responde à inquietação do aluno, sem, no entanto, promover uma reflexão sistemática sobre a prática da sala de aula. Assim, o ensino se resume em passar o conteúdo e verificar o resultado, como processo avaliativo.

Para haver uma superação dessa operacionalização do ensino, é necessário ao docente passar pela profissionalização na docência, na qual a construção dos saberes científicos define a área e o objeto a serem estudados, pesquisados, além da contextualização do objeto em questão, ou seja, o de ensinar e aprender na universidade (ANASTASIOU, 2002).

Pimenta e Anastasiou (2014) concluem que, para transformar a prática docente, é necessário ao professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, da sala de aula, da universidade; para tanto, são necessários conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Vamos pensar nos caminhos e passos para elaborar esta tese, em que se configura o saber científico: partimos de uma questão investigadora, trilhamos o objeto, objetivos, investigação sobre a temática, pensamos em caminhos metodológicos para definir o que melhor se adéqua ao desejado, etc. Tal como nos debruçamos sobre esse, Anastasiou (2002) afirma a necessidade de se deter na construção dos saberes pedagógicos. Inclusive, a autora nos orienta a iniciar pelas práticas de sala de aula. E ainda complementa que poderemos também estar retomando “os elementos constitutivos da profissão docente, a própria prática, as instituições universitárias, os cursos, a organização curricular, a forma de integração das disciplinas, os processos de ensino e os de aprendizagem e, se possível, os de ensinagem” (ANASTASIOU, 2002, p. 185).

Nesse momento, refletindo sobre a passagem do ensino para a ensinagem, a partir da teoria de Pimenta e Anastasiou (2014), no livro “Docência do ensino superior”, essa transição nos remete à reflexão inicial do ensinar além da transmissão de conteúdos, desenvolvendo metas em busca de resultados bem-sucedidos. Assim, o docente evita aulas expositivas, nas quais ele é como palestrante e o aluno como copista do conteúdo.

A aula tradicional assume características que desconsideram a historicidade do conteúdo, seu contexto; dá ênfase a afirmações técnicas e desconectadas da pesquisa. Esse modo de ensinar por meio de transmissão do conteúdo torna o conhecimento fragmentado, além de não ensinar o aluno a pensar.

Quando se ensina o aluno a pensar, o ensino passa a ser atividade não só do professor, mas do aluno, acentuada, claro, no segundo. Desse modo, o ensino e a aprendizagem constituem unidade dialética no processo, que levam o aluno a compreender. Essa ação indica mais do que o próprio nome sugere, vejamos:

Compreender ‘aprender em conjunto’ exige a descoberta ou construção de uma rede de relações, de um sistema, em que cada novo conhecimento é inserido pelo aluno, ampliando ou modificando o sistema inicial, a fim de, a cada contato, alcançar melhor apreensão. Quando isso ocorre, a visão sincrética, inicial, caótica e não elaborada que o aluno trazia inicialmente pode ser superada e reelaborada numa síntese qualitativamente superior, com a análise via metodologia dialética (2014, p. 209).

Para efetivar o processo de apropriação, é preciso superar o **aprende** que significa reter na memória e ir à direção de *apprehendere* que, no latim, aproxima-se do significado de compreender. Nesses termos, a ensinagem é envolvida por intencionalidades contidas no conceito, sendo a escolha e execução da metodologia adequadas aos objetivos, conteúdos e alunos.

O professor organiza as atividades, na ensinagem, pensando nas características do conteúdo, do curso, da disciplina, e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo. É estabelecida uma relação contratual na qual professor e aluno têm responsabilidades na conquista do conhecimento. As autoras referem-se ao método dialético de ensino no qual se definem três momentos: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese desse conhecimento.

A práxis dá-se em meio ao método dialético de ensino, no qual entra em cena a ensinagem. Nessa perspectiva, as autoras afirmam que ensinar é um ato coletivo. E os saberes do conhecimento específico da área de formação revestem-se de perspectivas. Por isso, é necessário pensar as disciplinas no contexto de um quadro teórico-prático global no que se refere ao campo a que pertence e pelo processo de formação profissional.

Esse é um exercício de construção coletiva na definição do projeto político pedagógico da instituição. O processo de ensinagem se efetivará nesse trabalho conjunto, na parceria entre professor e aluno, no aprender a ensinar na sala de aula da universidade. Vamos refletir abaixo sobre esse projeto e suas finalidades.

3.5.1 Ensino superior: entre finalidades sociais, políticas e pedagógicas

A LDB, quando trata da composição dos níveis escolares, define educação básica como sendo composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior. Esta pode ser ofertada em diferentes instituições, vejamos: **Universidade** - que tem autonomia didática, administrativa, por desenvolver o tripé ensino-pesquisa-extensão; **Centro universitário**, que pode atuar em uma ou mais áreas, tem autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência; **Faculdades integradas**, que se configuram por reunir diferentes instituições de diferentes áreas do conhecimento e oferecem ensino e, às vezes, extensão e pesquisa; Institutos **ou escolas superiores**, que se organizam em áreas específicas do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além de ensino, porém dependem do Conselho Nacional de Educação para a criação de novos cursos (BRASIL, 1996; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014,).

A LDB, em seu Art. 43, define por finalidade da educação superior, dentre outros, os seguintes incisos:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Desse modo, conforme a IES vinculada, o professor terá exigências a cumprir, porém a docência é um exercício comum a todos, sendo as finalidades definidas pela LDB requisitos, também, necessários ao docente.

Pimenta e Anastasiou (2014) entendem como finalidades do ensino superior o permanente exercício da crítica, que se sustenta no tripé: pesquisa, ensino e extensão, “ou seja, produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 162).

As IES devem ter função e compromisso de integrar passado, presente e futuro rumo à humanização. Isso significa, nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 162): “possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e compromissados com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou”.

Nas instituições de ensino superior, é preciso verificar os determinantes que distanciam as finalidades enquanto instituição social e as aproximam do Estado neoliberal. Sabemos que é sob esse olhar que as IES devem ser analisadas, uma vez que a ação docente e discente não se dá num universo à parte da realidade social na qual se insere. Esse foi um dos motivos por que resolvemos analisar a participação do docente frente a esse processo.

O projeto pedagógico institucional nos remete a esse pensamento crítico, uma vez que é nele onde iremos buscar entender a concepção pedagógica do corpo docente, as bases metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política, e cultural da IES, a caracterização dos discentes, objetivos educacionais, estrutura curricular, diretrizes metodológicas, avaliação, dentre outras características (LIBÂNEO, 2013). Dentro desse projeto, político e pedagógico, encontramos o roteiro de organização do programa de unidade didática.

Libâneo (2013) denomina plano de ensino como sendo ‘plano de curso’ ou ‘plano de unidade didática’. Este, no ensino superior, é composto por ementa, objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação, referencial bibliográfico, e, dependendo da IES, são acrescentados outros itens, como competências e habilidades.

A elaboração da proposta do programa de unidade didática está inserida em um contexto histórico e cultural mais amplo do projeto institucional e propicia a integração entre discentes, docentes e gestão. O programa deve visar à construção de conhecimento coletivo, permeado pela atividade da práxis e pela afetividade dos participantes envolvidos.

Graves (2000 *apud* LOPES, 2009) ressalta que o contexto no qual a unidade didática será elaborada e trabalhada deve ser definido pelas pessoas envolvidas no processo pelo tempo disponível, pelo ambiente físico, pelos recursos acessíveis, pela natureza do curso e pela instituição.

Nessa perspectiva, sabemos que a elaboração do projeto pedagógico dos cursos precisa ser pensada rumo à intenção de tornar a instituição social questionadora e crítica, porém sabemos que as IES “vem perdendo a característica de instituição social e tornando-se uma entidade administrativa” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 168). Essa função pautada na prática social precisa ser resgatada e superar a ideia neoliberal pela produção, descoberta e transmissão do conhecimento.

Nas considerações de Sousa (2009) sobre esse olhar, o autor frisa que a educação superior deve ser capaz de contribuir com a formação de uma sociedade que avance na humanização de todos no mundo.

O mesmo autor, que sustenta essa possibilidade por meio da atividade práxis, orienta que as atividades de formação do professor devem contribuir efetivamente para a elaboração de um saber pedagógico capaz de incidir na transformação não só do ensino superior, mas da educação básica (SOUSA, 2009).

Nesses termos, Sousa (2009) define como responsabilidade das IES:

Nesse sentido, sua obrigação é contribuir com a formação e o fortalecimento do saber pedagógico, no qual a educação se qualifique como uma práxis social e a pedagogia como reflexão e teoria dessa práxis. Esta deve fundamentar e garantir a consistência da ação dos profissionais da educação como trabalho de formação humana apoiado em referenciais teóricos, éticos, epistemológicos, pedagógicos e processuais. Esses referenciais poderão contribuir para a superação das estruturas objetivas e subjetivas de exploração, opressão e subordinação que ainda caracterizam as atuais relações sociais configuradas nos desafios históricos da inclusão social perversa (p. 153).

O projeto pedagógico não pode ser um produto pronto e finalizado com exigências a se cumprir por discentes e docentes, mas assumir sua função social, de início, sendo elaborado, pensado e posto em prática pelos seus componentes humanos. E nas ideias de Veiga (2006, p. 16), deve-se fazer “uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa, e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno, e o professor, e a prática pedagógica que se realiza na universidade”.

O espaço de construção coletiva do projeto pedagógico institucional apresenta problemas, metas, ações, princípios e valores que devem ser coletivamente discutidos e assumidos. É primordial a tomada de posição institucional quanto à necessidade de formação continuada para os professores das IES. Nesses termos, os saberes científicos e pedagógicos devem seguir um enfoque coletivo (ANASTASIOU, 2002).

Anastasiou (2002) faz uma crítica à organização do projeto pedagógico dos cursos, afirmando que na estrutura curricular dos projetos predominam aspectos positivos, e apregoa a objetividade. Essa é uma forma de organização dita moderna que coloca cada disciplina com fim em si mesma, sem cultivar o diálogo entre elas e mantendo uma estrutura classificatória que define quem é pré-requisito de quem. E ainda define o momento da teoria e da prática. Mas a teoria e a prática não deveriam acontecer simultaneamente? E as disciplinas não são dependentes e complementares? Há essas e várias outras inquietações rumo a uma organização pós-moderna na tentativa de não fragmentar o conhecimento.

É sobre esse olhar pós-moderno que pensamos na superação do dualismo entre teoria e prática, sujeito e objeto, transformando informação em conhecimento e ultrapassando a causalidade linear. E nas palavras de Anastasiou (2002) há que se valorizar os estudos humanísticos e superar o dualismo; propor o conhecimento como total; assumir pressupostos.

4 CONSTRUTOS METODOLÓGICOS: EIXO TEÓRICO NORTEADOR

O modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas, o que leva a desconfiar das certezas definitivas e a admitir incerteza e dúvidas (LOURO, 2007).

A escrita metodológica não é simplesmente definir teoria, método e técnica, mas uma produção científica, não linear, em constante movimento de mudança, ou seja, (re) constrói-se no processo de (re) elaboração da escrita.

A reflexão da epígrafe é construída por Louro (2007 *apud* MINAYO, 2013) quando alude não existir uma ciência neutra. O nível de racionalidade se dá por toda ciência, mais intensamente nas ciências sociais, passando por interesses e visões de mundo historicamente criadas.

“Na verdade, a metodologia é muito mais que técnica. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2013, p. 15).

Desse modo, a dinâmica da proposição da escrita admite duas tônicas. Uma de qualidade individual, em que o pesquisador envolvido pela subjetividade escreve na verdade por efeito do seu conhecimento de mundo; a segunda remete à existência da coletividade, tendo em vista que a subjetividade anteriormente definida se mescla a uma complexidade de ideias construídas em determinado espaço de tempo por diferentes autores, cada um imerso em sua subjetividade e seu conhecimento de mundo.

“A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2013, p.14). É um trabalho delineado minuciosamente pela pesquisadora que assume forma objetiva por seu caráter de rigorosidade científica, sem, no entanto, perder seu encantamento estético.

O comprometer-se com a escrita de uma tese responsável não é tarefa simples. Quando, por exemplo, alguém decide realizar como técnica de análise de dados a ‘análise de discurso de Foucault’ e não a ‘análise temática de Bardin’, são escolhas que englobam um conjunto de posicionamentos políticos e sociais, assentados na identificação ideológica do pesquisador. Dessa forma, seguimos todo o caminho metodológico fazendo escolhas, construindo e reconstruindo o conhecimento a partir de uma subjetividade imbricada em uma objetividade.

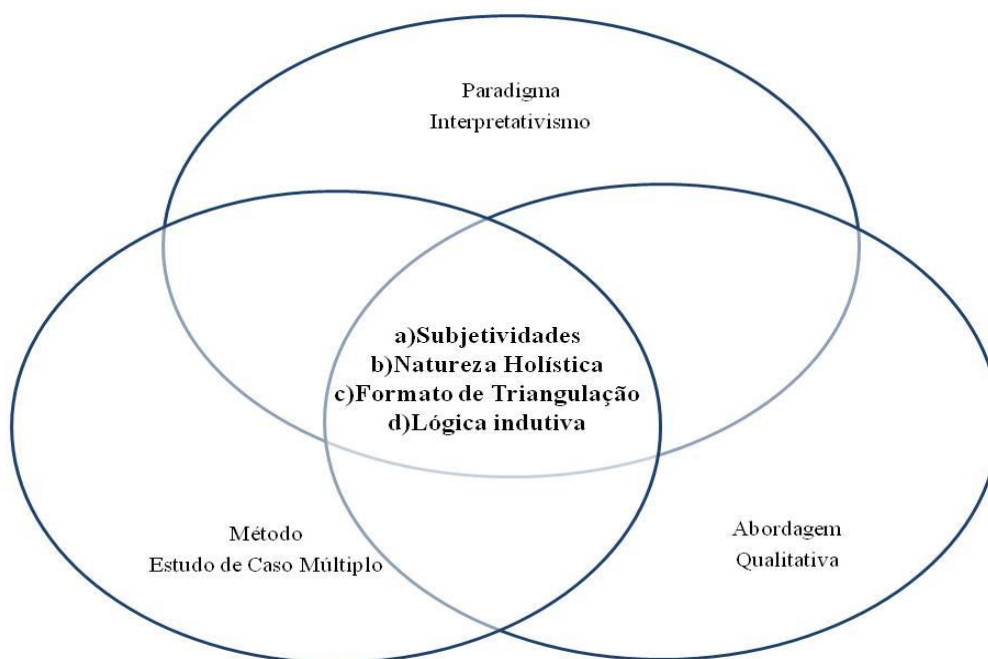
Nunes (2014) considera que, para realizar uma pesquisa, é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Nesse sentido, o processo de investigação utiliza-se de um delineamento, no qual se traça um modelo conceitual e operativo de pesquisa, que envolve tanto a diagramação quanto a precisão de análise e interpretação de coleta de dados.

O objetivo deste tópico é nortear os caminhos e procedimentos da pesquisa de campo, que dialogam entre si. Desse modo, foi organizado em oito itens, a saber: I tipologia do estudo: possibilidades de diálogo; ii lócus da pesquisa: situando espaços; iii os professores formadores participantes da pesquisa; iv delimitando os critérios de inclusão e exclusão; v adentrando no campo de pesquisa por meio da coleta dos dados; vi análise dos dados: ensaio das categorias interpretativas; vii procedimentos éticos; viii síntese do caminho metodológico.

4.1 Tipologia do estudo: possibilidades de diálogo

A partir do desenho da figura 7, é possível identificar a interseção da tipologia do estudo que transpassa paradigma, abordagem e método na arte de esculpir o percurso metodológico. Quanto à compreensão de **significados**, a perspectiva dos sujeitos, o entendimento do **todo** e não só as partes diante da **complexidade social**, são necessárias várias fontes de evidências, seguindo uma lógica indutiva em meio à investigação **exploratória descritiva**, que gera perspectiva do geral ao particular.

Figura 7 - Interação tipológica



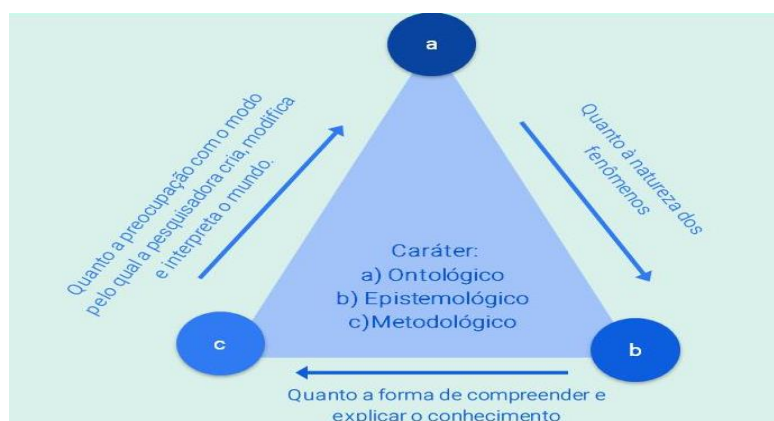
Fonte: Elaborada pela autora.

Para contemplar o itinerário deste arcabouço científico, elegemos o **paradigma interpretativo**, que, na concepção de Guba e Lincoln (1994), está fundamentado na busca da compreensão de significados e na descrição de subjetividades do contexto social, sendo impossível concebê-lo como algo neutro e abstrato.

Um paradigma, ou perspectiva, “representa uma determinada maneira de conhecer e interpretar a realidade, construir uma visão do mundo compartilhada por um grupo de pessoas” (ESTEBAN, 2010, p. 28). Desse modo, tivemos a intenção de compreender como se constituem a práxis pedagógica e os saberes docentes no ensino da psicomotricidade em cursos de Educação Física, conhecendo e interpretando a natureza dos sujeitos em seu contexto social permeada por uma racionalidade da práxis.

Nessa lógica, Guba e Lincoln (1994) definem que o paradigma representa uma visão de mundo de possibilidades de relações entre o mundo e suas partes, deliberando a natureza do mundo e o lugar do indivíduo nele. Aquela manifesta-se sob três dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica (observar figura oito).

Figura 8 - Dimensões que representam a natureza do indivíduo na pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Tais dimensões fizeram-se presentes em toda a escrita da tese, nos objetivos, na rigorosidade científica, assim como no percurso metodológico. É, pois, necessário um esclarecimento que fundamenta nosso entendimento ontológico, epistemológico e metodológico. Na visão de Lincoln (1990 *apud* ESTEBAN, 2010) segue-se:

Ontologia: refere-se à natureza dos fenômenos sociais. São comuns questionamentos como – A realidade social é algo de natureza objetiva ou resultado de um conhecimento individual? A Epistemologia, forma de compreender e explicar como conhecemos e sabemos algo. Essa dimensão nos leva a questionar como é possível conhecer e comunicar o conhecimento? O conhecimento pode ser adquirido ou é algo que deve experimentar pessoalmente? Por fim, a dimensão metodológica: significa uma preocupação com o modo pelo qual o indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo em que se encontra – e questiona-se como deveria agir o pesquisador para descobrir o cognoscível? (ESTEBEN, 2010, p. 29-30).

O pesquisador é mais que mero cientista. Sua postura, seu olhar, sua história de vida dizem muito sobre a natureza do objeto, dos sujeitos e do problema a se investigar; “o olhar do pesquisador constrói determinada realidade” (ESTEBEN, 2010, p. 46). Por isso, a importância da pesquisadora conhecer bem não só o modo de fazer pesquisa, mas aproximar-se da totalidade dos fenômenos sem, no entanto, desconsiderar a tônica: “nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos” (MINAYO, 2013, p. 17).

Nessas linhas esclarecedoras, ilustramos o quadro 25, síntese das características da perspectiva do interpretativismo de Latorre et al. (1996, p. 44 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 34).

Quadro 25 - Características do paradigma interpretativo

Características	Latorre et al. (1996, p.44) citado por Esteban (2010)	Dados da pesquisa
Fundamentos	Fenomenologia, teoria interpretativa.	A abordagem qualitativa é um conjunto de práticas interpretativas que torna o mundo 'visível'. “É <i>naturalista</i> , porque estuda os objetos e os seres vivos em seus contextos ou ambientes naturais e cotidianos; é <i>interpretativa</i> , pois tem encontrado sentido para os fenômenos em função dos significados que as pessoas dão a eles” (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2013, p. 35).
Natureza da Realidade	Dinâmica, múltipla, holística, construída.	A realidade é definida por meio das interpretações que os participantes e a pesquisadora fazem a respeito de suas próprias realidades. Também existe a realidade produzida mediante a interação de todos os atores (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2013).
Finalidade da pesquisa	Compreender, interpretar a realidade, os significados das pessoas, ações, percepções, intenções.	Compreender a práxis pedagógica, saberes docentes no contexto da docência do ensino superior, envolve relações subjetivas.
Relação sujeito/objeto	Dependência, afetam-se. Envolvimento do pesquisador. Inter-relação.	“A pesquisadora é introduzida nas experiências dos participantes e constrói o conhecimento, sempre consciente de que é parte do fenômeno estudado” (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2013, p. 35).
Valores	Explícitos. Influem na pesquisa.	Tanto os valores dos sujeitos como da pesquisadora influem na pesquisa.
Teoria/Prática	Relacionadas. <i>Feedback</i> mútuo.	Relação indissociável teoria/prática (práxis).
Critérios de qualidade	Credibilidade.	Credibilidade e rigor científico são características usadas pela pesquisadora em todo o percurso da pesquisa.
Técnicas / Instrumentos Estratégicos	Qualitativo, descritivo. Pesquisador é o principal instrumento. Perspectivas dos participantes.	Perspectivas dos participantes através da entrevista semiestruturada.
Análise dos Dados	Qualitativa. Indução analítica, triangulação.	Triangulação de Minayo para analisar os dados.

Fonte: Elaborado pela autora com base em (LATORRE et al., 1996, p. 44 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 34).

O quadro 25 ilustra as características correspondentes ao paradigma interpretativo, conforme os autores Latorre et al. (1996, p. 44 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 34) e apresenta, na terceira coluna, características correspondentes à presente tese.

Analisando o quadro 25, é possível identificar aproximações entre os fundamentos interpretativos e a abordagem qualitativa, onde a fenomenologia é a interpretação de um fenômeno da própria ação humana, enquanto que a hermenêutica, apresentada nos dados da

pesquisa é o que faz sentido, da ação humana, para a própria pesquisadora, e ainda a capacidade de percepção do sentido que a mesma ação gera no sujeito pesquisado. O quadro também nos indica a necessidade da compreensão das diversas dimensões dos sujeitos, sua totalidade, numa visão holística, considerando os valores e as percepções, as relações entre sujeito e objeto. Para tanto, adéqua-se a nossa investigação de características qualitativas, utilizando-se de entrevista semiestruturada e analisando mais de uma evidência, por triangulação.

A *priori*, destacamos correntes que Crotty (1998 *apud* ESTEBAN, 2010) considera base para os fundamentos do interpretativismo, são elas: *hermenêutica e a fenomenológica*. Etimologicamente, *hermenêutica* vem da palavra grega *hermeneuein*, que significa interpretar ou compreender. A *hermenêutica* se preocupa com a ação como via para interpretar o contexto social de significado mais amplo em que está inserida. Já a fenomenologia, *Phenomenology*, deriva do termo grego *phenomenon* que significa ‘*to show itself*’, isto é, ‘mostrar-se’.

Para nosso estudo, consideramos o entendimento da fenomenologia como a interpretação que parte do conhecimento, da experiência dos sujeitos em suas relações, Forner e Latorre (1996, p. 73 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 65) definem: “a fenomenologia é uma corrente de pensamento própria da pesquisa interpretativa que contribui, como base do conhecimento, com a experiência subjetiva imediata dos fatos como são percebidos”.

Nesse enfoque, consideramos que a pesquisadora, com sua subjetividade, articula seus valores e crenças como parte do estudo (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2013). E, desse modo, imbricam “várias realidades subjetivas construídas na pesquisa qualitativa, que variam em sua forma e conteúdo entre indivíduos, grupos e culturas” (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2013, p. 36).

Em perspectivas epistemológicas, na pesquisa socioeducacional, o referido paradigma permeia a **abordagem qualitativa**, assim como podemos identificar nas características do quadro 25. E, por escolha intencional, o artefato das páginas de metodologias construídas nesta investigação foi fruto de uma abordagem qualitativa cujas referências principais ancoram as ideias em sólidas argumentações de Minayo (2013) e Collado, Lucio e Sampieri (2013), como mencionam os parágrafos a seguir.

Os estudos de Collado, Lucio e Sampieri (2013, p. 34) corroboram com o enunciado ao afirmar que as características da pesquisa qualitativa “se fundamentam em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos,

principalmente dos humanos e suas instituições, busca interpretar aquilo que vai captando ativamente”.

De modo geral, Collado, Lucio e Sampieri (2013) classificam as pesquisas sob três enfoques: ‘qualitativo’, ‘quantitativo’ e ‘misto (quali-quant)’ , que, antes de serem excludentes, são, na verdade, complementares em muitos aspectos. Para fins deste estudo, foi escolhido o primeiro enfoque.

Utilizamos conceitos dos referidos autores; no entanto, a denominação que usamos na classificação desta investigação não foi enfoque, mas sim abordagem, tal qual classificam Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2005) e Oliveira (2010).

Minayo (2005) representa a pesquisa qualitativa organizada por etapas. Para a autora, é necessária a divisão dessa abordagem em três fases: fase exploratória; trabalho de campo; e análise e tratamento do material empírico e documental. Sendo assim conceituadas as fases:

1. Fase exploratória – consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo;
2. Fase do trabalho de campo – consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa;
3. Fase da análise e tratamento do material empírico e documental – diz respeito a um conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulados com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo (MINAYO, 2005, p. 26-27).

Nota-se, nessas definições, que o direcionamento da escrita do projeto inicia-se desde a definição do problema ancorado na tomada de uma abordagem já delineada pelas escolhas iniciais. As fases da pesquisa qualitativa não são definidas isoladamente; geralmente, é necessário voltar às etapas anteriores e, por isso, as fases não seguem uma seta de progressão. Por exemplo, o primeiro desenho do estudo pode ser modificado quando definimos a amostra inicial e pretendemos ter acesso a ela, quando analisamos os dados e sentimos a necessidade de alterar o número de participantes incluídos inicialmente (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2013).

Como observado no quadro de características do paradigma interpretativo, os dados da pesquisa admitem um processo **indutivo**. E assim como apregoa Collado, Lucio e Sampieri (2013, p. 33), a pesquisa qualitativa se “baseia mais em uma lógica e em um processo indutivo, ou seja, explorar, descrever e depois gerar perspectivas teóricas”; “vão do particular ao geral”.

O quadro 26 apresenta na interface das suas características semelhanças interpostas ao interpretativismo. De modo mais assertivo, Collado, Lucio e Sampieri (2013) classificam essa perspectiva como marco referencial básico da abordagem qualitativa, fato que justifica tantas afinidades epistemológicas, ontológicas e metodológicas.

Quadro 26 - Características da pesquisa qualitativa (COLLADO, LUCIO E SAMPIERI, 2013, p. 37-38)

Definições (Dimensões)	Características
Marco referencial geral básico	Fenomenológico; interpretativismo.
Ponto de partida	Existe uma realidade a se descobrir, construir e interpretar.
Realidade a ser estudada	Existem várias realidades. O pesquisador parte da premissa de que o mundo social é ‘relativo’ e somente pode ser entendido a partir do ponto de vista dos atores estudados.
Natureza da realidade	A realidade muda, sim, por causa das observações e da coleta de dados.
Objetividade	Admite subjetividade.
Metas da pesquisa	Descrever, compreender e interpretar os fenômenos, por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes.
Lógica	Aplica a lógica indutiva. Do particular ao geral.
Posição pessoal do pesquisador	Explícita. A pesquisadora reconhece seus próprios valores e crenças, que são, inclusive, parte do estudo.
Interação física entre pesquisador e fenômeno	Próxima. Costuma haver contato.
Interação psicológica entre pesquisador e fenômeno	Próxima, empática, com envolvimento.
Desenho da pesquisa	Aberto, flexível, construído durante o trabalho de campo ou a realização do estudo.
A amostra	Poucos sujeitos são envolvidos, porque a intenção não é necessariamente generalizar os resultados do estudo.
Composição da amostra	Casos individuais, representativos, não a partir do ponto de vista estatístico.
Natureza dos dados	A natureza dos dados é qualitativa (significados).
Tipos de dados	Dados profundos e enriquecedores.
Coleta dos dados	O objetivo da coleta de dados é proporcionar um entendimento maior sobre os significados e as experiências das pessoas.
Finalidade da análise dos dados	Compreender as pessoas e seus contextos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de um recorte epistemológico de um quadro mais amplo criado por Collado, Lucio e Sampieri (2013).

Como mencionado neste estudo, nos detivemos na análise consistente da práxis pedagógica e dos saberes do professor universitário, na complexidade do fenômeno estudado, pois a “própria realidade subjetiva é objeto de estudo da pesquisa qualitativa” (COLLADO, LUCIO E SAMPIERI, 2013, p. 35). Realidade essa compreendida na perspectiva do interpretativismo como realidade social que se constrói a partir dos significados subjetivos dos professores investigados (ESTEBAN, 2010, p. 63).

A partir dessa compreensão, é necessário considerar, durante todo o processo de pesquisa, a relação existente entre os sujeitos e o objeto investigado; a relação da pesquisadora com esse objeto e a análise prévia da realidade a ser pesquisada, sempre considerando as questões éticas envolvidas no processo investigativo.

Com a abordagem qualitativa, é possível trabalhar uma variedade de métodos, tais como Collado, Lucio e Sampieri (2013) definem nos desenhos: da teoria fundamentada; desenho etnográfico; narrativo; fenomenológico; pesquisa-ação; estudo de caso e outros. Foi o **estudo de caso** que contemplou a postura metodológica em premissa paradigmática do interpretativo entrelaçado pela abordagem qualitativa.

O objeto de estudo sobre o qual nos debruçamos, a práxis pedagógica, os saberes docentes e o ensino da psicomotricidade no ensino superior, representou um caso de interesse intrínseco.

É intrínseco porque faz parte da essência da pesquisadora, quando, ainda na graduação, teve seu vínculo inicial com o objeto de estudo desta tese na disciplina de Motricidade Humana e, posteriormente, em cursos de formação, estágios escolares e no curso de especialização em Psicomotricidade, além de outras formações complementares.

Em conformidade com Yin (2015, p. 4), estudo de caso “é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, antropologia, educação [...]”. Seja qual for o campo, o interesse pelo uso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. O autor ainda frisa, na mesma página, que “o estudo de caso permite que os investigadores foquem um caso e retenham uma perspectiva holística e do mundo real, como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos”, ou, ainda, o objeto de estudo de nossa investigação: práxis pedagógica, saberes docentes no ensino da psicomotricidade.

Existem diferentes estudos de caso, são eles: Estudo de Caso Instrumental – definido dentro de um modelo teórico; Estudo de Caso Único – trata de uma única realidade que pode ser estudada exaustivamente; e Estudo de Caso Múltiplo – estudo entre duas ou mais realidades ou situações (OLIVEIRA, 2010). O estudo de caso múltiplo foi o que caracterizou esta tese, já que, com esse método, foi possível entender como um pequeno grupo, em diferentes espaços, enfrenta os mesmos fenômenos em seus contextos e naturezas (YIN, 2015).

O estudo de caso tem capacidade para lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, entrevistas, observação. Pode ser feito em campo, onde o termo “campo” ou “experimento” (social) emerge para cobrir a pesquisa onde os pesquisadores tratam grupos inteiros de pessoas de maneiras diferentes (YIN, 2015).

Ao fazer uma pesquisa de estudo de caso, a pesquisadora deve trabalhar muito para relatar toda a evidência corretamente (YIN, 2015). Nos estudos de Yin, fica clara a distinção entre dois tipos de estudo de caso: estudo de caso único e estudo de caso múltiplo. Este último é referência deste estudo, como já citado.

Nesses termos, consideramos que o estudo de caso foi o método que mais se apropriou do objeto de estudo defendido, por esse permitir uma investigação que preserva as características holísticas e significativas dos eventos da vida real; por considerar a práxis do professor um fenômeno dentro de seu contexto da vida real e social - a atividade humana, sendo necessário desvendar os limites entre o fenômeno e o contexto por meio de várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de **triângulo**, e, como outro resultado (YIN, 2015). Em consonância com essas razões explicativas, o método estudo de caso foi usado por apresentar características consensuais com o perfil interpretativo e qualitativo definido no enfoque da pesquisa.

A justificativa pela escolha desse método, tal como nos assegura Yin (2015), deu-se pelo fato de que o mesmo facilita a compreensão dos fenômenos sociais complexos - exigidos em nosso paradigma selecionado, o interpretativismo, e, em geral, se aplica a diferentes áreas como Ciências Humanas, Sociais, Psicologia, Educação Física, Psicomotricidade.

Para Yin (2001), o método preserva características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, tais como: ciclos de vida individuais e outros. Para esse autor, o estudo de caso é uma estratégia metodológica do tipo exploratória, descritiva e interpretativa.

Como definido nos parágrafos anteriores, características holísticas consideram o ‘todo’, e não só as partes; estudo exploratório e interpretativo também são elementos constituintes do paradigma interpretativo e da abordagem qualitativa. Desse modo, o método estudo de caso é o que mais se adéqua à elaboração que propomos.

Para imergir no estudo de caso, foi necessário definir uma unidade de análise. Para nosso caso, confunde-se com o próprio objeto de investigação, a práxis pedagógica, os saberes docentes e o ensino da psicomotricidade no ensino superior, que envolvem apenas professores que lecionam a disciplina de Psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física no estado do Ceará, ficando fora desse caso aquele grupo que não corresponde à unidade (YIN, 2015), sendo as categorias analisadas a partir do percurso formativo, das experiências dos professores e dos seus saberes docentes.

Conforme Yin (2015), qualquer estudo de caso múltiplo deve seguir uma réplica, não uma lógica de amostragem, e o pesquisador deve escolher cada caso cuidadosamente. Por

isso, elegemos critérios de inclusão e exclusão considerando essas orientações. Nosso estudo de caso apresentou várias realidades subjetivas constituídas pelas próprias realidades dos docentes em cada IES. Cada realidade configura-se um caso. Após as buscas realizadas, listamos 10 IES que ofertam a disciplina de Psicomotricidade nos cursos de Educação Física no Ceará. Dessas, somente 7 foram favoráveis a esta investigação. Seguimos cientes de que cada projeto, para ser caso múltiplo, precisa ter pelo menos dois casos.

Outra característica deste estudo foi o uso dos elementos da pesquisa documental como eixo norteador usado nesta investigação, desde a definição do lócus e dos sujeitos, com análise das matrizes curriculares e a análise dos PPC/Programa de Unidade Didática.

Estudo documental, na visão de Oliveira (2010), caracteriza-se pela busca de informações em documentos de fonte primária, ou seja, dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados. Os documentos que utilizamos foram: dados do MEC, para identificar quantas IES ofertam curso de licenciatura presencial em Educação Física no Ceará e quais são cadastradas e reconhecidas pelo órgão; outros documentos foram as matrizes curriculares das IES identificadas no cadastro do MEC, nas quais reconhecemos quais IES ofertam a disciplina com a denominação ‘Psicomotricidade’ nos cursos de licenciatura presencial em Educação Física no estado do Ceará; por fim, recorremos aos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Educação Física das IES que ofertam a disciplina de Psicomotricidade. Nesses, buscamos o programa de unidade didática.

Portanto, a tipologia do estudo configurou-se em uma teoria possível de estabelecer relações entre variáveis, com a finalidade de chegar a proposições mais precisas e compreender um fenômeno social complexo (observar a síntese da figura 9).

Figura 9 - Síntese da tipologia do estudo



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Neste subtópico, abro aspas para informar ao leitor que este estudo foi um projeto guarda-chuva, composto por esta tese, de autoria desta que vos escreve, e uma dissertação de mestrado (a tese oriunda do programa de Pós Graduação em Educação _ PPGE/UECE e a dissertação do programa de mestrado profissional em Ensino na Saúde CMEPES/UECE), também sob orientação do Professor Dr. Heraldo Simões Ferreira, intitulada ‘O ensino da Psicomotricidade na licenciatura em Educação Física: práticas pedagógicas e formação docente’ e de autoria de Paulo Gabriel Lima da Rocha. A dissertação citada fez uso dos elementos iniciais desta tese, a saber: da primeira fase, com a busca dos cursos de Educação Física reconhecidos pelo MEC (E-mec) e análise das matrizes curriculares para identificar quais cursos ofertavam a disciplina de Psicomotricidade. A dissertação ainda contou com o primeiro bloco de entrevistas (são três blocos ao todo) da tese aqui proposta, todavia, com uma análise diferenciada.

Ressaltamos que a primeira fase - Estado da Questão; a quarta fase - análise dos PUD; os dois últimos blocos da terceira fase - entrevistas; e a quinta fase - proposta da PUD são frutos exclusivos desta presente tese. A coleta de dados foi mais bem esclarecida no subtópico quatro ponto cinco deste mesmo tópico.

4.2 Lócus da pesquisa: situando espaços

Os lócus da pesquisa foram as IES que ofertam cursos de licenciatura presencial em Educação Física no estado do Ceará, cuja disciplina de Psicomotricidade consta na matriz curricular.

Para identificar as matrizes, foi realizada uma busca no sítio³¹ do Ministério da Educação (MEC), através do *link* <http://emec.mec.gov.br/> (BRASIL, 2018). Nesse sítio, foram localizados 29 cursos de Educação Física no estado do Ceará, considerando os critérios de busca (consulta avançada; cursos de licenciatura em Educação Física; público e privado; modalidade presencial), como segue no quadro 27.

Optamos por escolher os cursos cadastrados no MEC, pelo rigor e seriedade que essa entidade educacional oferece às instituições de instâncias federais, estaduais e municipais do Brasil, assim como seu reconhecimento nacional e internacional.

Quadro 27 - Critérios usados no sítio do e-mec para buscar as IES, abril de 2018

Opções de busca no sítio	Itens marcados para busca
Curso de graduação	Ok
Nome da instituição	Não marcado (porque foram todas)
Curso	Educação Física
Área OCDE	Não marcado (saúde/educação)
UF	Ceará
Município	Não marcado (porque queríamos todo os municípios do estado)
Gratuidade do curso	Não marcado (porque foram todas, sem discriminação)
Modalidade	Presencial
Grau	Licenciatura
Índice	Não marcado
Situação	Em atividade
Por fim, digita o código que surge e clica em pesquisar.	

Fonte: Elaborado pela autora com base no sítio do e-mec.

É importante ressaltar que os cursos a distância não foram selecionados, embora tenham sido localizados 13 cursos de graduação de Educação Física, na modalidade EaD, em licenciatura no estado do Ceará. Justificamos isso pelo fato de que a presença física do professor será um condicionante à pesquisa, tal como preconizado em nossos objetivos. Pretendemos, por meio de entrevista pessoal, adentrar a realidade da práxis pedagógica e dos

³¹Sítio de Cadastro de Instituições e Cursos de Educação Superior, base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes, Portaria Normativa MEC nº 40/2007 (BRASIL, 2018).

saberes do professor em seu contexto presencial de atuação. É de conhecimento comum que, nos cursos a distância, a maioria das aulas se dá por meio de vídeos. Assim, seria impossível contatar os professores, que muitas vezes são de outros estados, já que nosso lócus de investigação é o Ceará.

Outra escolha foi apenas pelos cursos de Licenciatura em Educação Física, declarando excluídos os cursos de Bacharelado. A justificativa se dá pelo fato de envolver docentes em estado de formação de outros professores, função própria da licenciatura, formação inicial para o magistério. Também por ser uma tese vinculada ao PPGE-UECE, que tem como área de concentração: formação de professores.

Diante dos dados, realizamos o quadro 28 com as IES, a quantidade de IES e a oferta da disciplina de Psicomotricidade nos cursos de Educação Física.

Quadro 28 - IES localizadas no sítio do e-mec, abril de 2018 (Continua)

IES	Unidades	Oferta a Psicomotricidade?
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	1	NÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ(UVA)	1	NÃO
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR)	1	NÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	2 ³² (Ambas campus do Pici)	SIM
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA)	2 (Crato e Iguatu)	SIM
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO FIC DO CEARÁ (FIC)	2 (Via Corpvs e Centro)	NÃO
FACULDADE DO VALE DO JAGUARIBE (FVJ)	1	SIM
FACULDADE DE ENSINO E CULTURA DO CEARÁ (FAECE)	1	NÃO
FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA (FGF)	1	NÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO FANOR WYDEN - UNIFANOR WYDEN (FANOR)	1	SIM
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO (FLS)	1	SIM
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)	3 (Canindé, Juazeiro do norte e Limoeiro do Norte)	SIM
FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA (FAMETRO)	1	SIM
FACULDADE VALE DO SALGADO (FVS)	1	NÃO
FACULDADE EXCELÊNCIA (FAEX)	1	NÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA (UNINTA)	2 (Ambas Sede/Sobral)	NÃO

³²Embora a UFC apresente duas unidades, na verdade, só existe uma unidade. Da mesma forma ocorre com a UNINTA. A justificativa é devido a períodos diferentes de cadastro junto ao sítio do MEC. Por exemplo, a unidade 1 da UFC foi cadastrada em 1993, código (14000), já a unidade 2 foi em 2012, código (1191427). O fato de apresentarem códigos diferentes, em períodos de registro diferentes, gera no sistema MEC unidades diferentes.

(Conclusão)

CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DE QUIXADÁ	1	SIM
FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA (RATIO)	1	SIM
FACULDADE ATENEU (FATE)	3 (Bairros: Montese, Messejana e Antonio bezerra)	NÃO
FACULDADE TERRA NORDESTE (FATENE)	1	SIM
FACULDADE DE TECNOLOGIA ATENEU	1	NÃO
TOTAL DE IES	29	10

Fonte: Elaborado pela autora com base no sítio do e-mec.

Uma vez identificados os cursos existentes, trilhamos os sítios das IES para localizar, nas respectivas matrizes curriculares, a presença ou não da disciplina. Buscamos nas matrizes as disciplinas com a denominação exata de ‘Psicomotricidade’, tendo em vista que nosso objeto, questão geradora e justificativa científica, pessoal e pedagógica, dialogam sobre essa ciência como abordagem pedagógica da educação física.

Outra justificativa plausível é pelo fato da existência de críticas sobre o uso do termo e da epistemologia da psicomotricidade de maneira inadequada, ou seja, alguns profissionais da área dessa ciência acreditam que outras áreas do conhecimento, como a educação física, apropriam-se de um saber sem angariar formação necessária. Essas críticas perpassam desde a escolha pela denominação da disciplina, aos elementos constituintes do programa de unidade didática, a formação do professor, dentre outros.

Por essas razões, tivemos o cuidado em selecionar, nas matrizes, somente as disciplinas com a denominação de ‘Psicomotricidade’. Desta feita, analisamos as 29 matrizes dos cursos, conferindo quais ofertavam ou não a disciplina. Foram localizados apenas 10 cursos que ofertavam a disciplina de Psicomotricidade, assim como podemos observar no quadro 29. No mesmo quadro também apresentamos os aceites e realizações das entrevistas com os docentes da disciplina.

Quadro 29 - IES com cursos de Educação Física, cadastrados e reconhecidos pelo MEC, 2018, que ofertam a disciplina de Psicomotricidade no Ceará (Continua)

IES - Município	Semestre	Entrevista realizada em	Observação
FANOR – Fortaleza	2º	21/8/2018 às 18h	Presencial
UFC – Fortaleza	Optativa	22/8/2018 às 15h	Presencial
FAMETRO – Fortaleza	4º	29/8/2018 às 18h	Presencial
FATENE – Caucaia	2º	31/8/2018 às 16h	Presencial
FVJ – Aracati	3º	24/9/2018 às 20h	Presencial
IFCE – Canindé	4º	22/10/2018 às 10h	Presencial
RÁTIO – Fortaleza	7º	18/9/2018 às 20h	Presencial
FLS – Juazeiro do Norte	6º	Não deu retorno de contato	X
URCA – Crato	Optativa	Não deu retorno de contato	X

(Conclusão)

UNICATÓLICA – Quixadá	3º	Não assinou o termo	X
-----------------------	----	---------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base no sítio do e-mec e nas análises das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura presencial em Educação Física no estado do Ceará.

4.3 Os professores formadores participantes da pesquisa

Os participantes foram sete docentes denominados Professores Formadores (PF), assim chamados por fazerem parte da categoria que formam outros professores para atuarem na educação básica. Foram nossos sujeitos por lecionarem no ensino superior a disciplina de Psicomotricidade, nos cursos de Licenciatura em Educação Física no estado do Ceará.

Afinal, quem é o professor formador? O que diz a literatura sobre ele? É o professor que forma outros professores e, por esse fato, precisa ser sempre um aprendiz da especificidade da sua profissão. Desse modo, Formosinho (2009) afirma que o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa ser formado continuamente, tanto na dimensão profissional como na pessoal, numa perspectiva gnosiológica, que aprende ao ensinar e ensina ao aprender.

Complementando esse conceito, Alarcão (2005) defende que o professor formador, ao orientar a prática pedagógica, tem como objetivo o desenvolvimento profissional do futuro professor. Portanto, subentende-se que o professor formador se responsabiliza duplamente: formar-se e formar outros. Consideramos nesse processo a influência de vários fatores, como: contexto de trabalho, incentivo à formação, formação continuada ofertada na própria IES, interesse do professor e do aluno, dentre outros diversos fatores que influenciam a formação do professor e o ato de formar outros.

4.4 Delimitando os critérios de inclusão e exclusão

Para integrar-se participante efetivo da pesquisa, foram necessários os seguintes procedimentos junto aos PF: aceitar a participação de forma voluntária; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após isso, a assinatura do termo de Anuência pelo coordenador e/ou diretor do curso; ser docente da disciplina de Psicomotricidade em curso de licenciatura presencial em Educação Física no Ceará, reconhecido e cadastrado no MEC; e ministrar a disciplina há no mínimo um semestre ou já ter ministrado em semestres anteriores.

Foram excluídos da pesquisa aqueles PF que não tiveram o termo de anuência assinado pelo coordenador e/ou diretor do curso; se recusaram a participar de forma

voluntária; rejeitaram a assinatura do TCLE; não possuíam pelo menos um semestre de experiência com o ensino da Psicomotricidade.

Então, os primeiros contatos com as IES foram feitos através do coordenador do curso, da seguinte maneira: íamos até a IES, explicávamos a pesquisa e os objetivos para o coordenador do curso e, em seguida, solicitávamos sua autorização através da assinatura do termo de anuência. Nesse momento, já coletávamos informações sobre o professor da disciplina de Psicomotricidade, pois interessava saber: se o professor se adequava aos critérios de inclusão, principalmente se tinha a experiência que contemplasse os critérios, e, claro, a disponibilidade do gestor e do professor em colaborar com a pesquisa. No passo seguinte, foi feito o primeiro contato com o professor, via telefone, *WhatsApp* ou por meio presencial.

Esses procedimentos foram feitos para todas as IES localizadas em Fortaleza e nos municípios mais próximos, como Caucaia, Aracati e Canindé. Já para os municípios de Quixadá, Crato e Juazeiro do Norte, por conta da distância e dos gastos que seriam gerados, os primeiros contatos não foram presenciais. Inicialmente, foram pesquisados os telefones e/ou e-mails das coordenações dos cursos; foram identificados os coordenadores do curso e os professores da disciplina de Psicomotricidade; em seguida, foram feitos os contatos telefônicos. Os termos de anuência e TCLE foram enviados via *WhatsApp* e/ou via e-mail para conferência e assinatura dos PF e dos coordenadores. Em seguida, os mesmos encaminhavam os termos de volta para a pesquisadora.

A logística foi esta: uma vez que o professor e/ou o coordenador aceitasse participar voluntariamente e concordasse em assinar os termos, a pesquisadora se deslocaria até o município já com data agendada para a entrevista, ou, se fosse de preferência do PF, realizaria a entrevista via *WhatsApp*/telefone/Skype.

Portanto, temos que as IES desses três últimos municípios foram excluídas, sendo a de Quixadá pelo fato do coordenador do curso não assinar o termo de anuência; Crato e Juazeiro pelo motivo do coordenador e/ou responsável não darem retorno às tentativas de contato.

4.5 Adentrando no campo de pesquisa por meio da coleta de dados

A abordagem da pesquisa qualitativa se baseia em métodos não padronizados nem totalmente predeterminados. “Não efetuamos uma medição numérica, portanto, a análise não é estatística. A coleta de dados consiste em obter as perspectivas e os pontos de vista dos

participantes, suas emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos subjetivos” (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2013, p. 35).

A pesquisadora formula perguntas abertas, coleta dados apresentados pela língua escrita como a observação não estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, dentre outros (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2013). Essas duas últimas técnicas de coleta foram usadas em campo para coletar os dados.

Tal como escrevem Collado, Lucio e Sampieri (2013) sobre as características da pesquisa qualitativa: o objetivo da coleta de dados é proporcionar um entendimento maior sobre os significados e as experiências das pessoas, relação com o mundo e sua subjetividade. O pesquisador se apoia em diversas técnicas desenvolvidas durante o estudo, que atendam aos seus objetivos na pesquisa.

Como menciona Yin (2015, p. 76), preparar-se para a coleta de dados “pode ser uma atividade complexa e difícil. Se não for realizada corretamente, todo o trabalho de investigação do estudo de caso poderá ser posto em risco, e tudo o que foi feito anteriormente ao definir o problema e projetar o estudo de caso - terá sido em vão”.

A seguir, propomos as fases da coleta de dados que foram realizadas em cinco etapas, todas pensadas em complexidade com a tese e realizadas em temporalidades diferentes, mas em diálogo permanente.

A primeira fase consistiu em realizar buscas de trabalhos em sítios eletrônicos para elaboração do EQ, cujo objetivo foi situar nosso objeto de investigação nas pesquisas científicas produzidas, analisando as relações existentes e contribuições dos trabalhos encontrados. O EQ encontra-se no tópico dois e responde ao objetivo específico número um.

A segunda fase da coleta de dados consistiu em efetuar mapeamento, em sítios eletrônicos, das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física presencial no estado do Ceará que ofertassem a disciplina de Psicomotricidade. A finalidade desta fase foi definir o *lócus* e os sujeitos desta investigação. A apresentação dos resultados desta fase se encontra no quadro 28.

Na terceira fase da coleta, foi realizada uma entrevista semiestruturada com gravação de áudio com os PF que lecionam a disciplina de Psicomotricidade nos cursos de licenciatura em Educação Física presencial no estado do Ceará. A entrevista segue o roteiro (Apêndice B) com perguntas elaboradas como norte do direcionamento da conversa entre a pesquisadora e o entrevistado. Os resultados desta fase são apresentados e discutidos no tópico cinco.

Incluimos essa técnica de coleta por acreditarmos que esse é um artifício no qual podemos adentrar no mundo dos significados e da prática dos sujeitos por meio de suas narrativas subjetivas vividas no exercício da docência universitária.

Antes de realizar a entrevista, solicitamos autorização da coordenação do curso de Educação Física para realizar a pesquisa na devida IES e assinatura do TCLE pelo PF participante. Ressaltamos que os participantes tiveram suas identidades preservadas, assim como os respectivos coordenadores, sendo os termos apenas manuseados pela pesquisadora com caráter ético sigiloso.

Os objetivos dessa fase foram compreender como se constituem a práxis pedagógica e os saberes docentes no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física; caracterizar o percurso formativo do professor formador no campo da Psicomotricidade nos cursos de Educação Física; interpretar os saberes elencados pelos professores no ensino de Psicomotricidade nos cursos de Educação Física.

A entrevista é uma técnica amplamente utilizada nos estudos de caso e sua finalidade é a obtenção de informações a partir das falas dos sujeitos. Destacamos as entrevistas dentre as técnicas definidas para recolher informações, pois, conforme Duarte:

[...] ela permitirá ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles **sujeitos percebe e significa sua realidade** e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 15) (Grifo nosso).

A natureza da realidade percebida e significada é ontológica e é definida como *holística* na perspectiva do interpretativismo e da abordagem qualitativa, assim como consolidam:

O processo de indagação é mais flexível e se move entre as respostas e o desenvolvimento da teoria. Seu propósito consiste em ‘construir’ a realidade, da mesma forma como ela é observada pelos atores de um sistema social previamente definido. Muitas vezes é chamado de *holístico*, porque é preciso considerar o ‘todo’ sem reduzi-lo ao estudo de suas partes (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2013, p. 34).

Como os artesãos com suas criatividades, originalidade, graciosidade e perícia esculpiram peças admiráveis, a entrevista deve ser envolvida por sentimentos semelhantes que lhe concedam simpatia para com o entrevistado e seriedade para com a ciência.

A técnica de entrevista é entendida por Minayo (2013) como uma conversa com finalidade caracterizada pela forma como é organizada, podendo ser: sondagem de opinião, com uso de um questionário totalmente estruturado; aberta ou em profundidade, o informante é convidado a falar livremente sobre o tema; projetiva que faz uso de dispositivos visuais, como: vídeos, pinturas, fotos; e semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Foi sobre esse último modelo que nos detemos na coleta de dados.

Bogdan e Bicken (1994) explicam que a entrevista consiste numa conversa intencional, que permite ao entrevistador coletar dados dos investigados e intuitivamente ter uma ideia sobre como os sujeitos envolvidos interpretam aspectos do mundo.

Essa conversa intencional consistirá em uma interação entre o entrevistador com o entrevistado, visando recolher dados descritivos na linguagem do sujeito sobre a práxis pedagógica, saberes docentes e ensino da psicomotricidade. Na concepção de Schwandt (2006) sobre as bases filosóficas interpretativistas, o investigador deve compreender o significado que constitui a ação descrita na linguagem do sujeito. Para o autor, a ação humana é significativa, ou seja, possui certo conteúdo intencional.

Por essa razão, Potter (1996 apud SCHWANDT, 2006) admite duas dimensões de ordem fenomenológica que são empregadas no ato interpretativo, a saber:

Indexicalidade e reflexividade. A primeira indica que o significado de uma palavra ou enunciado é dependente de seu contexto de utilização. A segunda direciona nossa atenção para o fato de que os enunciados não são apenas sobre algo, mas também fazem algo; um enunciado compõe, em parte, um ato de fala.

No exercício de compreensão, as esferas do pensamento são traduzidas pela linguagem, uma vez que o pensamento se vincula à palavra e nela se traduz, de modo que a palavra só existe se sustentada pelo pensamento e pelas relações e ações nele estabelecidas. Não há pensamento nem palavra carregados de sentido e desvinculados do contexto no qual são produzidos e, nesse sentido, os significados da práxis pedagógica e dos saberes docentes do professor universitário investigado vinculam-se à concepção de Vygotsky (MEDEIROS, 2017). Nessa perspectiva, Vygotsky (1993) designa:

Esse enriquecimento do significado da palavra com o sentido acrescentado, procedente do contexto, é o princípio essencial da dinâmica dos significados da palavra. A palavra está inserida num contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, impregna-se desse conteúdo e passa a significar mais ou menos o que significa isoladamente e fora do contexto: mais, porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; menos, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato (VYGOTSKI, 1993, p. 333 *apud* MEDEIROS, 2017).

Fazendo menção ao enunciado, o pesquisador, na perspectiva interpretativista, “para entender uma parte, precisa entender o todo, o complexo de intenções, crenças e desejos ou o texto, o contexto institucional, a prática, a forma de vida, o jogo de linguagem” (SCHWANDT, 2006, p. 197). Para tanto, também há necessidade de clareza em relação aos cuidados e técnicas da aplicação da entrevista. Minayo (2013) nos esclarece as considerações práticas das situações de interação empírica. Vejamos no quadro 30.

Quadro 30 - Situações que dizem respeito à entrada do entrevistador em campo

Situações de interação empírica na aplicação da entrevista.	Considerações práticas
	Apresentação
	Menção do interesse da pesquisa
	Apresentação de credencial institucional
	Explicação dos motivos da pesquisa
	Justificativa da escolha do entrevistado
	Conversa inicial

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Minayo (2013).

Minayo apresenta os procedimentos supracitados não como regras, mas como orientações, ficando a critério do pesquisador usá-los ou não. No nosso caso, houve um diálogo inicial com os PF de maneira presencial e, em alguns casos, pelo *WhatsApp*, onde foi possível uma interação que favoreceu um diálogo descontraído, porém sob critérios éticos, durante a entrevista.

“É indispensável o envolvimento do entrevistado com os interlocutores” (MINAYO, 2013, p. 66). A mesma autora ainda ratifica que “a inter-relação que contempla o efetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa” (p. 68).

As entrevistas foram registradas com gravações em áudios, permitindo apurar os dados com mais detalhes. A gravação oferece aspectos fidedignos dos detalhes da entrevista, juntamente com anotações cabíveis no momento da realização. A utilização de gravador aumenta o poder de registro de elementos de comunicação importantes, como pausas de reflexão, dúvidas ou mudanças na entonação da voz, aprimorando a compreensão da narrativa (SCHRAIBER, 1995).

Durante a **quarta fase**, foi realizada uma busca documental dos programas de unidade didática da disciplina de Psicomotricidade dos cursos de licenciatura em Educação Física presencial no estado do Ceará. No programa de unidade didática, como se denomina o planejamento de cada disciplina, analisamos os seguintes elementos: ementa, objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação, bibliografia básica. O objetivo desta etapa foi identificar proposições dialógicas no que tange ao ensino da psicomotricidade em educação física. Tais resultados são apresentados no subtópico cinco ponto cinco.

De posse de todos os dados anteriores, a **quinta e última fase da coleta**, de caráter propositivo, ancorada no ineditismo que uma tese de doutorado deve revelar, aposta na construção de uma proposta consolidada em bases epistemológicas para a disciplina de Psicomotricidade em curso de Educação Física, em uma propositiva dialógica.

Tal proposta emergiu da triangulação e interpretação dos dados coletados; da contribuição dos docentes das IES, através das entrevistas; do conhecimento e experiência da pesquisadora nas áreas da Psicomotricidade e Educação Física; além dos referenciais teóricos específicos dos campos da Psicomotricidade e Educação Física.

A proposta foi uma contribuição embebida de ineditismo, tal como a tese defendida. Os objetivos da referida proposta foram servir de apoio pedagógico aos docentes de IES no momento de (re) elaboração do PPC/Programa de Unidade Didática.

Consideramos as proposições delimitadas por Yin (2015) sobre o estudo de caso, em que o autor julga importante que o pesquisador tenha uma mente indagadora antes, durante e após a coleta de dados, devendo seguir um plano formal, mas atento às informações específicas que podem se tornar relevantes a um estudo de caso e que não são previsíveis imediatamente.

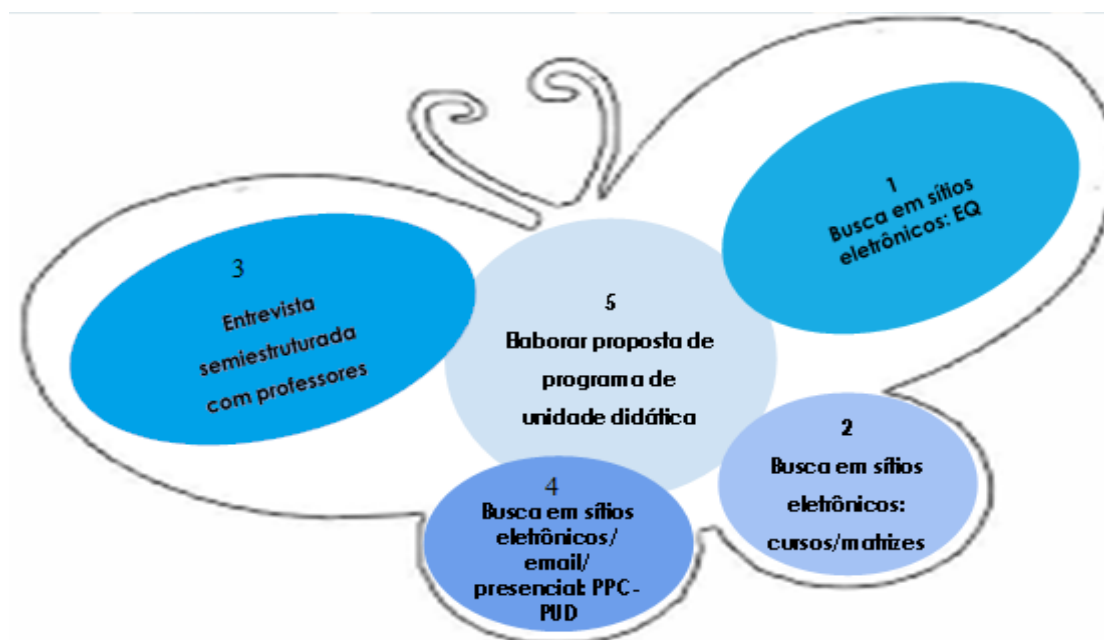
Na pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, a pesquisadora deve ter em mente que, para se fazer boas perguntas, deve-se compreender as respostas. Nesses termos, junto ao roteiro de entrevistas, definimos, previamente, um roteiro norteador de diálogo, conforme observado no apêndice A. Nesse enfoque, Yin (2015, p. 78) defende que, se você é do tipo de pessoa para quem uma “resposta tentadora já leva a uma quantidade enorme de novas questões, e se essas questões eventualmente se juntam a algum estudo significativo sobre como e por que o mundo funciona desta maneira, é provável que você seja um bom entrevistador”.

Complementando os dados de que dispomos, para ser um ‘bom’ investigador também é necessário ser um ‘bom ouvinte’. Sobre essa ideia mestra, Yin (2015) declara que o ato de ouvir envolve observar e perceber de uma maneira mais genérica, e não se limita a uma

modalidade meramente auricular. Ser um bom ouvinte significa ser capaz de assimilar um número enorme de novas informações sem pontos de vista tendenciosos. À medida que um entrevistado relata um incidente, o bom ouvinte, mesmo que de posse de um gravador, escuta as palavras exatas utilizadas, captura o humor e os componentes afetivos e compreende o contexto a partir do qual o entrevistado está percebendo o mundo (YIN, 2015).

Portanto, para executar as fases de coleta dos dados, foi necessário ter dedicação e comprometimento com a qualidade dos dados coletados. A temporalidade para a realização da coleta das duas primeiras fases foi durante o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018. As outras três fases foram realizadas entre o segundo semestre de 2018 e o ano seguinte, 2019. A seguir, ilustramos na figura 10 a síntese do processo de coleta de dados.

Figura 10 - Fase de voo: síntese da coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

4.6 Análise dos dados: ensaio das categorias interpretativas

A análise dos dados consistiu em examinar, categorizar, interpretar e dialogar com a literatura, recombinação das evidências, tendo em vista proposições iniciais do estudo. Sabe-se que analisar as evidências de um estudo de caso é uma atividade particularmente difícil. Ainda assim, cada pesquisador deve começar seu trabalho com uma estratégia analítica geral - estabelecendo prioridades do que deve ser analisado e por quê (YIN, 2001). Esse movimento

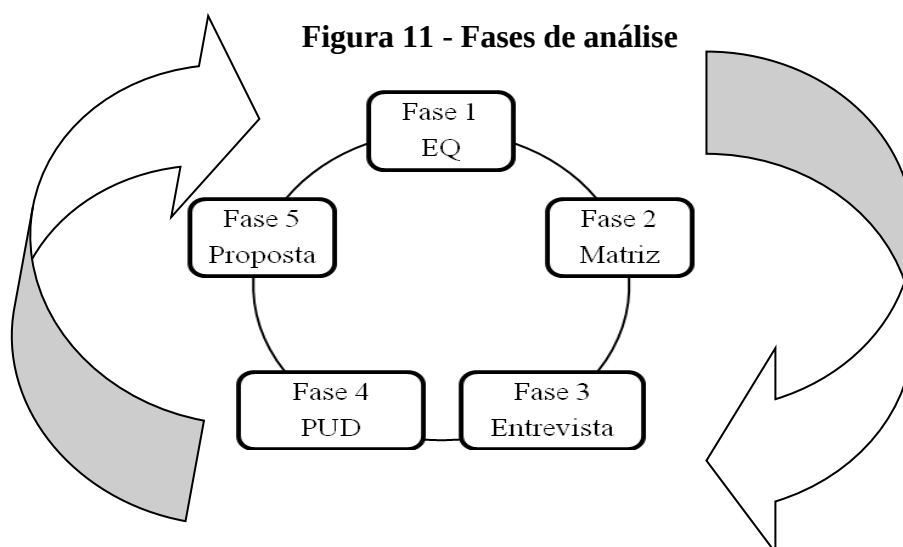
foi realizado com o manuseio do conteúdo da entrevista transcrita e a retomada a literatura já prescrita na tese para definição de categorias.

Nessa conjuntura, a análise dos dados da pesquisa qualitativa se faz uma etapa extremamente importante e requer todo cuidado e rigorosidade científica por parte do pesquisador. No enfoque qualitativo, Collado, Lucio e Sampieri (2013, p. 38) definem que “o pesquisador envolve seus próprios antecedentes e experiências na análise, assim como sua relação com os participantes”. Por meio dessa compreensão, também é possível identificar considerações na perspectiva do interpretativismo, que situa o pesquisador numa postura não neutra, tal como escreve Schwandt (2006, p. 199) ao descrever a influência da hermenêutica filosófica sobre bases do interpretativismo: “a hermenêutica filosófica opõe-se ao realismo ingênuo ou objetivismo no que diz respeito ao significado. [...] Uma compreensão não é questão de deixar de lado o ponto de vista, os prejulgamentos, as visões tendenciosas ou preconceitos próprios do indivíduo”.

Articulada a essas ideias, Bernstein (1983, p. 139 *apud* SCHWANDT, 2006, p. 200) sintetiza:

Estamos sempre compreendendo e interpretando à luz de nossos prejulgamentos e preconceitos preventivos, os quais também vêm sofrendo mudanças no curso da história. [...] mas isso não significa que nossas interpretações sejam arbitrárias e deturpantes. Devemos sempre visar a uma compreensão correta do que dizem as ‘coisas em si mesmas’ [...].

Com o olhar atento para essa postura de investigador promissor, sistematizamos a importância, referenciada por Minayo (2001), de sempre o pesquisador realizar o ensaio de aproximação da realidade social e evitar ter uma visão reduzida dos dados da pesquisa. Portanto, organizamos as fases de análise de forma a favorecer a compreensão dos dados, como mostra a figura 11. A forma apresentada no texto não necessariamente segue esta ordem, até porque elas não compõem um estado cronológico, e sim, dialético simultâneo.



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, o processo de organização e realização da etapa metodológica de análise constou de:

- Análise do EQ, na **primeira fase**, que constituiu um tópico sobre os achados e suas contribuições para nosso estudo – essa análise constou de descritores criados para realizar buscas em sítios eletrônicos. Tanto os resultados quanto a análise dessa fase já foram apresentados no tópico dois;
- Desenho das matrizes curriculares, que instituiu a **segunda fase**, e resultou na elaboração e definição dos dados correlacionados aos lócus e aos sujeitos da pesquisa – essa análise foi estatística descritiva, na qual foi contabilizado o quantitativo de IES que oferta a disciplina de Psicomotricidade. Os resultados e a análise dessa fase são apresentados no tópico quatro, no subtópico quatro ponto dois;
- A **terceira fase** foi ordenada pela entrevista semiestruturada e seus elementos constitutivos – essa análise será descrita em detalhes nos parágrafos seguintes à quinta fase e os resultados e a análise dessa fase são apresentados no tópico cinco;
- A **quarta fase** foi a análise dos documentos PPC/Programa de Unidade Didática, buscando identificar as proposições dialógicas sobre o ensino da psicomotricidade em educação física – essa análise foi ancorada na perspectiva subjetiva e interpretativa, tal qual a pesquisa qualitativa permite, ancorada na literatura com os elementos e princípios norteadores da abordagem psicomotora em Educação Física. Os resultados e a análise dessa fase são apresentados no subtópico cinco ponto cinco;
- A **quinta fase**, construção de uma proposta de PUD para o ensino da psicomotricidade nos cursos de Educação Física, reflexão sobre a natureza, o conhecimento e

suas relações, não constituiu análise propriamente dita, apenas resultou em um modelo sugestivo construído a partir dos dados da pesquisa e da experiência e leitura da pesquisadora – como aqui se deu uma proposição, baseada nos dados anteriores, não houve elementos para análise e sim uma sugestão de produto inédito. A proposta está apresentada no subtópico cinco ponto seis.

Vale detalhar a análise proposta na **quarta fase**, a da aplicação das entrevistas, pois constitui a fase de aproximação com os participantes.

a) o pré-teste da entrevista:

- antes de iniciar a fase de entrevista, sentimos a necessidade de realizar pré-testes. O pré-teste foi pensado para reduzir a margem de erros, apropriar-se mais do roteiro de entrevista e ensaiar o procedimento de campo que realizamos com os sujeitos. Esse pré-teste foi desenvolvido com duas professoras de instituições diferentes situadas em Fortaleza.

- as docentes foram escolhidas por aproximação com as características dos nossos participantes, uma era psicomotricista e outra era professora de educação física. Um teste foi realizado em oito de agosto de 2018. Após a entrevista e transcrição, reestruturamos o roteiro e estudamos a criação de categorias. Depois de uma semana, em 17 de agosto de 2018, realizamos o segundo pré-teste, dessa vez com o roteiro já reestruturado; - essa ação foi de extrema importância para pensarmos os passos seguintes e rever a estrutura da pesquisa, pois, como definem Lefèvre e Lefèvre (2010), o pré-teste tem finalidade de verificar o êxito dos objetivos propostos e analisar se todos estão sendo atingidos, além de averiguar se todos os atores sociais compreendem perfeitamente a pergunta formulada.

b) análise da entrevista:

- a análise de conteúdo, segundo Bardin (1979, p. 42 *apud* MINAYO, 2013) é um “conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimento relativo às condições de produção/recepção destas mensagens”;

- esse conjunto de técnicas pode ser analisado de quatro maneiras, são elas: análise representacional; análise de expressão; análise de enunciação; **análise temática**. Esta última foi base principal da nossa análise dos dados;

- como o nome indica, tema é o conceito central do significado da frase. O trabalho na análise temática consiste em descobrir o **núcleo de sentido** que compõe a comunicação. Essa classificação foi posterior à definição das categorias. O tema pode ser identificado como uma palavra, uma expressão ou uma oração, que “se refere a uma unidade maior em torno da qual tiramos uma conclusão (MINAYO, 2001, p. 75).”

c) Categorias de análise:

- as categorias centrais do nosso estudo são **percurso formativo, práxis pedagógica e saberes docentes**. As mesmas foram previamente estabelecidas a partir da práxis hermenêutica dos elementos textuais da tese em interação com os objetivos do estudo.

d) Triangulação dos dados:

- nesse movimento dos resultados e discussões e considerações finais, temos a síntese de análise do tratamento do material analisado após transcrição e textualização, seguida do interstício do método de categorização temática e triangulação, ambos dialogando por intermédio de Minayo. Vejamos a figura 12.

Para Minayo (2013), a categorização tanto pode ser realizada previamente, como pode surgir a partir da análise do material de pesquisa. No nosso estudo, definimos previamente apenas as categorias centrais, mas as subcategorias foram definidas **após** a coleta e transcrição dos dados.

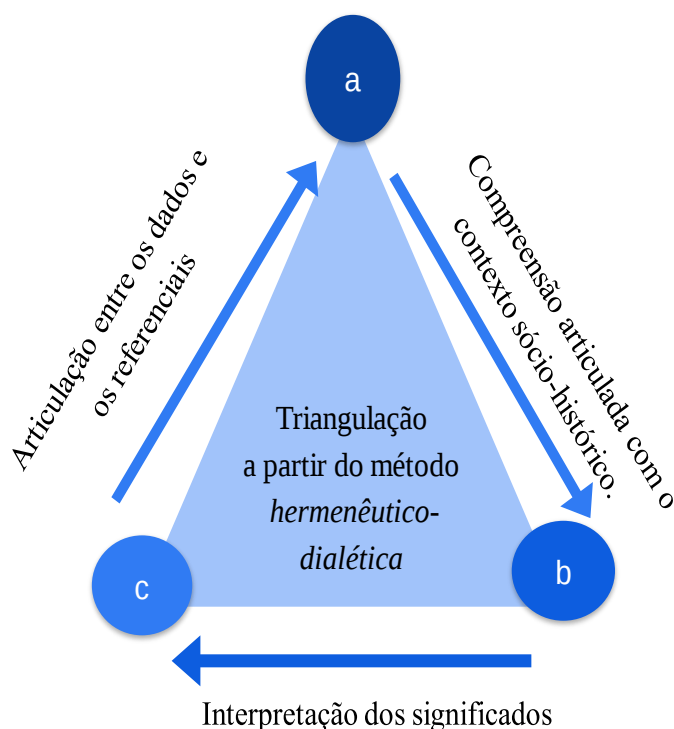
Ainda para o entendimento de categoria, Minayo (2001) afirma:

A palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de *classe* ou *série*. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001, p. 70).

Minayo (2013), baseada na análise temática de Bardin (1979) e Bauer (2002), define a seguinte trajetória:

Primeira fase: **leitura compreensiva** em conjunto do material selecionado – trata-se de uma leitura de primeiro plano para atingir níveis mais profundos. Através dessa leitura, busca-se: ter uma visão de conjunto; aprender as particularidades do conjunto do material a analisar; elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para análise e interpretação do material; escolher formas de classificação inicial; determinar os conceitos teóricos que orientaram a análise; Segunda fase: exploração do material – trata-se aqui de uma análise propriamente dita, onde: distribui trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial; faz uma leitura dialogando com as partes dos trechos em cada classe; identifica, através de inferências, os **núcleos de sentido**; dialoga com os núcleos de sentido presentes nas várias classes do esquema de classificação [...]; Terceira fase: elaboração de **síntese interpretativa** – através de uma redação que possa dialogar temas com objetivos, questões e pressupostos da pesquisa (MINAYO, 2013, p. 91-92) (Grifo nosso).

Figura 12- Tratamento dos dados por meio da combinação de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

A triangulação como recurso metodológico para uma avaliação processa-se por meio do diálogo de diferentes métodos, técnicas, fontes e pesquisadores. Na concepção hermenêutica-dialética, realiza-se uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários (qualitativos) em si mesmo e à exaustão. Em uma dinâmica subsequente, eles são ao mesmo tempo contextualizados, criticados, comparados e triangulados. Esse caminho é de difícil descrição, posto que corresponde a um caminho e a uma orientação do pensamento e, na sua realização, processa-se de forma inseparável (MINAYO, 2005).

Parte do princípio de que é imprescindível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações com o todo referente ao contexto social, assim como apregoa a teoria da práxis filosófica em Vázquez.

Com a triangulação, também é possível se dedicar ao problema em potencial da validade do construto, uma vez que várias fontes de evidências fornecem essencialmente várias avaliações do mesmo fenômeno. Não surpreendentemente, uma análise dos métodos utilizados pelo estudo de caso descobriu que aqueles estudos de caso que utilizam várias

fontes de evidências foram mais bem avaliados, em termos de sua qualidade total, do que aqueles que contaram apenas com uma única fonte de informações (YIN, 2001).

Para ilustrar a práxis de elaboração das categorias, demonstramos o quadro 31, que apresenta uma breve descrição dos blocos de coleta dos dados em interação com a problemática e com os objetivos do estudo, sendo possível, por meio dos mesmos, preestabelecer três categorias de análise, que, posteriormente, dão origem às subcategorias.

Quadro 31 - Descrição dos procedimentos de organização dos dados coletados e criação das categorias principais (Continua)

Descrição	Problemática	Objetivo	Coleta	Categoria
Contextualização do PF. e Mapeamento do percurso formativo do PF.	Qual o percurso formativo do professor formador no que tange à formação inicial e continuada? Como essa formação reflete no trabalho desenvolvido no ensino da psicomotricidade?	Caracterizar o percurso formativo do professor formador no campo da Psicomotricidade e nos cursos de Educação Física.	BLOCO I 1 Nome 2 Sexo: F (); M () 3 Idade 25-35 anos (); 35-45 anos (); 45-65 (); Superior a 65 anos () 4 Instituição que atua: privada () pública? () outra () 5 Vinculo com a IES: efetivo () temporário () outro () 6 Regime de trabalho/carga horária: 7 Exerce simultaneamente outra profissão/função? Sim () não () Qual? 8 Tempo de atuação no magistério do ensino superior (Huberman, 2000) 1-3 anos (); 4-6 anos () 7-25 anos (); 25-35 (); 35-40 anos () 9 Há quanto tempo ensina no curso de Educação Física a disciplina de Psicomotricidade? 10 Já lecionou e/ou leciona a psicomotricidade em outro curso de graduação que não Educação Física? Qual? Durante quanto tempo? 11 Leciona outras disciplinas além de Psicomotricidade? Quais? 12 Qual sua formação inicial? Teve alguma disciplina durante sua graduação sobre psicomotricidade ou que se aproxime dessa? 13 Qual sua maior titulação atualmente? 14 Você realizou algum curso sobre psicomotricidade? 15 Sua formação continuada contribui para sua maneira de ensinar hoje?	Percurso formativo

(Conclusão)

Concepções, conceitos, características: relações presentes no ato de ensinar.	Como são constituídos a práxis pedagógica e os saberes docentes no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física?	Compreender a constituição da práxis pedagógica e dos saberes docentes no ensino da psicomotricidade e em cursos de licenciatura em Educação Física.	BLOCO II [Complementados pelos blocos I e III] 1 O que você entende por psicomotricidade? 2 Como foi sua escolha para lecionar a disciplina de Psicomotricidade? 3 Que conteúdos você ensina na psicomotricidade? 4 Que objetivos são importantes traçar para se ensinar a psicomotricidade na educação física? 5 Quais suas principais referências usadas ao ensinar a psicomotricidade? 6 Você desenvolve vivências psicomotoras nas suas aulas? Como? 7 Qual a importância da psicomotricidade na educação física?	Práxis pedagógica
Os conhecimentos (pessoal, profissional, acadêmicos) do professor para ensinar a psicomotricidade	Que saberes docentes o professor eleger como necessários para o ensino da psicomotricidade nos cursos de Educação Física ?	Interpretar os saberes elencados pelos professores, no ensino de psicomotricidade nos cursos de Educação Física.	BLOCO III 1 De que forma você constituiu os seus saberes docentes para ensinar a psicomotricidade? 2 Que conhecimentos/saberes são necessários para o exercício da docência em psicomotricidade no ensino superior? 3 Você pode contar uma experiência que você considera que contribuiu bastante com seu modo de ensinar hoje?	Saberes docentes

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois de estabelecidas as características supracitadas, o processo de organização e realização da etapa metodológica de análise prossegue com o agendamento e realização das entrevistas com os PF; tratamento dos dados por meio da transcrição e textualização; identificação das unidades temáticas; criação das subcategorias; e a análise propriamente dita, interpretada, compreendida e dialogada com a literatura e demais fases do estudo.

Para descrever o primeiro contato com os PF, é necessário frisar o que nos alerta Minayo (2013): “é necessária a interação entre os pesquisadores e os atores sociais envolvidos nos trabalhos”. Tendo em vista essa perspectiva de aproximação entre entrevistador e entrevistando, os primeiros contatos com os PF foram feitos presencialmente no próprio local de trabalho deles; porém, quando não era possível, por contarmos também com PF de outros municípios fora de Fortaleza, cidade da pesquisadora, e por contenção de gastos financeiros,

os contatos fora de Fortaleza eram feitos por meios eletrônicos, como telefone, portal *Facebook* e/ou *WhatsApp*. As conversas eram respeitosas, porém descontraídas, favorecendo a interação entre ambas as partes.

As entrevistas foram todas agendadas com antecedência, permitindo aos PF escolherem o local, data e horário que melhor lhes fosse conveniente. Desse modo, as entrevistas foram realizadas em diferentes datas compreendidas entre os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2018. A pesquisadora contou com a presença, durante as entrevistas, de um auxiliar de campo; o mesmo era psicomotricista, integrante do GEPEFE, também estudioso da Psicomotricidade na área da Educação Física, e tinha função de auxiliar na gravação e na realização do registro de campo, relatando ocorrências durante a entrevista.

Com a intenção de captar os depoimentos na íntegra, as entrevistas foram todas gravadas em áudio. Posteriormente, foram transcritas e feita a conferência. Como afirma Minayo (2005, p. 187), “todas as palavras devem ser transcritas na íntegra”, “quando não é o entrevistador que transcreve, ele deve conferir o trabalho com a gravação original e editá-lo de maneira correta, se for o caso”.

Uma vez transcritas as entrevistas, foi realizado o processo de textualização, retirando vícios de linguagem. Após leitura na íntegra de todas as entrevistas, identificamos nos textos transcritos as **unidades de sentido**, o tema; alocamos textos, parágrafos, frases, selecionados por tais unidades, em **subcategorias**, e, ainda, classificamos por autores as referidas unidades de sentido. Vejamos no quadro 32 abaixo.

(Continua)

Quadro 32 - Identificação das unidades de sentido e categorização das falas dos PF

Categoria	Subcategorias		
Percorso formativo	Perfil do PF		
	Formação inicial e Formação continuada		
Categoria	Subcategoria	Núcleo de sentido	Professores
	Concepção de psicomotricidade	‘entende a psicomotricidade como uma práxis permeada pela complexidade das relações’	PF1; PF2; PF3; PF4; PF7
		‘um agregado de elementos’	PF5; PF6
	Autonomia profissional	‘tem total autonomia’	PF1; PF3; PF6; PF7
		‘não tem autonomia’	PF2; PF5
		‘autonomia parcial’	PF4
	Prática pedagógica	‘prática no sentido de práxis, como ação que não se reduz à atividade do professor’	PF1; PF2; PF3; PF4; PF6; PF7

(Continuação)

Práxis pedagógica		‘prática com sentido reducionista’	PF5
	Importância da psicomotricidade na educação física	‘representa uma ruptura de velhas técnicas’	PF1; PF3; PF4; PF5; PF7
		‘encontro de outras soluções e outras ferramentas de intervenção’	PF2; PF6
	Relação teoria e prática	‘faço uma abordagem teórica inicial, depois eu coloco algumas reflexões: ação coletiva organizada’	PF1; PF2; PF4
		‘visão prospectiva: interconexões do conteúdo’	PF3; PF6; PF7
		‘conceitual, procedimental e atitudinal’	PF5
	Relação com o aluno	‘é preciso uma transformação pessoal’	PF1
		‘espaço de escuta socioafetiva’	PF2; PF3; PF4; PF5; PF7
		‘ensinar brincando’	PF6
	Formação humana: dimensões	‘autopercepção afetiva social do meu corpo para com o outro’	PF1
		‘fazer o aluno sentir-se bem’	PF2
		‘o inacabamento do ser que está sempre em construção e desconstrução’	PF3; PF4; PF7
		‘enxergar a complexidade que é a psicomotricidade é muito mais que compreender o corpo e a mente’	PF5; PF6
	Elementos constitutivos	Objetivos Conteúdos Metodologia Referencial teórico Carga horária	
Categoria	Subcategorias	Unidade de sentido	Professores
	Docência do ensino superior do PF	‘é preciso saber despertar a curiosidade epistemológica no aluno’	PF1; PF2; P3; PF4; PF5; PF7
		‘na prática, é necessário desconstruir a teoria para depois reconstruí-la’	PF6
		‘saber holístico’	PF1
		‘ter graduação básica e conhecimentos de outras ciências: psicopedagogia, neurociência, desenvolvimento cognitivo e conhecimento da psicologia’	PF2
		‘ter competência, criar analogias, usar linguagem que seja acessível ao aluno e contextualizando conteúdo’	PF3; P4

(Conclusão)

Saberes docentes	Saberes necessários para a docência	‘os saberes conceitual, atitudinal e procedimental’	PF5
		‘necessárias a vivência e experiência com a psicomotricidade’	PF6; PF7
	Constituição dos saberes	‘com raízes na história de vida, perpassando da infância à faculdade, ora como aluno, ora como docente, na própria existência humana’	PF1; PF3; PF4; PF5; PF6; PF7
		‘experiência esportiva, disciplina de Psicomotricidade durante a graduação, na especialização em Psicologia do Esporte, e na prática docente’	PF2
	Saberes da experiência	‘experiência associada ao período de aluno(a) da graduação’	PF1; PF6
		‘como professora de educação física da educação básica’	PF3; PF4
		‘lecionar no ensino superior em curso de Educação Física’	PF2; PF7
		‘ter reconhecimento’	PF5
	Saberes profissionais	‘realização de cursos/eventos durante e após a graduação’	PF1; PF2; PF3; PF5; PF6; PF7
		‘aprender pelo exemplo’	PF4
	Saberes disciplinares	‘monitoria em rítmica’	PF1
		‘a disciplina de Psicomotricidade’	PF2; PF4; PF5; PF6
		‘área da educação, a neurociência’	PF3
		‘psicomotricidade não é o mesmo que desenvolvimento motor’	PF7
	Saberes curriculares	‘ministra a disciplina de Psicomotricidade por afinidade’	PF1; PF3; PF4; PF6; PF7
		‘não teve escolha para ensinar a psicomotricidade’	PF2; PF5
	Outros saberes	‘formação pessoal’	PF1; PF4
		‘consciência corporal’	PF2; PF7
		‘saber cosmopolita’	PF3
		‘conceitual, procedimental, atitudinal’	PF5
		‘cognitivo, motor e afetivo’	PF6

Fonte: Elaborado pela autora.

4.7 Procedimentos éticos

A pesquisa se pautou nas diretrizes e normas de pesquisa envolvendo seres humanos, estabelecidas pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 2012). Dessa forma, os responsáveis pelos cursos de Educação Física das IES foram convidados a assinar o termo de anuência (Apêndice C), autorizando a realização da pesquisa segundo os procedimentos por ela estabelecidos.

Os PF participantes receberam o TCLE (Apêndice D) no qual constam informações claras acerca do objetivo da pesquisa, da justificativa e dos procedimentos de realização, assegurando a consciência plena da proposta planejada.

Esclarecemos que os procedimentos de aplicação da pesquisa garantem a integridade física e moral dos participantes, assim como da IES, pois os meios usados não foram invasivos, evitando, desse modo, causar constrangimento aos participantes. Ainda, asseguramos que o anonimato dos sujeitos foi garantido e esses ficaram livres para desistir de se voluntariar, sem danos, quando bem entenderam.

4.8 Síntese do caminho metodológico

Com a pretensão de prestar mais esclarecimentos ao leitor, organizamos o quadro síntese que reúne os tópicos do fazer metodológico, permitindo uma maior clareza na íntegra do processo de investigação (ver quadro 33).

Quadro 33 - Síntese do trato metodológico

(Continua)

Tipologia do estudo	Paradigma Interpretativo. Abordagem qualitativa. Método: Estudo de Caso Múltiplo. Elementos da Pesquisa documental.
Lócus da pesquisa	O lócus foram IES que ofertam a disciplina de Psicomotricidade nos cursos de licenciatura em Educação Física presencial, reconhecidos pelo MEC. Foram considerados três momentos na definição do lócus, vejamos: 1º Identificar os cursos no estado do Ceará através do sítio do MEC; 2º Buscar as matrizes dos cursos de Educação Física localizados no MEC nos sítios das próprias IES ou em contato por e-mail com o coordenador do curso; 3º Selecionar as disciplinas de Psicomotricidade ofertadas nas matrizes curriculares; essa seleção indicou os espaços da pesquisa.
Participantes da pesquisa	Docentes do ensino superior que lecionam a disciplina de Psicomotricidade nos cursos de licenciatura em Educação Física, modalidade presencial, no estado do Ceará, reconhecidos e cadastrados no MEC.
Critérios de	Aceitar participação de forma voluntária; assinar o TCLE e o termo de anuência em conformidade com as orientações da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 2012); ser docente da disciplina de Psicomotricidade em curso de licenciatura em

(Conclusão)

inclusão/ exclusão	Educação Física no Ceará; ministrar a disciplina há no mínimo um semestre ou já ter ministrado em semestres anteriores; sendo excluídos aqueles que não aceitaram participar da pesquisa e/ou não estavam em conformidade com os itens de inclusão.	
Coleta de dados: 5 fases	1º Buscas em sítios eletrônicos para a realização do EQ.	Objetivo: situar nosso objeto de investigação nas pesquisas científicas produzidas, analisando as relações existentes dos trabalhos encontrados com nosso objeto.
	2º Mapeamento das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física presencial no estado do Ceará.	Objetivo: analisar as matrizes dos cursos de licenciatura em Educação Física presencial no estado do Ceará que ofertam a disciplina de Psicomotricidade, definindo desse modo os lócus e os sujeitos desta investigação.
	3º Realização de entrevista semiestruturada com gravação de áudio com os professores que lecionam a disciplina de Psicomotricidade nos cursos de licenciatura em Educação Física presencial no estado do Ceará, conforme Apêndice B.	Objetivo: coletar dados correspondentes aos objetivos traçados no alicerçar desse estudo, tal como compreender a constituição da práxis pedagógica e dos saberes docentes no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física.
	4º Coleta dos documentos PPC/Programa de Unidade Didática dos cursos de licenciatura em Educação Física presencial no estado do Ceará, que são cadastrados e credenciados pelo MEC, que ofertam a disciplina de Psicomotricidade.	Objetivo: analisar as concepções dialógicas contidas no programa de unidade didática sobre o ensino da psicomotricidade em educação física [ementa, conteúdo, objetivos, metodologia, competências, avaliação e bibliografia básica e complementar].
	5º Elaboração da proposta de programa de unidade didática para o ensino da psicomotricidade nos cursos de Educação Física, em uma propositiva dialógica.	Objetivo: consolidar uma matriz de análise para construção de programa de unidade didática para a disciplina de Psicomotricidade em curso de licenciatura em Educação Física, em uma propositiva dialógica.
Análise de Dados	A análise dos dados será desenvolvida em 5 fases que contemplam: Fase 1: O EQ - Análise descritiva. Fase 2: Matrizes - Análise estatística. Fase 3: As entrevistas semiestruturadas serão transcritas e textualizadas, interpretadas à luz da análise temática e triangulação de Minayo, dialogando com autores na área e com os dados coletados nas outras fases da pesquisa. Fase 4: Análise dos PPC/Programa de Unidade Didática, buscando compreender as proposições dialógicas sobre a psicomotricidade. Fase 5: Elaboração do programa de unidade didática: reflexão sobre a natureza, o conhecimento e suas relações.	
Procedi- mentos éticos	TCLE e o termo de Anuência em conformidade com as orientações da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 2012).	

Fonte: Elaborado pela autora.

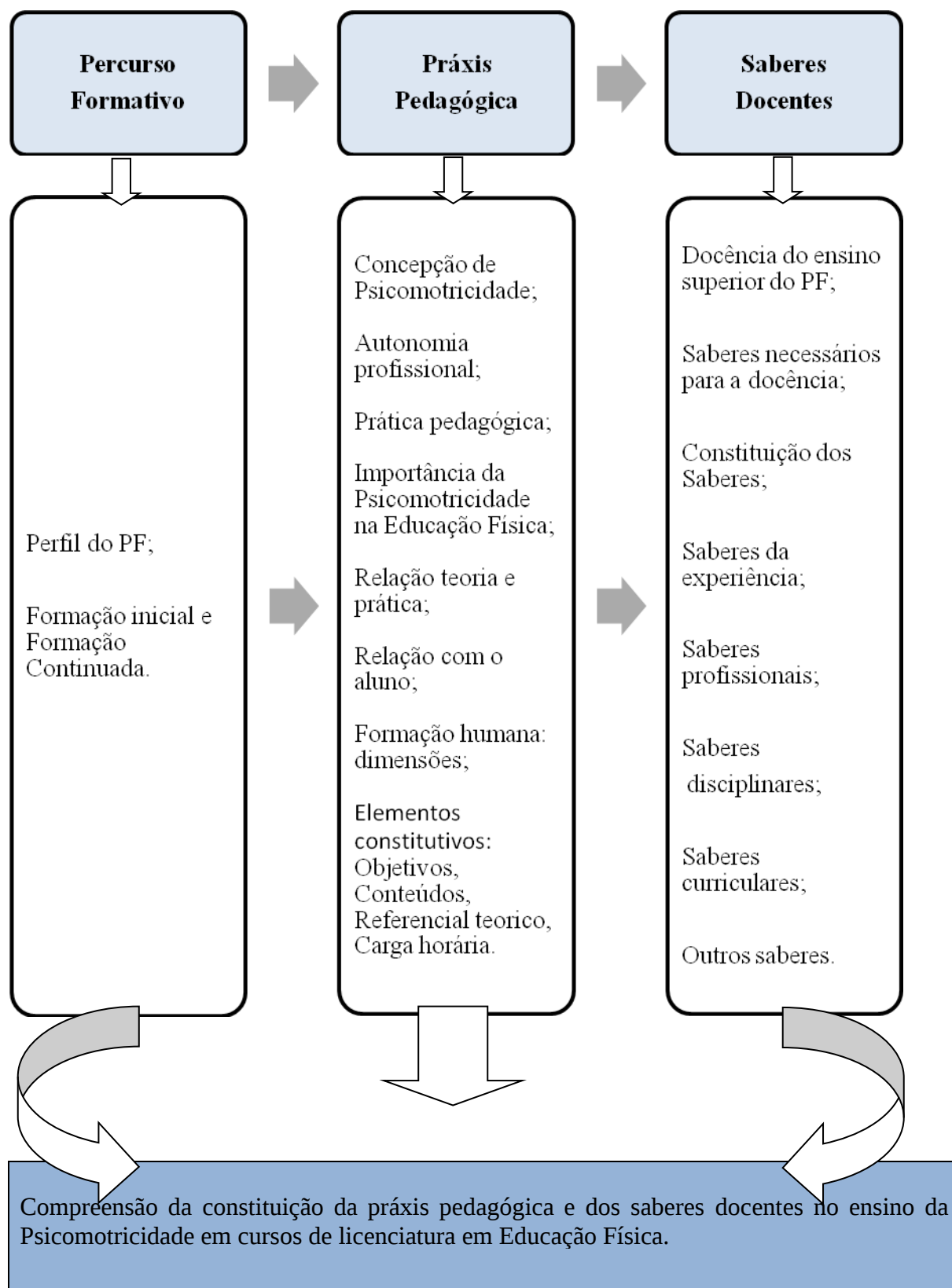
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: POUSO DIALÓGICO

Neste tópico, apresentamos os resultados e as discussões desta pesquisa, após a finalização da coleta dos dados realizada em **cinco** fases: a análise do EQ, na **primeira fase**, que constituiu o tópico dois, com os resultados dos achados e suas contribuições para nosso estudo; o desenho das matrizes curriculares, que instituiu a **segunda fase** e resultou na elaboração do subtópico quatro ponto dois, com os resultados estabelecidos no quadro 33; a **terceira fase**, ordenada pela entrevista semiestruturada e seus elementos constitutivos com seus resultados e discussões presentes no subtópico cinco ponto dois; a **quarta fase** foi a análise dos documentos PPC/Programa de Unidade Didática, buscando identificar as proposições dialógicas sobre o ensino da psicomotricidade em educação física e cujos resultados encontram-se organizados no subtópico cinco ponto um, a seguir; por fim, é apresentado o resultado da **quinta fase**, com a construção de uma proposta de matriz para o ensino da psicomotricidade no subtópico cinco ponto três.

5.1 Resultados e discussões a partir da análise das entrevistas

O presente tópico apresenta e integra a categorização das falas dos entrevistados, conforme figura 13 abaixo, e análise dos dados obtidos num direcionamento rumo à compreensão da constituição da práxis pedagógica e dos saberes docentes no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física.

Figura 13 - Categorização das falas dos PF



Fonte: Elaborado pela autora.

5.2 Caracterização do percurso formativo do PF

Este tópico é constituído pela introdução da categoria ‘percurso formativo’, que caracteriza elementos constitutivos da historicidade do PF. Logo, os mesmos convergem na designação das particularidades dos sujeitos no que tange ao perfil geral, formação inicial e continuada (observar quadro 34).

Quadro 34 - Subcategorias do percurso formativo do PF

Categoria	Subcategorias
Percurso formativo	Perfil do PF
	Formação inicial e continuada do PF

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira subcategoria é organizada conforme os critérios de informações gerais dos participantes, tais como dialogamos no subtópico cinco ponto dois ponto um abaixo. Após apresentarmos esse perfil, a subcategoria seguinte, designada “formação inicial e continuada do PF” segue os mesmos critérios que as demais categorias presentes nos blocos seguintes.

5.2.1 Perfil do PF

O quadro 35 é composto por características relacionadas ao sujeito e sua atividade de trabalho, a saber: idade, sexo, se a IES em que atua é pública (pb) ou privada (pv), vínculo, regime de trabalho, exercício de função, tempo na IES e tempo de ensino em psicomotricidade em educação física.

Quadro 35 - Perfil dos PF

P F	Ida de	Sexo	IES (pb/ pv)	Vínculo	Regime/ trabalho	Exerce outra função além de PF/IES	Tempo/ Magistéri o em IES	Tempo/ ensino da Psm
P F 1	35-45	F	PV	Parcial Celetista	20h	Coordenação do curso de EF e aula particular	7-25 Anos	10 anos
P F 2	25-35	F	PB	Substi- tuto	40h	Consultório/psicologi a e Federação/CE de futebol	4-6 Anos	2 anos
P F 3	35-45	M	PV	Efetivo	40h	Ed. Básica	7-25 Anos	10 anos
P F 4	25-35	F	PV	Celetista	12h	Ed. básica	7-25 Anos	9 anos
P F 5	35-45	M	PV	Celetista	10h	Ed. básica	7-25 Anos	3 anos
P F 6	35-45	F	PV	Celetista	40h	Coordenação de monitoria acadêmica e procuradora institucional	7-25 anos	9 anos
P F 7	35-45	M	PB	Efetivo	40h	Coordenação do Pibid e projeto de extensão	7-25 anos	8 anos
T o t a l	5PF (35-45) 2PF (25-35)	4PF (F) 3PF (M)	5PF (pv) 2PF (pb)	4PF (celetis- tas) 1PF (subisti- tuto) 2PF(efetivo)	4PF (40h) 1PF (20h) 1PF (10h) 1PF (12h)	3PF Educação básica 3PF Coordenação 1PF Consultório	6PF (7-25) 1PF (4-6)	2PF (10) 2PF (9) 1PF (8) 1PF (2) 1PF (3)

Fonte: Elaborado pela autora. com base nos dados da pesquisa.

O quadro 35 acima nos permite constatar que, dos sete PF, quatro são do sexo feminino e três do masculino; cinco têm idade entre 35-45 anos e dois se encontram na faixa etária entre 25-35 anos. O tempo de magistério dos PF é aproximadamente igual: seis PF compreendem a temporalidade entre sete a 25 anos e apenas um situa-se entre quatro a seis anos de experiência no ensino superior. No que tange ao tempo de atuação no ensino da psicomotricidade em cursos de graduação em Educação Física, temos: dois PF com 10 anos, dois PF com nove anos, um PF com oito anos, um PF com três anos e um PF com dois anos.

Paralelo a esse perfil, recorreremos à classificação de Huberman (2000), sem, no entanto, tomá-la como um conjunto de fases estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética. Isso nos faz entender que as características das fases podem mudar de professor para professor, não sendo uma determinação incontestável.

O autor faz a seguinte classificação de professores em cinco fases de desenvolvimento profissional: a entrada na carreira (**um a três anos** de docência): fase de sobrevivência, descoberta e exploração; estabilização (**quatro a seis anos**): sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; diversificação ou questionamentos (**sete a 25 anos**): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (**25 a 35 anos**): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, fase de desinvestimento, recuo e interiorização (**35 a 40 anos**): pode ser sereno ou amargo.

Mediante o exposto, os PF participantes deste estudo apresentam em sua temporalidade de trabalho a seguinte realidade: PF1 de quatro a seis anos, estabilização, sendo 10 anos de atuação com a abordagem psicomotora; os demais PF encontram-se na fase de sete a 25 anos com a diversificação ou questionamentos. São seis PF nessa fase de diversificação, diferindo seu tempo de experiência quanto ao ensino com abordagem psicomotora, entre dois a 10 anos, como mostra o quadro 35 acima.

Observamos que a maioria dos PF (seis) se encontram em tempo compreendido entre sete e 25 no tocante à sua experiência em ensino superior e apenas um com tempo entre quatro e seis anos, e ainda, se ressaltarmos apenas no campo da abordagem psicomotora, esse perfil não muda, pois, o tempo máximo de experiência apontada foi de 10 anos, ou seja, compreendida no intervalo de sete a 25 anos.

O tempo no magistério é anunciado na práxis como o tempo de trabalho, que desencadeia uma transformação real no trabalho, ou seja, do PF. Então, diferentes tempos de trabalho desencadeiam diferentes mudanças. Se uma pessoa como o PF7 tem 20 anos de trabalho difere de outra que tem apenas cinco, suas experiências, sua carreira, identidade são marcadas por características próprias em sua atuação profissional (TARDIF, 2014).

Alguns professores vivem o que Tardif (2014) chama de choque de realidade ao assumirem os primeiros anos de docência. Foi o que sucedeu com a PF1, que admite ter passado por maus momentos durante seus primeiros anos de docência no ensino superior. Em compensação, a superação e o crescimento pós a crise de iniciação foram imensos, fato que a fez aprender muito mais sobre a docência. Tardif (2014), com uma classificação que difere de Huberman (2000), considera o início de carreira o período compreendido entre um a cinco anos. Para Tardif (2014), o professor vive uma fase em que deve provar a si próprio que sabe fazer e ainda aos outros que é capaz de ensinar. Esse, embora não seja o estágio atual de PF1, é considerado pelo mesmo um momento tão significativo que, ainda que o PF não esteja

situado nesse estágio, são essas características que o representam, por conta dos desafios diários e permanentes que a docência representa no chão da universidade.

Para Larrosa (2015), o forte do trabalho são a experiência e a formação, sendo a experiência mais representativa. Nesse direcionamento, Garcia (2013) faz o seguinte emprego: à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, vão construindo num processo evolutivo a interpretação e reinterpretação dessa experiência, levando o docente a um desenvolvimento profissional.

Desse modo, assinalamos que há questionamentos na classificação de Huberman, Tardif, ou outro autor, uma vez que o tempo de serviço pode não ser o tempo de experiência, quando apresentamos a premissa em conformidade com Larrosa (2015).

Para o autor, o PF deve ser sensível e aberto. Aberto fundamentalmente à sua própria transformação, à transformação de seus ideais, de suas palavras, de seus sentimentos, de suas representações. A experiência no trabalho é representada pela própria transformação do professor (LARROSA, 2015).

Uma vez que a experiência é subjetiva e não dogmática, o desenvolvimento profissional dos PF pode ser o lugar da práxis. Ou seja, há uma relação sinérgica entre a experiência e a formação no campo da docência do ensino da abordagem psicomotora no ensino superior.

Ainda sobre os achados representados no quadro 35, temos que cinco PF exercem função em IES privadas e dois PF em IES públicas, sendo quatro em regime de 40h, um com 20h, um com 12h e um com apenas 10h. Os dois PF de instituições públicas exercem a função em regime de 40h, sendo um efetivo e outro substituto; os demais são quatro celetistas e um efetivo. Os PF assumem, além da função de docente universitário, o magistério na educação básica, coordenação do curso ou outra coordenação de projetos e consultório de atendimento particular.

Sobre o docente do ensino público e particular, Borges et al. (2012) informam que as IES públicas e privadas se caracterizam como espaços distintos, com organizações próprias. Enquanto nas instituições públicas há incentivo para que o professor se envolva com as atividades de ensino, pesquisa e extensão - tripé da universidade - nas instituições privadas, o envolvimento dos docentes é praticamente exclusivo com atividades de ensino.

Os dados de Borges et al. (2012) corroboram com a complexidade da interpretação do nosso estudo, quando apontamos esse tripé como necessário à atividade da práxis do professor. No entanto, ensino, pesquisa e extensão precisam ser atividades que façam sentido à vida do PF, posto que, se constituírem-se dispositivo de controle e

classificação, já não seriam tão favoráveis à formação. Também contra-argumentamos a reflexão sobre o docente do ensino privado poder não ser tão cobrado no quesito pesquisa e extensão como o do ensino público, porém esse fato não nega que existem professores da rede privada que são ótimos pesquisadores e envolvidos com esse tripé universitário.

O referido autor ainda afirma que, independente do vínculo, é necessário que o professor se comprometa com a produção do conhecimento, mesmo que as políticas das instituições privadas não incentivem o trabalho perspectivado no tripé universitário. E evidenciamos essa necessidade pelo fato de a psicomotricidade ser uma área de atuação ampla, com diversas ramificações, que ainda precisa de muita produção para se firmar, muita pesquisa e publicação de trabalhos científicos no campo escolar e universitário que envolvam os descritores deste estudo, por exemplo.

Borges et al. (2012) ainda complementam mencionando que o professor que atua em IES privadas, na maioria das vezes, é pago pelas horas trabalhadas e, por isso, precisa dispor de carga horária semanal em sala de aula, tendo em vista seu rendimento salarial. Fato que não diverge do quadro dos PF em questão, pois foi possível identificar um regime de 10 e 12 horas trabalhadas nas IES. Esses mesmos PF também assumem o ensino na educação básica, fato que não os torna menos competentes que os PF que assumem 40h exclusivas em IES, mas nos induz a pensar sobre a pequena carga horária assumida e seu vínculo com a instituição.

5.3 Formação inicial e continuada do PF: ontologia do sujeito

Nas linhas que seguem, discorremos e referenciamos a formação inicial com a área de graduação, disciplinas cursadas e os cursos realizados durante a graduação. E identificamos a fala representativa desse percurso. Em seguida, apresentamos elementos que constituem a formação continuada, seja por meio de cursos lato/stricto sensu, cursos de extensão, no exercício profissional, ou, até mesmo, autoformação.

PF1 formou-se em educação física, modalidade presencial, grau licenciatura plena, em instituição pública. Não cursou a disciplina de Psicomotricidade durante a graduação, mas teve a disciplina de desenvolvimento motor e participou de cursos de formação nessa área. Em seu depoimento, ela diz: “Eu sempre me identifiquei com esse aspecto psicoafetivo e motor, desde a minha graduação; trabalhei com monitoria em rítmica, essa rítmica holística, sem ser a ginástica rítmica; fiz curso de Psicomotricidade durante a graduação, curso de extensão, massoterapia, sempre fazendo essa conexão com as teorias da

própria psicomotricidade” (PF1). Já quando ensinava em IES, fez oficinas de biodança e técnicas de *clown* que ajudaram muito na autopercepção afetiva, social do seu corpo e na relação com o outro. Hoje, sua maior titulação é Mestre em Avaliação das Atividades Físicas Desportivas e cursa doutorado em Ciência do Desporto. Considera que o **mestrado** foi um dos momentos que mais contribuiu no processo de formação continuada e com seu modo de ensinar a psicomotricidade hoje, porque envolveu a área do desenvolvimento motor. Só lecionou a disciplina em curso de Educação Física. Atualmente, ensina, além da psicomotricidade, a cinesiologia, esporte escolar, medidas e avaliação.

PF2 formou-se em psicologia, modalidade presencial, grau de bacharel, em instituição privada. Cursou a disciplina de Psicomotricidade durante a graduação, além de participar de cursos de curta duração e palestras nessa área, que contribuíram bastante com seu modo de ensinar hoje. Em seu depoimento, ela diz: “[...] os cursos que eu participei, [...] algumas palestras e acompanhar esses professores e **a didática deles** me ensinou muito também da didática de ensinar psicomotricidade e no entendimento do tripé: cognitivo, afetivo e motor”. Hoje, sua maior titulação é especialista em psicologia do esporte. Ensina a disciplina de Psicomotricidade no curso de Educação Física, porém na turma há alunos de diferentes cursos, como Pedagogia e Letras. Também ensina, além da psicomotricidade, disciplinas da área de estudos psicológicos na educação física e esportes.

PF3 possui graduação em educação física, modalidade presencial, grau licenciatura plena, em instituição privada. É especialista em Ensino da Educação Física, com dois mestrados, um em ‘Ensino da saúde’ e outro em ‘Educação’. O mesmo participou de cursos, oficinas, consultorias de formação em psicomotricidade, como ouvinte, e, em outros momentos, como palestrante. Em seu depoimento, ele diz: “eu sou mais adepto de uma formação permanente [...]. Fiz especialização, mestrado, vários cursos, mas é uma coisa estanque, tem data e hora para começar e terminar, por isso esses cursos contribuíram muito com meu modo de ensinar na psicomotricidade. No entanto, aprendo mais na minha formação com momentos como este de diálogo em entrevistas, em planejamentos, em diálogo com pares, considero mais significativo do que fazer um curso e adquirir um diploma; você muda, transforma-se, eu me torno melhor como pessoa e como profissional”. Cursou a disciplina de Psicomotricidade durante a graduação e considera extremamente importante em sua formação. Lecionou a disciplina de Psicomotricidade em curso de Educação Física e também em vários cursos de especializações, principalmente na psicopedagogia e pedagogia. Atualmente, ensina, além da psicomotricidade, fundamentos históricos e antropológicos da educação física, legislação e organização esportiva, percurso histórico da educação física.

PF4 formou-se em educação física, modalidade presencial, grau de licenciatura plena, em instituição pública. Cursou a disciplina de Psicomotricidade durante a graduação. Em seu depoimento, ela diz: “Foi meu contato inicial com a disciplina e com essa forma de associação entre o corpo, mente e emoções. Com certeza, foi o **divisor de águas**, onde percebi que a educação física não é só o trabalho do desenvolvimento motor, não é só o movimento em si, mas é o movimento daquela pessoa que sente, pensa, que é um complexo” (PF4). Hoje, sua maior titulação é mestre em educação. Considera que o mestrado contribuiu no processo de formação continuada, com seu modo de refletir sobre suas ações e com seu modo de ensinar a psicomotricidade. Só lecionou a disciplina em curso de Educação Física. Atualmente, ensina, além da psicomotricidade, educação física no ensino infantil e ensino fundamental e estágio supervisionado no ensino infantil.

PF5 possui licenciatura em educação física e em pedagogia. Durante a graduação e especialização, cursou a disciplina de Psicomotricidade e considera que ela contribuiu, significativamente, com seu modo de ensinar. Realiza cursos de Psicomotricidade com frequência. O mesmo tem formação em nível *lato sensu* em educação física escolar, sendo sua maior titulação mestre em educação. Apontamos o trecho do seu depoimento: “Com certeza, essa disciplina contribuiu com meu modo de ensinar hoje, muitas coisas; apesar de ter feito essa disciplina em 1998, fiz com a Flor, professora da Unv, ainda hoje eu utilizo as apostilas de base” (PF5). Ensina outras disciplinas, a saber: Metodologia dos Esportes Coletivos, Fisiologia Humana, Fisiologia do Exercício.

PF6 tem formação em educação física, licenciatura plena, e cursou durante a graduação a disciplina de Psicomotricidade. No depoimento sobre o significado da disciplina para sua formação, ela afirma: “Foi fundamental, porque o professor, na época, associou a disciplina de crescimento e desenvolvimento, princípios básicos da educação infantil, estágio supervisionado da educação infantil, era o elo mais forte que ele fazia. Mas ele também não desprezava as séries iniciais do ensino fundamental, então eu vejo desde a minha formação, que é uma disciplina de fundamental importância para o aluno e futuro profissional”. O PF leciona a disciplina de Psicomotricidade em curso de Pedagogia e Educação Física. No curso de Educação Física, ensina também estágio supervisionado; currículo e programas; e as práticas orientadas. Exerce as funções de coordenação de monitoria acadêmica e procuradora institucional na instituição, além de docente no ensino superior. Sua maior titulação é especialista. A docente realizou, durante e depois da graduação, cursos de extensão de Psicomotricidade.

PF7 possui formação inicial em licenciatura em educação física. Durante a graduação, não teve a disciplina de Psicomotricidade, porém tem especialização em psicomotricidade. Sua maior titulação é doutor. Ensina também as disciplinas de Lutas, Metodologia da Capoeira, Atletismo, além de coordenar cursos de extensão na área da Educação Física. Afirmar ir com frequência a eventos da psicomotricidade, fato que contribui bastante com sua formação continuada, assim como seus cursos de pós-graduação. Inclusive seu objeto de tese de doutorado foi na área da Psicomotricidade, fato que permeia a docência do ensino superior do PF, como podemos constatar em seu depoimento: “[...] o contexto da minha formação na psicomotricidade tem relação com a minha pós-graduação, depois ela se estende pela minha prática em si [...] Então, na verdade, eu procurei a psicomotricidade por conta do doutorado; eu estive no mestrado, fiz um trabalho com a capoeira e com pessoas com síndrome de down e na época busquei avaliar a coordenação motora desses indivíduos, a influência da capoeira na coordenação motora desses indivíduos”. Ainda afirma: “a educação física, principalmente pela formação que eu tive, não tinha essa disciplina, não era essa psicomotricidade com tanta profundidade, a gente realmente via também que a educação física tratava dessa maneira, mas não com essa profundidade que a psicomotricidade trata, principalmente quando se trata do lado afetivo e psico, etc.”

Com as narrativas e depoimentos supracitados, podemos identificar que todos os PF têm formação inicial em educação física, com exceção do PF2. Tal fato se torna positivo, já que lecionam em cursos de Educação Física.

Nesse percurso de formação, identificamos apenas o PF7 com especialização em psicomotricidade, fato que será enfatizado a posteriori. Nas narrativas dos percursos formativos dos PF, elencamos os depoimentos formativos que mais se aproximam da formação docente em psicomotricidade, são relatos que evidenciam a importância da implementação da disciplina de abordagem psicomotora na educação física. Desse modo, cursar a disciplina psicomotora durante a graduação foi mencionado por todos os PF como espaço formativo que proporcionou condições elementares para a docência do ensino superior.

O fato dos professores afirmarem ter cursado a disciplina de Psicomotricidade durante a graduação tem grande relevância no momento que assume a mesma disciplina do ensino superior. Como salienta Almeida (2012), a formação inicial do docente se caracteriza como o primeiro passo de uma trajetória que se estenderá por todo o desenvolvimento profissional. A perspectiva de continuidade deve ser assumida nessa formação que se

consolidará nas articulações das etapas que se sucedem. É possível refletir sobre esse processo dando ênfase à necessidade das inovações educacionais e mudanças para um ensino efetivo.

É sobre essa possibilidade de ensino afetivo que mobilizamos nosso estudo, muito bem representada na fala de PF4 quando relata essa necessidade de formar “a pessoa que sente, pensa, que é um complexo”, retratando um processo mobilizado pela efetividade.

Por outro lado, como menciona Vázquez (2011), só é possível a atividade transformadora se o professor transformar a si mesmo, isto é, com a formação continuada. O autor ratifica a necessidade do PF continuar sua formação após o primeiro título de profissional, ou seja, não estagnar seu campo de conhecimento, mas formar-se constantemente. E observamos essa preocupação com a formação por parte dos PF, porém não listamos nada mencionado sobre o apoio e/ou incentivo por parte das próprias IES, fato que denuncia a realidade de muitos outros profissionais, que muitas vezes se veem impossibilitados de continuar sua formação por falta de incentivo de política gestora universitária.

O percurso formativo sobre que discurremos é o mesmo compreendido por Tardif (2014) como trajetória profissional. O autor pensa esse percurso associado aos saberes utilizados e desenvolvidos no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração, no qual estão presentes dimensões identitárias e de socialização profissional, além de fases e mudanças.

A Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências, no seu artigo 4º reza que:

O curso de graduação em Educação Física deverá articular a formação inicial e continuada, tendo como premissa a autonomia do(a) graduando(a) para o contínuo aperfeiçoamento, mediante diversas formas de aprendizado (BRASIL, 2018, p.1).

Esse é um dos principais documentos que roga diretrizes sobre a formação em nível superior em educação física. Como o mesmo menciona, “o curso deverá articular a formação inicial e continuada”. Entendemos esse discurso como a criação de política formativa institucional, além, é claro, do que apregoa o mesmo documento: “a autonomia de graduando para o contínuo aperfeiçoamento”.

Pimenta e Anastasiou (2014) trouxeram à tona a discussão sobre a formação pedagógica dos professores. Afirmam que a maioria dos docentes das IES não possuem formação pedagógica adequada para a prática de ensino, sendo necessário que esses

profissionais procurem auxílio, por meio de formação continuada, para tornar suas aulas mais motivadas à realidade vigente.

De fato, apenas a graduação não é suficiente para o professor que pretende atuar no ensino superior. Sabemos que não há lei que proíba, porém, o processo formativo deveria ser mais criterioso no ato de seleção, tendo em vista a necessidade de conhecimento específico para o ensino. O que de fato a lei salienta é que pelo menos um terço dos docentes sejam mestres ou doutores (BRASIL, 1996).

A qualificação docente requer que a formação continuada e o desenvolvimento profissional ocorram de forma ininterrupta e unificada. Daí a importância das IES oferecerem programas de formação continuada aos seus docentes, no sentido de potencializar o bom desempenho em sala de aula e aproximar as atividades científicas das pedagógicas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Alves (2013) estuda a formação de professores dentro de uma abordagem de mediação corporal nos conceitos psicomotores e revela que existe um número muito grande de profissionais atuando nas instituições educacionais, com condições precárias de conhecimento no tocante à psicomotricidade. O autor enfoca questões de condições de trabalho e relata a dificuldade de promover educação, sem o menor cuidado com a formação daqueles que são os responsáveis por ela. E enfatiza que poucas são as instituições preocupadas com o processo formativo dos seus servidores.

Nesse enfoque, sublinhamos que o critério a ser estabelecido para o ensino da psicomotricidade, nessa área específica, é a formação em psicomotricidade em nível de graduação ou especialização, com aderência ao tripé de formação exigido pela ABP. Porém, em oposição a essa visão, para o ensino da abordagem psicomotora em cursos de Educação Física, a formação necessária que defendemos é a licenciatura em educação física e especialização em psicomotricidade, quando o docente não tiver em seu histórico curricular a disciplina de abordagem psicomotora em nível de graduação.

Nosso estudo mostrou que todos, com exceção do PF2, inserem-se nesse critério. No entanto, vale fazer algumas ressalvas. PF7, embora não tenha cursado a disciplina, tem especialização em psicomotricidade, fato que lhe agrega conhecimentos específicos para lecionar. PF2 é temporária em IES pública e não tem formação inicial em educação física, nem especialização em psicomotricidade; é psicóloga, mas teve a disciplina de Psicomotricidade durante sua graduação e tem pós-graduação em psicologia do esporte, fato que lhe agrega conhecimento específico em ambas as áreas. PF2 ainda afirma que o fato de ter participado de cursos e palestras na área da Psicomotricidade contribuíram bastante com seu

modo de ensinar e finaliza revelando que sua didática de ensino se assemelha com a de alguns dos seus professores, pois a PF afirma se inspirar no modo de ensinar de seus professores.

Mediante o exposto, na conjuntura de base legal de formação de professor de nível superior, o quadro de profissionais e suas qualificações ficam a cargo das próprias IES, não existindo lei ou decreto que proíba um professor de outra área lecionar no curso de Educação Física. Nem se falando em concurso há essa exigência; o que se costuma exigir como critério formativo é a licenciatura em educação física, mestrado e/ou doutorado em campo específico ou educação e experiência na educação básica e/ou ensino superior.

Os dados de que dispomos nos levam a refletir sobre o ser professor universitário e contemplar o domínio de seu campo específico de conhecimentos, ter a formação exigida para atuar em determinada área, e sobre o fato de que não existe órgão oficial que fiscalize e faça a proibição do professor ensinar a disciplina em questão, devido à ausência de formação específica em psicomotricidade. Sabemos que é necessário entender que esse domínio está para além da apropriação da epistemologia da ciência, porém, é necessário também o constante questionamento sobre: que saberes são necessários para ensinar? Como ensinar? O que ensinar? A quem ensinar? Que necessidades e desejos o aluno tem? Dentre outros questionamentos que Garcia, Tardif, Anastasiou e Pimenta fazem ao professor e ao processo de ensinagem.

Paiva e Bezerra (2017) contemplam nossa linha de estudo ao frisar que são necessárias capacitação e especialização dos docentes, para que a psicomotricidade seja praticada como abordagem da educação física, considerando os seus aspectos teóricos para uma prática pedagógica coerente e sólida.

Nesse enfoque, pesquisa realizada por Medeiros (2011), intitulada “Importância da Psicomotricidade para o processo de alfabetização”, cujo objetivo foi contribuir para o entendimento dos professores de educação psicomotora e sua influência na intervenção das dificuldades no processo de alfabetização, aponta a necessidade de introdução do tema “psicomotricidade” como disciplina nos cursos de formação de professores, para dar condições ao professor de trabalhar com atividades psicomotoras na escola. Tal necessidade condiz com o achado, uma vez que os PF afirmam que cursar a disciplina durante a graduação fez toda a diferença no seu ser professor.

Na mesma pesquisa, quando os professores são questionados se tiveram a disciplina de Psicomotricidade durante a graduação, dos três sujeitos investigados, duas respondem que não. Mesmo não tendo a formação em psicomotricidade, nem como disciplina

durante a graduação, as docentes desenvolvem atividades psicomotoras com crianças na escola, e informam ter aprendido o conhecimento específico de outras formas.

Enfim, essas são algumas reflexões que norteiam as trajetórias de desenvolvimento profissional e identitário dos nossos sujeitos, pois, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2014), o desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos PF, uma vez que se trata de uma identidade epistemológica, ou seja, que se refere à docência como um campo de conhecimento específico.

Nesse propósito, continuemos a discorrer sobre o processo formativo a partir da constituição da práxis pedagógica dos PF no ensino da psicomotricidade, em cursos de licenciatura em Educação Física, nas linhas que seguem.

5.4 Constituição da práxis pedagógica no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física

Partimos da organização do quadro 36 com a sistematização da categoria macro da práxis pedagógica que se redistribui em oito subcategorias: concepção de psicomotricidade; autonomia profissional; prática pedagógica; importância da psicomotricidade na educação física; relação teoria e prática; relação com o aluno; formação humana - dimensões; elementos constitutivos. Sendo as sete primeiras compreendidas por meio de 19 núcleos de sentido, seguidas da representação do respectivo PF. A última subcategoria discorre sobre as concepções dos PF no que tange aos elementos constitutivos da PUD que os mesmos trabalham na disciplina de abordagem psicomotora em educação física.

Quadro 36 - Subcategorias e as respectivas unidades de sentido da categoria ‘práxis pedagógica’ (Continua)

Categoria	Subcategoria	Núcleo de sentido	Professores
	Concepção de psicomotricidade	‘entende a Psicomotricidade como uma práxis permeada pela complexidade das relações’	PF1; PF2; PF3; PF4; PF7
		‘um agregado de elementos’	PF5; PF6
	Autonomia profissional	‘tem total autonomia’	PF1; PF3; PF6; PF7
		‘não tem autonomia’	PF2; PF5
		‘autonomia parcial’	PF4
	Prática pedagógica	‘prática no sentido de práxis, como ação que não se reduz à atividade do professor’	PF1; PF2; PF3; PF4; PF6; PF7

(Conclusão)

Práxis pedagógica		‘prática com sentido reducionista’	PF5
	Importância da psicomotricidade na educação física	‘representa uma ruptura de velhas técnicas’	PF1; PF3; PF4; PF5; PF7
		‘encontro de outras soluções e outras ferramentas de intervenção’	PF2; PF6
	Relação teoria e prática	‘faço uma abordagem teórica inicial, depois eu coloco algumas reflexões: ação coletiva organizada’	PF1; PF2; PF4
		‘visão prospectiva: interconexões do conteúdo’	PF3; PF6; PF7
		‘conceitual, procedimental e atitudinal’	PF5
	Relação com o aluno	‘é preciso uma transformação pessoal’	PF1
		‘espaço de escuta, socioafetiva’	PF2; PF3; PF4; PF5; PF7
		‘ensinar brincando’	PF6
	Formação humana: dimensões	‘autopercepção afetiva, social do meu corpo para com o outro’	PF1
		‘fazer o aluno sentir-se bem’	PF2
		‘o inacabamento do ser que está sempre em construção e desconstrução’	PF3; PF4; PF7
		‘enxergar a complexidade que é a psicomotricidade; é muito mais que compreender o corpo e a mente’	PF5; PF6
	Elementos constitutivos	Objetivos Conteúdos Metodologia Referencial teórico Carga horária	

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada uma dessas subcategorias será discutida nos parágrafos abaixo.

5.4.1 Concepção de psicomotricidade

Entendendo a Psicomotricidade como uma práxis, o principal conteúdo é o jogo. [...] é uma área totalmente independente, é uma ciência, onde a educação física se apropria desse conhecimento. A psicomotricidade, enquanto área acadêmica, de estudo e pesquisa, é uma ciência independente, cada vez mais sofrendo modificações. Área acadêmica que precisa ser pesquisada, precisa ser estudada; vejo também como uma necessidade, e como algo que é inerente ao ser humano, o esquema corporal é inerente ao ser humano, então a psicomotricidade é inerente ao ser humano. A psicomotricidade surge para dizer isso, e dessa forma, cabe intervenção e cabem modificações (PF3) (Grifo nosso).

Na minha concepção, a psicomotricidade é um **agregado de elementos**, um agregado de fatores, que são fatores básicos, que vão contribuir na produção, não sei se eu posso dizer assim, na construção motriz do indivíduo (PF5) (Grifo nosso).

A princípio, eu identifico a psicomotricidade como uma ciência que realmente estuda o ser humano dentro dessa **triade**, sem desvincular o motor, o afetivo e o cognitivo [...] a ideia da psicomotricidade é estudar o homem em movimento e através desse movimento verificar também a questão das relações, das **inter-relações** entre cognição, afeto e movimento (PF7) (Grifo nosso).

Os dados de que dispomos sintetizam as narrativas dos PF em um conjunto contemplado por um entendimento que designa o significado da psicomotricidade em consonância com as ideias dos *experts* da área, tais como Bueno (2013), Gonçalves (2012) e ABP (2020). Essa fala é contemplada por cinco PF, são eles: PF1, PF2, PF3, PF4 e PF7, representados pelo núcleo de sentido que **‘entende a psicomotricidade como uma práxis permeada pela complexidade das relações’**. Observamos nos depoimentos de dois PF que há uma compreensão fragmentada por parte de PF5 e PF6, pois os mesmos resumem sua visão a um entendimento reducionista representado no núcleo de sentido por **‘um agregado de elementos’**, os fatores psicomotores.

Os dois núcleos representam o entendimento dos PF. Consideramos que a Psicomotricidade é uma ciência que trata do corpo e da mente, envolve o sujeito e seu corpo, de modo que, ao tratar dos fatores psicomotores, das dimensões do ser humano, não fragmenta essa compreensão, não a estuda de forma dissociada. Ainda situamos essa ciência em uma teia de relações, onde tudo está em um estado de relação, corpo e corpo; corpo e objeto; objeto e conhecimento; subjetividade e objetividade. É essa a compreensão inserida em uma complexidade humana que define a psicomotricidade na educação.

Para melhor compreender a dimensão dos significados assinalados pelos sujeitos e interpretar sob analogia dos conceitos apontados por teóricos da área, discorreremos com a literatura, refletindo sobre o achado.

Para tanto, vejamos uma referência base que muito bem conceitua a psicomotricidade e que evidencia elementos descritivos citados pelos PF, tais como: o fato de ser uma **ciência complexa e de relação**.

A Psicomotricidade pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as **relações** e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade (ABP, 2020, p.1).

Conforme Gonçalves (2012), a psicomotricidade é compreendida como uma ciência que estuda o indivíduo por meio do movimento, na **integração** dos aspectos cognitivos, afetivos e motores, tendo em vista as suas **relações** sociais em contexto.

É possível perceber, de acordo com essa definição, que a psicomotricidade abrange conhecimentos específicos que exigem, por parte de seus estudiosos, um conhecimento profundo dos seus conceitos, para o entendimento global do seu objeto de estudo e sua relação com a prática.

A psicomotricidade é a posição global do sujeito. Pode ser entendida como a função de ser humano que sintetiza psiquismo e motricidade, com o propósito de permitir ao indivíduo se adaptar de maneira flexível e harmoniosa ao meio que o cerca. Pode ser entendida como um olhar globalizado que percebe a **relação** entre a motricidade e o psiquismo, entre o indivíduo global e o mundo externo (DE MEUR; STAES, 1992).

Para Bueno (2013, p. 32), a psicomotricidade “envolve-se com o desenvolvimento global e harmônico do indivíduo desde o seu nascimento, buscando a **relação** entre o psiquismo e a motricidade”.

Nessa perspectiva, referenciamos o trabalho realizado por Silva e Martins (2013) intitulado “Psicomotricidade e formação docente: o que evidenciam as produções do PDE-PR”, cujo objetivo foi “investigar a concepção de psicomotricidade que permeia a formação de professores da educação básica do estado do Paraná”. Nele, foi constatada uma concepção reducionista e funcionalista de psicomotricidade e educação psicomotora por parte dos docentes.

Em outra pesquisa, realizada por Medeiros (2011) e intitulada “Importância da Psicomotricidade para o processo de alfabetização”, um dos objetivos foi verificar o entendimento do termo “psicomotricidade” por professores alfabetizadores da rede básica. A autora constata que todos os docentes investigados têm uma noção básica do que é psicomotricidade, porém os sujeitos, em suas respostas, associam essa ciência ao movimento e à ludicidade, mostrando um entendimento fragmentado.

Tais estudos, embora revelem posicionamentos de docentes pertencentes à educação básica, são dados relevantes para despertar nos profissionais que almejam trabalhar com essa ciência a necessidade de aquisição de formação e conhecimento específico condizentes com as práticas que serão realizadas.

5.4.2 Autonomia profissional

Como estamos falando de práxis pedagógica como categoria macro, julgamos necessário compreender as implicações da autonomia profissional junto ao processo de liberdade e limites que os PF possuem quanto aos conteúdos que lecionam na disciplina de abordagem psicomotora na educação física.

Nós **temos total autonomia** e podemos inclusive mexer no ementário da disciplina, claro que não da noite para o dia. Esse semestre eu achei essa ementa ruim, vou mudar, não, a gente abre a proposta porque existem outros cursos de Educação Física dentro da rede. Hoje nós somos uma rede, e aí a gente entra num consenso, pode vir de lá pra cá, quanto daqui pra lá, então ela não é engessada, ela é extremamente mutável (PF1) (Grifo nosso).

Não é engessado, nós solicitamos à coordenação, que encaminha para o NDE, aí o NDE formula um documento e faz a solicitação para a direção acadêmica, que leva para os mantenedores, que aprovam ou não, e eles fazem a compra ou não. Então, é um processo meio em longo prazo, mas que é possível (PF4) (Grifo nosso).

A estrutura da ementa que é ofertada pela instituição é um negócio meio delicado, **um pouco engessado**, porque, de certa forma, ela vem repassada e aprovada também pela CPA da instituição e vem aprovada pela coordenação do curso, pela instituição, e vem aprovada também pelo MEC [...] ninguém pode chegar e dizer: essa ementa tá tudo errado, eu vou fazer do meu jeito, não tenho essa autoridade (PF5) (Grifo nosso).

A autonomia é entendida por Contreras (2002) como sendo fruto de um processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional com a autonomia social. E é sobre essa autonomia que estamos discorrendo, aquela construída no dia a dia no contexto do ensino superior, em que o PF tem ‘poder’ de tomar decisões sobre seu ato pedagógico e participar na construção e/ou alterações em documentos, como programa de unidade didática, dentre outros. Encontramos esse posicionamento nas falas dos PF1, PF3, PF6 e PF7.

Já os PF2 e PF5 revelam a falta de autonomia nesses processos e, no depoimento de PF4, podemos identificar uma autonomia parcial. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros. Desse modo, no caso dos PF supracitados, há transgressão da eticidade e isso jamais pode ser visto ou entendido como virtude, mas como ruptura com a decência” (FREIRE, 1996).

Observamos que PF5 ilustra a condição burocrática e normatizada da instituição, citando estruturas como o MEC como autoridade que impossibilitam a alteração em ementa a critério do PF. PF4 nem afirma nem nega a autonomia, mas ressalta a dificuldade e burocracia para qualquer alteração técnico-pedagógica em documentos pedagógicos na IES em que atua.

Nessa perspectiva, entendemos que o espaço de conhecimento do PF deve superar a formação reprodutivista, enraizada nas instituições formadoras, não apenas negando influência neoliberal, mas lutando para favorecer a geração de contradições e de poder.

As ideias de Magalhães Júnior (2009) condizem com o que aqui defendemos; um professor que faz a diferença ao ser protagonista no ato de planejar e sistematizar o conhecimento. Vejamos:

O professor precisa questionar o que é trazido, problematizar o mundo, não simplesmente demonstrar, mas abstrair, estimulando os educandos a seguir na dúvida e colocar suas verdades à prova, adentrar no mundo da incerteza, do espírito sempre investigativo, da morte da doutrina geral (p. 126).

Se pensarmos o PF sob essa ótica de pensamento, crítico e reflexivo, ou seja, na práxis, imaginamos que esse docente tem participação efetiva na elaboração de documentos que ele mesmo, em conjunto com os alunos e equipe gestora, colocam em prática, sendo, pois, autor/coautor da própria prática.

Como afirma Contreras (2002, p. 73), “A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais”.

A práxis pedagógica supõe, pois, uma pedagogia que ajude os seus profissionais a posicionar a instituição, enquanto instituição cultural formadora de novos profissionais, inclusive para o campo da educação, no interior do contexto social, histórico (também cultural), escolhendo suas intencionalidades (finalidade e objetivos) e os conteúdos pedagógicos a serem trabalhados ou conhecimentos a serem construídos por seus sujeitos, a fim de se tornarem mais humanos. Portanto, também profissionais mais competentes, enquanto o exercício profissional constitui uma das dimensões humanas do sujeito (SOUZA, 2009).

É preciso se questionar: para que tipo de sociedade estamos educando? De fato, queremos e estamos trabalhando para esse tipo de sociedade? O caráter utilitário dos processos educativos presentes na contemporaneidade trata de garantir uma ideologia moral a todos os membros da sociedade, para que cada um se submeta às regras estabelecidas e às hierarquias instituídas sem contestação, onde uns mandam e outros obedecem, onde uns pensam e outros planejam e executam. Esse caráter utilitário inviabiliza a atividade da práxis (SOUZA, 2009).

5.4.3 Prática pedagógica

Abaixo, seguem alguns depoimentos dos PF sobre suas práticas pedagógicas no ensino da abordagem psicomotora na educação física.

O nosso planejamento aqui nessa instituição é voltado para o desenvolvimento das competências, a gente começa inclusive o planejamento de trás pra frente; a gente começa com a pergunta: **o que eu quero no final?** O que esse aluno tem que ser capaz de fazer? (PF1) (Grifo nosso).

O aluno (futuro professor) tem que se sentir seguro. Mostro, através de vídeos, a aplicação e práticas psicomotoras, abordando elementos presentes. Fazer o aluno (futuro professor) se sentir, sentir seu corpo, pensar o corpo do Outro. Desde o tônus aos fatores e subfatores. **Visão prospectiva** da psicomotricidade na educação física (PF3) (Grifo nosso).

A prática na disciplina de Psicomotricidade é pensada sob duas perspectivas: primeiro é a **questão da formação pessoal**, do profissional, que também precisa ter ciência de que ele também é um ser que se movimenta, que sente, que pensa, que vai estar em interação com outros seres, que também são complexos, então, ele tem que estar bem, para que ele possa conduzir uma sessão de uma maneira mais tranquila, para que ele possa fazer as devidas intervenções no momento certo. E a outra perspectiva é da **formação profissional**, no sentido de que ele vai ser um profissional mesmo, que precisa ter um conhecimento, que precisa saber avaliar (PF4) (Grifo nosso).

Então, **procuro explorar nos alunos de graduação essa importância da vivência prática**, porque, às vezes, por exemplo: um simples pega-pega, uma brincadeira simples como esse pega-pega, dentro desse contexto, de acordo com o objetivo que for traçado, ela pode ter um viés totalmente diferenciado do que ele já vivenciou antes, até na própria infância (PF5) (Grifo nosso).

Em suma, os PF evidenciam no núcleo de sentido uma ‘prática no sentido de práxis pedagógica, como ação que não se reduz à atividade do professor’, apresentando uma visão prospectiva e uma preocupação não apenas com a formação do aluno, mas com a formação pessoal e profissional deles mesmos. Assim, apenas PF5 foi identificado por uma prática reducionista, ao apontar indícios que remetem a possibilidades pragmáticas.

Na fala de PF1, podemos perceber que a reflexão se apresenta como um instrumento imprescindível ao ato de planejar, levando o PF a pensar sobre as reais necessidades do aluno (futuro professor). A finalidade da reflexão, nesse sentido, objetiva a formulação de uma atividade práxis, onde a atividade passa de uma ação prática para uma práxis pedagógica. É necessário, sim, pensar o aluno, o processo!

Nesse exercício, o PF acaba por exercer todas as funções da reflexão sugerida por Souza (2009). A relação **diagnóstica** em que o PF busca um diagnóstico o mais completo possível sobre o conhecimento construído e sua correlação com a sociedade. Essa reflexão

também apresenta a função **judicativa**, ou seja, é necessário propor ao aluno situações de conflitos, despertando nesse seu caráter, seus valores e tendências. É possível identificar esse pensamento na fala de PF3, com sua visão prospectiva sobre o ensino da psicomotricidade. PF3 narra, em seu depoimento, a necessidade de se realizar uma prática pedagógica capaz de ‘fazer o aluno sentir seu corpo, pensar o corpo do outro’. Isso dá um sentido holístico à prática pedagógica do PF.

Além da função diagnóstica apresentada por PF1, também identificamos uma visão **teleológica** quando o mesmo, em seu planejamento, pensa e elabora o futuro determinando ações que construam e concretizem suas práticas pedagógicas.

Os professores de educação física precisam ter uma sólida formação nos conhecimentos relacionados com a psicomotricidade, pois isso auxiliará os caminhos metodológicos que nortearão a sua prática pedagógica, mas ratificamos que, embora seja necessário, não é suficiente, uma vez que na atividade práxis não se atribuem apenas ao professor as responsabilidades formativas, mas aos próprios discentes e aos gestores das IES. Assim, como afirma Souza (2009, p. 38): “não reduzimos a práxis pedagógica à ação docente, mas também não a excluímos. Ao contrário, atribuímos a ela a máxima importância, mas como parcialidade de uma totalidade que lhe dá sentido e garante as condições de sua realização”.

5.4.4 Importância da psicomotricidade na educação física

Eu acho que é a disciplina que você consegue juntar saberes e ainda trazer para esse futuro profissional respostas que às vezes só o conteúdo motor não dá conta. A criança que é tímida e não quer participar da aula, a criança que é hipertônica, isso tem no aspecto afetivo, é a gente **encontrar outras soluções e outras ferramentas de intervenção** (PF2) (Grifo nosso).

Primeiro que quebra a questão da mecanização na formação, **é uma ruptura, claro que a técnica existe [...]**. Começar a ver o sujeito na sua totalidade, é um Gabriel completo, que sente, que se emociona, que pensa, que atua sobre o mundo, que transforma. O Gabriel que tem um corpo que se relaciona com outras pessoas. Então, esse equilíbrio psicomotor, cognitivo, socioafetivo torna a disciplina super importante para a educação física, **o olhar do profissional vai ser outro**, vai ser um olhar muito mais amplo, não vai ser tão reducionista ao ponto de se colocar uma prática pela prática e acabou. Eu não consigo entender um profissional de educação física sem o entendimento da psicomotricidade, mas sem saber fazer essa intervenção, porque essa intervenção que acontece pelo movimento e a partir do movimento é que vai contribuir especificamente, para a formação integral do sujeito, o profissional de Educação Física (PF3) (Grifo nosso).

Eu acho que é importante, porque às vezes os alunos saem da faculdade, costumam até dizer isso nas aulas, sem saber realmente como mostrar para os diretores, para a

comunidade e para os professores das escolas a importância da própria educação física, e a psicomotricidade pode ser uma base pra isso. Se você tem um conhecimento bem fundado sobre a psicomotricidade, ele pode trazer os aspectos motores, que são os mais visíveis na educação física e todo mundo só associa a educação física ao movimento, ao esporte, às modalidades, às danças, lutas, etc. e ele passa também a ter esse conhecimento que, através do movimento, outros aspectos do ser humano são desenvolvidos, como a cognição e o lado afetivo, as relações interpessoais, intrapessoais, e ele trazendo, tendo esse domínio de diálogo, **ele pode trazer uma importância ainda maior** pra educação física na escola, esse é um dos aspectos que creio que é muito importante (PF7) (Grifo nosso).

Os dados dos PF de que dispomos articulam dois núcleos de sentido, sendo PF1, PF3, PF4, PF5 e PF7 representando uma visão de ruptura de uma racionalidade técnica e instrumentalista; e PF2 e PF6 declarando relevância no enfoque de soluções de intervenção nas aulas de educação física, pensando em possibilidades de tornar a educação física mais acolhedora e inclusiva.

A psicomotricidade torna-se importante na educação física por representar **uma mudança de postura**, uma ruptura de estereótipos e favorecer as relações. Também tem sua relevância por provocar mudanças em instituições com estruturas de ensino rígidas, tornando-as mais flexíveis, além de ajudar a vencer a resistência manifestada por alunos diante de modelos de ensino arcaico que priva o desejo e a expressão corporal (LAPIERRE; AUCOUTURIE, 2004).

Não é difícil encontrar docentes de educação física que apresentam uma didática ainda muito enraizada em uma ciência positivista, com uso de instrumentos e técnicas que parecem facilitar a difícil dinâmica do ensinar (SOARES, 2012). É quando pensamos que não estamos lidando com alunos ‘motorizados’, ‘robotizados’ que sentimos a possibilidade de influência da psicomotricidade, enquanto ciência, através de ‘um olhar para o sujeito com seu corpo em movimento’. É sobre esse sujeito em movimento que o professor precisa lançar mais seu olhar e realizar, no momento certo, a devida intervenção.

A importância da psicomotricidade, nas aulas de educação física, manifesta-se através de atividades para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor, constituindo-se num fator de equilíbrio para os alunos, expresso na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade e a cooperação, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano.

Como mencionam Sousa et al. (2016), a psicomotricidade surge na formação em educação física, desenvolvendo, nos aspectos teóricos e práticos, novas maneiras de entender o sujeito e a sua relação com o mundo, pois, em sua prática, reflete o corpo como instrumento de ação, percepção, afeto e saber.

É nesse enfoque que entendemos que as mudanças em nível de currículo, na formação do professor de educação física, devem valorizar as disciplinas que fomentam a práxis da indissociabilidade das dimensões humanas. A reflexão sobre o desenvolvimento global do ser humano deve fazer parte, como condição fundamental, da devida formação inicial na licenciatura em educação física.

O estudo de Monteiro (2007) intitulado “A Psicomotricidade nas aulas de Educação Física: uma ferramenta de auxílio na aprendizagem” teve por objetivo analisar a educação física e a prática psicomotora como auxílio de aprendizagem no ensino fundamental II. O autor aponta, em seus achados, que a educação física se beneficia através dos conhecimentos da psicomotricidade, pois essa relação produz um impacto positivo no pensamento, conhecimento, ação, domínios cognitivos na vida do ser humano.

Ferronato (2006) estende a importância da psicomotricidade para além da educação física. A autora sugere a implementação dessa ciência como disciplina em todos os cursos de formação de professor nas IES.

5.4.5 Relação teoria e prática

Nos parágrafos a seguir, discorreremos sobre as narrativas dos PF no que tange à relação teoria e prática. Para tanto, organizamos os depoimentos dos PF em três núcleos de sentido, como podemos analisar nas linhas abaixo.

Na disciplina, tento fazer, **faço uma abordagem teórica inicial, depois coloco algumas reflexões como autoavaliações** dentro do contexto que está sendo analisado, um recordatório, por exemplo, da sua infância, algumas questões dessa perspectiva. Depois faço algumas vivências de cunho socioafetivo também onde eles se deparam com algumas questões que os incomodam, sem perceber de forma tão explícita, eles percebem depois da prática, até em relação com o movimento que eles fazem, quem eles são hoje, enfim, então faço essa conexão na disciplina para depois entrar na aplicação da psicomotricidade na educação física escolar, primeiro trabalho eles (PF1) (Grifo nosso).

Fiz um desenvolvimento do trabalho conceitual da apostila básica, os alunos seguiram de acordo com a ementa da disciplina, e daí nós fomos seguindo **essa linha conceitual e trabalhando paralelamente também com uma linha procedimental no caso das vivências práticas dos alunos**. [...] Eu trabalho muito com as dimensões do conteúdo, com as três dimensões do conteúdo: dimensão conceitual, dimensão procedimental, dimensão atitudinal [...] (PF5) (Grifo nosso).

A atividade que o professor passa em sala de aula, atividade teórica da folhinha de brincar, cortar. Como é que esse aluno da educação física consegue fazer uma leitura dessa atividade, e passar isso para a prática, como é que ele consegue eleger dela um elemento psicomotor e trabalhar na prática? Elementos que trabalham os elementos psicomotores são a parte prática, elementos psicomotores, coordenação motora ampla, fina, espaço-temporal, lateralidade e equilíbrio, noção espacial, são tantas

atividades, puramente práticas, que envolvem os elementos psicomotores, e são as atividades que eu chamo de prática teórica, onde eles fazem a leitura da criança, a leitura da atividade, para transformar isso em prática, **a teoria transformar em prática** e a associação entre os outros conteúdos, português, matemática, ciências humanas e da natureza (PF6) (Grifo nosso).

As falas dos PF evidenciam núcleos de sentido em três direções que convergem para a relação teoria e prática, a saber: referente aos sujeitos PF1, PF2 e PF4 - ‘faço uma abordagem teórica inicial, depois eu coloco algumas reflexões: ação coletiva organizada’; pertinente aos PF3, PF6 e PF7 - ‘visão prospectiva: interconexões do conteúdo’; na realidade de PF5, essa relação se apresenta por meio da articulação das dimensões do objeto de estudo - conceitual, atitudinal e procedimental.

A educação física vem de um percurso histórico de base quase que exclusivamente prática. A formação teórica quase que inexistia e, quando existia, era desprovida da prática (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013). Por essa questão, faz-se necessário refletir sobre a necessidade desse enfoque indissociável na relação teoria e prática, como uma quebra de paradigma e ainda como grande avanço em termos da ciência da práxis: a educação física como práxis cuidadosa do corpo, da alma, e do objeto epistêmico do conhecimento produzido no/e pelo corpo em movimento, inserido em um contexto de pluriculturalismo corporal.

Em oposição à permanência da ‘prática pela prática’ como atividade do homem, apontamos o trabalho docente dos PF, enfatizados de diferentes formas, como uma relação de poder e de conquista na luta pela elevação da educação física, permeada pela abordagem psicomotora, a um patamar subsequente aos rizomas tecnicistas dessa ciência. E ainda apontamos o trabalho por meio da abordagem como favorecedor à elevação desse salto científico e histórico na trajetória e prática pedagógica da formação de futuros profissionais em educação física.

Mesmo sabendo que a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica (SOUZA, 2009), observamos nos depoimentos dos PF1, PF2 e PF4 a articulação da relação teoria e prática por meio da ação reflexiva dos alunos, ou seja, uma realidade rumo à coletividade. Nessa conjuntura, achamos pertinente relatar as ideias de Souza (2009) no tocante à relação teoria e prática em práxis, vejamos:

A práxis pedagógica, portanto, é a inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos (p. 29).

A ação reflexiva como retomada da relação teoria e prática é apresentada numa perspectiva de contemplar a finalidade da prática e vice-versa. Assim, tal reflexão apresenta instrumentos imprescindíveis à relação desenvolvida em coletividade.

Os demais sujeitos apresentam a relação contemplada numa ‘visão prospectiva: interconexões do conteúdo’, PF3, PF6 e PF7, como demonstramos em parágrafo anterior. A referida visão prospectiva traz a ideia da indissociabilidade entre teoria e prática, por meio do ato de pensar a prática para planejar a teoria e vice-versa. Assim como a interconexão do conteúdo no ato de ensinar está mergulhada em uma complexidade de ciências, de conhecimento, de conteúdo, tanto que a psicomotricidade, ciência que fundamenta a abordagem psicomotora, é considerada, por Fonseca (2008, p. 11), “campo transdisciplinar”.

PF5, em suas considerações, destaca a importância do professor aprender o conteúdo, levando-se em consideração as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal na relação teoria e prática.

E, dessa maneira, a educação física passa a ter novo campo epistemológico, frisado não só na prática e técnica dos ensinamentos, mas nos conteúdos e nas ações didático-pedagógicas. Tratando-se de cursos de licenciatura, o saber sobre as práticas corporais é sem dúvida uma dimensão indispensável, até mesmo identificadora da formação de professores de educação física (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013).

Reforçando o que diz Sousa et al. (2016), a psicomotricidade surge na formação em educação física desenvolvendo, nos aspectos teóricos e práticos, novas maneiras de entender o sujeito e a sua relação com o mundo, pois, em sua prática, reflete o corpo como instrumento de ação, percepção, afeto e saber.

No entendimento de Souza (2009), a relação teoria e prática é compreendida por meio da relação estabelecida na realização do currículo, por meio de interações das ações entre os sujeitos em suas práticas.

5.4.6 Relação com o aluno

Seguimos nossa análise com as relações estabelecidas entre professor e alunos. Vejamos as falas dos PF representadas abaixo.

Eu tive uma rejeição muito grande no primeiro semestre. No segundo semestre, tinha psicólogo na minha sala pra saber o que eu fazia que os alunos não me suportavam, então **tive que me trabalhar** muito pessoalmente, emocionalmente, para hoje, não vou dizer que sou uma excelente professora, mas ter a didática que tenho hoje, acho que meu primeiro ano na docência no ensino superior foi trágico [...] Então acho que fui muito feliz em ter me aberto nesse momento, ter aceitado e estar nessa **constante mutação**, considero esse primeiro momento desse primeiro ano divisor de águas na docência (PF1) (Grifo nosso).

[...] muito terapêuticas, eu sempre deixava um momento que a fala pudesse transcorrer nas vivências em que nós saíamos do espaço cadeira e íamos para o espaço do chão, e isso era sempre muito interessante. Além disso, era o **espaço de escuta, espaço de uma provocação de pensar sobre si, de refletir mais sobre si**, acredito que isso contemplava (PF2) (Grifo nosso).

O profissional precisa ter uma formação pessoal. Ele precisa saber canalizar os seus problemas. Ele precisa saber analisar os problemas dos alunos, precisa saber separar as coisas na hora certa, e ele precisa fazer a intervenção, ter a sensibilidade de fazer a **intervenção na hora certa**, no momento certo, para não ocorrer o contrário; ao invés de você tentar ajudar a resolver o problema do aluno, você, ao contrário, reforça aquele problema que ele já guarda (PF4).

A gente tem condições de ensinar brincando, porque é como eu digo muito a eles em sala, a criança brinca quando ela executa uma atividade prazerosa, mas a gente sempre vai abordar aquela brincadeira da criança como uma atividade a ser planejada, a ser avaliada e assim vai... (PF6) (Grifo nosso).

Eles (os alunos) vivenciavam o experienciar, o brincar livre, eram entregues e depois **a gente conversava** sobre essa experiência, claro que não tão aprofundado quanto seria uma vivência corporal (PF7) (Grifo nosso).

PF1 e PF4 têm suas falas contempladas a partir do núcleo de sentido ‘é preciso uma transformação pessoal’. Observamos que PF1 discorre com muita emoção sobre a transformação emocional que sofreu. Como menciona a PF, sua relação com os alunos foi cheia de desafios, pois não conseguia ter domínio de gestão de sala e os alunos não tinham empatia por sua pessoa, havendo a necessidade de ter o acompanhamento por psicólogo durante as aulas. Podemos entender que a relação de empatia e de escuta da PF só se voltou para o aluno quando a mesma trabalhou essas mesmas características consigo mesma. PF4 segue a mesma linha de pensamento de PF1 ao frisar a necessidade de se trabalhar para ter uma relação desejante.

Imbricados no núcleo de sentido ‘espaço de escuta socioafetiva’, os PF2, PF3, PF5 e PF7 trazem em seus discursos uma relação psicomotora afetiva com o aluno que

envolve o saber se relacionar e o saber intervir, por meio de um espaço de relação de escuta socioafetiva.

Por fim, PF6, situado com o núcleo de sentido ‘ensinar brincando’ que, embora não represente os espaços dos PF anteriores, também implica uma postura que diz muito sobre a relação professor-aluno, pois é uma escolha metodológica que coloca o PF com o olhar voltado para o aluno, evidenciado no próprio ato de brincar.

‘Olhar para o sujeito de forma integrada’. Essa frase caracteriza muito bem a ciência da Psicomotricidade. A educação física, ao beber em fonte da psicomotricidade, precisa ter essa compreensão em sua epistemologia e ainda ‘ter seu olhar voltado para o sujeito’. Isso significa, em termos práticos, que o professor precisa enxergar o sujeito desejante, que é o aluno. Esse tem sua linguagem própria. Se o professor for capaz dessa sensibilidade, podemos imaginá-lo em um estado de transformação, de superação e de ruptura. E esse estado nessa abordagem psicomotora na educação física foi observado na relação estabelecida e narrada pelos PF, possibilitando a construção da práxis pedagógica.

Sobre a relação, Lapierre e Aucouturier (2004) sublinham o desejo da relação. O querer ser ‘o objeto de desejo do outro’ é um sentimento que representa uma expectativa de esperança, a busca de um convite à troca. Troca de olhar, de conversa, de espaço, representa uma busca, por olhar, um gesto.

O relacionamento professor-aluno assume um caráter fundamental para a aprendizagem. A abertura que o professor oferece a perguntas e indagações dos alunos, a estimulação ao respeito por ambas às partes, o desenvolvimento de valores culturais e sociais (FERRONATTO, 2006).

Conhecer e respeitar a história de vida dos alunos, que traz concepções para dentro da sala de aula é, segundo Ferronatto (2006), de fundamental importância para se construírem espaços de relação não só entre professor e aluno, mas deste com outros alunos.

O PF ainda pode criar situações que possibilitem aproximar o aluno de sua pessoa, conquistando sua confiança e criando um ambiente de aprendizagem favorável. Para tanto, julgamos necessário que o PF precisa despertar para interfaces de uma escuta sensível e um processo de dialogicidade como possibilidade de manter uma relação sem correr o risco de tornar menos importante a formação profissional, uma vez que o PF está formando futuros professores.

Conforme Souza (2009), o processo de formação não se reduz a uma ação sobre o Outro, mas sobretudo com o Outro, num dado contexto sócio-cultural. Desse modo, como a própria práxis pedagógica defendida por Souza apregoa, deve haver uma relação de

construção de currículo objetivada por ambas as partes, sujeito formador -PF e sujeito formando-aluno-futuro professor.

Souza (2009) defende a necessidade de abertura para sentir o outro, escutá-lo, conviver, pensar juntos. Participar de um processo de reconhecimento e de reinvenção. Pensamos que a busca da humanidade do ser humano provoca sucessivas necessidades de mudanças em nossas ações, emoções e pensamentos.

Pensando nos princípios básicos da escuta sensível que Barbier (2002) designa na pesquisa-ação, fizemos uma analogia do professor-pesquisador com o professor-aluno, apontando pontes possíveis da relação existente entre o PF e o futuro professor, a saber: **compreender o aluno com empatia** - seria uma abordagem mediativa usada para saber sentir o universo afetivo e cognitivo do outro; **manter uma relação de confiança** - ouvir o outro é construir uma relação de confiança; **actância** - esforça-se em não rotular o indivíduo segundo seus papéis e posições sociais, mas identificando-o em seu ser, obrigatoriamente complexo, livre e criativo; **hiperobservação da consciência** - o escutador prepara-se para ouvir e, nesse momento, suspende as próprias representações.

Esses princípios convergem em um estado de sensibilidade ao professor, pois consideramos primordial a formação por meio da práxis em educação física através de uma abordagem que compartilha essa mesma sensibilidade educacional. Nessa relação, onde não há subordinação, Freire (2003) identifica as dimensões transformadoras; a práxis, posto que há ação e reflexão.

Freire (1996) ainda define que, na relação professor e aluno, estes devem se assumir epistemologicamente curiosos. Vejamos com mais clareza.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles [...] é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 86).

Essa postura adotada por ambas as partes estimula a relação entre professor e aluno e entre os próprios alunos, posto que é um posicionamento que dá liberdade ao aluno para pensar, refletir, e, principalmente, questionar, colocando em prática seu conhecimento que é de fundamental importância para o professor guiar sua curiosidade e vice-versa.

5.4.7 Formação humana: dimensões

Eu não tenho uma formação em uma área chamada biodança, não sou facilitadora dessa técnica, não sei se vocês conhecem, mas ela é, na minha concepção, a que mais me ajuda. Eu tenho vivência, não sou facilitadora, tenho vivência e aí ela me ajuda a fazer com que eu faça com eles, os alunos, essa **autopercepção afetiva, social do meu corpo para com o outro** (PF1) (Grifo nosso).

Eu, enquanto formada em psicologia, perpassa, como fundamental, trazer propostas para que o aluno pudesse fazer um processo mais de **consciência corporal**, de **sentir-se melhor**, até os alunos falavam e eu percebia isso também (PF2) (Grifo nosso).

Pensar a psicomotricidade hoje, na perspectiva do próprio Morin, e trazendo saberes necessários, como o conhecimento, conhecimento pertinente, compreensão e certeza, identidade, antropológica, isso é um ser humano em construção, que muitas vezes a gente abria mão disso, então, olhar a ideia de corpo, esse corpo, movimento que você tem, que você é, **ele está sempre em construção e desconstrução**, porque você tem que desconstruir algumas coisas que estão ali arraigadas e desconstruir é muito mais difícil, porque os conceitos são formados, as coisas são direcionadas, então eu vejo primeiro nessa ideia (PF3) (Grifo nosso).

Você associar a psicomotricidade não só à educação infantil, mas com um leque grande, um leque amplo, tem uma expansão maior, vendo a psicomotricidade como ela é, não só como cabeça e corpo, mas vê-la **de uma forma mais ampla**, por exemplo (PF6) (Grifo nosso).

Tal como mencionam as falas, situamos os PF em diferentes núcleos de sentido a partir dos seus depoimentos, vejamos: PF1 destaca a ‘autopercepção afetiva, social do meu corpo para com o outro’ como condição para a formação humana; já PF2 defende que é necessário ‘fazer o aluno sentir-se bem’ em contexto de práxis; PF3, PF4 e PF7, por outro lado, defendem ‘o inacabamento do ser que está sempre em construção e desconstrução’ como condição para a formação humana; por fim, PF5 e PF6 evidenciam que: ‘enxergar a complexidade que é a psicomotricidade é muito mais que compreender o corpo e a mente’.

Nessa complexidade na qual se situa a formação humana, é preciso compreendê-la como algo que não resulta apenas de uma ação docente, não apresenta apenas uma dimensão, mas um conjunto de ações envolvidas por diferentes sujeitos e uma complexa rede de dimensões, resultando em uma práxis pedagógica coletiva de muitas ‘instituições formadoras’ e de muitas experiências (SOUZA, 2009).

As dimensões citadas pelos PF se complementam, sendo necessário pensá-las em conjunto no ato de planejar as práticas corporais e suas implicações por meio da abordagem psicomotora na educação física. É fato que a educação física herda forte tradição tecnicista e, por essa lógica, a corrente impossibilita o trabalho docente por meio da ação e da reflexão,

que fornecem condições para se trabalhar as dimensões humanas, formando futuros professores capazes de criar novas práticas, novos conhecimentos e não apenas reproduzir.

Consoante Almeida (2012), a lógica nessa concepção menos humana está no campo de conhecimento que fornece as orientações práticas para o embate das vicissitudes do ensino. Dessa forma, a didática passa pela lógica de “receitas” e perde sua conexão com a pedagogia junto com a importante e necessária formação humanizada. É sobre transcender essa ideologia da técnica e avançar para novos conhecimentos, novos olhares, que defendemos o ensino por meio de uma abordagem psicomotora na educação física.

De acordo com Rocha (2013), cada indivíduo percebe o mundo com os óculos que lhe são próprios. E esse olhar está imbricado em uma série de questões já discutidas nas linhas anteriores, tais como a trajetória formativa dos PF, suas concepções e entendimentos sobre as subcategorias de práxis dialogadas.

O trabalho por meio da formação humana deve considerar o que Fensterseifer (2006) chama de **‘práxis da cultura corporal do movimento’** ao referir-se à ideia de uma ação de devolver os corpos, em permanente transformação, ao mundo, como espaços de liberdade humana.

Assim, conforme elucida Bracht (1999), a busca por uma nova racionalidade da educação física impõe-se à **mudança do imaginário social sobre o corpo e sua práxis**, em tônica de superação da dicotomia corpo/mente e sujeito/objeto como referentes de processos de autonomização docente.

Para Monteiro (2007), a psicomotricidade nas aulas de educação física pode auxiliar na aprendizagem escolar, contribuindo para um fenômeno cultural que consiste de ações psicomotoras exercidas sobre o ser humano, de maneira a favorecer comportamentos e transformações.

De fato, como reflete Cabral (2001), as dimensões humanas envolvem em um ato de cumplicidade aspectos mentais psicológicos do pensamento representados pelo que se situa como decodificação de símbolos que permitem o domínio da cultura humana. Dimensões essas que englobam sentimentos e emoções que se inscreve na linguagem da inter-relação humana.

5.4.8 Elementos constitutivos

A seguir, foi organizado o quadro 37, representando os elementos do programa de unidade didática e as considerações que os PF consideram primordiais na elaboração do documento para o ensino da educação física por meio da abordagem psicomotora.

(Continua)

Quadro 37 - Síntese dos elementos constitutivos elencados pelos professores formadores

Objetivos	Desenvolver competências, saber desenvolver um plano de aula (PF1). Transmitir as teorias da psicomotricidade, contribuir com a prática profissional (PF2). Contribuir realmente com essa totalidade do ser humano. Compreender o mundo a partir do próprio corpo. Desenvolver afetividade (PF3). Saber de que forma que a psicomotricidade vai interferir, aí entra o conteúdo, de que forma ela vai interferir nas dificuldades, de que forma o profissional pode atuar no sentido de minimizar as dificuldades que estão sendo apresentadas (PF4). Compreender e entender o aluno da graduação; vivenciar os fatores psicomotores e como eles são desenvolvidos na prática; entender também no corpo dele como funciona; compreender no aluno da educação básica suas sensações vivenciadas nas aulas (PF5). Desenhar minha proposta e ele vai ter que conhecer e vivenciar essa prática da psicomotricidade, para que o aluno seja avaliado, seja estimulado e para que ele se desenvolva dentro das bases da psicomotricidade através da educação física (PF6). Buscar esses conhecimentos, os diálogos com os autores, as pesquisas relacionadas à cognição, à formação da mente, à questão também cultural, às influências sociais, às questões psicomotoras, aos fatores psicomotores, ao desenvolvimento psicomotor (PF7).
Conteúdos	Compreensão da relação psicoafetiva social com o movimento (PF1). O histórico da Psicomotricidade, os aspectos básicos, os fundamentos básicos psicomotores, a bateria psicomotora, distúrbios psicomotores (PF2). Jogo. Conceitos de esquema corporal; entendimento sobre as relações do corpo com o mundo interior e exterior; as fases do esquema corporal, perceber o corpo; fatores psicomotores; áreas de atuação; conceito de psicomotricidade; abordagens; fases de desenvolvimento do corpo (PF3). Dar ao aluno aquela percepção, o fazer sentir esse “estalo” de que o ser humano é algo mais complexo do que a gente pressupõe. A gente trabalha a partir do movimento humano, mas esse movimento humano é direcionado totalmente, ele não é o movimento por si, ele é um movimento, que é pensado, é sentido, e tem significados. É fazer com que o aluno tenha essa concepção de sujeito, que não é só um sujeito que tem que fazer um movimento perfeito ou uma realização de uma técnica de algum movimento, de um esporte ou uma coisa assim (PF4). Filogênese e a ontogênese do desenvolvimento humano; origem do desenvolvimento humano; os fundamentos básicos de neuroanatomia e de neurofisiologia também no aspecto do desenvolvimento (PF5). Base conceitual histórica; os elementos psicomotores; a correlação entre psicomotricidade e o processo de aprendizagem; características e necessidades das crianças; a psicomotricidade e a educação física; e o professor de educação física

(Continuação)

	dentro dos conteúdos da psicomotricidade; os distúrbios psicomotores (PF6). Fatores psicomotores; trabalhar autores que discutem aspectos afetivos, o desenvolvimento cognitivo (PF7).
Metodologia	Eu não tenho uma formação em uma área que é chamada de biodança [...], eu tenho vivências, não sou facilitadora. E aí ela me ajuda a fazer com que eu faça com eles, essa autopercepção afetiva, social do meu corpo para com o outro, até eu chegar lá na criança [...] (PF1). Eu, enquanto formada em psicologia, perpassa, como fundamental, trazer propostas para que o aluno pudesse fazer um processo mais de consciência corporal, de sentir-se melhor, até os alunos falavam e eu percebia isso também, que as minhas disciplinas optativas, que era Psicomotricidade e outra chamada de Corporeidade e Educação. Trabalhar com argila é muito importante (PF2). O profissional precisa saber fazer a intervenção, só assim que irá contribuir com a formação integral do sujeito. Utilizo vídeos gravados de psicomotricidade na educação básica e analiso com os alunos do ensino superior. Inclusive eu não fico só na sala, vou para a água, para a piscina, vou para a quadra, alguns instrumentos que a gente utiliza, bambolê, espaguete, as bolinhas de tênis, bolinhas de plástico, dentro de sala de aula mesmo, até uma forma de interagir com essas dimensões motoras... Eu gosto de uma música que a gente canta para conhecer ou para saber quem é o outro, uma música que se coloca e a gente nessa relação do corpo vai se deslocando pela sala, se abraçando, conversando. Atender as expectativas dos alunos. Gosto de web gincana/metodologias ativas (PF3). Quando se faz uma prática, eles são conduzidos a vivenciarem a prática. Quando a gente vai fazer a reflexão sobre essa prática que a gente acabou de vivenciar, a gente faz um diálogo no sentido de perguntar o quê que você sentiu, identificou dos aspectos psicomotores, e a gente faz uma análise. Assim que eles compreendem cada fator psicomotor, e eles tentam identificar quem teve dificuldade, quem não teve dificuldade, e que intervenções podem ser feitas para minimizar esses problemas, e também eles falam pouco do que eles sentiram, de como eles reagiram naquela situação, porque eles também a estavam vivenciando como sujeitos (PF4). Você precisa ter um conteúdo apurado e bem sedimentado, para que você não tenha dúvida do que você está fazendo e para quando chegar ao procedimental, na prática, quando você estiver fazendo atividade, você saiba exatamente o que você está fazendo (PF5). Acho que a primeira coisa, quando a gente vai passar um conteúdo, uma disciplina na sala de aula, a gente revive aquilo desde a infância, lembrar o quê que a gente fazia quando criança, como é que a gente brincava. Como é que a gente associa o brincar, diante do brincar de hoje, eu acho que, quer queira, quer não, por mais que não seja científico, mas é uma vivência... aquilo que a gente traz experiência (PF6). A gente trabalhava, que eu fazia nas disciplinas, a gente fazia prática, como era da educação física eu fazia atividades, ações lúdicas, jogos etc. e depois fazia uma correlação dessa ação, do jogo, por exemplo, fizemos uma brincadeira, um jogo cantado, uma coisa do tipo, desse tipo ou bila, bola de gude, como vocês queiram e aí a gente avaliava que fatores estão inseridos naquele contexto, os alunos se exercitavam dessa maneira, se é a praxia global, a praxia fina, a lateralidade, como é que faz, a gente avaliava sempre essas situações no final da aula, discutíamos e tudo, o lado afetivo, se é um jogo que exige um pouco mais de exposição, se sentiu mal, se sentiu bem, se sentiu feliz e tal, a gente trazia essas relações, o que ele trazia de contexto cognitivo, o que ele precisou pra fazer aquela tarefa de planejamento, de raciocínio lógico e etc. (PF7).
Referencial teórico	Le Boulch; Jucian Machado; Piaget; Wallon; Vygotsky; Gallahue (PF1). Vitor da Fonseca; Gislene Oliveira (PF2). Gallahue; Victor da Fonseca; Le Boulch; Piaget; Ajuriaguerra; Dupré; Levin; André La Pierre (PF3).

(Conclusão)

	Vitor da Fonseca; Rosa Neto; Dayse Campos (PF4). Piaget; Wallon; Vygotsky; Gallahue; Garden (PF5). Le Boulch; Vitor da Fonseca; Piaget; Wallon; Maria Montessori e Ana Teberosky (PF6). Le Boulch; Vitor da Fonseca; Rosa matos (PF7).
Carga horária	60h (PF1); 64h (PF2); 60h (PF3); 80h (PF4); 60h (PF5); 60 (PF6); 40h (PF7)

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante o quadro apresentado, fica **evidente um conjunto de objetivos relacionados diretamente à concepção psicomotora** e em conformidade com o que de fato sugere a psicocinética sugerida por Le Boulch e já explanada em parágrafos anteriores e também a posteriori.

Assim, consideramos que o conjunto de objetivos delineia um apontamento teórico como âncora que articula finalidades prospectivas do ensino da psicomotricidade como abordagem. Desse modo, evidenciamos, nos objetivos propostos, o desenvolvimento de competências de prática profissional e da afetividade; resolução de problemas e a possibilidade de o sujeito desenvolver-se mediante a base psicomotora através da educação física.

Alguns esclarecimentos sobre o propósito do ensino são apontados por Le Boulch, como assinalamos a seguir. Vejamos:

O objetivo concreto do ensino não é unicamente o de permitir ao indivíduo ter êxito nos exames e concursos, mas, sobretudo, o de prepará-lo para suas tarefas de homem na comunidade, na profissão, no lazer. Com esse propósito, os métodos que visam a um melhor ajustamento da conduta às condições concretas e que se propõem como fim da autonomia e o acesso às responsabilidades na vida social devem ter prioridade em relação aos métodos tradicionais de ensino didático (LE BOULCH, 1983, p. 27).

A abordagem tem suas fundamentações ancoradas na teoria da Psicomotricidade. Esta, segundo Fonseca (2008), visa a “aprofundar a influência das interações recíprocas entre a **motricidade** e o **psiquismo** humanos, assumindo a **unidade**, a **diversidade** e a **complexidade transcendente da condição humana** como componentes estruturantes do seu conhecimento” (FONSECA, 2008, p. 2).

Nesses termos, observamos, nas falas dos dois autores supracitados, que a representação dos objetivos se embasa na interface da motricidade e do psiquismo, e nas relações humanas, na medida em que se preocupa com a formação da autonomia do sujeito e com o processo de humanização da formação. E assim pensa Souza (2009), ao dizer que a educação tem uma única finalidade: contribuir com a construção humana do sujeito.

Considerando os conteúdos apontados pelos PF, evidenciamos aqueles que melhor representam o ensino da abordagem aqui em questão: compreensão da relação psicoafetiva social com o movimento; o histórico da psicomotricidade; entendimento sobre as relações do corpo com o mundo interior e exterior; concepção de sujeito; dar significado ao movimento; a psicomotricidade e a educação física, suas relações; e o professor de educação física dentro dos conteúdos da Psicomotricidade; autores que discutem aspectos afetivos, cognitivos e motores em um estado de relação.

No entanto, os conteúdos como distúrbios, áreas, abordagens psicomotoras, consideramos não menos importantes, mas desnecessários à compreensão da disciplina de abordagem psicomotora na educação física. Foram apenas dois PF que citaram tais conteúdos, inclusive, citando outros que se inserem muito bem na abordagem em questão.

Na concepção de práxis em Souza (2009), o profissional, no contexto de ensino, escolhe suas intencionalidades (finalidades e objetivos) e os conteúdos pedagógicos a serem trabalhados ou conhecimentos a serem construídos por seus sujeitos, a fim de se tornarem mais humanos. Essa intencionalidade cujo autor citou também é a esperada na abordagem psicomotora e foi apontada, de forma intrínseca, em alguns objetivos elucidados pelos PF.

É mediante esse posicionamento de Sousa que consideramos que os PF mencionam o conjunto de conteúdos voltados para uma concepção de sujeitos autônomos e preocupados com a formação profissional, além de intermediarem a formação por relações entre os sujeitos e entre as ciências da Educação Física e da Psicomotricidade.

Ainda frisamos que não basta o professor saber sistematizar o conteúdo, ele precisa ter domínio sobre o conhecimento didático do conteúdo. Isso consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. Trata-se, portanto, de um saber necessário ao domínio do professor para a realização de seu ofício (SHULMAN, 1987).

A práxis pedagógica em Souza (2009) é permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou conteúdos pedagógicos que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos.

Os conteúdos psicomotores são importantes na formação do professor, pois terá na psicomotricidade um olhar ampliado e inserido na afetividade sobre o processo educativo. Devem transcender os limites biológicos e proporcionar um novo olhar ao PF de Educação Física.

No tocante à metodologia, os PF não narram exatamente como as desenvolvem, mas trazem considerações de maneira geral a serem estimadas nos momentos de elaboração das mesmas.

Na fala de PF1, é destacada a biodança como estratégia metodológica, e o trabalho com a autopercepção afetiva, social do corpo para com o outro. Já PF2 usa a tática de desenvolver atividades com argila e o desenvolvimento da consciência corporal durante as aulas.

‘É necessário saber fazer a intervenção’ afirma PF3, além de compartilhar que faz uso de músicas, áudios e metodologias ativas, tal qual os dados dispostos por Le Boulch.

Mais adiante, PF4 narra uma sequência metodológica que conduz à vivência por meio da dialogicidade; como é a formação de professor, os futuros docentes analisam as vivências identificando os aspectos psicomotores presentes e dialogam sobre os possíveis sentimentos manifestados durante a aula. Nessa mesma linha de interação entre ação e pensamento, segue o PF7.

PF5 não narra muito a metodologia. Em vez disso, ele traz a necessidade de o professor ter um conteúdo apurado. E PF6, assim como o PF5, ao falar sobre a metodologia, retrata a necessidade de recordar as experiências anteriores, retomando a memória desde a infância.

Em sua teoria, Le Boulch (1983) parafraseia a metodologia, articulando com elementos tal como identificamos em metodologia ativa, “apontando possibilidades de transformar aulas em experiências de aprendizagem vivas e significativas para os estudantes” (BACICH; MORAN, 2018, p. 17).

Na teoria psicocinética, é proposto ao professor compreender dois tipos de sessão - os jogos e atividades de expressão; e as atividades psicomotoras propriamente ditas. **Nessas atividades, são gerados problemas que os alunos devem resolver.** Cabe ao professor favorecer essa possibilidade de resolução de problema. É muito importante o docente observar a construção dessa relação para intervir de forma correta (LE BOULCH, 1983) (Grifo nosso).

Ainda em acordo com Bacich e Moran (2018), “as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (BACICH; MORAN, 2018, p.14).

O papel do educador não é o de administrar de modo diretivo, numa determinada ordem, os exercícios que lhes sugerimos apenas a título de exemplo, mas levar em conta os objetivos definidos e as adaptações relativas à idade, escolher aqueles que parecem convir melhor às necessidades de seus alunos (LE BOULCH, 1983, p. 41).

Os PF evidenciam o autor de base da abordagem psicomotora: Le Boulch. Além de citarem outros autores referência na teoria da Psicomotricidade, como Vitor da Fonseca, Gislene Oliveira (PF2), Ajuriaguerra, Levin, André Lapierre (PF3).

No que se refere à carga horária, os PF citam as cargas horárias presentes nas matrizes das IES que lecionam. Em resumo, consideram necessária uma carga horária de pelo menos 80h, como aponta um PF em um depoimento já levantado. Sobre a necessidade de ampliação da carga horária, um PF faz a seguinte crítica: ‘pra formar um professor crítico, 40 horas é muito pouco’ e indaga: ‘que profissional a gente quer formar?’(PF7).

Acreditamos que uma carga horária de 80 horas é interessante para esse primeiro contato na graduação. Como a psicomotricidade está presente na formação por meio de especialização, no Ceará, em cursos de graduação, ela acaba por ser introdutória, ou seja, não se deve estender tanto em seu conteúdo. Caso o profissional veja despertado seu interesse em enveredar por essa área, ele vai ter que se especializar. Assim acontece com as demais abordagens da educação física, pois o profissional está tendo uma formação generalizada; não é intenção ele finalizar o curso com uma visão focada em apenas uma abordagem. Desse modo, o professor no curso de Educação Física se forma para ser professor de educação física e não psicomotricista.

Como não foi lançada nota sobre avaliação pelos PF, talvez porque não tenham sido instigados por parte da pesquisadora, lançamos algumas considerações reatadas por Le Boulch. O autor considera que, na sala de aula, o ensino não deveria ter por objetivo a aquisição de conhecimento aprendido por meio de repetição, mas infelizmente os exames continuam a ser de controle de conhecimento (LE BOULCH).

A Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências, no seu artigo 3º, Capítulo III da Formação Específica em Licenciatura em Educação Física, reza que:

Art. 17. O processo de avaliação da formação específica da Licenciatura deverá ser realizado de forma a fortalecer o aprendizado, incluir relatórios de atividades práticas, textos escritos, fichamento bibliográfico, apresentação de estudos individuais e em grupos e avaliações seriadas do conjunto dos conteúdos das disciplinas ao final de cada semestre (BRASIL, 2018, p. 3).

O subtópico a seguir nos remete a uma categoria geradora que são os saberes docentes afunilando para campos específicos, que são as oito subcategorias geradas: docência do ensino superior do PF; saberes necessários para a docência; constituição dos saberes;

saberes da experiência; saberes profissionais; saberes disciplinares; saberes curriculares e outros saberes e 26 núcleos de sentidos.

5.5 Constituição dos saberes docentes: relatos dos PF no ensino de psicomotricidade nos cursos de Educação Física

Além de compreendermos os direcionamentos sobre a docência no ensino superior desenvolvidos pelos PF, elencamos os saberes necessários para ensinagem da psicomotricidade; relacionamos a constituição dos saberes citados pelos PF; em seguida, relacionamos as narrativas que representam como os professores lidam com os saberes, como aplicam, como pensam e/ou como eles integram a prática docente.

Quadro 38 - Subcategoria e os respectivos núcleos de sentido da categoria “saberes docentes” (Continua)

Categoria	Subcategorias	Núcleos de Sentidos	Professores
Saberes docentes	Docência do ensino superior do PF	‘é preciso saber despertar a curiosidade epistemológica no aluno’	PF1; PF2; P3; PF4; PF5; PF7
		‘na prática é necessário desconstruir a teoria para depois reconstruí-la’	PF6
	Saberes necessários para a docência	‘saber holístico’	PF1
		‘ter graduação básica e conhecimentos de outras ciências: Psicopedagogia, Neurociência, Desenvolvimento Cognitivo e Conhecimento da Psicologia’	PF2
		‘ter competência, criar analogias, usar linguagem que seja acessível ao aluno e conteúdo contextualizado’	PF3; P4
		‘os saberes conceitual, atitudinal e procedimental’	PF5
		‘necessários à vivência e experiência com a psicomotricidade’	PF6; PF7
	Constituição dos saberes	‘com raízes na história de vida perpassando da infância à faculdade, ora como aluno, ora como docente, na própria existência humana’	PF1; PF3; PF4; PF5; PF6; PF7
		‘experiência esportiva, disciplina de Psicomotricidade durante a graduação, na especialização em psicologia do esporte e na prática docente’	PF2
	Saberes da experiência	‘experiência associada ao	PF1; PF6

(Conclusão)

		período de aluno(a) da graduação'	
		'como professora de educação física da educação básica'	PF3; PF4
		'lecionar no ensino superior em curso de Educação Física'	PF2; PF7
		'ter reconhecimento'	PF5
	Saberes profissionais	'realização de cursos/eventos durante e após a graduação'	PF1; PF2; PF3; PF5; PF6; PF7
		'aprender pelo exemplo'	PF4
	Saberes disciplinares	'monitoria em rítmica'	PF1
		'a disciplina de Psicomotricidade'	PF2; PF4; PF5; PF6
		'área da educação, a neurociência'	PF3
		'psicomotricidade não é o mesmo que desenvolvimento motor'	PF7
	Saberes curriculares	'ministra a disciplina de Psicomotricidade por afinidade'	PF1; PF3; PF4; PF6; PF7
		'não teve escolha para ensinar a psicomotricidade'	PF2; PF5
	Outros saberes	'formação pessoal'	PF1; PF4
		'consciência corporal'	PF2; PF7
		'diálogoônico emocional'	PF3
		'conceitual, procedimental, atitudinal'	PF5
		'cognitivo, motor e afetivo'	PF6

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Cada uma dessas subcategorias é discutida nos parágrafos abaixo.

5.5.1 Docência no ensino superior do PF

Nos parágrafos a seguir, tecemos considerações sobre os achados dos PF a respeito da docência no ensino superior. Para tanto, foram gerados dois núcleos de sentidos a partir dos depoimentos que convergem para a subcategoria docência do ensino superior do PF.

O professor tem que aprender a chegar até o aluno com uma linguagem simples, que seja acessível ao aluno, mas principalmente contextualizada. Comecei, eu e meu irmão, R, ele falava muito do Vitor da Fonseca, eu gostava muito do Heraldo, sempre tive afinidade com Heraldo. Inclusive eu vi um artigo dele muito interessante de Romeu e Julieta, fazendo uma analogia do confronto entre educação física e psicomotricidade, comecei a ler e a ver e gostei demais (PF3) (Grifo nosso).

Primeiro, as vivências práticas dos alunos. Eu acho **a vivência das coisas mais importante** dentro do curso, porque com a vivência da prática pelo aluno de graduação, **leva ele a sentir** em parte o que o aluno (da educação básica) vai sentir,

o que vai ser passado para o aluno dele após a sua formação, quando ele for professor (PF5) (Grifo nosso).

Durante minha graduação, vivenciei coisas que, na base teórica, a gente estudava muito em livro, material, conteúdo, enfim, quando a gente chegava à escola pegava criança no berçário, parecia que a gente tinha uma **desconstrução** daquilo que a gente tinha estudado na teoria, então, parecia que tudo aquilo que a gente viveu, por mais conhecimento teórico que a gente adquirisse, tinha que resgatar, para parar, olhar para a criança, escutar o que ela estava dizendo, seja ele oral, seja ele corporal, para que eu pudesse voltar e fazer uma **reconstrução**. **Então, para mim, foi um ponto fundamental, foi quando eu comecei a observar que a psicomotricidade não se fazia só na base teórica, isto é, a importância da vivência** (PF6) (Grifo nosso).

No tocante à docência do ensino superior para o ensino da psicomotricidade, os PF apontam para o núcleo de sentido ‘é preciso saber despertar a curiosidade epistemológica no aluno’. Exceto PF6, que faz uma reflexão em sua fala que o direciona para o núcleo ‘na prática é necessário desconstruir a teoria para depois reconstruí-la’.

A docência a que nos referimos é aquela compreendida pelas palavras de Anastasiou (2014) como ação que não se reduz apenas ao domínio e à transmissão de conteúdo, mas assume a perspectiva delineada por um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Ambos os núcleos gerados na análise englobam os campos específicos do saber docente que as autoras supracitadas elucidam, em síntese: a necessidade do conhecimento de áreas diversas; prática didática profissional contextualizada; prática educativa com direcionamento para a formação humana; e o modo como nos aproximamos do ser professor na vida (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Esse posicionamento dos PF mostra o aluno distante de uma passividade frente às explicações do professor, validando a dialogicidade do momento de aula. Assim, acreditamos que a docência dos PFs aponta para um direcionamento de um processo intencional e horizontal, posto que estabelece diálogo entre educador e educando (FREIRE, 1996).

De fato, o ensino reflexivo provoca o que PF6 relata em sua narrativa: ‘quando a gente chegava à escola, pegava criança no berçário, parecia que a gente tinha uma **desconstrução** daquilo que a gente tinha estudado na teoria, então, parecia que tudo aquilo que a gente viveu, por mais conhecimento teórico que a gente adquirisse, tinha que rasgar, para parar, olhar para a criança, escutar o que ela estava dizendo, seja ele oral, seja ele corporal, para que eu pudesse voltar e fazer uma **reconstrução**’.

Cunha (2006) contempla o enunciado de PF6 ao discorrer sobre docência e frisar que o ensino de graduação é entendido como decorrência de outras atividades, assumindo

uma forma naturalizada de exercício. A autora afirma que intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na **desconstrução** da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A **desconstrução** é um processo em que se pode **decompor** um saber para **recompor** uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada (CUNHA, 2006).

5.5.2 Saberes necessários para a docência

Essa subcategoria retrata os saberes docentes que os PF consideram necessários para um professor ensinar psicomotricidade no curso de graduação em educação física. Vejamos os depoimentos organizados em cinco núcleos de sentido:

Na graduação, **ter essa visão de corpo como um todo**. Acho que o indivíduo que consegue perceber o corpo como um todo, aquele que tenha a visão de que somos capazes de tudo, somos tudo, então é aquele aluno que percebe ritmo, que não tem preconceito com nada; se despir fácil de alguns preconceitos e ver o corpo livremente, acredito que essa interação de ver o **corpo holístico**. Então acho que tudo isso engessa esse futuro profissional pra trabalhar com essa disciplina (PF1) (Grifo nosso).

[...] uma **graduação básica**, que no caso a minha foi a psicologia, mas nada impede que fosse a pedagogia ou a própria educação física; conhecimentos da **psicopedagogia**, aspectos de **neurociências**, do **desenvolvimento cognitivo**; alguns conhecimentos da **psicologia** hoje, as relações têm significado (PF2) (Grifo nosso).

Competência, ter a capacidade de mobilizar recursos cognitivos necessários para compreender atitudes, os fazeres. [...] entender a origem, como é que surge? Por que surge? Ele tem que ser capaz de **criar analogias para poder ensinar no ensino superior, ele tem que chegar até o aluno de uma forma simples, uma linguagem que seja acessível ao aluno, mas principalmente contextualizado** (PF3) (Grifo nosso).

Você precisa ter um **conteúdo** apurado e bem sedimentado, para que você não tenha dúvida do que está fazendo e para quando chegar ao **procedimental**, na prática, quando estiver fazendo atividade, você saiba exatamente o que está fazendo, tendo como parâmetro o pilar anterior, que é o **conceitual** e, principalmente, o porquê que estou fazendo aquilo... entender para que estou fazendo aquilo e o que vai agregar minha vida, e que tipo de gente vou ser, depois que eu aprender aquilo ali... Aí eu trabalho atitudinal com relação a essa tríade de conhecimento, o que fazer, por que fazer, para que fazer, elencando uma dimensão **atitudinal** (PF5) (Grifo nosso).

Primeira coisa é a **vivência** da graduação e depois da graduação. Você tem que trazer uma **experiência**. A psicomotricidade, pra mim, ela foi muito vivida, posso dizer assim (PF6) (Grifo nosso).

Sabemos que, para ensinar, o professor necessita de muitos saberes, além de muita força de vontade e ofício próprio. Ensinar não é só um dom, nem um capricho, e,

principalmente, nos tempos de hoje, tem se tornado um desafio constante com uma acelerada desvalorização do magistério e do fazer docente. De maneira mais específica, questionamos os saberes necessários para o ensino da psicomotricidade em disciplina do curso de formação de professor em educação física.

Temos os seguintes resultados representados em núcleos de sentido: para PF1 é necessário o ‘saber holístico’; PF2 admite que é preciso ‘ter graduação básica e conhecimentos de outras ciências, como Psicopedagogia, Desenvolvimento Cognitivo, Conhecimento da Psicologia’; no ponto de vista de PF3 e PF4, ‘ter competência, criar analogias, usar linguagem que seja acessível ao aluno e conteúdo contextualizado’ são saberes para o professor universitário; PF5 assume ‘os saberes conceitual, atitudinal e procedimental’; por fim, os PF6 e PF7 julgam que são ‘necessárias vivência e experiência com a psicomotricidade’.

Ensinar requer uma diversidade de articulação de saberes passíveis de diferentes formalizações teóricas, práticas, científicas, didáticas e pedagógicas. Esses conhecimentos são implicados em inúmeros fatores e representam a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas e articula diferentes saberes ao seu ato de ensinar.

Sobre esses diferentes saberes, o PF deve ter um conhecimento holístico, fato que se torna necessário ao ensino da abordagem psicomotora, que carece da compreensão de uma ‘visão de corpo como um todo’, como identifica PF1. Frisamos que são saberes para assumir uma disciplina no curso de Educação Física, não para assumir o ensino da psicomotricidade como ciência, como profissão.

A Educação Física como ciência do campo da linguagem exige que o professor formado tenha domínio sobre as diferentes linguagens apresentadas pelo aluno. Sob esse ponto de vista, acreditamos que existem diversas maneiras de o professor se apropriar dessas linguagens. Confiamos que a psicomotricidade, por ser uma ciência que analisa a língua e o olhar corporal, possa ser uma das ferramentas importantes que agregam elementos para fundamentar parte do conhecimento do PF.

PF2 deixa claro, em sua fala, que o professor consegue ensinar a abordagem psicomotora em educação física tendo a ‘graduação básica’ e também tendo ‘conhecimentos de outras ciências, como Psicopedagogia, Neurociências, Desenvolvimento Cognitivo, Conhecimentos da Psicologia’. Essa é uma realidade no Brasil, de profissionais apenas com a graduação que atuam no ensino superior.

Nos depoimentos dos PF3 e PF4, identificamos como núcleo de suas ideias a mobilização de vários tipos de saberes que se transformam em ato de ensinar enquanto

construção de um processo de aprendizagem. Nesses termos, o núcleo ‘ter competência, criar analogias, usar linguagem que seja acessível ao aluno e conteúdo contextualizado’ traz uma aproximação com o que defende Gauthier (1998), ao explicar que o ensino é como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, do qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de situações concretas de trabalho.

PF5 recorre às dimensões do ensino, ‘os saberes conceitual, procedimental e atitudinal’ para discorrer sobre os saberes que o PF precisa saber para ensinar a abordagem psicomotora. De fato, é imprescindível ao professor saber correlacionar as dimensões e ter o domínio de cada uma. Ainda complementamos com a necessidade de a afetividade perpassar essas dimensões.

Para PF6 e PF7, são ‘necessárias a vivência e a experiência com a psicomotricidade’ durante e após a formação inicial. E sobre isso, citamos Mila Demarchi (2008), que retrata a importância da formação e das vivências em psicomotricidade, por considerar as experiências corporais imprescindíveis para o seu ensino. Embora nosso estudo trate de uma abordagem psicomotora, não podemos contrapor a teoria da Psicomotricidade.

Durante as vivências, o profissional precisa ter muito cuidado porque se trata de formação; ele não está submetendo os alunos a uma terapia, mas sim fazendo uma formação profissional, então é necessário ter o cuidado para não fazer atividades que sejam tão invasivas. Daí a necessidade da vivência corporal na psicomotricidade, justamente para o docente conhecer seus limites corporais e dos alunos e ainda saber o momento certo de realizar a intervenção.

Para tanto, o professor carece de ter domínio sobre alguns apontamentos, a saber: perceber as mensagens do corpo; conhecer a simbologia do movimento; saber criar situações simbólicas para resolver problemas durante a aula (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004); a teoria precisa ser ao mesmo tempo teoria e prática, assim como a prática ser prática e teoria, em um processo de unicidade (VAZQUEZ, 2011), por meio de um processo de reflexão crítica³³ (FREIRE, 2002) e dialogicidade³⁴ (FREIRE, 1987); e ainda desenvolver uma escuta sensível (BARBIER, 1994).

Diálogo esse que, para Freire (2003), deve ser ativo, participante, em busca da consciência crítica, no qual o educador e o educando estão no mesmo nível, não há

³³ A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (p.18).

³⁴ Fundamenta o diálogo no amor e aborda a práxis, que tem como dimensões: a ação, reflexão e a ação transformadora. A palavra tem um valor de transformação, ou seja, transformar por meio da educação o mundo e o homem.

subordinação, a comunicação se dá na horizontal: nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da confiança. É diferente da proposição do diálogo na vertical, autoritário e arrogante.

A ação docente sob essas três dimensões torna-se práxis. Para os estudiosos Barbier (2002) e Freire (2003), a verdadeira escuta e compreensão permitem a quem ouve fundamentar melhor as próprias posições.

Em estudo realizado por Cancherini, Franco e Pontes (2012), intitulado “A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes”, indica-se que a **escuta sensível** e o **diálogo** facilitam a participação dos sujeitos como colaboradores na interpretação da práxis.

Além dos saberes apontados pelos PF para o ensino da psicomotricidade na educação física, há as sistematizações sobre o conhecimento que um professor deve possuir para ensinar focalizado em vários saberes, sendo um deles ligado à especificidade didática, como aponta Schulman (1987), ao verificar sete tipos específicos com base nos conhecimentos docentes, são eles: do conteúdo da matéria a ser ensinada; de pedagogia geral (conhecimentos produzidos por estudiosos da educação, sobretudo considerando princípios e estratégias de gestão e organização da classe para além do âmbito do sujeito); do currículo, com especial domínio dos materiais e programas que servem como ferramentas para o ofício docente; da especificidade pedagógica do conteúdo; dos alunos e de suas características; dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, da gestão e do financiamento dos distritos escolares até o caráter das comunidades e culturas; dos objetivos, metas e valores educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

O professor deve ajudar o grupo a realizar-se no plano da tarefa e dos procedimentos que permitem ao grupo de trabalho progredir com os objetivos propostos; facilitar a conscientização dos elementos socioafetivos que podem frear o andamento do grupo: tensões entre membros, conflitos por um status dentro do grupo, competição e agressividade; na medida em que o educador permitir uma melhor autorregulação do grupo em relação às dificuldades da tarefa propriamente dita e em relação aos problemas internos, o objetivo de socialização será verdadeiramente atingido; outro papel do educador é fixar como objetivo a regulação das relações interpessoais no seio do grupo (LE BOULCH, 1983).

De forma mais específica para a psicomotricidade, o estudioso Mila Demarchi (2008) discorre sobre os aspectos que considera necessários ao professor: disponibilidade na prática profissional, capacidade de escuta, sistema pessoal de atitudes, capacidade de

estabelecer limites, internalizar a dialética corpo/psique, capacidade de transferir conhecimentos teóricos para a prática profissional.

Mesmo sabendo que o autor se refere ao ensino da psicomotricidade pelo psicomotricista, consideramos tais aspectos relevantes, possíveis de serem incorporados à práxis do professor que ensina educação física em uma abordagem psicomotora.

O docente necessita de competência e habilidade, por meio da práxis, para avaliar os diversos tipos de situações para desafiar os profissionais ou futuros profissionais, os seus saberes e proporcionar-lhes os mecanismos, a fim de torná-los capazes de construir seus próprios conhecimentos e sua própria reinvenção como sujeitos epistêmicos, cidadãos, profissionais, políticos e históricos, tornando-se membro de uma coletividade (SOUZA, 2009).

5.5.3 Constituição dos saberes docentes

Neste subtópico, abordamos a constituição dos saberes docentes narradas pelos PF no momento das entrevistas. Vejamos as colocações dos PF em seus núcleos de sentido.

Eu me remeto a essa época da **minha infância** e tudo que a gente professor não deve fazer, eu vivi, fizeram comigo. Sempre me lembro de uma cena, todo mundo correndo fora da escola, até hoje não consigo entender o que a professora de educação física queria, não sei nem o motivo, acho que **tem um pouco da minha essência como pessoa**, essa abertura para estar vendo o corpo com esse olhar a mais, e não só o físico, e a sorte de ter tido uma professora de educação física terrível na escola básica me despertou estes meus sentimentos. **Na faculdade** me vi de outra forma, vi que o corpo pode ser diferente, **pelos docentes** que tive, e levei isso para o **mestrado**, essas problemáticas de certa forma que foram o bojo do meu trabalho. Fui pesquisar essa questão da motricidade, não a psicomotricidade, a motricidade na criança (PF1) (Grifo nosso).

Sou **psicóloga e atleta de basquete**, tinha a **experiência esportiva** e ao mesmo tempo tive conhecimentos sobre saúde mental, sobre as relações. Para mim, no curso que fiz, na universidade, a disciplina que mais juntou esses dois universos que vivi foi a **disciplina de Psicomotricidade**, enfim, fui buscar mais referências pra juntar essas duas áreas e fiz **especialização em psicologia do esporte**. **Na prática** da psicomotricidade em curso de Educação Física (PF2) (Grifo nosso).

Comecei a compreender a psicomotricidade com Raiz. Ele falava muito do Vitor da Fonseca, **gostava muito do Caule**, e comecei a ler, comecei a ler Lapierre, gostei demais. Tem algumas experiências próprias no **jardim da infância** que poderiam ser acrescentadas, e isso me levou exatamente a essa busca [...] **essa construção de saberes foi, ao longo do tempo, nas minhas relações obviamente, nas pesquisas, nos estudos, na construção, nas perguntas.** Isso tudo vai contribuindo para essa formação, para esse entendimento [...] **As experiências pessoais**, corporais, meu próprio corpo, a minha relação com meu próprio corpo, você só pensa depois, depois que você começa **a pesquisar, a ler**, a fazer intervenção. Esses saberes são construídos com confronto daquilo que é produzido, que é pesquisado, e se não fosse esses caras, Dupré, Ajuriaguerra, o próprio Lapierre, Vitor da Fonseca, a gente

não teria tanto entendimento das coisas, como elas se processam e isso é fundamental. Então, a construção de saberes, é primeiro desconstruir algumas coisas, que você, de forma empírica, acreditava ser verdade, e essa construção de saberes, veio a partir da pesquisa mesmo, e principalmente você começa a pensar nas suas experiências (PF3) (Grifo nosso).

Às vezes, você faz uma atividade por fazer, de forma simplesmente mecânica. Eu tenho um grato prazer de dizer isso - tive uma infância soltando raia, jogando bila, pulando em árvore, tive infância graças a Deus. Dentro do meu aspecto **infantil** e infante-juvenil, eu desenvolvi os fatores psicomotores soltando raia, jogando bila, pulando em árvore. [...] Depois que eu terminei o meu curso de Educação Física, fiz algumas especializações. Fiz uma especialização dentro da área de Psicomotricidade, que é na educação física escolar. Fiz também curso de Pedagogia, sou pedagogo, também fiz o meu mestrado, onde eu procurei trabalhar **formação profissional**, formação em educação física, tinha estágio e prática docente. Além disso, nós sempre buscamos aprender mais em relação com a psicomotricidade (PF5) (Grifo nosso).

Os depoimentos dos PF se estruturam em torno do núcleo de sentido representado por ‘com raízes na história de vida, perpassando da infância a faculdade, ora como aluno, ora como docente, na própria existência humana’, com exceção de PF2, que apresenta o núcleo ‘experiência esportiva, disciplina de Psicomotricidade durante a graduação, na especialização em psicologia do esporte e na prática docente’.

PF1 resgata suas vivências nas aulas de EF na infância, remetendo às práticas, e conclui que foi aí a base dos seus saberes docentes, pois as práticas descontextualizadas e desprovidas de teoria seriam exemplo de aulas a não seguir, pois não havia sentido na vida do aluno. Seguindo para sua inserção e aprendizagem com os docentes na graduação, a PF conhece uma nova maneira de ver e sentir o corpo, então se sente aberta a aprender por meio disso e vivencia experiências positivas que lhes conduzem a um mestrado significativo e envolvido com sua capacidade de conhecer e descobrir a ciência do corpo.

Os demais PF, exceto PF2, também seguem essa mesma linha de pensamento sobre os saberes; relatam trechos desde sua infância, evidenciando dois pontos: um sobre os aspectos psicomotores adquiridos desde a infância, embora tome consciência muitos anos depois; outro sobre o aprender ‘a ser professor’ com a afirmação de ‘bons’ e/ou de ‘péssimos’ professores que passaram em sua trajetória profissional, assim como reflete Tardif (2014, p. 72): “os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar”.

Nessa linha de entendimento, ainda sublinhamos, na fala de PF3, outros meios pelos quais seus saberes foram adquiridos: ‘essa construção de saberes foi, ao longo do tempo, nas minhas relações, obviamente, nas pesquisas, nos estudos, na construção, nas

perguntas'. Entendimento que abre um leque muito maior de possibilidades de aprendizagem e conhecimento do ofício de professor.

PF2 já aponta trajetórias diferentes, assumindo essa constituição a partir dos seus contatos corporais com a atividade esportiva, já na juventude. Destaca como ações formativas significativas o fato de ter cursado a disciplina de Psicomotricidade durante a graduação e seus conhecimentos adquiridos durante o curso de especialização em psicologia do esporte. Por fim, a PF destaca experiência da própria prática como elemento coadjuvante para sua constituição profissional. Essa declaração não significa que a PF não tenha a constituição de saberes com raízes nas atividades da infância, apenas não as retomou.

Ainda sobre a fala de PF2, a mesma destaca a experiência da própria prática. É sobre essa competência que Tardif (2014, p. 39) destaca e fundamenta em seu estudo que “os saberes são elementos constitutivos da prática docente”.

Sobre essa competência, Basei (2012) argumenta que a docência no ensino superior exige dos profissionais competências e habilidades específicas que não se restringem à titulação de mestre e doutor; exige um domínio de conhecimento específico da área, a consciência crítica para questionar e contextualizar esses conhecimentos e para construir outros, proporcionado processo de aprendizagem, muito mais que o ensino, transcendendo assim a mera reprodução e repasse de informação.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2014) demarcam que os professores chegam ao magistério do ensino superior trazendo alguns conceitos do que é ser professor oriundos das suas experiências como alunos. A sua identidade docente vai sendo construída a partir da convergência de suas experiências como alunos e da sua prática cotidiana como professor. O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional (TARDIF, 2014).

Experiência docente se adquire no dia a dia através das circunstâncias vivenciadas na vida e em sala de aula, seja como aluno ou professor. Podemos constatar isso nos relatos de Tardif (2014) e Pimenta e Anastasiou (2014), que relatam que essa construção do ser docente se dá com base nos saberes da experiência do exercício profissional. É na prática cotidiana que o professor analisa criticamente o seu fazer pedagógico, criando a partir daí sua identidade epistemológica sobre o ensinar.

5.5.4 Saberes da experiência

Abaixo são apresentadas as falas dos PF sobre os saberes da experiência constituídos na singularidade do contexto de sua história de vida e carreira profissional.

[...] a Psicomotricidade entra no aspecto educacional, o movimento para o desenvolvimento humano, então o que me norteia é minha prática profissional no consultório ou em outros espaços em busca do desenvolvimento humano e o quanto que a psicomotricidade alia isso. Eu fui compreendendo mais a importância do quanto a gente precisa tá desenvolvendo, estimulando o desenvolvimento humano que perpassa todos os aspectos físicos, motor, cognitivo e também afetivo, **dando aula para o curso de Educação Física** (PF2) (Grifo nosso).

A experiência mais importante para ensinar no ensino superior foi a experiência adquirida no campo da educação básica. Agora mesmo estou trabalhando a web gincana com os alunos e os temas são abordados e pesquisados, são revelados, e isso fortalece a aprendizagem dos alunos em psicomotricidade. [...] Então, as experiências mais interessantes, mais importantes para esse professor de ensino superior, é ter estado no campo, pegar uma bateria, que vem sendo validada e sabe aplicar, você pega uma bateria do Vitor da Fonseca, olha que experiência, ela tem sete fatores para você fazer avaliação, saber se o menino é disprático, hiperprático ou euprático (PF3) (Grifo nosso).

Você ser escolhido como professor para representar o corpo docente do curso, você não tem noção ... isso é muito bom. É um reconhecimento do teu trabalho, **reconhecimento do teu esforço**, saber que aquilo que você tá fazendo não é em vão (PF5) (Grifo nosso).

Durante a graduação, nós vivenciávamos muito a psicomotricidade, em vários aspectos, experiência profissional nas séries iniciais. No ensino superior, passei muito tempo na educação infantil e fundamental I (PF6) (Grifo nosso).

Conforme interpretamos os depoimentos dos PF, os núcleos de sentido gerados foram: PF1 e PF6 destacam o saber da experiência adquirido ainda durante a graduação como fio condutor da prática da psicomotricidade, identificados a partir do núcleo ‘experiência associada ao período de aluno(a) da graduação’. PF3 e PF4 apontam o saber da experiência frisado na educação básica como fundamental para o ensino superior, como mostra o núcleo ‘como professora de educação física da educação básica’. O núcleo que identifica PF2 e PF7 é: ‘lecionar no ensino superior em curso de Educação Física’. Já PF5 destaca uma experiência bem inusitada representada no núcleo ‘ter reconhecimento’.

Vale ressaltar que, embora PF5 não aponte diretamente uma experiência que tenha somado à sua docência no ensino superior, ele destaca uma experiência exitosa, não durante a prática pedagógica, mas durante um evento de formatura, que considera ‘um reconhecimento do teu trabalho (PF4)’. Em tempos de desvalorização do magistério, ter reconhecimento perante os alunos, os pares, gestores e comunidade, torna-se um grande incentivo na

formação, motivação, reflete na “boa prática pedagógica”, não só do ensino da psicomotricidade, mas na docência de forma geral. De fato, era tanta emoção estampada na expressão facial do PF que nos motivava a refletir sobre o que de fato pode ser considerado fator de experiência.

Nessa perspectiva, as experiências sistematizam conhecimentos da prática profissional que implicam apropriações de saberes pelos profissionais em estado permanente de formação. Como vimos nos depoimentos dos PF, são saberes singulares construídos coletivamente que mobilizam e transformam-se no e pelo trabalho (TARDIF, 2014).

E sobre a experiência construída coletivamente, Tardif (2014), em sábias palavras, afirma que é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes e experiências adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas, a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas.

O professor vai formando-se, cotidianamente, em espaços diversos. A formação de professores resulta de interconexões das práticas dos diversos sujeitos que constituem as instituições formadoras, portanto, de uma práxis pedagógica (SOUZA, 2009).

5.5.5 Saberes profissionais

Nos parágrafos abaixo, analisamos os depoimentos dos sete PF e alocamos dois núcleos de sentido para compor a subcategoria “saberes profissionais”.

Fiz **curso** de Psicomotricidade durante a graduação, curso de extensão, massoterapia, sempre fazendo essa conexão com as teorias da própria psicomotricidade (PF1) (Grifo nosso).

Acho que na faculdade eu fiz esses **cursos** de 20 horas, mas o último curso que eu fiz [...] logo quando eu comecei a dar a disciplina na universidade, fiz um curso com o Vitor da Fonseca [...] (PF2) (Grifo nosso).

Porque creio que a gente ensina muito pelo exemplo, inclusive eu acho que o maior **aprendizado acontece pelo exemplo**, pelo que a gente vê a pessoa fazer, não pelo que a pessoa diz (PF4) (Grifo nosso).

Realizei, durante e depois da graduação, **cursos de extensão** sobre psicomotricidade (PF6) (Grifo nosso).

As falas dos PF sobre saber profissional convergem para o núcleo de sentido ‘realização de cursos/eventos durante e após a graduação’, exceto PF4, que destaca em sua fala uma aproximação maior com o núcleo ‘aprender pelo exemplo’.

Os saberes profissionais apresentados pelos PF apontam para uma relação mais estreita com a aquisição de conhecimento a partir da realização de cursos especializados que gerem melhorias em suas práticas em psicomotricidade.

Esse saber de fato está relacionado a um conjunto de conhecimentos adquiridos pelos professores, mas também ao modo como eles são incorporados à prática docente (TRADIF, 2014).

Para Tardif (2000), esse saber está ligado à autoformação e à autonomia e exige reflexão e discernimento para que se possam compreender, organizar e esclarecer os objetivos almejados.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (TARDIF, 2000, p. 7).

Na fala de PF4, a docente afirma ‘acho que o maior aprendizado acontece pelo exemplo’, apontando seu depoimento em direção ao processo de naturalização imbricada na fala de Cunha (2006). Vejamos.

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** (CUNHA, 2006, p. 258) Grifo nosso.

5.5.6 Saberes disciplinares

Em suma, as falas abaixo representam quatro núcleos de sentido que convergem para a subcategoria “saberes disciplinares” de um estado macro que são os saberes docentes.

Sempre me identifiquei com esse aspecto psicoafetivo e motor, desde a minha graduação, quando trabalhei com **monitoria em rítmica** (PF1) (Grifo nosso).

Sempre vivi cursos e ministrei cursos, eu sou **autodidata** nessa perspectiva da psicomotricidade, mas penso que a **área da Educação, a Neurociência**, ela facilitou muito eu entender o comportamento motor e área do conhecimento para entender esse acesso (PF3) (Grifo nosso).

Voltei depois a pegar meus apontamentos da época da faculdade, vi alguns livros, me aprofundi um pouco mais no assunto, e daí desenvolvi uma linha conceitual dentro do que eu já tinha aprendido na faculdade, do que eu já tinha visto, tava só renovando meu conhecimento (PF5) (Grifo nosso).

Ainda queriam tirar a psicomotricidade do currículo. Não sei como são os outros currículos das outras universidades, mas a gente teve uma discussão muito grande porque as pessoas também na **educação física confundem a psicomotricidade com desenvolvimento motor**, então eles fazem essas conexões que não existem, quer dizer, existem, mas o desenvolvimento motor não dá conta do que a psicomotricidade dá, que é a questão afetiva, a questão cognitiva (PF7).

Nas linhas que seguem, dialogamos com os núcleos de sentido que fazem referência aos “conhecimentos e competências emergentes da tradição cultural universitária” (TARDIF, 2014, p. 38): ‘monitoria em rítmica durante a graduação’ PF1; ‘a disciplina de Psicomotricidade durante a graduação’ PF2, PF4, PF5 e PF6; ‘área da Educação, a Neurociência’ PF3; ‘psicomotricidade não é o mesmo que desenvolvimento motor’ PF7.

Nos depoimentos, fica clara nas falas dos PF a aquisição dos saberes institucionalizados adquiridos nas mais diferentes IES durante a formação inicial. Sublinhamos, na fala de PF1, sua identificação com aspectos característicos da psicomotricidade como ‘psicoafetivo e motor’, que favorecem seus saberes disciplinares no campo de conhecimento associado a recursos da ‘monitoria de ritmos’.

Também nos chama atenção a revelação de PF2 ao afirmar que a disciplina de Psicomotricidade foi responsável por agregar e dialogar com os conhecimentos e as relações pertinentes a suas competências para o ensino na educação física.

Outra narrativa que notabiliza discussão é a revelação de PF7. O docente ressalta o confronto de poder curricular entre as ciências da Psicomotricidade e da Educação Física. Esse fato nos chama atenção, pois é um dos aspectos que nos motiva à elaboração dessa temática na tese. O PF traz à tona a discussão dos profissionais que almejam a exclusão da psicomotricidade do currículo da Educação Física, afirmando que esta já tem disciplinas de desenvolvimento motor. Isso porque os autores da discussão são profissionais de educação física que sugerem que a psicomotricidade e o desenvolvimento psicomotor são exatamente iguais. Há um equívoco enorme nessa afirmação!

Não cabe aqui conceituar e diferenciar, pois, isso já foi possível em parágrafos específicos anteriormente. No entanto, retomamos a ideia de psicomotricidade como uma profissão da relação, do afeto e dos aspectos psicomotores, “com o olhar voltado para o sujeito com seu corpo em movimento” (LEVIN, 2009, p. 31), enquanto que o desenvolvimento motor tem objeto de estudo diferente e se apropria do comportamento motor

ao longo do ciclo da vida. Então, afirmamos que a discussão apresentada pelo PF é pertinente, porém equivocada, por confundir as duas linhas de pensamento, e, assim, julgar de forma errônea a relevância da psicomotricidade para a educação física.

5.5.7 Saberes curriculares

Seguimos analisando os depoimentos relacionados aos saberes docentes como categoria e seus possíveis núcleos de sentido em direcionamento aos saberes curriculares. Podemos observar o surgimento de dois núcleos que organizam as ideias dos PF e correlacionam suas afinidades com o ensino da psicomotricidade na educação física.

Eu estava **como monitora voluntária da disciplina de Didática, que é uma coisa que eu gosto demais**, sempre gostei muito de didática, desde a graduação, foi quando eu optei pela licenciatura de fato. E aí, uma das professoras da instituição saiu para assumir concurso público e a disciplina dela era a Psicomotricidade, então, foi obra do acaso, no meio do semestre, eles (os gestores) olham para o lado e para o outro, quem é que tem? Tem a PF. PF você quer? Eu disse: eita! Foi meio assim. Eu fui escolhida (PF4) (Grifo nosso).

Quando recebi essa lotação da disciplina foi assim: o coordenador do curso na época me lotou nessa disciplina (PF5) (Grifo nosso).

Quando recebi a disciplina, recebi com a incumbência de fazer o que pudesse, então, a influência da disciplina foi influência direta minha, da minha concepção de psicomotricidade. Não era a minha disciplina de concurso, mas como **eu gostava da disciplina, comecei a ministrá-la** e as outras pessoas que chegaram não tinham a formação apurada na psicomotricidade, acharam melhor que eu realmente ficasse com a disciplina em detrimento delas, então permaneci com a disciplina (PF7) (Grifo nosso).

No tocante aos saberes curriculares, os núcleos se estruturaram em dois grupos que apontam a relação dos PF com a disciplina e seus conteúdos, o currículo em ação. Sendo assim, a classificação se estabelece em: ‘ministra a disciplina de Psicomotricidade por afinidade’ para PF1, PF3, PF4, PF6 e PF7; ‘não teve escolha para ensinar a psicomotricidade’ PF2; PF5.

Quando PF4 traz a ideia do saber curricular vinculado ao entendimento de outra grande área, a Didática, compreendemos que, para levar esse entendimento aos alunos, a PF necessita preparar-se, ultrapassando o campo de compreensão da especificidade da psicomotricidade. Há necessidade de muita leitura e estudos para a transposição didática do conteúdo específico, “os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38).

Quando optamos pela classificação dos saberes curriculares por meio de núcleos que integram os conhecimentos, as habilidades e as competências para ensinar a psicomotricidade, pensamos no poder de escolha do professor, por revelar sua disponibilidade formativa que designa um ‘estar ou não preparado para tal’. Nessa perspectiva, Roldão (2007) faz a seguinte ponderação: o docente profissional é aquele que ensina não apenas porque possui o conhecimento, mas porque sabe ensinar.

Os núcleos definidos nos remetem tanto ao possuir conhecimento como ao saber ensinar e às relações estabelecidas entre ambos. Entendemos que, para ensinar a abordagem psicomotora na educação física, são necessários conhecimentos nas áreas específicas da Psicomotricidade e da Educação Física, e é por isso que consideramos importante o PF poder escolher de acordo com sua afinidade e experiência, ou seja, ele mesmo julgar-se apto ou não para lecionar a disciplina. Porém, sabemos que muitas vezes não é assim que acontece; o professor não tem esse poder de escolha, apenas cumpre o que a gestão da IES estipula para ele.

Alarcão e Tavares (1987, p. 34) declaram que “(...) ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”. Isso seria quase que ideal se existisse essa supervisão nas IES e se os docentes fossem direcionados a cursos para (re)aprender a aprender a ensinar, ou/e para aperfeiçoar seus conhecimentos específicos. O professor, muitas vezes, depara-se com dificuldades para conseguir liberação para se inscrever em um curso de especialização, mestrado.

Shulman (1987) categoriza em três frentes o conhecimento do professor: conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; e conhecimento curricular.

O primeiro diz respeito ao entendimento do professor acerca da estrutura da disciplina, sobre como ele organiza cognitivamente a matéria que será objeto de ensino. Essa compreensão requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e pressupõe observar as formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área estão organizados. No tocante ao conhecimento pedagógico da matéria, prevalecem os modos de formular e trabalhar o conteúdo de maneira a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. O conhecimento curricular se relaciona à capacidade de reconhecer o currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de determinados assuntos em um dado nível, bem como a variedade de materiais didáticos disponíveis referentes àqueles programas (SHULMAN, 1987).

Consideramos, pois, por se tratar de um campo específico, que o ensino da referida disciplina carece de ser ministrado por professor que demonstre afinidade pela ciência da Psicomotricidade, além, é claro, de conhecimento na área da Educação Física.

Defendemos que é responsabilidade não apenas do PF ter a formação necessária, mas as IES precisam institucionalizar programas pedagógicos de formação continuada que ofereçam condições ao professor de ensinar sob domínio dos conhecimentos necessários para cada área específica, tendo em vista que não há, legalmente, exigência de formação específica para ensinar e as exigências variam de IES para IES.

5.5.8 Outros saberes

Esse foi um tópico destinado a identificar e analisar outros saberes apresentados pelos PF, além dos já citados como necessários à formação do professor. Para tanto, foram gerados cinco núcleos de sentido que classificam os saberes. Observemos os depoimentos a seguir.

Trazer propostas para que o aluno pudesse fazer um processo mais de **consciência corporal**, de sentir-se melhor (PF2) (Grifo nosso).

A psicomotricidade tem essa capacidade de **não olhar para o ser humano de forma fragmentada**; esse ser humano é social, esse ser humano tem emoções. A psicomotricidade ainda vai dizer que essas emoções se expressam tonicamente, quer dizer, tem minhas emoções em meu corpo, e minhas emoções se manifestam tonicamente, inclusive desde bebê. Lembra quando o Wallon fala do diálogo tônico emocional? Uma hipertonía de desejo, já que é uma linguagem não verbal, e quando ele tem o desejo dele atendido, que ele grita, ele chora, se contrai, o tônus se eleva, e quando ele está satisfeito, ele relaxa, é uma hipotonia de satisfação, ele fica satisfeito, chega amolece, e aí já comprova esse diálogo tônico corporal. Então pensar a psicomotricidade nessa linha quer dizer que se eu abrir mão dessa ciência no processo de formação de qualquer profissional, não é só o profissional de educação física, é fonoaudiólogo, fisioterapia, do pediatra, do neurologista, psicólogo, assistente social, todos eles precisam desse conhecimento em sua formação (PF3) (Grifo nosso).

A questão da **formação pessoal** que a psicomotricidade prega, essa formação pessoal profissional que você precisa estar constantemente não só lendo livros, mas sabendo trabalhar para poder fazer intervenções mais centradas, mais profissionais, mais direcionadas de acordo com o que ele identifica no aluno. E outra, tem que ter uma válvula de escape, porque ele está trabalhando com alunos e cada um traz o seu problema e o professor também é um ser humano e você precisa saber trabalhar isso (PF4) (Grifo nosso).

A tríade do conhecimento: conceitual, procedimental, atitudinal (PF5).

Alguns autores, ou até alguns professores, adoram a psicomotricidade, como desenvolvimento da cabeça e corpo, cognitivo e motor, mas o elo e a importância do cognitivo e do social, afetivo, é muito forte, então acredito que essas quatro pontas aí têm a junção para a formação completa da psicomotricidade (PF6).

Os saberes do professor são diversos. Para ensinar sob uma determinada abordagem, o docente direciona caminhos formativos variados. Desse modo, os PF apontam os seguintes saberes que os profissionais da área da Educação Física precisam ter para o ensino da psicomotricidade na educação física: ‘formação pessoal’ PF1 e PF4; ‘consciência corporal’ PF2, PF7; ‘diálogo tônico emocional’ PF3; ‘conceitual, procedimental, atitudinal’ PF5; ‘cognitivo, motor e afetivo’ PF6.

A ‘formação pessoal’ é conhecimento da tríade formativa da psicomotricidade defendida pelas vivências corporais necessárias aos psicomotricistas; o conceito de ‘consciência corporal’ é uma expressão comum à psicomotricidade e à educação física e está relacionado ao conhecimento do próprio corpo. Desse modo, expressa o conhecimento tanto do esquema como da imagem corporal.

O ‘diálogo tônico emocional’ é a comunicação do corpo, seja em nível do imaginário, real ou simbólico desencadeado pela afetividade (LEVIN, 2009). Já o saber ‘conceitual, procedimental, atitudinal’ reúne dimensões que contemplam não só conteúdo, mas como o saber ‘cognitivo, motor e afetivo’ sugere, implica o desenvolvimento do ser humano de forma integrada.

Para Monteiro (2007), a educação física, através de atividades afetivas psicomotoras e sociopsicomotoras, constituem-se num fator de equilíbrio na vida das pessoas, expresso na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano. Totalidade essa que compreende o saber das dimensões cognitiva, psicomotora e afetiva.

Essas concepções de saberes convergem para o que Monteiro (2007) denomina de formação integral nos conceitos da educação e que vem sendo abordada como uma nova forma educativa para a formação de um ser completo e autônomo de suas ações.

Nossas considerações sobre tais saberes vão ao encontro das ideias de Levin (2011) e Aucouturier (2005), que discorrem sobre a integração das dimensões humanas que compõem o homem, das quais a psicomotricidade se ocupa. Aucouturier (2005) acentua que as experiências corporais e a interação com o meio social são fundadoras do psiquismo, um dos fatos que fundamentam a ciência da Psicomotricidade.

Após discutirmos os núcleos de sentido construídos a partir das falas dos PF, apresentamos o quadro 39 para complementar os dados dispostos, criado a partir da interpretação, ou mesmo da fala dos PF em edificação do processo de constituição e da procedência dos seus saberes docentes para atuar na psicomotricidade, em cursos de Educação Física no ensino superior. O quadro-base é organizado por Tardif a partir da compreensão de

sua teoria e adaptado pela pesquisadora dentro do campo narrativo e interpretativo da colaboração dos professores participantes deste estudo.

Quadro 39 - O pluralismo e a constituição social dos saberes dos PF (Continua)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	‘estar aberta a críticas’ (PF1)	‘melhorando como pessoa e como professora’ (PF1)
	‘sempre pratiquei esportes’ (PF2)	‘ter vivência corporal ajuda’ (PF2)
	‘aprendi muito com meu irmão que já ensinava na psicomotricidade’ (PF3)	‘minha expectativa é sempre essa: estar aprendendo diariamente’ (PF3)
	‘você precisa estar constantemente não só lendo livros, mas sabendo se trabalhar’ (PF4)	‘reavaliar a partir da prática’ (PF4)
	‘desenvolvi os fatores psicomotores na minha vivência, na infância, infância soltando raia, jogando bola, pulando em árvore’ (PF5)	‘procuro aplicar psicomotricidade nas minhas turmas de 6º ano’ (PF5)
	‘acho que a primeira coisa, que quando a gente vai passar um conteúdo, uma disciplina na sala de aula, a gente revive aquilo desde infância’ (PF6)	‘acho que a primeira coisa, que quando a gente vai passar um conteúdo, uma disciplina na sala de aula, a gente revive aquilo desde infância’ (PF6)
	‘psicomotricidade tem a ver com a infância que também foi muito rica, os jogos, brincadeiras, a ludicidade’ (PF7)	‘perceber o ser humano de forma geral’ (PF7)
Saberes provenientes da formação escolar anterior	‘sofria bullying nas aulas de educação física, por ser obesa’ (PF1)	‘não ser como minha professora de educação física da minha infância’ (PF1)
	‘praticar esportes’ (PF2)	‘buscar o desenvolvimento humano’ (PF2)
	‘eu estudei em colégio militar minha vida inteira, a gente sempre foi muito incentivado’ (PF3)	‘nessa perspectiva da psicomotricidade, estou sempre estudando e pesquisando’ (PF3)
	‘quando era criança, a educação física era calistênica’ (PF4)	‘qual a lógica disso?’ (PF4)
	‘a gente evoluiu a partir das atividades que a gente fazia quando era criança, e numa simples brincadeira infantil, num jogo popular, a gente acaba desenvolvendo vários fatores psicomotores’ (PF5)	‘depois, quando a gente vai estudar realmente, acaba fazendo sentido, por que que se trabalhavam aquelas atividades’ (PF5)
	‘as práticas da educação física na minha formação básica não tinham aula de psicomotricidade. Vivenciei uma educação física, onde só ia para a quadra praticar esportes’ (PF6)	‘a gente não fazia prática de educação física, a gente fazia o que?’ (PF6)

(Continuação)

	‘psicomotricidade tem a ver também com a infância, que também foi muito rica, os jogos, brincadeiras’ (PF7)	‘aprendi com as minhas limitações, com os meus erros e descobri a educação no olhar’ (PF7)
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	‘cursos e vivências sobre técnicas de biodança e circo’ (PF1)	‘trabalhar a disponibilidade/abertura corporal’ (PF1)
	‘acompanhei a didática dos professores’ (PF2)	‘ensinando aos alunos e pacientes do consultório’ (PF2)
	‘quando fiz mestrado na UECE tive outras experiências, como web gincana’ (PF3)	‘agora mesmo estou trabalhando web gincana com meus alunos’ (PF3)
	‘eles (futuros professores) estão se colocando no lugar do aluno (o aluno da educação básica)’ (PF4)	‘eles (os futuros professores) atuarem com olhar do profissional, que brinca, com seus alunos, mas que ele sabe que tem uma função específica’ (PF4)
	‘com certeza essa disciplina contribuiu com meu modo de ensinar hoje’ (PF5)	‘ainda hoje eu utilizo as apostilas’ (PF5)
	‘na faculdade, eu tive professores que influenciaram bastante’ (PF6)	‘estimular a relação entre psicomotricidade e educação física’ (PF6)
	‘tinham essa abordagem pra entender mais ou menos como era a ideia do brincar livre’ (PF7)	‘trazer uma importância ainda maior pra a educação física na escola’ (PF7)
Saberes provenientes dos livros didáticos usados no trabalho	‘teóricos do desenvolvimento da aprendizagem e específicos da área’ (PF1)	‘leitura de referência para ensinar a psicomotricidade na educação física’ (PF1)
	‘leitura de obras como Victor da Fonseca’ (PF2)	‘compreender a psicomotricidade relacional’ (PF2)
	‘eu comecei a ler, comecei a ver o que era Lapierre [...] fui conhecendo outros autores’ (PF3)	‘o professor precisa ter cuidado para não ensinar falsos conceitos’ (PF3)
	‘e a faculdade, ou ensino superior, me trouxe ainda mais contribuições nesse sentido, de estar lendo cada vez mais’ (PF4)	‘construindo novas informações, novas formas de pensar a psicomotricidade’ (PF4)
	‘dois autores que eu acho que são importantes que é o que eu gosto muito de trabalhar é Gallahue e Garden, falando também das inteligências múltiplas relacionadas à psicomotricidade’ (PF5)	‘eu escuto muito alguns alunos na escola falando: “tu é burro”; “tu não consegue fazer esse movimento”, e para mim, não existe essa expressão de que você é burro’ (PF5)
	‘Le Boulch, Vitor da Fonseca, Piaget para o desenvolvimento infantil, aí quando eu abordo as características e necessidades infantis é Wallon’ (PF6)	‘como é que esse aluno da educação física consegue fazer uma leitura dessa atividade e passar isso para a prática’ (PF6)
	‘eu fiz algumas formações específicas também pra avaliação’ (PF7)	‘uma coisa que é muito falha na psicomotricidade é a falta de pesquisa na psicomotricidade’ (PF7)
Saberes provenientes de sua	‘dificuldades nos primeiros anos	‘dificuldades em práticas de sala de

(Conclusão)

própria experiência, na sala de aula e na escola	de ensino em IES' (PF1)	aula que geraram muita aprendizagem' (PF1)
	'consciência corporal' (PF2)	'como o profissional vai trabalhar? Deitar no chão? Sentir o corpo?' (PF2)
	'quando você se sente mais eficaz com seu corpo, você se sente melhor em todas as perspectivas' (PF3)	'utilizar-se da afetividade para desenvolver a autonomia no aluno' (PF3)
	'o saber acadêmico traz muito essa fundamentação, que vai me ajudar a fazer uma intervenção orientada, organizar de uma maneira com mais clareza, explicando aos alunos' (PF4)	'e quando eu fui para minha prática eu disse: e agora?' (PF4)
	'eu procuro passar isso para eles: essa importância da vivência prática para que eles também ganhem repertório' (PF5)	'para ele (aluno da graduação) ampliar mais o conhecimento e aprofundar mais sobre aquela área' (PF5)
	'[...] da minha graduação, vivenciei coisas que na base teórica a gente estudava muito, livro, material, conteúdo, enfim...' (PF6)	'[...] mas não adianta você achar que sabe, porque tem a vivência prática, e ela que contribui com a teoria e vice-versa' (PF6)
	'[...] eu acho que a gente tem que avançar nisso e ter uma educação física mais crítica' (PF7)	'[...] outras vias pra mostrar que a educação física é importante na escola, fazer com que ela realmente tenha significado pra estar ali dentro' (PF7)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

No quadro, dispomos de cinco saberes dos professores identificados a partir de fontes sociais de aquisição e implicados em seu modo de integração no trabalho docente. Observemos que são diversas as fontes que os PF mencionam ter adquirido em momentos distintos de sua vida pessoal e/ou profissional.

De modo geral, os saberes relacionados ao trabalho docente são temporais, pois são constituídos progressivamente em diferentes períodos de aprendizagem. Esses saberes designam uma trajetória pessoal e profissional e ainda apontam as concepções e direcionamentos que seguem em sua práxis cotidiana na coletividade (TARDIF, 2014).

Os saberes dos PF provêm de diferentes fontes, como nos assegura Tardif (2014, p. 60) sobre a “formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, dentre outras fontes”.

A construção dos saberes apontados pelos PF está intimamente ligada ao trabalho, relacionados com os aspectos temporais, pois eles se constroem à medida que o domínio dos conteúdos se fundamenta num período de aprendizagem prática. Esse aprendizado está

intimamente relacionado com as situações de trabalho a que o professor é submetido na sala de aula (TARDIF, 2002).

A consolidação desses saberes é importante não só para o desenvolvimento profissional do PF, mas para formar criticamente o futuro professor universitário. Assim, nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2014), para atender ao desenvolvimento profissional dos PF no mundo contemporâneo, são necessários três aspectos, a saber:

Transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização e de trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma ciência da educação, possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da pedagogia (p.164).

Dando prosseguimento aos resultados da pesquisa, o subtópico a seguir reflete sobre a construção de documentos que dão direcionamentos à formação do ensino superior.

5.6 O que dizem os documentos? PPC/PUD e outros achados

Este subtópico identifica as concepções dialógicas no que tange ao ensino da psicomotricidade em educação física, analisando a constituição dos elementos presentes para essa propositiva e assim responder ao objetivo específico: analisar os programas de unidade didática da disciplina de Psicomotricidade dos cursos de Educação Física, analisando as concepções dialógicas contidas nos documentos [ementas, conteúdos, objetivos, metodologia, competências, avaliação e bibliografia básica e complementar].

Dessa maneira, para atender tal objetivo, lançamos o olhar sobre a teoria de Le Boulch (1983), ao pensar sobre a necessidade de ruptura da concepção dualista do homem na educação física, e elaborando a teoria da Psicomotricidade: a Psicocinética, dentro da ontologia dos fenômenos sociais; da epistemologia, em sua compreensão e explicação do conhecimento; e da metodologia, onde explica a postura do professor.

Então, o autor define a psicocinética como uma teoria do movimento de bases psicomotora que favorece funções perceptivas ao desenvolvimento de formação motora, cognitiva e afetiva, em relação estreita com as funções mentais.

Ancorado nessa base teórica, ao se pensar na elaboração de um simples plano de aula, ou mesmo um PUD, devem-se estabelecer relações entre as dimensões cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais. É, portanto, dentro de um campo fenomenológico que Le

Boulch situa o plano didático do professor e sujeito em seu contexto de necessidades relacionais.

Adentrando a essa fenomenologia do ser que Le Boulch estabelece os princípios para o ensino do movimento numa abordagem do sujeito em sua totalidade, situando a necessidade de se planejar por meio de ‘princípios fundamentais da psicocinética’.

Nessa perspectiva preestabelecida, **o roteiro** de análise das PUD das IES foi elaborado sob olhar convergente para os ‘princípios fundamentais da psicocinética’, a saber. O roteiro de análise segue a ordem: ementa, objetivo, conteúdo, metodologias, competências, avaliação, bibliografia básica e complementar. Em cada elemento foram criadas as **categorias** de análise.

É relevante informar que seguimos uma mesma ordem de análise em todo o percurso de manuseio dos dados coletados e na interpretação dos achados da pesquisa, embora identificamos apenas IES1, IES2, IES3, IES4, IES5, IES6, IES7, evitando assim identificar a qual IES estamos nos referindo, mas seguindo uma lógica de análise em todo o corpo do estudo (observar quadro 40).

Quadro 40 - Resumo de categorias de análise elaboradas para analisar os elementos do programa de unidade didática (Continua)

Concepção da EMENTA	Fenomenológica
	Positivista
	Outra
Concepção dos OBJETIVOS	De um corpo transformador
	De um corpo alienante
	Outra
Concepção dos CONTEÚDOS	Psicomotricidade
	Educação Física
	Abordagem psicomotora
	Desenvolvimento motor
	Outra
Concepção METODOLÓGICA	Metodologia Ativa
	Metodologia tradicional
	Apresenta pelo menos 3 dimensões
	Apresenta somente 1 dimensão
	Outra
Concepção das COMPETÊNCIAS	Perceber-se, perceber o outro corporalmente
	Corporal (vivência pessoal)
	Distancia-se das duas anteriores
	Outra
Concepção da AVALIAÇÃO	Tradicional
	Processual
	Somativa
	Autoavaliação
	Outra
Concepção	Triade: Le Boulch/Aucouturier-LaPierre/Fonseca (pelo menos dois dos autores)

(Conclusão)

BIBLIOGRÁFICA	Pelo menos um autor
	Nenhum autor

Fonte: Elaborado pela autora.

Os elementos das unidades no quadro 40 foram demarcados incutindo os seis princípios identificados por Le Boulch. Nesse sentido, ‘a ementa, os objetivos e os conteúdos’ estão demarcados pelo primeiro princípio - ‘está ligada a uma filosofia da educação’ que permite ao homem situar-se e agir no mundo em transformação através do conhecimento, da autonomia e da conduta.

É possível, por meio dos conteúdos, identificar o direcionamento da disciplina, ou seja, classificar se o conjunto de conteúdos permite uma maior aproximação com uma aula de Educação Física, em que os assuntos são de singularidade da ciência da Educação Física, ou se convergem para uma ciência própria da Psicomotricidade, ou, ainda, se mostram uma interdisciplinaridade³⁵ cujas possibilidades para o ensino da educação física são ensinadas utilizando-se de elementos da psicomotricidade, ou seja, uma maior aproximação com a ‘abordagem psicomotora’. Ainda podendo divergir da abordagem psicomotora e considerar-se na linha da motricidade, assumindo a classificação de desenvolvimento motor.

A ‘metodologia’³⁶ é pensada em berço do segundo e do sexto princípios. Aquele ‘apoia-se numa concepção utilitária de pessoa’, ou seja, “admitimos que para desenvolver significativamente as capacidades e torná-las utilizáveis em condutas futuras, é preciso dirigir-se à pessoa em sua totalidade”. “Portanto, rejeitamos a atitude pedagógica **diretiva** que centra o desenvolvimento do indivíduo, torna-o dependente e inautêntico. Pensamos, ao contrário, que é preciso suscitar a atividade própria do aluno e **apoiar-se em suas necessidades**” (LE BOULCH, 1983, p. 17-18, grifo nosso).

A mesma metodologia também é ilustrada em conformidade com o princípio seis, que conduz à possibilidade de “aprendizagem rápida”, respeitando o desenvolvimento. “Nesse estágio, o papel do professor será antes o de propor situações, mais do que induzir a resposta” (LE BOULCH, 1983, p. 22) e acompanhar o nível de desenvolvimento de cada aluno.

Complementando os enunciados sobre o trato metodológico, situamos os achados de Le Boulch em um campo de ‘metodologia ativa’, tendo em vista algumas características que o autor cita como necessárias ao professor. Vejamos página 74, que diz que “o mestre

³⁵“É uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas estabelecem relações de método, análise e interpretação de conteúdos, objetivando a apropriação de um conhecimento mais abrangente e contextualizado” (BRASIL, 2016, p. 61).

³⁶ Metodologia é a explicação minuciosa, detalhada e rigorosa da ação desenvolvida no método de um processo de ensino ou de um trabalho de pesquisa” (BRASIL, 2016, p. 62).

deve permitir ao aluno encontrar suas próprias respostas” e ainda a página 45, que fala das “sessões centradas em exercícios-problemas”, onde o autor explica a necessidade de o professor propor aos alunos dificuldades concretas a serem resolvidas, oriundas dos exercícios (LE BOULCH, 1983).

Quanto à ‘avaliação’, essa está apoiada no 3º princípio - ‘na noção de estruturação recíproca’, ou seja, na medida em que eu estruturo meu interior, eu estruturo o meio. É por meio dessas estruturas recíprocas que deveremos avaliar, nas palavras de Le Boulch (1983, p. 18), “nas situações vividas em psicocinética e que se traduzem exteriormente, no plano do comportamento, na execução de um movimento, sempre temos em mente que a relação do sujeito e da situação unem dois polos isoláveis, mas ao contrário, que o eu enquanto situação só é definível nessa e por essa relação”. Por isso, faz-se necessário realizar a autoavaliação e a avaliação processual em grupo e individual.

Quanto à ‘competência’, foi conveniente avaliarmos na perspectiva do princípio quarto. Nesses termos, situamos Le Boulch (1983, p. 19) no trecho: “nossos aprendizados dependerão essencialmente, portanto, daquilo que realmente vivemos e da forma como vivemos”. Essas são nossas vivências corporais. Uma das tarefas do educador será, pois, a de proporcionar ao grupo condições para experienciar, levando em conta seus interesses.

Já a ‘bibliografia’ converge para o quinto princípio - nesse, acentua a importância do fator humano e dos fenômenos sociais na formação. E os autores da tríade ilustrada trazem a preocupação ontológica do ser juntamente com a ontogênese dos alunos, sujeitos das aulas.

Nesse sentido, destacamos em negrito dentro do quadro 40 como seria o roteiro de uma matriz com as características ideais para uma abordagem psicomotora na educação física, a saber: ementa fenomenológica; com objetivos de um corpo transformador; apresenta conteúdos da abordagem psicomotora; faz uso preferencialmente da metodologia ativa; com competências corporais de vivências; pessoal; autoavaliação; principais referenciais teóricos - Le Boulch/Aucouturier-LaPierre/Fonseca.

Nos parágrafos a seguir, identificamos cada elemento e realizamos a análise do conteúdo presente sob olhar das categorias preestabelecidas, gerando um segundo quadro de classificação de cada unidade pertencente a cada IES.

a) ementa

Quadro 41- IES/ementas

PUD/IES	CH	EMENTAS QUE CONSTAM NAS PUD DE CADA IES
IES I	60h	A disciplina de Psicomotricidade tem como objetivo ressaltar a importância da descoberta e/ou aprofundamento do tema “integração do corpo, ação e emoção” na área educacional. Oferece subsídios para que os alunos possam organizar as habilidades motoras da criança através de atividades trabalhando gestos, as ações e posturas enquanto sistema expressivo realizador e representativo do “ser – em – ação” e da “coexistência com outrem”. Destina-se, portanto, ao exercício psicomotor, permitindo ao indivíduo reproduzir e assimilar os aspectos psicomotores.
IES II	40h	Desenvolvimento psicomotor, relação entre a psicomotricidade e a educação física escolar e vivência em psicomotricidade.
IES III	60h	Entendimento e compreensão da aprendizagem psicomotora como condição precípua para o desenvolvimento humano equilibrado. A intervenção do profissional de Educação Física fundamentado na Psicomotricidade, para planejar e executar e avaliar práticas Psicomotoras.
IES IV	80h	Crescimento, desenvolvimento psicomotor e aprendizagem motora: conceitos básicos. Teorias de desenvolvimento humano: aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Estágios de crescimento e desenvolvimento físico e motor. Efeitos dos exercícios sobre o crescimento e o desenvolvimento. Estimulação precoce e sua implicação na educação física e no esporte. Uso de dados de desenvolvimento físico na elaboração de programas de educação física. Conceitos psicomotores.
IES IV	60h	A disciplina estudará as relações entre o instrumental do sujeito, sua expressão intelectual e emocional e os impedimentos que representam fatores importantes nas dificuldades de aprendizagem.
IES VI	60h	Abordagem da prática psicomotriz educativa. Formação teórica e pedagógica do professor de educação física. Aprendizagem e desenvolvimento infantil, enfoque psicomotor, psicopedagógico e psicanalítico da relação professor/criança em atividades lúdico-educativas. Planejamento, metodologia e avaliação para educação infantil.
IES VII	40h	Estudo do processo de evolução histórica da psicomotricidade. A construção do sujeito psicomotor a partir de diferentes metodologias. Implicação teórica – prática desses conceitos. Áreas de intervenção da psicomotricidade. Avaliação psicomotora; a prática docente na educação psicomotora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 42 - IES/ementas - categoria

Concepção da EMENTA	Fenomenológica	IES1; IES2; IES5; IES6; IES7
	Positivista	IES3; IES4
	Outra	
	Não descrito	

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as IES apresentam a ementa, sendo cinco com compreensão fenomenológica e duas positivistas. A ementa aponta em síntese o direcionamento da disciplina. Desse modo, como estamos tratando da abordagem psicomotora, ilustramos como ideal a abordagem fenomenológica, por ser essa defendida na teoria da Psicomotricidade de Le Boulch. E a concepção positivista como contrária àquela.

b) objetivos

Quadro 43 - IES/objetivos

PUD/IES	OBJETIVOS QUE CONSTAM NAS PUD DE CADA IES
1	1. Identificar as fases da evolução psicomotora, para correta aplicação profissional. 2. Identificar grupos ou indivíduos com necessidades específicas de trabalhos psicomotores. 3. Realizar eventos na área de psicomotricidade, buscando o desenvolvimento dos profissionais envolvidos. 4. Realizar pesquisas para contribuir na evolução científica da psicomotricidade.
2	Não descrito
3	1 Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e ciências afins para prescrever práticas psicomotoras adequadas a cada indivíduo. 2 Estruturar e diferenciar as linguagens verbais e não verbais no aprendizado, relacionando a motricidade e o pensamento. 3 Reconhecer e aplicar os fatores psicomotores em práticas psicomotoras. 4 Reconhecer a evolução dos rumos e aplicabilidade da psicomotricidade para a aprendizagem psicomotora. 5 Conhecer as fases e os princípios do desenvolvimento motor para prescrição de técnicas. 6 Ser responsável socialmente como profissional de educação física.
4	Geral: Compreender as bases psicomotoras do desenvolvimento a partir da caracterização dos aspectos teóricos e metodológicos e técnicas de intervenção psicomotoras. Específicos 1 Analisar os fundamentos teórico-práticos do processo de ensino-aprendizagem na visão psicomotora e sua aplicabilidade; 2 Identificar as escolas psicomotoras e suas influências; 3 Analisar o desenvolvimento relacionado com as estruturas neuromotoras; 4 Discutir a importância da observação e da avaliação na prática psicomotora na formação do profissional de educação física; 5 Compreender o processo de ensino-aprendizagem do jogo e estímulo sensorio-motores para a infância e adolescência.
5	Geral Mostrar que o bom desenvolvimento psicomotor é importante para fazer com que o sujeito melhore seu desempenho psicomotor e habilidades, crie confiança em si, aprimorando sua autoestima e que há essência no ser em movimento. Específicos Explorar as funções motoras, perspectivas, afetivas e sociomotoras, pois, assim, a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca.
6	Geral Capacidade de relacionar teoria e prática no desenvolvimento do fazer psicomotor; Compreensão da importância da psicomotricidade nas ações teóricas e práticas; Compromisso com a construção do conhecimento pessoal e do grupo; Articulação dos conteúdos com o desenvolvimento pessoal e profissional. Específicos 1 Contribuir para a formação do profissional da educação física; 2 Estabelecer relação entre teoria e prática; 3 Favorecer a construção do conhecimento tendo em vista a formação pessoal; 4 Subsidiar os educandos no processo de formação docente; 5 Proporcionar a reflexão e a construção de novos paradigmas na prática docente.
7	1 Analisar a evolução da psicomotricidade desde a antiguidade até a atualidade, justificando sua contribuição no campo da educação física; 2 Analisar os fundamentos básicos da psicomotricidade, identificando-os nas etapas do desenvolvimento psicomotor da criança; 3 Propor atividades de ensino para o desenvolvimento da educação psicomotora na escola e fora da escola; 4 Elaborar um plano de trabalho com as crianças na escola e fora do contexto escolar, com base na avaliação psicomotora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 44 - IES/objetivos - categorias

Concepção educacional dos OBJETIVOS	De um corpo transformador	IES3; IES5; IES6; IES7
	De um corpo alienante	IES1; IES4;
	Outra	
	Não descrito	PF2

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa classificação é baseada no entendimento de corpo transformador por atingir objetivos que atendam a uma abordagem psicomotora, ou seja, apresenta uma relação de corpo reflexivo, corpo cheio de desejos, e crítico por meio do movimento. Em contraposição, o corpo alienante seria pelo fato de negar os elementos do corpo inserido nesse meio transformador através do direcionamento do objetivo com viés para práticas que se distanciam da abordagem psicomotora.

As duas IES que apontam para um direcionamento de ‘um corpo alienante’ apresentam uma matriz curricular com função em duas modalidades de ensino: licenciatura e bacharelado. Fato que talvez tenha contribuído para dar rumos diferentes das demais que têm função na área da licenciatura. Não que os objetivos estejam descritos erroneamente, mas é a ideia de alguns se aproximarem mais de finalidades de outras áreas, carecendo de serem redefinidos e/ou complementados com objetivos que estreitem mais a relação com a formação em licenciatura em Educação Física e abordagem psicomotora. Como podemos observar nas falas dos PF representadas nas entrevistas: “A disciplina é junto licenciatura e bacharel” PF1 e “Psicomotricidade é uma disciplina comum aos cursos de licenciatura e bacharelado, sendo que na matriz de Bacharelado ela se chama de desenvolvimento motor e na licenciatura ela se chama de Psicomotricidade” PF4.

c) conteúdos

Quadro 45 - IES/conteúdos

(Continua)

PUD/IES	CONTEUDO QUE CONSTAM NAS PUD DE CADA IES
1	História e rumos da psicomotricidade - Evolução do conceito de psicomotricidade - Gênese da noção do corpo - Formação profissional e campo de formação - Desenvolvimento psicomotor - Etapas do desenvolvimento - Bases neurológicas - Fatores psicomotores - Transtornos psicomotores - Interdisciplinaridade - Psicomotricidade: condições e possibilidades - Vivências psicomotoras - Formação profissional e ética - Avaliação psicomotora - A psicomotricidade e o mercado de trabalho .
2	Não descrito.
3	Unidade I - Contexto histórico da aprendizagem psicomotora; evolução dos conceitos, cortes epistemológicos e rumos da psicomotricidade; campos de atuação da psicomotricidade; princípios e fases do desenvolvimento motor ; o jogo como conteúdo em práticas psicomotoras. Unidade II - Fatores psicomotores: esquema corporal; equilíbrio; respiração e lateralidade; noção espacial; noção temporal; praxia global e praxia fina;

(Continuação)

	Unidade III - Psicomotricidade na escola (a aprendizagem psicomotora); habilidades motoras e fases do desenvolvimento; visões e etapas do desenvolvimento da criança; os anos pré-escolares e as séries iniciais; inteligências múltiplas e seus estímulos e jogos; transtornos no aprendizado motor (dificuldades, problemas e distúrbios); bateria psicomotora do Dr. Vitor Da Fonseca.
4	Unidade I - Aspectos teóricos do desenvolvimento: conceitos; desenvolvimento humano; desenvolvimento motor/ teorias do desenvolvimento; fatores que afetam o desenvolvimento motor. Unidade II - Aprendizagem motora: reflexos e estereótipos rítmicos; habilidades motoras rudimentares; percepção infantil; crescimento e desenvolvimento infantil /desenvolvimento físico e motor perceptivo; desenvolvimento e autoconceito na infância; habilidades motoras fundamentais; crescimento, desenvolvimento físico e socialização do adolescente; habilidades motoras especializadas; alterações fisiológicas em adultos; desempenho motor e psicossocial em adultos / envelhecimento. Unidade III - Aspectos do desenvolvimento psicomotor: psicomotricidade – aspectos históricos; desenvolvimento psicomotor; conceitos psicomotores. Distúrbios Psicomotores - Tipos, identificação. Unidade IV - A psicomotricidade no processo de aprendizagem: psicomotricidade na escola; testes motores e psicomotores; práticas corporais.
5	Unidade I - Educação psicomotora: Condutas psicomotoras infantis. A expressão motora. Reeducação psicomotora. Deficiências psicomotoras. Conscientização da expressão motora: possibilidade para a melhoria das aptidões. A reeducação psicomotora. Unidade II - Neurociência cognitiva e motora: funções gerais do sistema nervoso: recepção de informações, interpretações e elaboração das respostas. Noções da fisiologia do encéfalo: relações com os fatores biopsicossociais intrínsecos e extrínsecos do desenvolvimento humano. Desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e relacional. Reorganização e reequilíbrio do sujeito ao meio ambiente. Unidade III - Psicomotricidade: conceitos, características e propósitos. A intervenção psicomotora no processo de aprendizagem. Aspectos funcionais: esquema corporal, lateralidade, organização e estruturação espaço-temporal, percepção, ritmo, equilíbrio, tônus, postura, memória, respiração, relaxamento. Aspectos relacionais: a comunicação, a expressão, a agressividade, a afetividade, o limite e a corporeidade. Unidade IV - Psicomotricidade e a educação inclusiva: abordagem das características e especificidades de alguns transtornos nos quais o especialista em psicomotricidade pode trabalhar; alguns transtornos e deficiências a serem trabalhadas em sua atuação profissional; conceitos primários dos transtornos que o profissional encontra diante de seus desafios diários na sua atuação; conceitos de inclusão e educação especial na atuação do especialista em psicomotricidade; promover discussão a respeito da atuação do psicomotricista na área de educação especial. Unidade V - Técnica e avaliação psicomotora: avaliação do Indivíduo: prática fundamental no atendimento psicomotor. Esquema corporal: percepção global do corpo. Relaxação generalizada e segmentar. Coordenação geral estática e dinâmica. Equilíbrio: educação e treinamento. Ritmo: adaptação e intervenção. Relações têmporo-espaciais: orientação e estruturação.
6	Unidade I: Introdução à Psicomotricidade; definição e objetivos da psicomotricidade; condutas psicomotoras infantis; aspectos da formação do eu; dislexia, disgrafia, discalculia; seus sintomas e suas técnicas de reeducação; abordagem educacional dos pressupostos que influenciam no desenvolvimento do indivíduo; estudos dos mecanismos de interação entre o sujeito e o meio; terminologias específicas e aplicabilidade através de atividades psicomotoras e vivências corporais. Unidade II: A psicomotricidade e a prática: jogos e brinquedos cantados; percepção do esquema corporal; localização espacial; orientação temporal; consciência do corpo e formação da personalidade.
7	História e rumos da psicomotricidade: evolução do conceito de psicomotricidade na história; - as correntes da psicomotricidade; - os cortes epistemológicos: campo de atuação da psicomotricidade: - educacional; - clínico.

(Conclusão)

	Fundamentos básicos da psicomotricidade e desenvolvimento psicomotor da criança: os fatores psicomotores: - tônus; - equilíbrio; - lateralidade; - estruturação espaço-temporal; - noção de corpo; - praxia ampla; - praxia fina; as etapas da evolução psicomotora da criança de 0 a 12 anos. Planejamento e prática docente na educação psicomotora: critérios de seleção e organização dos conteúdos da psicomotricidade: - educação infantil; - ensino fundamental; - iniciação esportiva. A avaliação na educação psicomotora: tipos de avaliações motoras e psicomotoras.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 46 - IES/conteúdos - categorias

Concepção dos CONTEÚDOS	Psicomotricidade	IES3 e IES5
	Educação Física	
	Motricidade humana	
	Abordagem psicomotora	IES1, IES6 e IES7
	Desenvolvimento motor	IES4
	Desenvolvimento psicomotor	
	Outra	
	Não descrito	IES2

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise dos conteúdos, usamos como critério os conteúdos apresentados que são elementares e/ou fogem do foco do ensino da abordagem psicomotora como referência. Desse modo, quando o conjunto de conteúdos apontava mais de quatro³⁷ conteúdos distintos do esperado (no caso esses conteúdos se encontram em negrito para melhor identificar) para o ensino da abordagem psicomotora, sugerindo outro direcionamento, a classificação indicava outra área de formação, podendo ser a própria Psicomotricidade ou Educação Física, Desenvolvimento Motor, Desenvolvimento Psicomotor, Motricidade Humana, não descrito e outra.

Caso fosse localizado um número inferior ou igual a quatro, os conteúdos seriam alocados em uma abordagem psicomotora e o número de conteúdos não elementares considerado irrelevante. Ficamos, desse modo, com quatro classificações: duas IES apontam para o ensino da psicomotricidade; três para a abordagem psicomotora; uma para o desenvolvimento motor e uma não apresenta descrição.

d) metodologia

³⁷ Número aleatório.

Quadro 47 - IES/metodologias

PUD/IES	METODOLOGIA QUE CONSTA NAS PUD DE CADA IES
1	Não descrito
2	Não descrito
3	Aulas expositivas e dialogadas; aulas práticas; trabalhos individuais e/ou grupos apresentação de vídeos; estudo dirigido e debates; seminários e discussão; estudos de caso (problematização); PBL com metodologias ativas.
4	Não descrito
5	Aulas expositivas teóricas com uso de transparências, slides, aulas práticas; trabalhos escritos e seminários de apresentação.
6	Produção, análise e leitura de textos; discussão em sala de aula; Aulas expositivas – teóricas; Aulas práticas.
7	Aulas expositivas dialogadas; aulas práticas; estudos dirigidos individuais e em grupos; atividades de pesquisa bibliográfica; resolução de situações-problemas; seminários.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 48 - IES/metodologias - categorias

Concepção METODOLÓGICA	Metodologia Ativa	IES3; IES7
	Metodologia tradicional	IES5; IES6
	Outra	
	Não descrito	IES1, IES2, IES4

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que apenas quatro IES registram a metodologia no programa. Dessas, duas são classificadas como ativas e duas como tradicionais. Sublinhamos a metodologia ativa ideal para o ensino da abordagem psicomotora por essa abordagem favorecer uma apropriação ativa e consciente do conhecimento e a busca da formação e emancipação humana. Já a metodologia com enfoque tradicional tem por finalidade a transmissão de conhecimento, transmitindo também valores e costumes de uma realidade não transformadora, mas conservadora.

A metodologia aqui foi compreendida como uma forma de apreensão do conhecimento específico da abordagem psicomotora e da educação física e tratada a partir de uma visão de totalidade, na qual deve estar presente não só a compreensão do conhecimento, mas a preocupação com a afetividade, cognição, desenvolvimento psicomotor do aluno.

e) competências

Quadro 49 - IES/competências

PUD/IES	COMPETÊNCIAS QUE CONSTAM NAS PUD DE CADA IES
1	Não descrito
2	Não descrito
3	Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e ciências afins, para planejar e executar aulas direcionadas para aprendizagem psicomotora e desenvolvimento motor. Ser capaz de intervir acadêmica e profissionalmente nos campos da prevenção, promoção, proteção da saúde, da formação cultural, da educação, do rendimento físico-esportivo e do lazer, contemplando o domínio da produção, seleção e avaliação dos procedimentos e metodologias de intervenção. Organizar e dirigir situações de aprendizagem motora de alunos com maiores dificuldades e atrasos no desenvolvimento motor e psicomotor. Ser capaz de pesquisar, conhecer, compreender, analisar e avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio de manifestações e expressões do movimento humano. Promover práticas psicomotoras com jogos e outras vivências nas diversas fases do desenvolvimento humano. Administrar práticas corporais que valorizem a psicomotricidade e respeitem a multiplicidade do sujeito que aprende. Ter compromisso ético e político com a promoção e fortalecimento da cidadania.
4	Não descrito
5	O corpo discente deverá obter conhecimento no que se refere ao fundamento anatômico, à aplicação e à importância do conhecimento anatômico em seu cotidiano.
6	Não descrito
7	Não descrito

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 50- IES/competências - categorias

Concepção das COMPETÊNCIAS	Perceber-se, perceber o outro corporalmente	
	Corporal (vivência pessoal)	
	Distancia-se das duas anteriores	IES5;
	Outra	IES3;
	Não descrito	IES1, IES2, IES4, IES6, IES7

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar no quadro 50, cinco IES não indicam as competências em seus programas de unidades didáticas, apenas uma informa e distancia-se dos entendimentos: perceber-se, perceber o outro corporalmente e corporal (vivência pessoal) e uma classifica-se em outra.

Pensamos em competência com uma reflexão sobre o significado pedagógico, psicomotor e afetivo do corpo, na qual o sujeito aprende a aprender por meio da relação, da vivência corporal.

f) avaliação

Quadro 51 - IES/Avaliação

PUD/IES	AVALIAÇÃO QUE CONSTA NAS PUD DE CADA IES
1	Não descrito
2	Não descrito
3	Avaliações teóricas; avaliações práticas; seminários; oficinas.; assiduidade, participação; produção textual (RESOLUÇÃO Nº 013/2010 – CEPEX – Artigos 9º, 10º e 11º).
4	Não descrito
5	Prova teórica; prova prática e seminários de apresentação .
6	Avaliação escrita, seminários e trabalhos individuais e em grupo, além das atividades práticas realizadas. A avaliação da disciplina se processará por meio da assiduidade e participação às aulas; envolvimento com as atividades desenvolvidas ao longo do semestre; leitura de textos; preparação e apresentação de seminários; trabalhos em aula (individual ou em grupo) e realização de atividades práticas.
7	Avaliação do interesse e aproveitamento das aulas por feedback, provas escritas e avaliação prática dos conteúdos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 52 - IES/avaliação - categorias

Concepção AVALIAÇÃO	Tradicional	IES3; IES5; IES7
	Processual	IES6
	Somativa	
	Autoavaliação	
	Outra	
	Não descrito	IES1, IES2, IES4

Fonte: Elaborado pela autora.

Das sete IES, três não descrevem o processo avaliativo e as quatro que indicam apontam para um direcionamento tradicional, exceto a IES6, que se mostra processual. A avaliação destacada como ideal para a abordagem psicomotora foi a autoavaliação, embora a avaliação processual também seja incluída como importante e necessária ao processo avaliativo.

A avaliação não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos, muito menos à análise de condutas esportivo-motoras, de gestos técnicos ou táticas, como é sugerido pelo modelo de avaliação tradicional.

g) bibliografia básica e complementar

Quadro 53 - IES/bibliografias

(Continua)

PUD/IES	BIBLIOGRAFIA QUE CONSTAM NAS PUD DE CADA IES
1	Básica OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógicos. Petrópolis: Vozes, 2002. GONÇALVES, F. Psicomotricidade & Educação Física. São Paulo. Editora Cultural RBL, 2010. MALINA, RM et al. Crescimento, maturação e atividade física. São Paulo. Phorte, 2009. Complementar MELLO, A. Moraes de. Psicomotricidade - Educação Física - Jogos Infantis. São Paulo: Ibrasa, 1989. FONSECA, Victor. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Artmed, 2004. ROSA Neto, F. Manual de avaliação motora. GALLAHUE, D.L e OZMUN. J. D. Compreendendo o desenvolvimento motor. São Paulo, Phorte, 1999. GORLA, J. I., et al. Avaliação motora em educação física adaptada: TESTE KTK. Phorte Editora, 2009.
2	Não descrito
3	Básica GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor. Phorte Editora, Terceira Edição, 2005. LE BOULCH, J. A educação pelo movimento: A Psicocinética na idade escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983 OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque Psicopedagógico. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Complementar ANTUNES, C. Inteligências Múltiplas e Seus Jogos: Inteligência Cinestésico-Corporal, vol. 02. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. BARBOSA, R. A Educação Física Na Escola contextualizando o jogo no desenvolvimento sociocultural do aluno e de sua autonomia. Revista Diálogos Acadêmicos/Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza, n. 1 v.1, jan./jun.- Fortaleza, 2012. FERREIRA, V. Educação Física, Interdisciplinaridade, Aprendizagem e Inclusão. Rio de Janeiro: Sprint, 2006 FONSECA, V. Bateria Psicomotora de Vitor da Fonseca (PPMVF). <i>Entre Linhas</i>, n.7, p.6-9, FEB. 2000a. FONSECA, V. Psicomotricidade: Perspectivas Multidisciplinares 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. MELLO, A. M.; HENRIQUES. Psicomotricidade; Educação Física; Jogos Infantis. 7. ed. São Paulo: IBRASA, 2009.
4	Básica BARROS, D. R.; FERREIRA, C. A. M.; HEINSIUS, A.M. Psicomotricidade escolar. São Paulo: Wak, 2008 FERREIRA, C. A. Psicomotricidade Escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. FONSECA, V. Psicomotricidade. 3ª ed. São Paulo: Wak. 2009. Complementar ALVES, F. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. 3 ed. São Paulo. 2007. ALMEIDA, G. P.; GUIMARÃES, M. H. Teoria e prática em psicomotricidade – jogos, atividades lúdicas, expressão corporal. 4 ed. São Paulo : Wak, 2008. FERREIRA, C. A. M.; HEINSIUS, A. M. Psicomotricidade na saúde. São Paulo: Wak, 2010. MACHADO, J. R. Recriando a Psicomotricidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2010. MELLO, A. M. Psicomotricidade, educação física: jogos infantis. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1989.
5	Básica

(Conclusão)

	AUCOUTURIER, B. A prática psicomotora: reeducação e terapia. Colaboração de Ivan Darrault; Jean-Louis Empinet. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. BUENO, J. M. Psicomotricidade teoria e prática: estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas. São Paulo: Lovise, 1998. COSTE, Jean-Claude. A Psicomotricidade. Traduzido por Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Complementar FONSECA, V. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. LEVIN, E. A clínica psicomotora: o corpo na linguagem. Traduzido por Julieta Jerusalinsky. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I. & EMPINET, J. L. A prática psicomotora – reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. BOULCH, L. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 Anos - a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artmed, 2001. CABRAL, S. V. Psicomotricidade relacional – prática clínica e escolar. Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 2001.
6	Básica FONSECA, V. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese. 2. E. Porto Alegre: Artmed, 1998. LE BOULCH, J. Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988. _____. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar. 7. ed. Rio Grande do Sul: Artmed, 1992. Complementar ALVES, F. Psicomotricidade: corpo ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2012. ANTUNES, C. As inteligências múltiplas e seus estímulos. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006. BARROS, D. R.; FERREIRA, Carlos Alberto de Matos; HEINSIUS, Ana Maria. Psicomotricidade escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. MAGILL, R. A. Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações. 5. ed. Edgard Blücher Ltda, 2000. PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
7	Básica BUENO, J. M. Psicomotricidade: teoria e prática: estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas. São Paulo: Lovise, 1998. FONSECA, V. Manual de observação psicomotora; significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. LE BOULCH, J. O Desenvolvimento psicomotor; do nascimento até 6 anos. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. LEVIN, E. A Clínica psicomotora: o corpo na linguagem. Traduzido por Julieta Jerusalinsky. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. VAYER, P. A Criança diante do mundo: na idade da aprendizagem escolar. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. Complementar AJURIAGUERRA, J. Manual de psiquiatria infantil. Traduzido por Paulo Cesar Geraldese; Sonia Regina Pacheco Alves. São Paulo: Masson do Brasil, 1983. GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Traduzido por Maria Aparecida da Silva Pereira Araujo; Juliana de Medeiros Ribeiro; Juliana Pinheiro Souza e Silva. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005. GALLAHUE, D.; DONNELLY, F. C. Educação física desenvolvimentista para todas as crianças. Traduzido por Samantha Prado Stamatiu; Adriana Elisa Inácio. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 54 - IES/bibliografias - categorias

Concepção BIBLIOGRAFICA	Tríade: Le Boulch/Aucouturier-LaPierre/Fonseca (pelo menos dois dos autores)	IES 5; IES 6 ; IES 7
	Pelo menos um autor	IES 1; IES 3; IES 4
	Nenhum autor	
	Não descrito	IES2

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 54 acima estão alocadas assim as IES: três com a classificação ideal; três apontam para uma bibliografia compreendida por meio da teoria de pelo menos um autor da tríade defendida neste estudo para o ensino da abordagem psicomotora; uma IES não descreve o referencial bibliográfico.

Nos parágrafos abaixo, dialogamos com todos os elementos fazendo referência a cada IES. A IES I apresenta em seu documento apenas os elementos: ementa, objetivos, conteúdos e referências. Consideramos que em sua ementa estão presentes elementos da concepção fenomenológica por apontar a preocupação com o corpo em seu contexto com o Outro. Porém, os objetivos não condizem com a filosofia educacional apresentada na ementa, sendo necessária uma redefinição mais de cunho, também, fenomenológico, com riqueza de detalhes. Quanto aos conteúdos, foi possível perceber a interdisciplinaridade e a preocupação com a formação do profissional, fato que demonstra uma aproximação com a atividade práxis e com a abordagem pedagógica psicomotora. No tocante às referências, foi possível encontrar apenas um autor, Fonseca, e mesmo assim foi na bibliografia complementar.

Na IES II só foi possível encontrar o registro da ementa. Foi solicitado o PUD por e-mail e de maneira presencial, quando entramos em contato direto com o coordenador do curso. Esse nos informou a existência e nos disponibilizou apenas a ementa. Portanto, os outros elementos não foram possíveis avaliar. De maneira bastante resumida, é plausível identificar uma concepção fenomenológica, na medida em que se traçam relações entre a psicomotricidade e a educação física escolar e a possibilidade de vivências psicomotoras.

Prosseguindo nos estudos, a IES III, embora apresente objetivos com intenções transformadoras, aponta para uma ementa com indícios mais positivistas, sem a preocupação com o sujeito e sua subjetividade em contiguidade, assim como as competências apresentadas que mais se aproximam da racionalidade de aula de educação física não têm enfoque psicomotor, cognitivo, afetivo e corporal. A avaliação também diverge da abordagem psicomotora, com seu cunho mais tradicionalista. Já na bibliografia, é citado apenas um dos autores referenciados nas linhas supracitadas como categorização. Enquanto que a metodologia apresentada é uma aproximação do conteúdo com o Eu do sujeito, possibilitada

pela utilização da metodologia ativa, estudo de caso, aulas dialogadas corporal e verbalmente. Quanto à bibliografia classifica ‘pelo menos um autor’, por apresentar apenas o autor Le Boulch dos autores sugeridos nas categorias.

Dando prosseguimento, a IES IV com apenas quatro elementos a se analisar, apresenta um documento que diverge da proposta psicomotora com uma ementa classificada como positivista, objetivos alienantes, no tocante à concepção de corpo e de sujeitos conservadores. Já os conteúdos colocam a disciplina mais em planos de desenvolvimento motor, com raízes biologicistas, nas bases da Educação Física. E a categoria ‘pelo menos um autor’ se apresenta na bibliografia com a referência de Fonseca.

A IES V apresenta uma ementa preocupada com a tríade intelecto-emocional-relacional, estando em consonância com os objetivos que se fixam no sujeito. Já as competências, metodologia e avaliação se apresentam de maneira muito técnica, apresentando uma continuidade de uma educação sem rupturas. O conteúdo nos remete ao ensino da psicomotricidade com os assuntos abordados. Por fim, a bibliografia já se diferencia das demais por apresentar a tríade autoral: Le Boulch, Fonseca e Aucouturier.

A IES VI apresenta ementa com fundamentação no ser e nas relações, apresentando, pois, caráter fenomenológico. Da mesma forma, os objetivos condizem com a ementa ao enfatizar a práxis do sujeito em formação, à medida que apresenta preocupação com uma mudança de ‘olhar’ do futuro professor, mudança de paradigma para uma educação física mais humanizadora. A partir dos conteúdos selecionados, identificamos a concepção de uma disciplina mais direcionada para a ciência da Psicomotricidade, e não uma abordagem psicomotora, ou mesmo uma aula de educação física. O trato metodológico aponta para aulas não diretivas, inseridas nas três dimensões do ensino, conceitual, atitudinal e procedimental, que convergem para uma avaliação processual. Para tanto, os autores Fonseca e Le Boulch estão presentes como referência básica norteadora.

Nessa sintonia, finalizamos a análise a partir dos achados e dos sete documentos das IES com a apresentação das considerações sobre a VII IES. Podemos identificar na ementa o direcionamento para um ensino interdisciplinar e uma preocupação com o sujeito. Os objetivos seguem rumo ao ensino da psicomotricidade, salvo no penúltimo conteúdo, onde se insere a iniciação esportiva. Apresenta uma metodologia ativa por meio de resolução de situações-problemas e aulas dialogadas, porém a avaliação é tradicional e as competências necessárias não são reveladas. Na bibliografia, é possível identificar uma consonância com a categoria criada, sendo os autores identificados: Le Boulch e Fonseca.

Confirmamos que os autores, Fonseca e Le Boulch, de linha educacional da psicomotricidade, foram os mais apresentados. No tocante a autores que mais se relacionam com o trato da educação física e o desenvolvimento motor, foram usadas as referências de David Gallahue e John Ozmun; David Gallahue e Frances Donnelly; Alexandre M. de Mello e Richard Magill.

Dando continuidade à análise triangular dos achados, temos que das sete ementas, quatro são elaboradas sem distinção do curso de licenciatura e bacharelado, como citam PF1, PF2, PF3 e PF4. Vejamos nas falas de PF1: “A disciplina é junto, Licenciatura e Bacharelado” e PF4 afirma que a “Psicomotricidade é uma disciplina comum aos cursos de Licenciatura e Bacharelado, sendo que na matriz de bacharelado ela se chama de desenvolvimento motor e na licenciatura ela se chama de Psicomotricidade”.

Nesse sentido, adentraríamos um campo de discussão muito mais amplo, o da licenciatura e bacharelado, ressaltando que nosso foco de estudo é a licenciatura, por tratarmos de formação de professor. No tocante ao ensino da licenciatura em Educação Física em seu enfoque psicomotor, ratificamos que é um ensino que deve ser fundamentado na **resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2018).

Nesse contexto de análise sob olhar da práxis, também questionamos a carga horária destinada à disciplina, por consideramos insuficiente para seu completo desenvolvimento, pois, nos achados, verificamos que há uma variação da carga horária de 40h a 80h. Estamos em conformidade com o depoimento de PF1 ao apontar que: “A carga horária de 60h, **não contempla a proposta da psicomotricidade**, ela tem alguns complementos ao longo da grade, como, por exemplo, tem uma disciplina que complementa alguns conceitos da psicomotricidade que se chama Atividade Física na Infância e na Adolescência e, paralelo a isso, a gente contempla com minicursos gratuitos com carga horária de 10 a 20 horas aos sábados, onde o que não foi possível ser contemplado, coisas que faltam, a gente faz nesses minicursos (PF1) (Grifo nosso).

O terceiro ponto que analisamos, sob premissa da atividade práxis, é a autonomia do professor para desenvolver a ementa e sua participação na elaboração da mesma. Uma vez que consideramos de extrema relevância que o docente tenha autonomia nesse processo de ensino e que ele também deva ser sujeito protagonista da construção desse documento. E, quando não possível, que ele tenha a autonomia para efetivar os ajustes que julgar necessário para a implementação didático-pedagógica dessa ementa.

O que encontramos nos resultados já apresentados foram professores, em sua maioria, cinco de sete, que apresentam sim a autonomia desejada para trabalhar a ementa e realizar os ajustes que julgarem necessários, em conformidade com as normas já preestabelecidas das IES, mas que não impossibilitam mudanças.

A seguir, apresentamos esse depoimento do PF5, por considerar uma das condutas importantes realizadas pelo professor, mesmo sabendo que nem sempre o docente tem essa opção de analisar seu domínio sobre os elementos que constam na ementa, sendo muitas vezes imposta ao professor a disciplina com uma ementa “um pouco engessada”. Vejamos, então, o que nos revela PF5: “Na verdade, quando eu recebi essa lotação da disciplina, foi o coordenador do curso na época que chegou para mim e passou essa disciplina, e disse: - olha, tem essa disciplina de Psicomotricidade, você pode dar? - Ele perguntou: dá para você? E eu disse: - olha, nunca respondo de pronto. Aí eu pedi a ementa e pedi para analisar, se tiver dentro da minha competência assumiria, se não tiver eu desisto e passo para outra pessoa”.

Trazemos esse depoimento como exemplo por estarmos em acordo com sua filosofia, se o professor tem a consciência e a chance de contra-argumentar, poderá evitar assumir uma disciplina no ensino superior sem ter afinidade ou formação pessoal e profissional para tal. Ainda chamamos atenção para a necessidade de o professor ter formação em nível de especialização em psicomotricidade e/ou ter cursado pelo menos a disciplina durante a graduação.

A título de instituição, ressaltamos a necessidade de se adicionarem critérios de seleção/concurso às devidas exigências formativas para adentrar ao ensino de nível superior. E ainda o compromisso que as IES devem assumir com a formação continuada desses docentes, provendo cursos, eventos e dando possibilidade aos professores para formarem-se em nível de pós-graduação.

Portanto, em nossas breves considerações, lançamos nota de que outros resultados podem ser apontados se realizados por outros estudos, e/ou ainda por concepções diferentes das relacionadas nesta tese. E ainda informamos que o conteúdo analisado não lança julgamento certo ou errado, mas, em meio a uma temporalidade não absoluta na ciência, procuramos um diálogo consistente entre uma teoria psicomotora dialogando com a formação do professor de educação física, com consistência nas rupturas de antigos paradigmas de origem histórico-cultural que persistem até hoje como campo de disputa infundável.

Estamos em acordo com Ferreira (2006) quando afirma que professores, antes de defenderem suas posições metodológicas, precisam conhecer as possibilidades entre as

abordagens psicomotora e a educação física. É necessário, inclusive, conhecer as possibilidades de integração entre as duas metodologias.

Essa ressalva vai ao encontro das nossas ideias metodológicas para a abordagem psicomotora, uma vez que não se trata exclusivamente da educação física, muito menos da psicomotricidade, mas de uma educação física influenciada por ideias, elementos e fundamentos da epistemologia da psicomotricidade.

Ferreira (2006) publicou o artigo “Psicomotricidade ou Educação Física? Romeu e Julieta ou Montecchio e Capuleto?” e discorreu sobre as diferenças e semelhanças entre a psicomotricidade e a educação física. Ao afirmar que ambas interagem, uma necessita da outra, nos deixa a pensar que a abordagem psicomotora é uma combinação, um diálogo possível entre ambas as ciências.

No subtópico a seguir, dialogamos com a construção de uma proposta de matriz curricular para a disciplina de Abordagem Psicomotora em Educação Física, que representa os resultados da quinta e última fase deste estudo.

5.7 Proposta de matriz curricular para a disciplina Abordagem Psicomotora em Educação Física

Após a jornada de estudos sobre a psicomotricidade, educação física, saberes docente, práxis pedagógica e docência do ensino superior, mediante leituras de artigos e livros; análise de PUD sobre o ensino da psicomotricidade; estudo de obras com foco na educação psicomotora e estudiosos que fundamentam a existência da abordagem, como Le Boulch; apoiada na experiência da autora como especialista em psicomotricidade, mestre e doutoranda em educação, além de ouvir depoimentos de profissionais que atuam há mais de 10 anos na área, culminamos com uma proposta de PUD para a disciplina de Abordagem Psicomotora em Educação Física.

A primeira premissa que defendemos é a mudança de nomenclatura da disciplina de Psicomotricidade em Educação Física para **Abordagem Psicomotora em Educação Física**. Assumimos essa transição por posicionamento político e pedagógico, tendo em vista a atual aprovação da psicomotricidade como profissão, em 3 de janeiro de 2019 (SANTOS et al., 2019). Admitimos, nessa proposta, a necessidade do uso da expressão **Abordagem Psicomotora**, por considerar que esse termo se aproxima histórico e culturalmente da racionalidade epistêmica da educação física, distanciando-se, por sua vez, da apropriação do termo “psicomotricidade”, que deve estar de posse do psicomotricista.

Ao utilizar a expressão ‘abordagem psicomotora’, estamos contemplando os elementos psicomotores de forma geral; já o termo “psicomotricidade” tem uma conotação de ciência, de profissão, com a atual regulamentação, assim como sublinha (SANTOS et al., 2019).

A proposta a seguir responde ao objetivo específico: “consolidar uma matriz de análise para construção de programa de unidade didática para a disciplina de Psicomotricidade em curso de licenciatura em Educação Física, em uma propositiva dialógica” e se trata de uma contribuição da autora, embebida de ineditismo, tal como uma tese de doutorado se propõe.

PROPOSTA DE PLANO DE ABORDAGEM PSICOMOTORA EM EDUCAÇÃO FÍSICA - PUD

Autora: Maria Adriana Borges dos Santos

Disciplina: Abordagem Psicomotora em Educação Física

Carga horária: 80h

a) objetivo geral:

- contribuir com a formação de professores de Educação Física, fomentando a realização de práxis psicomotoras, além de servir de apoio pedagógico aos docentes e gestores de IES no momento de (re)elaboração do PPC/PUD.

b) objetivos específicos:

- introduzir conceitos básicos da Psicomotricidade através da sua fundamentação teórica e prática;
- conceituar os fatores psicomotores e suas relações com as ‘unidades temáticas’ da Educação Física;
- conceituar e diferenciar as áreas: Educação Física, Psicomotricidade, Motricidade e Desenvolvimento motor;
- compreender a teoria de Le Boulch sobre Educação pelo Movimento, assim como as dimensões psicomotoras, cognitiva, afetiva e suas relações pedagógicas com as unidades temáticas e com a formação do professor de Educação Física;
- conhecer e vivenciar técnicas de relaxamento/alongamento/diálogo corporal;

- compreender a música como instrumento pedagógico;
- refletir sobre a importância da Psicomotricidade na formação do professor de Educação Física;
- apropriar-se da abordagem psicomotora para fundamentar a prática pedagógica na educação básica;
- conhecer e identificar em práticas a linguagem corporal expressa pela simbologia do movimento;
- analisar de forma crítica e reflexiva a aplicabilidade da abordagem psicomotora enquanto concepção didático-pedagógica da cultura corporal do movimento;
- vivenciar a prática psicomotora.

c) ementa/conteúdos:

- histórico, conceitos e áreas da Psicomotricidade (foco na educação psicomotora);
- avaliação psicomotora. Os fatores psicomotores e suas relações com as unidades temáticas da Educação Física (aplicabilidade teórico-prática) – ênfase na Bateria Psicomotora (FONSECA, 2015);
- conceitos e diferenças entre Educação Física, Psicomotricidade, Motricidade e Desenvolvimento Motor;
- educação psicomotora (teoria de Le Boulch);
- estudo dos princípios básicos da Psicocinética (teoria de Le Boulch);
- simbologia do movimento;
- as dimensões - psicomotora, cognitiva, afetiva X relações pedagógicas com as unidades temáticas e com a formação do professor;
- técnicas de relaxamento/respiração, limites corporais, postura e tônus;
- jogo livre e diálogo corporal;
- música como instrumento pedagógico;
- importância da Psicomotricidade na formação do professor de Educação Física;
- vivência e diálogo psicomotor.

d) metodologia:

- uso preferencial de metodologias ativas;
- aulas expositivas, críticas e dialogadas;
- compartilhamento de experiências;

- práticas em ambientes escolares;
- desenvolvimento de atividades a partir das unidades temáticas da Educação Física escolar e relacioná-las aos elementos e às dimensões psicomotoras;
- vivências corporais livres;
- vivências psicomotoras.

e) avaliação:

- o aluno deve ser orientado a usar um diário pessoal de aula acerca das experiências cotidianas vivenciadas;
- autoavaliação - o aluno atribui uma nota a ele mesmo, apresentando justificativa escrita ou dialogada;
- ao final da disciplina o aluno irá escrever um relatório sobre as contribuições contidas no diário para sua formação e seus aprendizados sobre a Abordagem Psicomotora em Educação Física;
- avaliação deve ser diagnóstica, contínua e processual.

f) competências:

- **conhecimentos:** Histórico, conceitos e áreas da Psicomotricidade; avaliação psicomotora; os fatores psicomotores e suas relações com as unidades temáticas da Educação Física; conceitos e diferenças entre Educação Física, Psicomotricidade, Motricidade e Desenvolvimento Motor; estudo dos princípios básicos da Psicocinética; simbologia do movimento; as dimensões - psicomotora, cognitiva, afetiva e suas relações pedagógicas com o conteúdo e com a formação do professor; técnicas de relaxamento/respiração, limites corporais, postura e tônus; jogo livre e diálogo corporal; música como instrumento pedagógico; importância da Psicomotricidade na formação do professor de Educação Física; vivência e diálogo psicomotor;
- **habilidades:** Conhecer os conceitos e teoria da Psicomotricidade e suas aplicações; aplicar jogos psicomotores; realizar avaliação psicomotora; saber semelhanças e diferenças entre as ciências: Educação Física, Psicomotricidade, Motricidade e Desenvolvimento Motor; compreender a simbologia do movimento como uma das linguagens necessárias para enxergar o visível e invisível no aluno; relacionar as dimensões - psicomotora, cognitiva, afetiva com o conteúdo e com a formação do professor; entender técnicas de relaxamento/respiração, limites corporais, postura e tônus; interpretar as várias linguagens corporais; fazer uso de música como instrumento pedagógico;

compreender a importância da Psicomotricidade na formação do professor de Educação Física; proporcionar vivência e diálogo psicomotores;

- **atitudes:** Ser um professor aberto ao diálogo, que respeite as características e o tempo de movimento individual dos alunos; ser conhecedor dos próprios limites corporais; compreender o tempo das coisas; voltar o olhar para a subjetividade do sujeito; estabelecer diálogo corporal; assumir postura capaz de olhar o olhar do outro; pensar o lugar do corpo em diferentes contextos; despir-se de julgamentos e comparações constantes para com os alunos; ser capaz de interpretar um tempo não linear.

g) referências básicas:

- LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. 2 ed. Rio de Janeiro: wak editora, 2012.
- LAPIERRE, A; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. 3 ed. Curitiba, PR, filosofart editora, 2004.
- SANTOS, M. A. B. **Práxis pedagógica e saberes docentes no ensino superior: análise do ensino da Psicomotricidade em cursos de Educação Física no Ceará**. Tese, 2020.

h) referência complementares:

- LE BOULCH, J. **A educação psicomotora: Psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987;
- LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 8ª edição, Petrópolis:Vozes, 2009;
- FREIRE, J. B. **Educação do corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Editora scipione, 1991;
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017;
- FERREIRA, H. S. Psicomotricidade ou Educação Física: Romeu e Julieta ou Montechios e Capuleto? **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 11, p. 101, 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd101>> Acesso em: 29 de abril de 2019;
- GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. Traduzido por Maria Aparecida

- da Silva Pereira Araujo; Juliana de Medeiros Ribeiro; Juliana Pinheiro Souza e Silva. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005;
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978;
 - WALLON, H. **Do ato ao pensamento:** ensaio e psicologia comparada. Trad. de J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes editora, 1999;
 - SOUSA, D. C. **Psicomotricidade:** integração pais, crianças e escola. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2007;
 - SANTOS, M. A. B.; FERREIRA, H. S.; ROCHA, P. G. L.; ARAUJO, C. C. S. OLIVEIRA.; E. C. C. **Abordagem psicomotora na educação física escolar:** o que considerar. In: FERREIRA, HERALDO SIMÕES, Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática, 2019.

5.7.1 Considerações acerca da proposta lançada

A ementa é direcionada para o ensino da educação física por meio de uma abordagem psicomotora em educação física, a partir de uma mudança de postura docente e discente na formação. Essa transformação só é possível por meio de uma ação práxis, envolvendo sujeitos e suas subjetividades em um processo de formação mútua, onde o professor forma-se e transforma ao passo que ensina e aprende, e o aluno segue do mesmo modo, ambos implicados em um processo de retroalimentação pedagógica.

Vejamos algumas considerações específicas sobre cada elemento descrito, com um olhar mais detalhado, porém livre de qualquer imperialismo científico, ou seja, são considerações sujeitas a adaptações do processo formativo em termos didático-pedagógicos.

A ementa e conteúdo são pensados sob olhar do pensamento fenomenológico, a partir dos saberes necessários à formação do professor, considerando as duas ciências: Psicomotricidade e Educação Física. Como já explicitado, não são conteúdos encaixotados, estando sujeitos à adaptação e a realces necessários a cada currículo das IES. Foi proposital identificar, em um mesmo tópico, ementa e conteúdo, ficando a critério de cada IES o detalhamento de cada conteúdo, medida essa que, ao nosso ver, proporciona um caráter de autonomia ao trabalho docente.

Para Vázquez (2011), a autonomia na teoria se apresenta como a própria condição de possibilidade de sua influência prática, do ponto de vista da práxis. A autonomia relativa com respeito à prática não existe sem um mínimo de ingrediente teórico, saber:

Um conhecimento da realidade que é objeto de transformação; um conhecimento dos meios e de sua utilização - da técnica exigida em cada prática, com que se leva a cabo essa transformação; um conhecimento de prática acumulada, na forma de teoria, que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera de que se trate, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, isto é, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos com a particularidade de que fins, esses fins, para que possam cumprir sua função prática, têm de responder e contar com os meios adequados para sua realização. A unidade da teoria e da prática pressupõe, portanto, sua mútua dependência (p. 263-264).

A partir dessa concepção, os objetivos são sublinhados sob um olhar transformador, no qual, por meio da formação, o professor terá fundamentação para pôr em prática o conhecimento aprendido, sem que seja necessário deixar de lado os conteúdos próprios da educação física.

Quanto às estratégias metodológicas, dei ênfase às chamadas metodologias ativas articuladas à teoria e prática no cumprimento dos objetivos estabelecidos, além de aprofundar o conhecimento pelo compartilhamento dentro e fora do chão da universidade, frisado na reflexão e no diálogo.

Nesse processo metodológico, o professor deve ter a preocupação de realizar uma narrativa dialógica esclarecedora acerca das estratégias que serão desenvolvidas durante as aulas; realizar combinados a se cumprir e ter uma relação de afetividade com os alunos.

O professor deve estar atento ao modo de agir do aluno, seu comportamento corporal e as relações construídas, destacando alguns pontos a fruírem durante e após as aulas, a saber: o modo de agir frente ao mundo; facilidade de adaptação e fluidez na relação com o outro; grau de facilidade de dar-se e receber o outro; manifestação de sentimentos; o modo de relacionar com o grupo e individual; modo de lidar com as responsabilidades; percepção psicomotora de si, do outro; desejos e prazeres de si e do outro; modo de relacionar-se com o espaço próprio e o espaço do outro.

Como sugestões e pensando nas limitações que alguns professores possam apresentar para desenvolver práticas psicomotoras, os mesmos podem convidar profissionais psicomotricistas para desenvolver algumas vivências psicomotoras; levar os alunos a assistirem aulas de outros profissionais que trabalham com a psicomotricidade em diferentes áreas; e, ainda, convidar e incentivar os alunos a participarem de palestras, seminários, eventos científicos, dentre outros, como parte metodológica das aulas.

No que se refere à avaliação, é preciso ter cuidado para não repetir os erros de um processo classificatório e 'coisificador' do ser humano. Para tanto, é preciso se observar a essência do ser, a subjetividade e intersubjetividade, visíveis à condição de uma postura

sensível ao ser professor(a). Tudo isso se dá em um processo contínuo, não em um momento de teste, que mede ou ‘desmede’ o ‘valor’ de uma pessoa.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 164), ao afirmarem que o ensino na IES deve constituir um processo de busca, de construção e produção do conhecimento, afirma que os PF devem “valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle”.

Na proposta sugerida, identifiquei as competências na interface da relação com o outro e na linguagem, procurando formar o estudante dentro de concepções humanizadoras que englobam a complexidade tanto da educação física como da psicomotricidade.

As referências sugeridas são ditas básicas por serem indispensáveis ao processo de formação do professor, porém não são suficientes, então surgem as complementares que suprem as primeiras. Ainda pode ser sugerida pelo professor a leitura de outras obras complementares, desde que o acesso seja possível ao aluno.

Cabe aqui uma breve recordação a respeito das referências de base: Le Boulch (1983) é o autor cuja obra da origem fundamenta a Abordagem Psicomotora da Educação Física; Fonseca (2012) é o autor que nos apresenta a Teoria da Psicomotricidade com a bateria psicomotora e os fatores psicomotores; Lapierre e Aucouturier (2004) introduzem o docente ao entendimento da simbologia do movimento; Santos (2020) direciona seu trabalho para a formação do professor de educação física fundamentada na (re)elaboração da teoria para o ensino da Abordagem Psicomotora da Educação Física. Essa proposta de 80h é destinada à disciplina de um período de um semestre.

Em consonância com essa visão metodológica, sublinho alguns pontos sobre simbologia do movimento evidenciados por Lapierre e Aucouturier (2004) na psicomotricidade, ou seja, podem não ser de conhecimento comum aos professores de educação física, mas, quando atrelados ao entendimento das linguagens corporais e aos possíveis conhecimentos que o docente adquiriu sobre psicologia aplicada, tornam-se viáveis para uma adaptação a questões práticas da aula de educação física e ao entendimento do professor. Para tanto, criei este quadro notabilizando algumas das linguagens simbólicas que o corpo expressa, tornando-as mais familiares ao docente que assume o ensino sob a luz da abordagem psicomotora na educação física. Vejamos.

Quadro 55 - Simbologia do movimento para a abordagem psicomotora em Educação

Física

‘corpo simbólico’	Leitura de mensagens de expressão pelo corpo, na musculatura, nas tensões, nas mensagens tônicas.
‘não quero participar hoje’	Qual professor nunca ouviu essa frase? Seria uma postura do aluno revelando autonomia? Indisposição? Qual é o real motivo? Com que frequência isso acontece? Pense sobre. Observe esse aluno.
‘na hora da aula, o aluno prefere ficar no chão’	Questões a se pensar sobre esse aluno: se sentindo inseguro? Tá tudo bem no seu relacionamento com os colegas? Com a família? As aulas de EF estão provocando alguma reação negativa?
‘ficar recolhido, imobilizado, fazer-se pequeno, há uma regressão à fase fetal’	É penetrar em si mesmo, no seu mundo. Que atenção esse aluno quer? Cuidados? Que sentimento o faz tão pequeno? Também pode ser o contrário; que sentimento o faz tão grande? Sabe quando o aluno quer sempre ser o ‘maior’, mais espaçoso, é sempre o destaque nas atividades corporais? Como usar essa habilidade para ajudar os outros alunos?
‘diminuição do ritmo’	É uma forma de favorecer um acordo, uma comunicação mais profunda.
‘vivência afetiva do objeto’	Observar esse afeto por objetos e quando julgar necessário proporcionar a atividade prática mobilizando o objeto em questão.
‘o corpo e seus sinais’	O corpo revela o estado emocional em que o aluno se encontra. O estado afetivo interfere de forma positiva e/ou negativa no desenvolvimento da aula. O professor pode elaborar relatórios apenas observando as linguagens expressas por esse corpo e suas relações com o Outro.
‘relação com o Outro’	Observar como é a relação com os colegas e com o professor. Relação como o corpo próprio, o corpo do outro, os objetos, espaços. O que desencadeia essas reações?
‘o olhar, o corpo e a fala’	Dizem sobre o comportamento nas relações.
‘ser o objeto de desejo do outro’	Ser aceito; ser convidado a participar do jogo, da brincadeira, da relação.
‘socialização’	Possibilidade de realizar trocas autênticas com os outros, envolvendo compreensão, aceitação e respeito.

Fonte: Elaborado pela autora com base na simbologia do movimento criada por (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004).

Parece paradoxo afirmar que existem professores que não conseguem ou que ignoram as várias linguagens apresentadas pelos alunos durante as aulas de educação física. Situamos essa crítica pelo fato de a educação física ser identificada e conceituada como área de linguagem, como define a BNCC em Brasil (2015, p. 33), afirmando que a educação física está inserida na “área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa).”

Nessa perspectiva, frisamos a fala de Betti (2020) que afirma e faz uma reflexão sobre a linguagem e apropriação dos professores: os professores precisam aprender a decifrar

mais a linguagem dos alunos para melhor compreendê-los e intervir nas situações diversas que aparecem durante as aulas de educação física.

Nessa perspectiva, optamos por uma proposta que viabiliza caminhos formativos e a construção do conhecimento, sem, no entanto, enfatizar modelos e técnicas, mas saberes corporais e relacionais que, mobilizados, tendem a romper com o estereótipo de uma educação física de racionalidade ainda tecnicista, sem querer generalizar, mas presente, ainda, na formação de alguns profissionais.

Nas linhas que seguem, destacamos uma pesquisa desenvolvida por Ferronato (2006) e defendida no Mestrado em Educação na PUC-Campinas, intitulada “Psicomotricidade e formação de professores: uma proposta de atuação”, que teve como objetivo apresentar uma proposta de atuação em psicomotricidade para a formação do professor pedagogo, enfatizando sua importância para a educação infantil.

Da mesma forma como defendemos uma abordagem psicomotora para o ensino da educação física, Ferronato (2006) também defende a implementação de uma disciplina denominada Psicomotricidade no currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia de Campinas-SP, e nos demais cursos de formação de professores. Para tanto, a autora elabora uma proposta de atuação da psicomotricidade na formação dos professores da educação infantil para um período de um semestre e justifica-se pela importância dessa ciência na formação de professor.

Lovisaro (2011), professora e estudiosa da Psicomotricidade, presidente da ABP na época, em seu livro “Psicomotricidade aplicada na escola: guia prático de prevenção das dificuldades da aprendizagem”, desenvolve uma proposta de ensino em psicomotricidade para professores que atuam com a educação infantil, sem que sejam necessariamente especialistas em psicomotricidade. A professora Lovisaro afirma que a proposta, antes de se tornar livro, foi aplicada e revelou sua eficácia com aproximadamente 22 crianças em classe de alfabetização.

O que nos chama atenção no livro de Lovisaro é a didática aplica ao explicitar o ensino da psicomotricidade para os professores da educação básica. A autora usa técnicas para tornar o conhecimento acessível a quem diz trabalhar com a psicomotricidade e não tem formação específica para tal. O interessante é que essa é uma realidade, em grande parte, das escolas brasileiras; professores que não têm formação em psicomotricidade, mas que desenvolvem trabalhos belíssimos a partir do conhecimento que têm sobre essa ciência. Conhecimentos esses adquiridos durante a graduação e/ou em outras etapas da vida profissional.

Em consonância com essa visão, Silva e Martins (2013) afirmam que a psicomotricidade é relevante na educação, porém é pouco conhecida pela população acadêmica. Refletindo sobre a necessidade dessa formação também em cursos de licenciatura em Educação Física, situamos algumas considerações e pontos de vista concretos na área.

Por outro lado, Miranda (2013) defende que a preocupação central da formação em educação física ainda é focada nos aspectos mecânicos do movimento. A autora afirma que são importantes e devem ser considerados, porém não podem se limitar às experiências de movimento, à educação do físico, nessa visão de saúde reducionista da biologia.

Esse quadro se complica com a declaração de Gil e León (2005) ao afirmarem que o corpo institucional é tratado numa perspectiva instrumental e racional, limitando as intervenções e objetivos específicos de trabalho reduzido ao desenvolvimento motor e desempenho da aptidão física. Fato que revela a busca de qualidade no ensino que implica mudança de concepção e postura, um desafio que não pode ser desconsiderado pelos programas de formação e atualização do professor (FERRONATTO, 2006).

Para a educação atual e futura, observa-se a necessidade de conhecer o aluno como ser global, único, e, nesse sentido, torna-se importante que o professor tenha fundamentação em psicomotricidade. Faz-se necessária também uma renovação da instituição educativa e essa nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural (FERRONATTO, 2006).

Que pressupostos, então, devem fundamentar a prática docente do professor de educação física sob influência da psicomotricidade? Existem dúvidas, mas existem mais críticas sobre os limites dessa contribuição? Há também preconceitos? Ou melhor, disputa de poder entre as ciências?

Cada ciência tem sua identidade, sua luta, seu espaço. Hoje, com a globalização, as ciências tendem a dialogar mais, e isso alarga as fronteiras e enriquece os campos epistemológicos específicos. A própria psicomotricidade ‘bebe’ em áreas da Psicologia e da Psicanálise, para fazer-se evolutiva; por que a Educação Física não poderia também recorrer a outras ciências para assim irrigar seu rizoma científico? Ora, não só pode, como o faz!

Então, retomando a ideia do parágrafo anterior sobre os pressupostos que fundamentam a práxis pedagógica da educação física sob influência de uma abordagem psicomotora, discorreremos sobre duas vertentes de formação, a saber: uma em nível da educação básica e outra do ensino superior.

Deixamos claro que não há uma imposição de ideias, mas uma sugestão que provoca certa curiosidade, como diz Paulo Freire, uma ‘curiosidade epistemológica’ que, por muitos anos, nos fez refletir e buscar respostas: no chão da escola e outrora no chão da universidade, contribuindo com respostas para a angústia de muitos professores, pensadores e pesquisadores da área.

Atualmente, quem orienta o ensino na educação básica, além de outras diretrizes, é a BNCC. Logo, os conteúdos são as ‘unidades temáticas’ que esse documento orienta e, no caso, só se definiram elementos para o ensino fundamental, ficando o ensino médio sem propósito pedagógico. Então, as unidades temáticas a se ensinar são: brincadeira e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura.

Nesse enfoque, fica claro que o que se deve ensinar na educação básica são as unidades temáticas, como suas práticas corporais; porém, quando se assume o ensino por uma abordagem psicomotora, o olhar do professor vai além dos objetos de conhecimentos, das competências, habilidades e dimensões da educação física sugeridos pela BNCC. Volta-se para interfaces psicomotoras, sem, no entanto, precisar ensinar a teoria e os fundamentos da psicomotricidade para o aluno, mas embasar sua didática em uma ação educativa que deve ocorrer de forma espontânea a partir do movimento e das atitudes corporais, práticas corporais. Então, o olhar do professor volta-se para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo, sem dissociá-lo das demais dimensões sugeridas pela base.

Nessa perspectiva, contemplei um exemplo a partir da teoria de Le Boulch: a unidade temática seria ‘jogos com regras’; para a BNCC, seria ‘esportes’; para sermos mais precisos, ‘esporte de invasão’, o Handebol.

Para realizar esse esporte, subentende-se que o aluno já adquiriu variadas habilidades em aulas anteriores, tais como: correr, desviar, saltar, arremessar, dentre outras. Também se imagina, no plano psicomotor, que o aluno tenha desenvolvido aspectos de coordenação motora, noção de espaço, etc.

Pois bem, o professor organiza seu planejamento, contendo os objetos de conhecimentos e, dentre eles, pode haver algum detalhamento num plano psicomotor, mas não necessariamente; então, ao descrever e realizar a metodologia, esse objetivo pode aparecer como elemento pedagógico.

A educação física tradicional centra a atenção na finalidade prática e no rendimento gestual do movimento. Essa preocupação, justificada pela necessidade de domínio da realidade e pela busca da eficácia, conduz a uma concepção de corpo-instrumento e leva a um adestramento do aluno da educação básica (LE BOULCH, 1983).

A função simbólica e imaginativa que se manifesta no decorrer desses jogos implica uma volta do sujeito para si mesmo e representa um estágio indispensável para a formação do eu individual e processual (LE BOULCH, 1983).

Os **aspectos cognitivos** desse jogo estão no conhecimento de sua história na humanidade, seus fundamentos e regras; os **aspectos psicomotores** estão na interação dos fatores psicomotores, tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção de corpo, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina, presentes na prática desse esporte, devendo o professor observar e intervir nos pontos positivos e negativos apresentados e dialogar com seus alunos; os **aspectos sociais e afetivos** se manifestam através de valores presentes nos pontos competitivos e cooperativos, onde cada aluno tenta 'levar a melhor' em relação aos colegas, satisfazendo, assim, o desejo de medir-se e afirmar o seu próprio valor (LE BOULCH, 1983, p. 260).

Ao fixar a atenção a gestos esportivos técnicos, o movimento se desumaniza, e o significado daquela aula não passa de reprodução de técnicas existentes nos esportes de alto rendimento. Dentro da abordagem psicomotora em Educação Física, o valor técnico do jogo não ganha destaque, mas as condições individuais e em grupo de cada aluno sim. O jogo é recriado em ação colaborativa e coletiva, e o professor ajuda o grupo a realizar-se no plano da tarefa e dos procedimentos, de forma a permitir ao grupo progredir no sentido de relacionar-se consigo e com o Outro. Assim, a aula torna-se prazerosa e produtiva.

Essa possibilidade de aula psicomotora acima apresentada só é possível quando o docente tem uma formação em nível de ensino superior bem consolidada. Daí minha intenção em explicar as implicações da abordagem psicomotora na educação básica, supondo que o professor teve a formação necessária para compreender o exposto.

Já no ensino superior, adentrei em um campo de discussão muito mais amplo, o da licenciatura. No tocante ao ensino da educação física e de suas interfaces com a psicomotricidade, sublinho algumas passagens da Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências, fazendo alusão à atividade humana destinada à epistemologia da psicomotricidade em um contexto de educação física, a saber:

No seu artigo 3º reza que a Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação **a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal**, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (BRASIL, 2018, p.1) (Grifo nosso).

Nesse sentido, reflito sobre o objeto de estudo da educação física, **‘a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal’** e seu espaço de estabelecimento de relações com o objeto de estudo da psicomotricidade, também elaborado pelo movimento humano, na consideração da globalidade do ser humano, em suas relações de motricidade e psiquismo.

A psicomotricidade pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o **psiquismo e a motricidade**. Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (SBP, 2020, p.1).

Esse diálogo do movimento corporal perpassa ambas as profissões, psicomotricidade e educação física, fato que aproxima e justifica a influência da psicomotricidade como a “abordagem psicomotora na educação física”, além de outros fatores já dialogados. Embora estejamos tratando de ciências diferentes, há muito em comum entre ambas, e é a natureza epistemológica da psicomotricidade que influencia de modo intencional a aplicabilidade de uma educação física imersa em uma fenomenologia do sujeito, cujo processo de humanização se dá por meio de relações, ao relacionar em práxis as dimensões de movimento, intelecto e afeto.

Esse objeto se estende não só à formação de professores em licenciatura, mas também em bacharelado, contemplando, além de outros, os seguintes conhecimentos: “inciso II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física [...]” (BRASIL, 2018, p.1).

Conhecimentos esses que conversam com a concepção triárquica da psicomotricidade apontada por Fonseca (2008), que tem sido estudada e investigada, ao longo de mais de cem anos, por analogia à concepção de sistemas complexos de conhecimento, para três vetores paradigmáticos, a saber: multicomponencial, que estabelece integração entre as ciências; multiexperiencial, que estuda e pesquisa a implicação da diversidade da experiência

e da vivência do homem; e multicontextual, aplicação do seu conhecimento e intervenção nos vários contextos onde se integra e observa a atividade humana.

Respaldamo-nos na lei que rege a profissão da formação do professor de educação física, de modo que concluo este diálogo firmando que, na disciplina de Abordagem Psicomotora em Educação Física, os conteúdos a serem ensinados são aqueles que introduzem o futuro professor aos saberes docentes acerca da psicomotricidade, conforme apresentados aqui na proposta, mas conhecimentos alinhados aos saberes pedagógicos da educação física e a docência para atuar na educação básica.

Então, quando, por exemplo, o PF coloca em seu planejamento que vai ensinar o conteúdo “avaliação psicomotora”, os fatores psicomotores e suas relações com as unidades temáticas da Educação Física (aplicabilidade teórico-prática), subentende-se que o aluno tem o conhecimento, dessa forma, ele já conhece as unidades temáticas (conteúdos) da educação física escolar; já tem conhecimento sobre os estágios de desenvolvimento da inteligência; as características comportamentais correspondentes a cada fase, etc.

O professor prepara a aula expositiva dialogada para conceituar avaliação psicomotora e cada subfator; depois uma aula prática usando algum conteúdo da educação física escolar; em um jogo de amarelinha, por exemplo, pede aos alunos que identifiquem os elementos presentes nesse jogo e justifiquem, depois em roda de diálogo; assim, os alunos podem expor seus pontos de vista sobre os fatores psicomotores e suas relações com os demais conteúdos. O docente pode planejar a aula prática com alunos da educação básica, enquanto os alunos do ensino superior observam e fazem relatório sobre a aula, conteúdos, objetivos, dúvidas e sugestões.

Esse foi apenas um exemplo das várias alternativas metodológicas que existem para o professor desenvolver o conteúdo no ensino superior. Portanto, assumir uma abordagem psicomotora na educação física não significa deixar de lado os conteúdos da educação física, mas assumir uma postura psicomotora que muda seu modo de ensinar, que influencia positivamente na aprendizagem significativa de milhares de alunos, que rompe com qualquer suspeita de uma educação física extremamente instrumental, que minimiza condutas humanas. Logo, ensinar para transformar; para ser e conviver melhor.

Diante do exposto, ensinar por meio dessa abordagem não tem muito romantismo não, como insinuem alguns estudiosos, mas sim, uma teoria crítica, pois é reflexiva; com visão emancipatória, pois é transformadora. Assim como aponta Paulo Freire, a educação não muda o mundo, ela muda o aluno e esse muda o mundo. E é esse entendimento que propomos, uma mudança no sujeito, em sua formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS NESSE CICLO SEM FIM

“Para conseguir o que quer
você deve olhar além do que você vê.”
(Filme: o Rei Leão)

Nesta tese, escrevemos sobre aquilo que acreditamos, que defendemos: sobre processos de formação, em uma dualidade de pensamento representado na ação e na reflexão, condições para uma práxis pedagógica, sobretudo, humana.

Retratamos esse pensamento que refletimos na epígrafe ecoada no parágrafo inicial. Para chegarmos à escrita deste tópico, tivemos que percorrer uma grande jornada e, mais que isso, conseguir enxergar o visível e o invisível presente em cada leitura, em cada escrita e narrativa dos participantes da pesquisa. Só assim foi possível ‘olhar além do que o olho vê’, empregando além da ciência o sentimento e a sensibilidade de pesquisadores.

Ao adentrarmos o universo da pesquisa, foi necessário fazer escolhas, tomar decisões e assumir posturas repletas de significações. Toda escolha foi intencional: o paradigma interpretativo; a abordagem qualitativa; o estudo de caso; o fenômeno; os instrumentos e técnicas. Consideramos que esse conjunto metodológico atendeu as questões propostas no campo epistemológico e empírico.

Nesse ciclo, adentramos as realidades dos professores formadores, que se propuseram a colaborar com o estudo compartilhando suas trajetórias e experiências em diferentes momentos da vida pessoal, acadêmica e profissional.

Dissertamos nas linhas a seguir sobre os objetivos propostos no início da pesquisa, são eles: caracterizar o percurso formativo do professor formador no campo da Psicomotricidade nos cursos de Educação Física; interpretar os saberes elencados pelos professores, no ensino de psicomotricidade nos cursos de Educação Física; objetivo geral - compreender a constituição da práxis pedagógica e dos saberes docentes no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física.

E os três objetivos específicos relacionados ao EQ e ao PUD, vejamos: situar nosso objeto de investigação nas pesquisas científicas produzidas, analisando as relações existentes e contribuições dos trabalhos encontrados com o Estado da Questão; analisar os programas de unidade didática da disciplina de Psicomotricidade dos cursos de Educação Física, analisando as concepções dialógicas contidas nos documentos [ementas, conteúdos, objetivos, metodologia, competências, avaliação e bibliografia básica e complementar]; consolidar uma matriz de análise para construção de um programa de unidade didática para a

disciplina de Psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física, em uma propositiva dialógica.

Para esse diálogo, cabe situar a natureza e as características dos PF que aceitaram colaborar com este estudo, apresentando uma maior familiarização com os PF a partir do perfil abaixo.

Do total de sete PF, quatro são do sexo feminino e três do masculino, sendo cinco com idade entre 35-45 anos e dois na faixa etária entre 25-35 anos. O tempo de magistério dos PF é aproximadamente igual: seis PF compreendem a temporalidade entre sete-25 anos e apenas um situa-se entre quatro a seis anos de experiência no ensino superior.

No que tange ao tempo de atuação no ensino da psicomotricidade em cursos de graduação em Educação Física, temos: dois PF com 10 anos, dois PF com nove anos, um PF com oito anos, um PF com três anos e um PF com dois anos, ou seja, a maioria possui uma longa experiência no ensino superior e uma experiência considerável no ensino da psicomotricidade.

Os PF desenvolvem suas atividades em IES públicas e privadas, ampliando nosso campo de investigação com a riqueza de conhecimentos diversos. Sendo assim, tivemos cinco PF com função em IES privadas, dois em regime de 40h, um com 20h, um com 12h e um com apenas 10h; quatro celetistas e um efetivo; já os dois PF de IES públicas são de regime de 40h, sendo um efetivo e outro substituto.

Prosseguimos nas linhas que seguem relacionando os achados com as questões iniciais que guiaram a investigação, e assim respondemos aos objetivos propostos, conduzidos em torno de três grandes categorias: **percurso formativo, práxis pedagógica e saberes docentes**.

Os parágrafos a seguir discorrem sobre o percurso formativo do professor formador no que tange à formação inicial e continuada. E ainda sobre como essa formação reflete no trabalho desenvolvido no ensino da psicomotricidade.

Com as narrativas apresentadas, podemos identificar que todos os PF têm formação inicial em educação física, com exceção do PF2, que era formado em Psicologia. Os PF investem em sua formação, sendo dois com titulação apenas de especialista; os demais são quatro mestres e um doutor. Desses, somente o doutor tem especialização em psicomotricidade. Os PF demonstraram não só preocupação com a formação a nível *latu sensu* e *stricto sensu*, mas também em realizar cursos, participar de eventos científicos e a formação pelo próprio ato de ensinar.

PF1 e PF7 não cursaram a disciplina de Psicomotricidade durante a graduação. Porém, PF7 tem especialização em psicomotricidade, como já ressaltado e, além de citar diversos cursos na área, teve como seu objeto de tese de doutorado a psicomotricidade, fato que engrandeceu sua docência no ensino da educação física. PF1, embora tenha uma formação mais aproximada do desenvolvimento motor, afirma estender-se a conhecimento e experiências psicomotoras por meio de realização de cursos na área da Psicomotricidade, ainda durante a graduação. Destaca ainda como formações influenciadoras do seu modo de ensinar psicomotricidade a realização de cursos de biodança e técnicas de *clown*, além de destacar seu mestrado como campo de formação que forneceu amparo para o ensino dessa abordagem na educação física.

Nesse contexto formativo, os demais PF mencionam que, durante a graduação, tiveram a disciplina de Psicomotricidade e a experiência foi um divisor de águas em seu processo de ensino nos cursos de licenciatura em educação física. No ponto de vista de PF2, participar de cursos e observar a didática de professores são dois pontos que refletem muito em seu modo de ensinar. PF3, embora tenha um grande repertório de formação institucional, admite que seu campo formativo mais efetivo é em ambientes não formais, como aprender com os pares, com os alunos, em diálogo com outros profissionais, etc.

PF4 aponta aspectos primordiais em sua formação inicial que contribuíram com seu modo de ensinar hoje, destacando os aprendizados relacionados ao corpo, mente e emoção como necessários para seu modo de ensinar, além de citar o mestrado em educação como colaborador em suas transformações didático-pedagógicas. PF5 aponta, em seu depoimento, argumentos semelhantes aos de PF4, afirmando contribuições durante a graduação e especialização para seu modo de ensinar hoje. PF6 segue a linha de PF5 no que tange à contribuição da disciplina de Psicomotricidade durante a graduação, também destacando o fato de ter realizado cursos durante e após a formação inicial.

Desse modo, as trajetórias profissionais dos PF foram primordiais para somar elementos formativos e agregar conhecimentos geradores de mudanças, cada um em sua singularidade, convergentes para a práxis pedagógica, como ilustram seus discursos e potencializam suas funções como docentes, com o conhecimento e as relações que desejam construir.

Para responder que saberes docentes os PF elegem como necessários para o ensino da psicomotricidade nos cursos de Educação Física, abordamos primeiro as suas considerações sobre docência no ensino superior.

Nesse sentido, os PF apontam para o direcionamento de um processo intencional e horizontal, uma vez que estabelece diálogo entre educador e educando a partir do núcleo ‘é preciso saber despertar a curiosidade epistemológica no aluno’. Exceto PF6, que faz uma reflexão em sua fala que o direciona para um pensamento, tão importante quanto os demais, de forma que essa questão de desconstrução e reconstrução é um processo de naturalização do exercício docente.

A partir desse momento em que situamos pedagógica e didaticamente os PF, vamos articular os saberes que os PF declaram necessários para a docência no ensino superior, de modo especial para o ensino da abordagem psicomotora na Educação Física.

Os saberes necessários para ensinar apresentados pelos PF foram elaborados a partir dos núcleos de sentido e representados pelas frases e expressões: ‘saber holístico’; ‘ter graduação básica e conhecimentos de outras ciências, como: Psicopedagogia, Desenvolvimento Cognitivo, Conhecimento da Psicologia’; ‘ter competência, criar analogias, usar linguagem que seja acessível ao aluno e conteúdo contextualizado’; ‘os saberes conceitual, atitudinal e procedimental’; ‘necessárias vivência e experiência com a psicomotricidade’; ‘formação pessoal’; ‘consciência corporal’; ‘diálogoônico emocional’; ‘conceitual, procedimental, atitudinal’; ‘cognitivo, motor e afetivo’.

São diversos os saberes apresentados pelos PF e essa diversidade favorece o ensino da abordagem psicomotora, tendo em vista que são conhecimentos que se complementam e, para este estudo, consideramos todos de fundamental importância para a constituição da prática docente.

Damos continuidade a esse diálogo respondendo ao questionamento que dá origem ao objetivo geral da tese: como são constituídos a práxis pedagógica e os saberes docentes no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física?

Iniciamos discorrendo sobre a constituição da práxis pedagógica, que, em nosso percurso de tese, surge como categoria máxima que engloba conceitos, contextos e diferentes elementos formativos. Portanto, essa categoria, em sua constituição, articula-se com outros elementos que dão origem a subcategorias dialogadas no corpo do texto, como: concepção de psicomotricidade; autonomia profissional; prática pedagógica; importância da psicomotricidade na educação física; relação teoria e prática; relação com o aluno e formação humana - dimensões. Para tanto, cabe conhecer cada um a partir das considerações dos PF.

Os dados de que dispomos sintetizam as narrativas da maioria dos PF em um conjunto contemplado por um entendimento que designa o **significado da psicomotricidade** em consonância com as ideias dos *experts* da área. Essa fala é contemplada por cinco PF, são

eles: PF1, PF2, PF3, PF4 e PF7, representados pelo núcleo de sentido que ‘entende a psicomotricidade como uma práxis permeada pela complexidade das relações’. Observamos, nos depoimentos de dois PF, que há uma compreensão fragmentada por parte de PF5 e PF6, pois os mesmos resumem sua visão a um entendimento reducionista representado no núcleo de sentido por ‘um agregado de elementos’.

Sobre a **autonomia profissional**, identificamos nos núcleos de sentido PF1, PF3, PF6 e PF7 ‘com total autonomia’; PF4 com ‘autonomia parcial’ e PF2 e PF5 ‘não tem autonomia’, ou seja, os PF, em sua maioria, contam com uma flexibilidade pedagógica, podendo protagonizar o processo de produção do conhecimento. Porém, dois PF divergem desse exercício, por não terem autonomia suficiente para tal.

A **prática pedagógica** compreendida em seu sentido mais amplo foi apontada no núcleo de sentido ‘prática no sentido de práxis, como ação que não se reduz à atividade do professor’ por todos os PF, com exceção do PF5, que apresenta para um direcionamento de uma ‘prática com sentido reducionista’.

Os dados mostram que a **importância da psicomotricidade na educação física** é entendida pelos PF a partir de dois núcleos de sentido: ‘representa uma ruptura de velhas técnicas’ apontadas por PF1; PF3; PF4; PF5; PF7 e ‘encontro de outras soluções e outras ferramentas de intervenção’ é o que pensam PF2 e PF6.

As falas dos PF evidenciam núcleos de sentido em três direções que convergem para a **relação teoria e prática**, a saber: referente aos sujeitos PF1, PF2 e PF4 - ‘faço uma abordagem teórica inicial, depois eu coloco algumas reflexões: ação coletiva organizada’; pertinente aos PF3, PF6 e PF7 - ‘visão prospectiva: interconexões do conteúdo’; ‘conceitual e procedimental’; na realidade de PF5, essa relação se apresenta por meio da articulação das dimensões do objeto de estudo - conceitual, atitudinal e procedimental.

PF1 e PF4 têm suas falas contempladas a partir do núcleo de sentido ‘é preciso uma transformação pessoal’. PF2, PF3, PF5 e PF7 estão imbricados no núcleo de sentido ‘espaço de escuta socioafetiva’. Já PF6 está situado no núcleo de sentido ‘ensinar brincando’ que, embora não represente os espaços dos PF anteriores, também implicam uma postura que diz muito sobre a **relação professor e aluno**, pois é uma escolha metodológica que coloca o PF com o olhar voltado para o aluno, evidenciado no próprio ato de brincar.

No que tange à **formação humana - dimensões**, situamos os PF em diferentes núcleos de sentido a partir dos seus depoimentos, vejamos: PF1 destaca a ‘autopercepção afetiva, social do meu corpo para com o outro’ como condição para a formação humana; já PF2 defende que é necessário ‘fazer o aluno sentir-se bem’ em contexto de práxis; PF3; PF4 e

PF7, por outro lado, defendem ‘o inacabamento do ser que está sempre em construção e desconstrução’ como condição para a formação humana; por fim, PF5 e PF6 evidenciam que ‘enxergar a complexidade que é a psicomotricidade é muito mais que compreender o corpo e a mente’.

Para perceber como se constitui a práxis pedagógica, foi necessário compreender cada subcategoria supracitada. Desse modo, quando investigamos o entendimento dos PF sobre psicomotricidade, mais do que uma classificação em certo ou errado, estamos situando-os em sua concepção filosófica de educação. Portanto, já foi possível identificar que cinco PF apresentam em suas concepções a ideia de práxis bem consolidada, porém dois revelam a mesma ideia de maneira fragmentada, mostrando a necessidade de conhecer mais sobre a ciência da Psicomotricidade.

Consideramos extremamente relevante e necessário o PF dispor de certo grau de **autonomia** no processo formativo, pois, além de impedir que os seres humanos se submetam a ideias e formas de condutas impostas pelas relações sociais predominantes, agregam suas contribuições e fundamentos filosóficos e epistemológicos na (re)elaboração de documentos que norteiam o ensino.

Na elaboração e concretização da **prática pedagógica**, é possível identificar o direcionamento dessa ação e de suas finalidades, seja ela transformadora ou não. Podemos considerar que foi numa perspectiva de práxis que os PF consolidaram seus posicionamentos pedagógicos que irão servir de base à (re)elaboração de um projeto institucional articulado com seu trabalho e demais componentes das IES.

Compreender o entendimento dos PF sobre **a importância da psicomotricidade na educação física** implica em transformações dos PF em um olhar mais ampliado sobre o fazer docente e sobre o aluno e na forma de intervir ampliando possibilidades.

A expressão construída que talvez mais represente a terminologia práxis pedagógica em contexto é a **relação teoria e prática**. E quando essa relação é capaz de mudar condutas e comportamentos, pode afirmar uma ação práxis docente. É sobre essa transcendência que os PF retratam a relação precedida do conhecimento em interação e contexto plural de formação da psicomotricidade versos educação física.

‘Olhar para o sujeito de forma integrada’. Essa frase caracteriza muito bem a ciência da Psicomotricidade. A educação física, ao beber em fonte da psicomotricidade, precisa ter essa compreensão em sua epistemologia e ainda ‘ter seu olhar voltado para o sujeito’. Isso significa, em termos práticos, que o professor precisa enxergar a subjetividade presente no aluno, pois esse tem sua linguagem própria. Se o professor for capaz dessa

sensibilidade, podemos imaginá-lo em um estado de transformação, de superação e de ruptura. E esse estado nessa abordagem psicomotora na Educação Física foi observado na **relação** estabelecida e narrada pelos PF, possibilitando a construção da práxis pedagógica.

De fato, discutir as **dimensões humanas** elucidadas pelos PF envolve em um ato de cumplicidade aspectos mentais vislumbrados pelo domínio da cultura humana na função docente e engloba sentimentos e emoções que se inscrevem na linguagem da inter-relação representada pela ‘autopercepção afetiva’ e cuidados com os aspectos corporal, mental e social do Outro.

Portanto, todo esse percurso está implicado na dialogicidade sugerida por Freire: pois representa ação e reflexão, nos remete à constituição da práxis pedagógica em uma temporalidade e terrenalidade situacional dos PF.

E os saberes docentes, como se constituem? Para responder a essa indagação, é necessário pensar a educação física dos PF antes, durante e após a inserção na docência do ensino superior. É essa associação que os PF fazem, sendo que seis retomam suas memórias desde seu tempo de criança, enquanto que apenas uma PF não mergulha tão profundamente nas lembranças.

Os PF relatam trechos desde sua infância, evidenciando dois pontos: um sobre os aspectos psicomotores adquiridos desde a infância, embora tome consciência muitos anos depois; outro sobre o aprender ‘a ser professor’ com a afirmação de ‘bons’ e/ou de ‘péssimos’ professores que passaram em sua trajetória profissional, ou seja, muitos dos seus saberes decorrem em grande parte de concepções de ensino e aprendizagem herdadas da história escolar e acadêmica.

Para responder com mais clareza a esse questionamento, vejamos de maneira mais detalhada o ponto de vista dos PF sobre cada saber docente presente na vida profissional:

Os PF destacam o **saber da experiência** adquirido ainda durante a graduação como fio condutor da prática da psicomotricidade, identificado a partir da ‘experiência associada ao período de aluno(a) na graduação’; outros PF apontam o saber da experiência frisado na educação básica e no próprio ensino superior como de fundamental importância para o ensino em IES. Esses saberes não param. Outro PF considera que ‘ter reconhecimento’ dentro da IES é fator fundamental para o professor se inspirar e almejar estar em formação, na tentativa de oferecer uma melhor qualidade de ensino.

No tocante ao **saber profissional**, foram constatados dois pontos importantes nas falas dos PF: a realização de formação por meio de cursos e a capacidade de formação por

meio do exemplo, ou seja, professores (ou futuros professores) que aprendem observando a didática dos seus professores.

Dialogamos com os núcleos de sentido que fazem referência aos conhecimentos e competências emergentes da tradição cultural universitária, os **saberes disciplinares**, a partir dos conhecimentos aprendidos em monitoria e na própria disciplina de Psicomotricidade durante a graduação.

No tocante aos **saberes curriculares**, os núcleos se estruturaram em dois grupos que apontam a relação dos PF com a disciplina e seus conteúdos, o currículo em ação. Desse modo, a classificação se estabelece pela afinidade e poder de escolha dos PF no ato de assumir a disciplina de Psicomotricidade, exceto por dois PF, que não puderam escolher por afinidade, fato que, no entanto, não foi empecilho para desenvolverem um trabalho fundamentado na competência, no saber e no ofício docente.

Para realizar um estudo dessa natureza, foi necessária uma longa investigação em sítios científicos, em periódicos, sítios de teses e dissertações. Para esse exercício, utilizamos estratégias do **EQ**. Logo, foram analisados e mapeados 130 trabalhos nas bases e biblioteca pessoal e, desses, somente três apresentaram relação direta com nosso objeto, fato que expressa a relevância de nossa pesquisa para a formação em educação física no Ceará.

Já os parágrafos seguintes respondem aos questionamentos: que **elementos** concebem o programa de unidade didática sobre o ensino da psicomotricidade? Que proposições dialógicas estão contidas nesses documentos?

Nesse momento, adentramos o campo dos elementos do programa de unidade didática analisados por um tripé investigativo iniciado pela **concepção dos PF**, seguido da **análise das ementas de cada IES** e concluído com uma **proposta de programa** de unidade didática para a abordagem psicomotora na licenciatura em Educação Física. Então, para cada elemento, são feitas as considerações de cada etapa de análise.

Todos os PF evidenciam um conjunto de objetivos relacionados diretamente à concepção psicomotora. No tocante à análise dos **programas das IES**, os objetivos são identificados no campo de um corpo transformador, exceto por duas IES, que apresentaram objetivos dispersos da abordagem psicomotora, alocados por um corpo alienante. E na análise da **proposta sugerida** nesta tese, os objetivos são sublinhados sob um olhar transformador, onde, por meio da formação, o professor terá fundamentação para pôr em prática o conhecimento aprendido, sem que seja necessário deixar de lado os conteúdos próprios da educação física, nem focar unicamente na psicomotricidade.

Os PF apontaram conteúdos com teor formativo dentro da compreensão da abordagem psicomotora em educação física. Nos **programas das IES** analisados, notamos uma multiplicidade de direcionamentos de área, ou seja, os conteúdos mencionados designavam não só o ensino da abordagem psicomotora, mas também o ensino da psicomotricidade e do desenvolvimento motor, mostrando a necessidade de (re)elaboração documental. Na **proposta sugerida**, os conteúdos são pensados de modo a favorecer a autonomia dos PF e a formação humana em educação física por meio da abordagem psicomotora.

Os PF não apontam para uma sequência metodológica única, mas declaram diferentes estratégias para se desenvolver a aula. As metodologias avistadas nos **programas das IES** podem designar um ensino por meio de metodologias ativas, o uso das dimensões que envolvem a teoria, a prática e a reflexão e a construção de valores. Apenas um direcionamento foi mais tendencioso para o ensino tradicional. A **proposta sugerida** nesta tese indica o trabalho com metodologias ativas articuladas à teoria e prática no cumprimento dos objetivos estabelecidos por meio da afetividade.

O referencial teórico **apontado pelos PF** menciona autores-bases como Le Boulch e Victor da Fonseca. Na análise dos **programas das IES**, identificamos as referências com base na tríade de autores-bases para o ensino da abordagem psicomotora, que são: Le Boulch/Aucouturier-LaPierre/Fonseca, e verificamos que três IES apresentam a tríade e outras três pelo menos dois dos autores. Na **proposta sugerida**, é essa tríade que é recomendada como referência base.

Os PF consideram necessária uma carga horária de pelo menos 80h. Apenas um dos **programas das IES** dispõe desse tempo para o ensino teórico e prático. Essa carga horária de 80h é suficientemente apontada na **proposta sugerida** neste estudo.

A ementa, o único elemento identificado em todas as IES, foi analisada sob o ponto de vista da concepção fenomenológica (a maioria das IES) e de cunho positivista (somente duas IES). Na proposta sugerida, a ementa foi pensada juntamente com os conteúdos sob olhar da fenomenologia e da formação humana.

Os PF fazem referência às competências, ao mencionarem os objetivos e os saberes necessários para o ensino. Apenas duas IES incluem as competências em seus programas, e ambas ainda se distanciam da percepção corporal e das vivências. Na proposta sugerida, identificamos as competências na interface da relação com o outro e na linguagem.

No que se refere à avaliação, foi frisada a necessidade do cuidado para não repetir os erros de um processo classificatório e ‘coisificador’ do ser humano. Para tanto, é preciso

observar a essência do ser, a subjetividade e intersubjetividade, visíveis à condição de uma postura sensível do ser professor(a).

Nessa perspectiva, optamos por uma proposta que viabiliza caminhos formativos e a construção do conhecimento, sem, no entanto, enfatizar modelos e técnicas, mas saberes corporais e relacionais que, mobilizados, tendem a romper com o estereótipo de uma educação física de racionalidade ainda tecnicista, sem querer generalizar, mas presente, ainda, na formação de alguns profissionais.

Foi com base nesses objetivos que nos apropriamos da ciência em debate e construímos um longo caminho discursivo expresso sinteticamente em linhas que seguem. A priori, alertamos para a necessidade de inclusão da abordagem psicomotora como disciplina, e, agora, com essa denominação, e não como antes, “psicomotricidade”, em todos os cursos de licenciatura em Educação Física do Ceará e dos demais estados brasileiros, claro. Prerrogativa a ser considerada por autoridades da educação e inclusa nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior.

O ensino da psicomotricidade requer formação específica, onde o profissional recebe o título de psicomotricista e pressupõe formação teórica e prática, pessoal, corporal, e supervisão dessa práxis. Essa necessidade formativa pressupõe o ensinar para formar futuros psicomotricistas, ou seja, em cursos de graduação em Psicomotricidade; em cursos de pós-graduação em Psicomotricidade; em cursos de formação e vivência corporal; em supervisão psicomotora; profissionais que atuam nas áreas específicas da psicomotricidade: educacional, reeducação, terapia e clínica.

Porém, como deixamos claro, nosso estudo trata não desse profissional, não dessa formação, mas do profissional de educação física e da abordagem psicomotora. Logo, consideramos necessária para ensinar tal abordagem, no mínimo, a formação inicial em licenciatura em educação física, conhecimentos específicos em psicomotricidade que podem ser adquiridos ao cursar a mesma disciplina durante a formação inicial e/ou em especialização, participação em cursos de formação e especialização em Psicomotricidade, área da educação.

Nesses termos, relatamos que a tese estudada e defendida neste estudo foi confirmada conforme todo o diálogo presente na construção dessa investigação, vejamos: **a docência no ensino superior, no contexto da práxis pedagógica do ensino da psicomotricidade nos cursos de Educação Física, proporciona conhecimentos ao professor, que, integrados a outros saberes, formam aspectos experienciais no exercício**

docente em educação física. Aspectos esses vivenciados corporalmente nas relações com o outro, com o conhecimento, com os objetos e espaços.

Portanto, ratificamos a tese com a conclusão da pesquisa e esperamos que, com este estudo, tenhamos apontado reflexões e contribuições para a formação dos futuros professores de educação física, assim como para os professores universitários, fornecendo conhecimento e esclarecendo dúvidas sobre a psicomotricidade, a abordagem psicomotora e suas relações e contribuições com a educação física. Além de prestar esclarecimentos a gestores, coordenadores das instituições de ensino superior e educação básica e demais instituições de áreas afins, que terão subsídios para pensar no ensino da educação física por meio da abordagem psicomotora, com os devidos esclarecimentos.

Por fim, sugerimos mudanças na denominação da disciplina “Psicomotricidade em Educação Física” para “Abordagem Psicomotora em Educação Física”; a criação de um programa de formação institucional para atender as necessidades formativas dos docentes, nas IES do estado do Ceará; e que a disciplina de Abordagem Psicomotora em Educação Física seja implantada nos currículos de licenciatura em educação física.

Recomendamos, para finalizar, a formação de grupos de pesquisa e estudos em formação de professores e psicomotricidade, com olhar para o professor de educação física, nas IES do Ceará.

REFÊRENCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O que é Psicomotricidade?** Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acessado em: 22 mar. 2020.

ALENCAR, E. L. S.; FLEITH, D. S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 17, n.1, 2004.

ALVES, Ricardo C. S. **O corpo do professor**. Curitiba: CRV, 2013.

ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: DALVA, E. Gonçalves Rosa et al. (Org.) **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 173-187.

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

AUCOUTURIER, Bernard. **O método Aucouturier: fantasmas de ação e prática psicomotora**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

ANDRADE, A.; SILVA, R.; ZANELLI, J. C. O discurso real e o discurso ideal de professores de educação física do ensino superior sobre docência. **Movimento**, n. 3, v.16, p.131-152, 2010.

ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 2005.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: penso, 2018.

BARBIER, René. Sobre o Imaginário. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Ed., 2002.

BASEI, A. P. As ações pedagógicas do professor de educação física do ensino superior: analogias com a trajetória formativa. **Acta Scientiarum: Education**, n.1, v.33, p.37- 47, jan., 2011.

EDUCAÇÃO física como linguagem e bncc. Instagram, @eraldo_maia/@betti_mauro, 2020. Live, gravação ao vivo em meio eletrônico, IGTV - instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/> Acessado em: 28 maio 2020.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de educação física**: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual P.Çaulista, Rio Claro - SP, 2007. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acessado em: 2 out. 2017.

BENITES, L. C.; HUNGER, D. A. C. F.; SOUZA NETO, S. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BOGDAN R. C; BIKLEN S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BASEI, A. P. O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física do ensino superior. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 44-66, 2012.

BORGES, C. N. F. ; et al. Função docente no ensino superior: discussão parcial para uma proposta de formação continuada de docentes universitários. **Revista pensar a prática**, Goiania, v.15, n.2, p. 272-550, abr./jun., 2012.

BOSI, ALFREDO. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade teoria e prática**: da escola à aquática. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394 de 1996**. Lei de diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 8 de abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acessado em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.794/19, de 03 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a regulamentação da atividade profissional de psicomotricista e autoriza a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Psicomotricidade. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 de janeiro de 2019, p. 2. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/01/2019&jornal=515&pagina=2&totalArquivos=93>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001. 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acessado em 21 de abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde-CNS. 2012.** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>. Acessado em: 20 de abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualis.** Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml> . Acessado em: 21 de mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distancia, 2016.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/curso_reconhecimento.pdf. Acessado em: 21 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 02 de mar. de 2016.

BRACHT, Valter. As constituições das teoria pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

CABRAL, S. V. **Psicomotricidade Relacional: Prática Clínica e Escolar.** Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CABRAL, S. V. A Psicomotricidade na Inclusão. **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad Y Técnicas Corporales**, n. 28, p.51-58, nov. 2007. Disponível em: <http://www.iberopsicomot.net/2007/num28/28ripte.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CANCHERINI, Ângela ; FRANCO, M. A. S. ; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira . A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes. **CAMINE: Caminhos da Educação**, v. 4, p. 1-12, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: história que não se conta.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTRO, G. M. O percurso da concepção de corpo na ciência da psicomotricidade. In: JUCÁ, G. N. M.; CAVALCANTE, M. J. M.; HOLANDA, P. H. C. (Org.). **História de corpo, religião e educação.** Fortaleza, CE: edições UFC, 2017. Cap. 13, p. 63-75.

CASAROTTO, V.; KRUG, H. O processo de construção dos saberes docentes de professores de educação física atuantes em Escolas de educação Especial. **Revista Holos**, n. 8. v. 32, p. 366-378, 2016.

CAVALCANTE, M. M. D. **A prática do orientador de aprendizagem na TV-E CE-Um estudo comparativo nas décadas de 80/90: O caso de Boa Viagem.** 1998. 165f. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

CONTREIRA, C. B. **A divisão curricular da Educação Física e seus impactos nos saberes docentes dos professores de ensino superior.** 2003. 155 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 2 de out. 2017.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B.; SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa.** Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, MARIA ISABEL. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio./ago., 2006.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DE MEUR, A; STAES, L **Psicomotricidade: educação e reeducação.** São Paulo: Manole, 1984.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEBAN, M, P, S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre, RS: AMGH, 2010

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Porto. Porto Ed., 1995.

FENSTERSEIFER, P. E. Corporeidade e formação do profissional na área da Saúde. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 93-102, 2006.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **Revista EFDeporte.** Buenos Aires, ano 18, n. 182, 2013.

FERREIRA, H. S. **Educação Física e saúde em escolas públicas municipais de Fortaleza: uma proposta de ensino.** Fortaleza: EdUECE, 2012.

FERREIRA, H. S. **Psicomotricidade ou Educação Física: Romeu e Julieta ou Montechios e Capuleto?** **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 11, p. 101, 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd101> Acesso em: 29 abr. 2019.

FERRONATTO, S. R. B. **Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de Atuação**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia católica de São Paulo, Campinas, 2006. Disponível em: www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/. Acesso em: 03 jul. 2019.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto editora: Porto, 2009.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. 2 ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

FONSECA, V. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. In: Congreso Internacional “EDUCACIÓN INFANTIL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS, 1., 2008. Madrid, **Anais...** Madrid: [s.n.], 2008.

FIGUEIREDO, J. F. **A disciplina de ginástica artística na formação do licenciado em educação física sob a perspectiva de docentes universitários**. 2009. 307 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> . Acesso em: 2 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO DE TELEDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Relatório do grupo de trabalho da região norte-nordeste sobre a função da televisão educativa nos processos educacionais do Brasil**. Fortaleza: FUNTELC, 1982.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. (Coleção Currículo, Políticas e práticas).

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre os saberes docentes**. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: unijui, 1998.

GONDRA, Jose Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Fátima. **Psicomotricidade e Educação Física: quem quer brincar põe o dedo aqui**. São Paulo: Cultural RBL, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GIL, A.D.; León, D.S. De maestros a psicomotricistas. **Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**, v. 1, maio, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 3. ed., São Paulo: Loyola, 1994.

GRAÇA, A. B. S.; MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Revista brasileira de Educação Física Esporte**, São Paulo, v.25, n.3, p.497-511, jul./set., 2011.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Ed, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 maio 2018.

KAJIHARA, E. E. Psicomotricidade nos cursos de graduação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOMOTRICIDADE, INTERFACES DA PSICOMOTRICIDADE, 1., 2007. Fortaleza. **Anais.....**Fortaleza: Sociedade brasileira de psicomotricidade, 2007.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LACERDA, P. B. O. **Docência universitária: o professor de Educação Física no curso de Educação Física**. 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 2 de nov. 2017.

LAPIERRE, A; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. 3 ed. Curitiba: filosofart, 2004.

LAZZAROTTI FILHO. A; SILVA. A. M.; PIRES. G. de L. Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade à distância. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 701-715, jul./set. 2013.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LE BOULCH, J. **A educação psicomotora: Psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **Pesquisa de Representação Social: um enfoque qualitativo**. Brasília: Liber Livro, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: cortez, 2013.

LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed, Porto Alegre: Bookman, 2006.

LOPES, VALERIA. **Vale a pena elaborar uma unidade didática?!**: percepções de alunos e de uma professora de inglês. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOVISARO, M. **Psicomotricidade aplicada na escola: guia prático de prevenção das dificuldades da aprendizagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MACHADO, D. P. **Implicações dos acordos MEC/USAID na práxis pedagógica dos professores de educação física do ensino superior (1966 a 1975)**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de julho PPGE/UNINOVE, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> . Acesso em: 2 nov. 2017.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. **Ao abrir dos olhos, a angústia ou quando da expulsão do paraíso: formação de professor pesquisador**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

MATOS, T. S. Q.; PICCOLO, V. L. Contribuições da psicologia na formação do professor de educação física. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013. Goiânia, **Anais...** Goiânia: [s.n.], 2013.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, n. 4, v. 17, p. 758-64, out./dez. 2008.

MEDEIROS, J. B. L. P. **Significados e sentidos do currículo de licenciatura: o que dizem os professores formadores de um curso de ciências biológicas**. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> . Acesso em: 2 de nov. 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1945.

MEDEIROS, Ana Claudia Costa. **Importância da psicomotricidade para o processo de alfabetização**. 2011. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em desenvolvimento humano e educação inclusiva escola) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOURA, M. A. S. **Educação psicomotora: ideias pedagógicas de docentes formados em educação física na formação de professores para a educação infantil**. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 2 de nov. 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar - INEP - COMPED, 2002, v.1, p.151-174.

MILA DEMARCHI, Juan, Luiz. **De profesión psicomotricista**. Buenos Aires: Myno e Dávila, 2008.

MONTEIRO, VANESSA ASCENÇÃO. A Psicomotricidade nas aulas de Educação Física escolar: uma ferramenta de auxílio na aprendizagem. **EFDportes – Revista Digital**, Buenos Aires, nov. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd114/psicomotricidade-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MIRANDA, Simone de. **Formação inicial do professor de educação física**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

NEVES, C. M. C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, n. 2, v.8, p. 321-353, 2012.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1995.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS I. M. S. de; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fundamentos da pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2011. v. 1.

NUÑEZ, I. B.; SANTOS, F. A. A. O professor e a formação docente: a criatividade e as crenças educativas onde estão? **Revista Holos**, n. 28, v. 2, p. 148-165, 2012.

NUNES, S. I. **Docência universitária em educação física: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico**. 2014. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> . Acesso em: 2 de nov. 2017.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, L. G. Eros e Thanatos: A pulsão de vida no conceito Freudiano e o Homo Consumericus. **Revista Labirinto**, ano X, n. 14 , 2010.

PAIVA, T.S; BEZERRA, J. P. D. Desvelando os fatores psicomotores presentes nos objetivos da educação física escolar “PCN”. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n.1, p. 52-59 jan/mar. 2017.

PASENIKE, S. C. O. **Docência Universitária**: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2010. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> . Acesso em: 2 de dez. 2017.

PACHECO, P. R. A. A experiência como fator de conhecimento: a pessoa na psicologia-filosófica aristotélico-tomista da Companhia de Jesus (séc. XVI-XVII). **Trivium**, Rio de Janeiro , v. 3, n. 2, p. 98-105, dez. 2011 .

PESSOA, A. R. R. **Docência universitária**: os saberes docentes na trajetória profissional do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> . Acesso em: 2 dez. 2017.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRATA, G. C. B. **Escola como espaço de formação docente**: um estudo de caso no Ceará, numa escola dita de aplicação. Fortaleza, 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PRISMA, R. M. **As formações brasileiras em Psicomotricidade**. São Paulo: All prisma, 2010.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, n. 1, v. 11, dez., 2008.

RABELO, F. S.; SILVA, S. P. A formação docente articulada à extensão universitária: os desafios contemporâneos da sala de aula com crianças hospitalizadas. In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; CARVALHO, A. D. F. (Org.). **Diálogos sobre a formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2013, v. 1 , p. 179-190.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

ROCHA, Júlio César Schmitt. **As competências na formação do professor de Educação Física: um olhar acerca das atitudes**. 2013. 115 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade federal de santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAVIANI, D. **Historia das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SANTOS, S. D. G. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de educação física: análise do contexto universitário Brasileiro e Português**. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 2 dez. 2017.

SANTOS, Maria Adriana Borges dos. **Psicomotricidade: áreas de atuação**. 2011. 50 f. Monografia (Especialização em Psicomotricidade) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SANTOS, Maria Adriana Borges dos; COSTA, Vitor Viana da; SILVA, Kássia Cibelle Sena da; FERREIRA, Heraldo Simões. Representação da autoimagem e esquema corporal em crianças de uma escola pública de Fortaleza. **Fiep bulletin**, v. 84, 2014.

SANTOS, M. A. B.; FERREIRA, H. S.; ROCHA, P. G. L.; ARAUJO, C. C. S. OLIVEIRA.; E. C. C. Abordagem psicomotora na educação física escolar: o que considerar. In: FERREIRA, Heraldo Simões. **Abordagens da educação física escolar: da teoria a pratica**. [S.l.:s.n.], 2019.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SANTOS, T. N.; SOUSA, S. A. A disciplina de Psicomotricidade no ensino superior. **Revista educação e ensino**. Fortaleza, CE, v. 1, n. 1, jan./jun. 2017.

SAVIANI, D. **Historia das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: autores associados, 2008.

SER EM DESENVOLVIMENTO. **Prática Psicomotora Aucouturier**. Disponível em: WWW.seremdesenvolvimento.com.br. Acesso em: 8 mar. 2020.

SILVA, M.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer**. São Paulo: UNESP, 2010.

SILVA, S. M. F. M. **Docência Universitária: repensando a prática do professor de Educação Física**. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> . Acesso em: 28 dez. 2017.

SILVA, C. G. L. S. **Corpo, movimento e aprendizagem na psicocinética de Jean Le Boulch**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> . Acesso em: 27 dez. 2017.

SILVA, Daniel Vieira; MARTINS, Suelen Vieira. Psicomotricidade e formação docente: o que evidenciam as produções do PDE, PR. **Revista Intersaberes**, v.8. Edição Especial, p. 27-37, nov. 2013.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construtivismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-218.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **EFDeportes**, Buenos Aires, año 17, n. 16, jun. 2012.

SOUSA, D. C. et. al. **Psicomotricidade**: pensamentos e produções iberoamericanos. Fortaleza: Impreco, 2016.

SOUSA, D. C. Psicomotricidade: “abre novo campo de trabalho”. **Revista Ibero Americana de Práticas Corporais**, p.33-33, 2003.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: UEPE, 2009.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Chamada pública de seleção nº 54 de 2017:** para processo seletivo com vista no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado. Fortaleza: UECE, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. O Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova (1932). **Revista Histedbr**, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução María Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales; São Paulo: expressão popular, Brasil, 2011.

VALE, Maria das Gracas Sampaio do. **Breve histórico de André Lapierre**. Disponível em: WWW.webartigo.com Acesso em: 8 mar. 2020.

VEIGA, I. P. A. Docencia universitaria na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docencia na educação superior**. [s.l]: INEP, 2006. p. 85-96. (Coleção educação superior em debate, v. 5).

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ENTREVISTA - ROTEIRO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-UECE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE ENTREVISTA/PROFESSORES

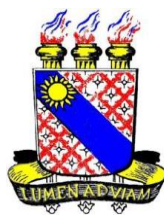
Prezado (a) professor (a), estamos desenvolvendo um estudo sobre **‘Práxis pedagógica e saberes docentes no ensino superior: análise do ensino da Psicomotricidade em cursos de Educação Física no Ceará’**. O trabalho tem objetivo de ‘compreender a constituição da práxis pedagógica e dos saberes docentes no ensino da psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física’. Sua colaboração é fundamental, motivo pelo qual solicitamos que responda à presente entrevista (agradecemos antecipadamente).

Quadro 56 - Roteiro de entrevista semiestruturada, direcionada aos professores formadores

ENTREVISTA	
Perguntas	Roteiro/guia
BLOCO I - INFORMAÇÕES GERAIS E PERCURSO FORMATIVO	
1 Nome	
2 Sexo: F (); M ()	
3 Idade 25-35 anos (); 35-45 anos (); 45-65 (); Superior a 65 anos ()	
4 Instituição em que atua: () privada () pública? () outra	
5 Vínculo com a IES: efetivo () temporário () outro	
6 Regime de trabalho/carga horária:	
7 Exerce simultaneamente outra função? Sim () não () Qual?	
8 Tempo de atuação no magistério do ensino superior (Huberman, 2000) 1-3 anos (); 4-6 anos () 7-25 anos (); 25-35 (); 35-40 anos ()	
9 Há quanto tempo ensina no curso de Educação Física a disciplina de Psicomotricidade?	
10 Já lecionou e/ou leciona a Psicomotricidade em outro curso de graduação que não Educação Física? Qual? Durante quanto tempo?	Como foi a experiência? No sentido de contribuir ou não para o ensino da psicomotricidade na Educação Física.

11 Leciona outras disciplinas além de Psicomotricidade? Quais?	No ensino superior?
12 Qual sua formação inicial? Teve alguma disciplina durante sua graduação sobre Psicomotricidade ou que se aproximasse dessa?	Licenciatura/bacharelado/presencial? Ano de formação/pública/privada Como contribuiu para sua maneira de ensinar hoje a psicomotricidade?
13 Qual sua maior titulação atualmente?	Área?
14 Você realizou algum curso sobre Psicomotricidade?	Antes/durante/depois de lecionar a disciplina
15 Sua formação continuada contribui para sua maneira de ensinar hoje?	O que destacaria como importante para sua formação?
BLOCO II – PRÁXIS PEDAGÓGICA	
1 O que você entende por Psicomotricidade?	Como define? Como é a relação teoria e prática nessa concepção?
2 Como foi sua escolha para lecionar a disciplina Psicomotricidade?	Foi você que escolheu? Foi o coordenador que lhe indicou? Que carga horária é necessária para ensinar a PSM? Por quê?
3 Que conteúdos você ensina na Psicomotricidade?	Que conteúdos? [Obs: teoria/prática] Como são escolhidos os conteúdos? Por você?
4 Que objetivos são importantes traçar para se ensinar a Psicomotricidade na Educação Física?	Qual a finalidade? Os fins? Ensino para mudança? Que tipo de mudança?
4 Quais suas principais referências usadas ao ensinar a Psicomotricidade?	É você que escolhe? Como escolhe?
6 Você desenvolve vivências psicomotoras nas suas aulas? Como?	Em aulas teóricas e práticas? Pode contar um exemplo?
7 Qual a importância da Psicomotricidade na Educação Física?	Como a PSM implica a formação do futuro professor?
BLOCO III SABERES DOCENTES	
1 De que forma você constituiu os seus saberes docentes para ensinar a Psicomotricidade?	Pode narrar seu entendimento sobre como se deu essa constituição? [pensando em suas experiências na ed. básica, pessoal, graduação, pós-graduação].
2 Que conhecimentos/saberes são necessários para o exercício da docência em Psicomotricidade no ensino superior?	Pessoal/profissional/acadêmico
3 Você pode contar uma experiência que você considera que contribuiu bastante com seu modo de ensinar hoje?	Pode ser algo que aprendeu com algum professor/com o próprio aluno/ou em evento/ em alguma vivência.

Fonte: elaborado pela própria autora.

APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-UECE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

Eu, _____,
Coordenador/Diretor do curso de Educação Física da
IES _____, após o esclarecimento de Maria
Adriana Borges dos Santos, aluna do Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, sob orientação de Dr. Heraldo
Simões Ferreira, sobre a pesquisa intitulada *“Práxis pedagógica e saberes docentes no ensino
superior: análise do ensino da Psicomotricidade em cursos de Educação Física no Ceará”*
que possui o objetivo de ‘compreender a constituição da práxis pedagógica e dos saberes
docentes no ensino da Psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física’,
venho através desta autorizar a realização do estudo proposto.

Informo que a estrutura da instituição e muito menos os participantes da pesquisa não
sofrerão risco algum e a qualquer momento do estudo ambos poderão desistir de contribuir.

_____, ____ de _____ de 20____

Coordenador/Diretor do curso de Educação Física

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ-UECE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “*Práxis pedagógica e saberes docentes no ensino superior: análise do ensino da Psicomotricidade em cursos de Educação Física no Ceará*” que tem como objetivo principal ‘compreender a constituição da práxis pedagógica e dos saberes docentes no ensino da Psicomotricidade em cursos de licenciatura em Educação Física’.

Os dados da pesquisa serão coletados através de uma entrevista e um questionário. Será realizada uma breve explicação de como serão aplicados os instrumentos e o manuseio dos dados gerados. Os participantes terão o tempo que considerarem necessário para responder às perguntas, tendo que responder individualmente. Ao término da aplicação da entrevista e do questionário, todos eles serão guardados em envelopes que impossibilitem a identificação dos sujeitos e serão manipulados apenas pelo pesquisador.

Dessa forma, pedimos sua colaboração nesta pesquisa. Garantimos que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que sua participação é voluntária e o (a) Sr. (a) poderá a qualquer momento deixar de participar deste, sem qualquer prejuízo ou dano. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos e revistas especializadas e ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Sua participação irá contribuir para um estudo que pretende trazer inúmeros benefícios para a área da Educação Física e áreas afins de uma maneira geral, criando um material que servirá de base para diversos profissionais no que diz respeito ao ensino da Psicomotricidade nos cursos de Educação Física.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e, ressaltando novamente, terão liberdade para não participar quando assim não acharem mais conveniente. Contatos com a pesquisadora Maria Adriana Borges dos Santos (madriborges@hotmail.com), aluna de doutorado sob a orientação do professor Heraldo Simões Ferreira (e-mail: heraldo.simoies@uece.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone: (85) 3101-9890 - Endereço: Av. Dr. Silas Munguba, 1700, *Campus* do Itaperi – CEP: 60.714-903.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo da pesquisadora.

Eu, _____, tendo sido esclarecido (a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma.

_____, ____ de _____ de 20____

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)