



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MILENA KARINE DE SOUSA LOURENÇO

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES**

FORTALEZA – CEARÁ

2019

MILENA KARINE DE SOUSA LOURENÇO

PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NO ENSINO
SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação. Área de concentração: Formação de professor.

Orientador: Prof. Dr. Heraldo Simões
Ferreira

FORTALEZA -CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lourenço, Milena Karine de Sousa .

Professores de educação física atuantes no ensino superior: um estudo sobre formação e saberes docentes [recurso eletrônico] / Milena Karine de Sousa Lourenço. - 2019 .

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 185 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019 .

Área de concentração: Formação de professor..

Orientação: Prof. Ph.D. Heraldo Simões Ferreira.

1. Formação Docente. 2. Saberes Docentes. 3. Professores Universitários de Educação Física. I. Título.

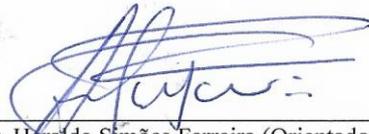
MILENA KARINE DE SOUSA LOURENÇO

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATUANTES NO ENSINO SUPERIOR: UM
ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

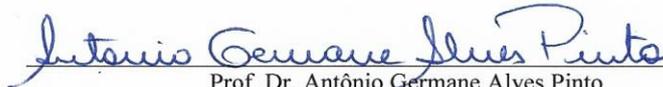
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 4 de abril de 2019.

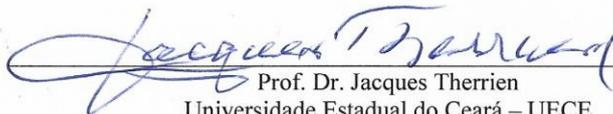
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Heraldo Simões Ferreira (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Antônio Germane Alves Pinto
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico esse trabalho aos meus pais, pelo amor incondicional, a minha filha pela sensibilidade do ser configurada nos carinhos e sorrisos de criança, aos meus irmãos parceiros inseparáveis e ao meu esposo por sua companhia e apoio.

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido nestes dois anos de mestrado foi imbuído de muitas emoções e sentimentos por vezes contraditórios que ora me remetia à confusão, ora epifania; ora aflição, ora fé; ora sorrisos, ora lágrimas; ora solidão, ora parceria. Foram anos intensos de muito aprendizado, de transformação de si, de perdas e conquistas.

Esse exercício a que me coloco neste momento, o de olhar para trás no intuito de significar o vivido e o aprendido, revela muitas linhas, laços, entrelaçamentos constituindo uma teia que sustenta, acolhe e protege. Linhas que são tecidas por mãos, e suas extensões de braços e abraços. Mãos que conduzem, doam e compartilham. Braços que embalam, seguram e defendem. Abraços que acolhem, protegem e aconchegam. Neste mergulho nostálgico, em meio a contatação do quanto vivi e aprendi, percebo que o aprendizado mais valioso está na lição já cantada por Gonzaguinha: *aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente/ Toda pessoa sempre é as marcas das lições de diárias de outras tantas pessoas*. Por isso, sou grata a todas as pessoas que fiaram junto comigo essa teia de aprendizados que culmina não só com a escrita desta dissertação, como também com a (trans)formação de si.

Agradeço à minha família, personificação do amor divino em minha vida. À minha mãe pelas rezas, apoio e cuidados com minha filha, seu amor incondicional é pilar para minha existência. Ao meu pai, que mesmo sem entender o valor de um curso de mestrado, não minimizou esforços para me ajudar em tudo o que estava ao seu alcance. Ao meu irmão Átila, por tantas vezes ter sido meus braços e pernas, sua generosidade, paciência e cuidado foram fundamentais neste processo. Minha irmã, Luciana e suas palavras sábias e sensatas que tanto me iluminaram em momentos de aflição e escuridão. Ao meu cunhado Danilo, pela partilha de seus saberes experienciais da docência e da pesquisa.

Agradeço ao meu esposo Clayton por estar ao meu lado nesta caminhada, empreendendo esforços em entender minhas ausências, sendo ouvinte dos meus pensamentos, dúvidas, idéias, lamúrias, acolhendo as com atenção e sabedoria; minha filha Mariah Valentina, por sua singeleza, bondade, sensibilidade e amor que nutre meu coração diariamente. Ao meu filho, Gael, que cresce em meu ventre e em mim renascer a esperança em um mundo mais belo.

Agradeço ao meu orientador Heraldo Simões Ferreira que desde o início deste projeto demonstrou uma parceria incansável, sempre presente, acolhendo as aflições com muita serenidade e sabedoria, conduzindo os passos da pesquisa com competência,

apoiando me nos momentos incertos com lealdade digna de um samurai. Meu profundo agradecimento.

Aos membros da banca de defesa de dissertação: prof. Jacques Therrien que tive a honra beber na fonte de seus saberes por meio da literatura escrita por vós, como também poder ouvir suas contribuições tanto na banca de qualificação quanto de defesa. Ao prof. Germane pelo compromisso com a formação de docentes em Educação Física, e pelo aceite ao convite. Minha eterna gratidão

Aos professores do PPGE pela partilha de saberes desveladas nos diálogos frutíferos e provocações acerca da educação e sua interface na formação de professores. Em especial à professora Isabel Sabino pela dedicação ao programa e seus discentes. Seus ensinamentos foram imprescindíveis para a compreensão do campo epistemológico da formação e saberes docentes.

Aos professores e funcionários do curso de Educação Física da UECE pela receptividade e confiança na aplicação do projeto de pesquisa, pelo carinho e compromisso nos encontros marcados para a coleta de dados, e principalmente pela generosidade em compartilhar suas histórias de vida e saberes. Meus sinceros agradecimentos!

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar, por representar uma rede de apoio e fomento à pesquisa, por proporcionar o compartilhamento de saberes, sorrisos e abraços. Em especial à Mabelle por me inserir neste ambiente, Kessiane, Felipe, Aline, Adriana, Niágara pelos conhecimentos e experiências partilhadas.

Aos queridos amigos de vida e profissão pela torcida, apoio, palavras de incentivo. Minha admiração e gratidão aos cumpadis Jaime, Priscila, Samara, Glauber, Francisco, Poliana e tantos outros que tenho a felicidade em tê-los na minha vida. E especial minha cumadi Samara pela amorosidade na relação costitada nestes te anos de amizade.

Aos colegas da turma de mestrado, que venceram tantos obstáculos ao meu lado. Em especial a querida Carol pelas conversas, estudos e partilhas.

Aos funcionários do PPGE pelas conversas, risadas e acolhidas todas as manhãs. Em especial a Rosangela pela atenção, carinho e escuta dispensadas a mim.

A todos que direta e indiretamente compuseram as tramas dessa teia de sab. Meus sinceros e emocionados agradecimentos.

Caminhos do Coração

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é a marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a
gente vá
E é tão bomito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que
pense estar

E é tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de
nossas mãos
E é tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o
coração”

(Gonzaguinha)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de formação docente dos professores do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará-UECE, evidenciando os saberes docente produzidos em sua prática pedagógica. Para revelar as questões intencionadas nesta pesquisa foi realizado um estudo descritivo e analítico com uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com professores com formação em Educação Física, atuantes no curso citado. A coleta de dados foi dividida em duas fases: aplicação de questionário e realização de entrevista com os professores. Para a análise dos questionários foi utilizado a técnica de estatística descritiva simples, enquanto para as entrevistas seguimos as orientações da estratégia Análise de Conteúdo escritas por Bardin. A análise revelou que o perfil profissiográfico dos professores do curso é composto, em maioria, por homens, com idades entre 36 e 55 anos, 70% com graduação em Educação Física e 70% apresentando atuação profissional anterior à docência universitária em ambiente não-escolar. Quanto à formação dos docentes, identificamos que esta sofreu influência da racionalidade científica, configurada na valorização dos saberes científicos de cunho biológico. O desenvolvimento dos saberes classificados por Tardif como os curriculares, experienciais e pedagógicos não foram vivenciados a contento no processo de formação institucional. Um dado relevante evidenciado na pesquisa consiste na constatação de que a entrada no magistério, para 90% dos sujeitos, só se deu a partir do ingresso no Ensino Superior, o que fez emergir a percepção de lacunas em seus processos formativos referentes aos saberes pedagógicos necessários para a atuação como docentes universitários. Agravando este cenário, os professores relataram que a universidade não oferece amparo pedagógico aos recém contratados, e as iniciativas de formação continuada são pontuais e pouco efetivas. Quanto à prática pedagógica evidenciamos que esta é fundamental para a produção e ressignificação de saberes docentes. Identificamos nas narrativas sobre o ensino a mobilização de saberes experienciais oriundos de experiências como aluno, assim como a produção de saberes pedagógicos e curriculares relacionados à metodologia de aula adotada. A atividade de pesquisa é desenvolvida atendendo a perspectiva de formação do pesquisador, ainda sendo realizada de forma automatizada e pouco reflexiva, contudo vem contribuindo para a constituição de saberes e desenvolvimento profissional. A gestão acadêmica no sentido de desenvolvimento do curso demonstrou

avanços tímidos, sendo necessário maior reflexão e integração docente para a construção projeto coletivo de desenvolvimento. Concluimos, que os saberes imprescindíveis para a atuação como docentes universitários são os saberes pedagógicos e experienciais e que estes não são contemplados à contento nos programas de formação institucional. Partindo de tais reflexões apresentamos como propositiva o investimento em ações pedagógicas coletivas encabeçadas pelos membros do Colegiado do Curso e apoiadas pela Universidade Estadual do Ceará no sentido de construir um programa de desenvolvimento profissional alinhado com as necessidades e características do curso, subsidiando a atuação docente e fortalecendo a consolidação da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Saberes Docentes. Professores Universitários de Educação Física.

ABSTRACT

This research had as general objective to analyze the process of teacher education of the teachers of the Physical Education course of the State University of Ceará-UECE, evidencing the teaching knowledge produced in their pedagogical practice. A descriptive and analytical study with a qualitative, case-study approach was carried out in order to reveal the issues involved in this research, with teachers with a background in Physical Education, who are active in the mentioned course. Data collection was divided into two phases: questionnaire application and interview with teachers. For the analysis of the questionnaires, the simple descriptive statistics technique was used, while for the interviews we followed the guidelines of the Content Analysis strategy written by Bardin (2011). The analysis revealed that the professional profile of the teachers of the course is composed mostly of men between the ages of 36 and 55, 70% with a degree in Physical Education and 70% with a pre-university background in non-school environment. Regarding the training of teachers, we have identified that it has been strongly influenced by scientific rationality, configured in the valuation of scientific knowledge of a biological nature. The development of the knowledge classified by Tardif as the curricular, experiential and pedagogical were not experienced to the satisfaction of the process of institutional formation. Another relevant fact evidenced in the research consists in the fact that 90% of our subjects entered the teaching profession only after enrollment in Higher Education, which led to the emergence of the perception of gaps in their formative processes regarding pedagogical knowledge required to act as university teachers. Aggravating this scenario, teachers reported that the university does not offer pedagogical support to the newly hired, and initiatives for continuing education are punctual and ineffective. As for the pedagogical practice, we show that this is fundamental for the production and re-signification of teacher knowledge. We identified in the narratives about teaching the mobilization of experiential knowledge from experiences as a student, as well as the production of pedagogical and curricular knowledge related to the methodology adopted. The research activity is developed taking into account the perspective of the researcher's training, although it is carried out in an automated and not reflective way, yet it has contributed to the constitution of knowledge and professional development. Academic management in the sense of course development has shown timid advances, requiring greater reflection and teacher

integration to build collective project development. We conclude from the interpretation of our subjects that the essential knowledge for acting as university teachers are the pedagogical and experiential knowledge and that these are not contemplated to the content in the programs of institutional formation. Based on these reflections, we present as a proposal the investment in collective pedagogical actions headed by the members of the Collegiate of the Course and supported by the State University of Ceará in the sense of building a professional development program aligned with the needs and characteristics of the course, subsidizing the teaching and consolidating the professional identity of teachers.

Keywords: Teacher Training. You know teachers University Teachers of Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Trajetória Histórica dos Pressupostos de pesquisa em formação docente de 1960-1990.....	19
Quadro 2 –	Mapeamento bibliográfico das temáticas gerais e por combinações realizado nos sites online de busca científica.....	38
Quadro 3 –	Mapeamento dos resultados quanto a evidenciação das Categorias Temáticas Centrais e Sujeitos da Pesquisa dos estudos encontrados.....	41
Quadro 4 -	Trabalhos com aproximação com o nosso objeto de investigação encontrados na BDTD(fevereiro de 2018)...	44
Quadro 5 -	Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação “saberes docentes” <i>and</i> “formação de professores” <i>and</i> “Educação Física”	45
Quadro 6 -	Trabalhos com aproximação com o nosso objeto de investigação encontrados no Portal de periódicos Capes(fevereiro de 2018).....	47
Quadro 7 -	Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação “saberes docentes” <i>and</i> “formação de professores” <i>and</i> “Educação Física”	47
Quadro 8 –	Trabalhos mapeados no Portal de Periódicos Capes e BDTD objetos da análise de contribuições do Estado da Questão para elaboração de texto de dissertação de mestrado.....	48
Quadro 9 –	Incidência das Palavras-chave nos trabalhos investigados.....	54
Quadro 10 –	Categorias teóricas e quantitativo de citações por autores de referência identificados nos trabalhos mapeados.....	57

Quadro 11–	Tipo de estudos utilizados nos trabalhos investigados e o quantitativo correspondente.....	59
Quadro 12-	Instrumentos de coleta de dados identificados nos trabalhos mapeados e a frequência de incidência.....	59
Quadro 13 –	Procedimentos de Coleta de dados utilizados nos trabalhos mapeados.....	60 73
Quadro 14 -	Tipologia dos Saberes Docentes por Tardif (2014).....	
Quadro 15-	Disposição das disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UECE.....	82
Quadro 16 –	Síntese das fontes de coleta de dados com o respectivo objetivo.....	91
Quadro 17 –	Quantitativo das áreas de concentração correspondente aos cursos <i>stricto sensu</i> dos professores do Colegiado de Educação Física da UECE.....	102
Quadro 18 –	Lista de Grupo de Estudos e Projetos de Extensão do Curso de Licenciatura em Educação Física da UECE na temporalidade de 2018.....	145

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Síntese da metodologia do projeto de pesquisa de dissertação de mestrado.....	95
Grafico 1 -	Distribuição das Produções Científicas Mapeadas nas Regiões Geográficas Brasileiras.....	40

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	OBJETOS DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA.....	25
1.2	RELEVÂNCIA, PROBLEMA, PRESSUPOSTO E REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	30
2	OBJETIVOS.....	33
2.1	GERAL.....	33
2.2	ESPECÍFICOS.....	33
3	FORMAÇÃO DOCENTE: A AÇÃO E A (TRANS)FORMAÇÃO DOS SABERES RELATIVOS À PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA, UM ESTADO DA QUESTÃO.....	35
3.1	MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS PERCORRIDOS E RESULTADOS ENCONTRADOS.....	37
3.1.1	Mapeamento dos estudos na BDTD.....	39
3.1.2	Mapeamento dos estudos no portal de periódicos capes.....	46
3.2	DESCRIÇÃO DOS ACHADOS RELACIONADOS AO NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	48
3.3	ANÁLISE DOS ACHADOS RELACIONADOS AO NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	53
3.3.1	Objetivos dos estudos	53
3.3.2	Palavras-chave.....	54
3.3.3	Referencial Teórico.....	57
3.3.4	Metodologia.....	58
3.3.5	Procedimentos de Análise dos Dados.....	60
3.4	NOTAS CONCLUSIVAS DO ESTADO DA QUESTÃO	61
4	FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES	63
4.1	CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO.....	64
4.2	CARACTERÍSTICA DOS SABERES DOS PROFESSORES PARTINDO DA TEORIA DE TARDIF.....	69
5	ETODOLOGIA.....	75

5.1	TIPO DE ESTUDO.....	75
5.2	CENÁRIO.....	78
5.3	PARTICIPANTES	84
5.4	COLETA DE DADOS.....	85
5.4.1	Preparação para a coleta de dados	85
5.4.2	Coleta de dados	87
5.4.2.1	Fase 1 Questionário	87
5.4.2.2	Fase 2 – Entrevista.....	89
5.5	ANÁLISE DOS DADOS	91
5.5.1	Fase 1 - Análise do Questionário.....	91
5.5.2	Análise da Entrevista.....	92
5.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	93
5.7	SÍNTESE DA METODOLOGIA.....	94
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	96
7	O PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	98
7.1	GÊNERO E IDADE.....	98
7.2	FORMAÇÃO.....	100
7.3	ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	104
8	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A DESCOBERTA DO SER DOCENTE.....	106
8.1	HISTÓRIA DE VIDA.....	108
8.2	FORMAÇÃO.....	113
9	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO?.....	128
9.1	ENSINO.....	131
9.2	PESQUISA – GRUPO DE ESTUDOS/PESQUISA E PROJETO DE EXTENSÃO.....	144
9.3	GESTÃO – DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL	152
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
	REFERÊNCIAS.....	166
	APÊNDICES.....	173
	APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO.....	174

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	180
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	182
APÊNDICE D - TERMO DE ANUÊNCIA	184

1 INTRODUÇÃO

Toda formação encerra um projeto de ação. E de transformação. As minhas passam pela transformação das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e enquadramento

Antônio Nóvoa

A constituição da docência como uma profissão reconhecida e valorizada socialmente vem sendo galgada por estudiosos e profissionais da educação (IMBERNÓN, 2011; GARCIA, 2013; NÓVOA, 1999; TARDIF, 2014; THERRIEN, 2006; PERRENOUD, 2003) por meio da ampliação de discussões acerca do conceito de formação docente, os processos pelos quais os professores adquirem saberes e suas interlocuções com a prática pedagógica e aprendizado do aluno.

Desta forma, a formação docente passa a ser objeto de estudo de pesquisadores de diferentes lugares do mundo, tais como o citado no parágrafo anterior, (Espanha, Portugal, Estados Unidos, Suíça, Noruega, Canadá, Brasil, França), apresentando uma trajetória epistemológica que vem caminhando na direção da superação do paradigma da ciência moderna, o qual coloca a teoria ou o conhecimento científico como fundante para a compreensão da realidade natural e social.

Este paradigma teve seu ápice na primeira metade dos anos de 1970, quando a dimensão técnica foi claramente evidenciada nos estudos educacionais sendo aplicada no cotidiano de escolas e universidades (ILHA, 2010). Esta perspectiva norteia o modelo de formação docente denominado de racionalidade técnica, ou instrumental, o qual estrutura a formação acadêmica de diversos profissionais segundo o desenvolvimento da capacidade desses últimos em resolverem problemas práticos por meio da aplicação de teorias e instrumentos técnicos (ILHA, 2010)

Com as mudanças observadas na sociedade, a partir da década de 1980, a qual se tornou mais democrática, dialógica e participativa, percebeu-se alterações na concepção de formação docente, que passou a considerar as relações humanas,

a prática social e a ecologia da sala de aula como componentes do conhecimento profissional, refletindo aspectos de novos paradigmas das ciências da educação.

Este caminhar epistemológico foi sintetizado por BENITES (2007) ao observarem que, entre as décadas de 1960 a 1990, as pesquisas sobre a formação de professores, apresentaram os seguintes pressupostos:

Quadro 1 - Trajetória Histórica dos Pressupostos de pesquisa em formação docente de 1960-1990

Década	Pressupostos das pesquisas sobre formação de professores
A partir de 1960	valorização do conhecimento específico a ser ensinado;
A partir de 1970	ênfase nos aspectos didáticos e pedagógicos e nas tecnologias de ensino;
A partir de 1980	destaque para as dimensões sócio-política e ideológica;
A partir de 1990	ênfase sobre a prática docente e os saberes pedagógicos.

Fonte: Fiorentine et al (2000) adaptado pela autora

Autores de referência (MIZUKAMI *et al*, 2002; FORMOSINHO, 2009; IMBERNÓN, 2011, NÓVOA, 2007) que estudam a formação docente vêm convergindo com a compreensão da formação como uma trajetória contínua, um processo de desenvolvimento para vida toda. A ideia de formação docente, para Mizukami et al (2002), é entendida como um *continuum* amparada no paradigma da racionalidade prática. Os autores veem a formação docente segundo “um modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica” (MIZUKAMI *et al*, p. 15, 2002).

O presente estudo parte do conceito de formação docente como um *continuum* constituída durante toda a trajetória de vida e profissão dos professores, na qual estes sujeitos adquirem saberes, sejam por meio de processos formais, sejam pela prática profissional, inter-relações com os pares e nas demais experiências que corroborem com a melhoria de seu fazer docente e conseqüente mudanças educativas em benefício da aprendizagem dos alunos.

Esta compreensão aproxima o conceito de formação ao de desenvolvimento profissional, contudo, cada um destes, possuem dimensões conceituais específicas. Imbernón (2011) empreende um esforço teórico em definir o campo conceitual de cada um destes termos como medida de evitar equívocos na elaboração de programas de formação. Ainda de acordo com o autor citado, formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja decisivo.

Neste sentido, cabe discutirmos o conceito de desenvolvimento profissional elucidando sua relação ao conceito de formação. Para tanto, temos em Garcia (2013) a definição de desenvolvimento profissional a partir da conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Ainda de acordo com este autor, o conceito de desenvolvimento profissional de professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Podemos inferir que o conceito de desenvolvimento profissional defendido por Garcia visa romper com a fragmentação da formação em processos formais e institucionalizados, abarcando uma abordagem formativa que leve em consideração contexto de trabalho e sociedade, as necessidades identificadas pelos professores no seu fazer pedagógico, os saberes desvelados nas relações interpessoais, dentre outros fatores que favoreçam ou não o desenvolvimento profissional docente.

A formação para Nóvoa (1991) não pode ser constituída por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Corroborando com essa afirmação, Imbernón (2011) defende que o desenvolvimento profissional supera a compreensão de formação como processo estagnado, reconhecendo o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Sobretudo reconhece o papel de agente social desempenhado pelos docentes, os quais são capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, intervindo nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

Desta forma, a relação entre formação e desenvolvimento profissional está no movimento dialético de conversação entre essas categorias, entendendo que a

formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, como nos explicita Nóvoa (1991). Para este autor, a afirmativa descrita acima ancora-se na perspectiva de um fomento à autonomia da profissão docente contextualizada, por meio da valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A dimensão de autonomia crítico-reflexiva levantada por Nóvoa, também é encontrada em Pimenta (2012) ao entender formação docente como processo de autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. A autora ainda argumenta, que este confronto complementado por um processo coletivo de troca de experiências e práticas contribuem para que os professores vão compondo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a ação.

Neste sentido, pesquisadores (MIZUKAMI *et al*, 2001; GARCIA, 1998; IMBERNÓN, 2011) vêm investigando a formação docente e o processo de desenvolvimento profissional com intuito de desvelar os diferentes modelos de formação e discutir a eficiência dos mesmos na melhora do desempenho profissional e o conseqüente aprendizado do aluno. Este movimento de práxis epistemológica tem revelado que o processo de formação docente é complexo e não se restringe a momentos instrução ou formação, abarcando uma perspectiva subjetiva da docência como algo que perpassa a constituição de saberes, crenças, atitudes desveladas no percurso de vida profissional.

Nóvoa (1991) alerta que estudos sobre formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Em concordância com os argumentos levantados acima, acreditamos que os estudos acerca da formação de professores devem colocar o professor como elemento central deste processo, considerando os saberes adquiridos na sua trajetória de vida e profissão, as necessidades desveladas no seu contexto de trabalho, além dos aspectos de valorização profissional.

Outro aspecto a ser considerado nas investigações sobre a formação docente, de acordo com Nóvoa (1991) configura-se na articulação entre a formação e os projetos das escolas ou universidades, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão. Para o autor citado, estes dois 'esquecimentos' (articular a formação com desenvolvimento pessoal e desenvolvimento organizacional), inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Neste sentido, estruturamos nossa linha de investigação acerca da formação docente a partir da inclinação do nosso olhar para as dimensões pessoais, organizacionais e de ensino que alicerçam o processo de aquisição de saberes evidenciados no percurso de aprender a ensinar, ou seja, no processo de formação docente.

Nóvoa (1991) constata que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida, por isso investigar a experiência docente é requisito inócuo para compreender como os professores adquirem os saberes necessários ao exercício profissional.

Parece indissociável a relação entre produção dos saberes docentes e o processo de formação dos professores. Contudo, as investigações que valorizam os saberes docentes produzidos pelos professores na sua trajetória profissional são contemporâneas à década de 1980. De acordo com Tardif (2014) a questão do saber dos professores fez surgir milhares de pesquisas pelo mundo anglo-saxão, naquela década, e mais recentemente na Europa. Tais pesquisas, partem de diferentes e, muitas vezes, divergentes pontos teóricos e metodológicos, as quais, em parte, valorizam as questões relacionadas com a dimensão do ensino do professor, ou seja, investigam os saberes que os professores devem possuir para estarem capacitados a ensinar.

A questão do saber tem se tornado central nos debates e pesquisas educacionais da atualidade, sejam aqueles relacionados com a formação e profissionalização dos professores, sejam os que têm relação com os estudos sobre o currículo e a didática, ou aqueles voltados para o entendimento das origens do fracasso escolar (MONTEIRO, 2007). Tardif (2014) defende que o estudo dos elementos constitutivos do trabalho docente deve estar atrelado à análise dos saberes docentes inculcados neste processo.

Dentre as linhas teórico-metodológicas, escolhemos seguir a teoria de Maurice Tardif (2014), o qual compreende os saberes a partir da sua relação com os condicionantes e contextos de trabalho, levando em consideração o ser professor. De acordo com este autor o saber não é algo que flutua no espaço, o saber dos professores está relacionado com a pessoa, com sua identidade, sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares.

O conceito de saber de Tardif (2014) denota um sentido amplo ao termo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

Em seus estudos sobre os saberes docentes, Tardif (2014) atribui um caráter plural ao saber, o qual é formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos, e da prática cotidiana, demonstrando o aspecto social e heterogêneo dado ao saber docente.

A complexidade e a diversidade dos saberes docentes e as variadas fontes de aquisição tornam-se evidentes, sendo que o professor surge como sujeito que produz saberes; saberes estes que não correspondem totalmente aos conhecimentos teóricos das universidades e das pesquisas científicas. Os professores compreendidos como sujeitos de conhecimento incorporam, reelaboram, selecionam os diversos saberes, adquiridos por meio do tempo, oriundos da formação escolar, das disciplinas, dos currículos, das experiências profissionais e da trajetória de vida.

Para Tardif (2014), a relação que os professores mantêm com os saberes não é apenas de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função.

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

Neste sentido, compreendemos que os saberes docentes são produzidos pelos professores na atividade docente, nos diferentes espaços de formação e na própria trajetória de vida e que os mesmos proporcionam mudanças na forma de ensinar do professor, ou seja, no seu processo de formação. Desta forma, cabe-nos

problematizar, neste momento, a discussão acerca dos saberes docentes no âmbito da docência universitária, com vistas a refletir sobre a formação destes professores.

De acordo com Vieira e Therrien (2015), no âmbito das licenciaturas, o debate acerca dos saberes docentes mostra-se cada vez mais pertinente, uma vez que, nestes espaços, ainda encontramos professores formadores com práticas pedagógicas ancoradas em uma visão linear; unilateral; vertical e fragmentada do saber ensinar.

Ao voltarmos o nosso olhar para os saberes constituídos pelos professores universitários de Educação Física, foco de nosso estudo, percebemos que essa realidade se torna mais complexa, ao constatarmos, por meio da nossa experiência empírica, que este curso ainda está sujeito ao domínio do pensamento positivista, tendo em vista sua aproximação com campo de estudo das ciências da saúde, as quais possuem tradição secular nesta linha de pensamento e pesquisa.

Sobretudo, o campo da Educação Física encontra-se numa fase de redescobertas conflituosas ao ser provocado no sentido de implementar práticas pedagógicas alinhadas ao pensamento humanístico e valorização do sujeito enquanto ser social.

Taffarel e Lacks (2005) evidenciaram a ocorrência de práticas pedagógicas restritas a transmissão de conteúdo por professores universitários de Educação Física, sem relacioná-los com o contexto mais amplo, e sem considerar os saberes prévios dos alunos, a sua capacidade de produção/elaboração intelectual e experiência de vida.

Therrien (2006) nos conclama a refletir sobre a influência da racionalidade instrumental (termo utilizado pelo autor cujo significado equipara-se ao conceito de racionalidade técnica) nas universidades, considerando que nelas existe uma tradição positivista na condução dos processos formativos, em oposição a crescente racionalidade prática a qual se fundamenta nos processos de ensino-aprendizagem experienciados no fazer pedagógico do professor e sua relação com o projeto de sociedade que se almeja construir.

As constatações dos autores citados denunciam que a prática docente de muitos professores universitários não caminha ao lado das perspectivas atuais de formação, as quais se fundamentam na perspectiva holística do saber, agregando de modo reflexivo e dialético a relação entre teoria e prática, partindo de um olhar

epistemológico do contexto social no qual se está inserido, com vistas à transformação e emancipação do sujeito.

Quanto ao papel do docente universitário, Garcia (2013) destaca as três dimensões relevantes de atuação deste profissional: a docência, a investigação e a gestão. O autor complementa apresentando a concretização destas dimensões nos seguintes desdobramentos: no estudo e na investigação; na docência e sua organização e no aperfeiçoamento de ambas; na comunicação de suas investigações; na inovação e comunicação das inovações pedagógicas; na tutoria e na avaliação dos alunos; na participação responsável na seleção de outros professores; na participação da gestão acadêmica, dentre outros.

Lacerda (2007) defende que as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam representar um espaço de formação contínua do professor, de discussão, de reflexão, de busca por soluções, de tentativas de materialização da prática pedagógica, de modo crítico, dialógico e de caráter transformador, seja dentro da sala de aula ou em ambientes democráticos de formulação de projetos políticos-pedagógicos institucionais. “É preciso reconhecer que os professores têm pensado pouco na IES, particularmente, como espaço de formação profissional, sendo assim, ela parece representar para a maioria deles, apenas um lugar para desenvolver a prática pedagógica.” (LACERDA, 2007, p.59).

Portanto, o desafio de compreender o processo de formação dos professores universitários de Educação Física perpassa refletir a docência universitária como meio de apreender os processos de produção e mobilização de saberes docentes destes profissionais.

1.1 OBJETOS DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA

Desta forma, o presente estudo insere-se no âmbito das pesquisas que se interessam pela formação e saberes docentes elencandos como **objetos de estudo**: formação de professores, saberes docentes, Educação Física. A aproximação com o campo epistemológico de investigação acerca destas categorias empreendida por revisão de literatura fez emergir a necessidade de incluir um novo interesse: docência do ensino superior; uma vez que o estudo volta-se para a reflexão do processo de formação, aquisição de saberes de professores do ensino superior, especificamente, de Educação Física.

A partir deste parágrafo, solicitamos ao leitor licença para a utilização da primeira pessoa do singular, para relatarmos a trajetória da pesquisadora que a conduziu em direção à realização desta proposta de dissertação de mestrado.

O interesse em estudar a formação do docente de Educação Física a luz de seus saberes docentes, foi sendo revelado no meu processo de formação e inserção no magistério a partir das inquietações emanadas na busca em compreender quais conhecimentos os professores de Educação Física deveriam ter acesso na universidade para realizar suas atividades pedagógicas de forma consciente, crítica e reflexiva

Tais inquietações foram observadas nas dificuldades vivenciadas e enfrentadas no início da carreira, pois a inserção no universo escolar desvelou a necessidade de outros saberes que pudessem dar conta da complexidade e heterogeneidade do fazer pedagógico de professora de Educação Física Escolar, os quais não foram contemplados na formação inicial.

Desta forma, considero oportuno revisitar minhas memórias acerca do processo de formação inicial e inserção na carreira docente como meio de evidenciar as experiências formativas e as conseqüentes implicações (**Justificativa Pessoal**) para a escolha desse objeto de investigação.

O ingresso no curso de Educação Física da UECE representou uma grande conquista, para então jovem de 17 anos, vinda de uma família humilde, moradora da periferia da cidade. O cotidiano vivenciado na universidade pública era algo muito novo e complexo para alguém com experiência de vida restrita ao universo de escola de bairro. A heterogeneidade da turma, a diversidade dos alunos universitários, os problemas estruturais e suas implicações políticas toda essa conjuntura configurava-se como uma realidade inesperada e conflituosa que aos poucos foi ganhando aspectos de frentes de luta pela valorização da educação e da Educação Física.

O curso de Educação Física da UECE tinha sido implementado recentemente, sendo o segundo vestibular prestado para a seleção de alunos deste curso. Desta forma enfrentava muitas dificuldades estruturais, só contava com quatro professores de Educação Física, os demais eram provenientes de outros departamentos. Não possuía estrutura física (ginásio, pista de atletismo, campo de futebol, piscina, sala de ginástica, sala de musculação dentre outras) para a realização das atividades práticas.

As condições estruturais eram a ponta do “iceberg”, pois faltava também

no curso um programa curricular coerente com as discussões difundidas no campo da educação, trançando uma abordagem generalista com enfoque quase exclusivamente biologicista, o que ocasionava diversas lacunas na formação para atuação nas escolas.

Ainda dentro desse processo de formação inicial, ocorreu a minha primeira experiência de trabalho, no quarto período do curso, participando de um estágio em uma fundação assistencialista, denominada Fundação Ana Amélia. O professor de Educação Física desta instituição trabalhava com crianças das comunidades Rosalina e Riacho Doce ministrando aula de recreação e natação, além dos cuidados com a higiene refletidos no tratamento de pele, prevenção e tratamento de parasitas (piolhos), supervisão de unhas dentre outras. O cotidiano de trabalho perpassava uma relação interdisciplinar e de fazer coletivo com os colegas pedagogos e assistente social promovendo um espaço de formação muito rico de aprendizado, pois proporcionava o exercício de práxis reflexiva dos estudos teóricos e possibilitava perceber as lacunas deixadas pelo curso universitário.

Dentre estas reflexões, percebi os resquícios históricos do caráter higienista vivenciado pelos professores de Educação Física, o que se torna compreensível ao percebermos a forte influência dessa abordagem na Educação Física escolar identificada por Brasil (1997) ao constatar que a finalidade higiênica foi duradoura, pois instituições militares, religiosas, educadores da “escola nova” e Estado compartilhavam de muitos de seus pressupostos. Mesmo reconhecendo essas características como retrógradas, busquei ressignificá-las por meio de uma prática pedagógica valorizando os aspectos humanísticos de formação cidadã e emancipatória.

Contudo, foi na atuação no programa de extensão da UECE denominado Projeto Nascente, que a interlocução entre teoria e prática foi delineada com mais fundamentos. O projeto consistia numa escola de aplicação prática para os estudantes de licenciatura da UECE gerida por professores desta instituição como também professores efetivos da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, configurando-se como num convênio entre estas duas instituições.

O trabalho interdisciplinar, os planejamentos pedagógicos, os projetos desenvolvidos, o contato com as obras de teóricos da educação tão em voga no período tais como Piaget, Vygotsky e principalmente Paulo Freire, pedagogia defendida pela coordenadora pedagógica do projeto, todo esse mergulho na práxis

pedagógica transformou a minha forma de ser e fazer educação.

Neste interim, vivenciei a atuação em duas escolas particulares. Na prática percebi, em ambas, forte influência de uma pedagogia tradicional e tecnicista, ou seja, havia uma forma de ensino- aprendizagem mecânica e autoritária com o professor no centro deste processo.

O universo mercadológico de escolas particulares, o princípio que rege todas as relações é o de mercado. Para estas escolas, como para tantas outras, educação era um produto, caro, portanto os consumidores não poderiam ficar insatisfeitos.

Iniciar a atuação profissional em meio dessa conjuntura confusa, ressignificando a prática pedagógica à luz de teorias educacionais, percebendo as implicações políticas e econômicas, sentindo na pele a desvalorização profissional e esta ainda agravada ao se pensar no campo de atuação da Educação Física fez com que surgissem muitas dúvidas quanto ao papel da educação para a sociedade, a função do professor nestes contexto educacional, os saberes que são necessários para subsidiar o ensino-aprendizagem, dentre outras inquietações, que configurou-me uma fase de crise de identidade profissional.

Diante desta fragilidade acerca dos saberes necessários no fazer pedagógico de professora de Educação Física Escolar, decidi investir na busca de conhecimentos que me levasse a encontrar a saída da crise instituída no campo da prática profissional. Desta forma, empreendi estudo e leitura de teóricos do campo da didática na Educação Física, diálogo com colegas de profissão mais experientes, participação de eventos, seminários, cursos dentre outros espaços de formação institucionalizada, ações que agregaram saberes ao planejamento e implementação de práticas pedagógicas na escola e que me ajudaram a compreender melhor campo epistemológico da educação no contexto brasileiro.

Na tentativa de integração entre teoria e prática como meio de construção de uma racionalidade prática, percebi quantos saberes já havia adquirido neste percurso profissional e como estes saberes influenciavam na minha forma de aprender a ensinar, ou melhor, na minha formação profissional.

Esta percepção empírica impulsionou-me a buscar grupos de estudos que representassem uma rede de apoio e fomento aos estudos acerca da Educação Física Escolar. Em vista a concretização deste desejo, me inseri como ouvinte no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE/UECE) em 2015. Neste

espaço, discutia-se os aspectos teórico-metodológicos da Educação Física Escolar, como também havia um incentivo à produção científica por meio da construção de artigos, capítulos de livro e elaboração de eventos.

A entrada no GEPEFE suscitou o desejo pela pesquisa como instrumento de elucidação às dúvidas decorrentes das deficiências vivenciadas na formação, principalmente as que se relacionavam a constituição dos saberes docentes de professores de Educação Física. As atividades de pesquisas e debates teóricos vivenciados no grupo de estudos coadunaram com o interesse em investir na minha formação acadêmica por meio da inserção em curso de mestrado.

Perseguindo este intuito formativo, como também a tentativa de encontrar respostas para as inquietações suscitadas na prática profissional, participei da seleção de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), sendo aprovada para a turma de 2017.

O Mestrado Acadêmico do PPGE-UECE atende aos meus anseios epistêmicos por situar a sua produção de conhecimentos na área de concentração Formação de Professores, a qual se caracteriza como eixo central para onde converge outros campos de estudos tais como desenvolvimento profissional, a construção da identidade docente e a valorização da docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva situadas nos contextos das políticas da Educação Básica e Superior.

No percurso formativo vivenciado no Mestrado Acadêmico, as discussões sobre formação de professores, epistemologia da prática, profissionalização docente dentre outros mais específicos da Educação Física, como Teoria e Prática da Educação Física Escolar e Promoção da Saúde em Ambientes Escolares, disciplinas ofertadas como complementares, suscitaram um universo de possibilidades de estudos, que por vezes coadunaram num sentimento de confusão epistemológica, tão angustiante quanto necessária para a elaboração de uma pesquisa.

Diante da descrição sucinta da minha trajetória profissional a qual me levou a escrita desta proposta de dissertação, finalizo minha justificativa pessoal, retornando a escrita do texto na primeira pessoa do plural.

Como meio de ordenar o emaranhado de ideias e pensamento, mergulhamos na empreitada de realizar uma revisão de literatura, seguindo orientações da escrita do Estado da Questão (EQ). Neste movimento chegamos à **justificativa científica** para este estudo, a qual foi revelada no levantamento de

dados empreendido em uma busca no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, utilizando os descritores “formação de professores”, “saberes docentes” e “Educação Física”, foram verificados, 36 dissertações, 18 teses e 28 artigos acerca desta temática. Todavia, desses achados, apenas seis dissertações e três artigos mantinham relação com o objeto de investigação

A elaboração do EQ, que terá a apresentação e discussão dos achados em capítulo específico nesta pesquisa de dissertação, revelou que há incipiência na quantidade de produções científicas que contemplem a discussão acerca dos saberes docentes e processos de formação de professores de Educação Física dentro do âmbito territorial em que se encontra o cenário da nossa pesquisa de dissertação. Tal constatação representa uma lacuna existente no campo científico acerca das produções nesta temática dentro do nosso Estado e Região significando um elemento de relevância científica para o nosso estudo.

Consideramos que a proposta de pesquisa aqui apresentada tem como **justificativa pedagógica**, a sua conformidade com a Linha de Pesquisa do PPGE/UECE: Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação, no Núcleo B: Formação, Profissão e Práticas Educativas em Saúde, uma vez que pretende abordar a constituição de saberes docentes como aspecto relevante na formação e desenvolvimento profissional.

1.2 RELEVÂNCIA, PROBLEMA, PRESSUPOSTO E REFERENCIAIS TEÓRICOS

Diante do exposto, entendemos que os resultados obtidos por esta pesquisa podem representar um contributo de **relevância** para as reflexões acerca dos aspectos epistêmicos da formação docente de professores universitários em Educação Física, identificando os saberes docentes que alicerçam este processo, podendo servir de base para a elaboração de programas de formação docente com vistas à promoção do desenvolvimento profissional destes professores.

Para os participantes do estudo, professores de Educação Física da UECE o estudo se faz relevante pois representará espaço de reflexão acerca do seu processo de formação e elaboração de saberes, possibilitando uma análise reflexiva dos mesmos e levando o a tomar consciência dos aspectos fundantes deste processo. No que se refere ao curso onde a pesquisa será realizada, o mapeamento da

formação e dos saberes de seus docentes proporcionará um desenho composto por elementos relativos à identidade do corpo docente representando aspecto de relevância na dimensão micro de abrangência da pesquisa.

Neste sentido, o presente estudo propõe como **problema** central da atividade investigativa: Como os professores universitários de um curso de Educação Física interpretam a sua formação e, mais especificamente, expressam seus saberes docentes durante este processo?

A partir da geração da questão central, surgem novos questionamentos destacados a seguir: Qual o perfil do histórico da formação e da experiência docente dos participantes? Os saberes docentes dos sujeitos de pesquisa são expressos no desenvolvimento dos projetos de extensão e/ou pesquisa; condução de grupos de estudos e/ou pesquisa; na prática pedagógica e demais atividades desenvolvidas no curso? Como os saberes adquiridos nas atividades promovidas na docência universitária influenciam o próprio processo de formação dos professores da pesquisa.?

O pressuposto teórico elaborado por meio do empirismo e de leitura na área, baliza-se na prerrogativa de que, os professores universitários de Educação Física, ao desempenharem as funções inerentes ao seu cargo no contexto universitário, elaboram e expressam saberes, os quais constituem elementos fundantes para a compreensão do seu processo formativo. Pressupõe -se também que:

- Os saberes mobilizados pelos professores universitários no exercício do seu fazer pedagógico provêm das experiências vividas na sua trajetória de vida e profissão, ou seja, foram (e são) constituídos a partir das vivências sucedidas no período pré-formativo, formação inicial, iniciação à docência, docência e formação continuada.
- A prática pedagógica em sala de aula, as atividades complementares tais como projetos de extensão e coordenação de grupos de estudos fomentam a expressão e constituição de saberes docentes (saberes experienciais, disciplinares e pedagógicos), mesmo que de forma não consciente, os quais também configuram elementos formativos.
- As atividades desenvolvidas na docência universitária que corroboram com o desenvolvimento do curso de Educação Física da UECE, a prática

pedagógica em sala de aula e atividades de fomento e produção de pesquisa geram a aquisição de novos saberes (saberes curriculares), os quais contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes e conseqüentemente seu processo de formação.

Partindo da compreensão do papel do professor como agente principal da análise acerca do ensino e formação, consideramos necessário estudar a formação a partir da interpretação dos sujeitos, professores de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará, acerca dos saberes adquiridos durante toda a carreira docente como meio de refletir o seu processo de formação.

Para revelar as questões intencionadas nesta pesquisa foi realizado um estudo descritivo e analítico com uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com professores com formação em Educação Física, atuantes no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Ceará.

O estudo apresenta, como principais **referenciais teóricos** ao abordar a formação e desenvolvimento profissional docente os autores Garcia (2013), Mizukami (2002), Imbernón (2011), Nóvoa (2007), Formosinho (2009), Saviani (2009) e Freire (1996). No que concerne a discussão relativa aos saberes docentes tomaremos como base Tardif (2014), Tardif e Lessard (2005), Borges (2004), Therrien (2006); Gauthier (1998) Pimenta (2005), Nóvoa (2007). Ao discutir a categoria docência universitária e formação do docente universitário de Educação Física nos ancoraremos em Taffarel e Lacks (2005), Soares e Cunha (2010), Masetto (2015). Quanto aos aspectos pedagógicos da Educação Física temos em Caparroz e Bracht (2007) e Darido (2005) nossos autores de referência. Na fundamentação metodológica os referenciais teóricos serão embasados prioritariamente por Yin (2001), André (2003) e Bardin (2011).

A seção introdutória que aqui se encerra visou discutir de forma sucinta os conceitos de formação, saberes docentes e docência universitária em Educação Física como meio de elucidação epistemológica do campo conceitual, para em seguida apresentar as razões que suscitaram a escrita deste trabalho, sua relevância para o campo científico e pressuposto e referencial teórico. A seção seguinte trata da tessitura dos objetivos a serem alcançados por este trabalho

2 OBJETIVOS

A escolha dos objetivos de um estudo tem por finalidade ancorar a base teórico-metodológica da pesquisa, uma vez que firma um compromisso científico a ser alcançado, orientado a tomada de decisões quanto aos passos a serem seguidos no decorrer da escrita. Quando esta característica está bem desenvolvida na pesquisa, os objetivos ganham um *status* de eixo articulador dos demais componentes do trabalho, possibilitando que os mesmos sejam compreendidos a partir de uma dimensão coesa, facilitando a compreensão dos leitores, e dando ares de rigor científico.

Desta forma, elencamos os objetivos desse estudo como meio de orientar a nossa compreensão e a do leitor quanto aos procedimentos a serem adotados para alcançarmos nossa meta investigativa. Nesse processo temos a principal questão do estudo descrita no objetivo geral e as ações para concretização deste objetivo representada nos objetivos específicos, como explicitados a seguir:

2.1 GERAL

Analisar o processo de formação docente dos professores do curso de Educação Física da UECE, evidenciando os saberes docente produzidos por eles em sua prática pedagógica¹.

2.2 ESPECÍFICOS

- a) Compor o perfil profissiográfico² da formação e da experiência docente dos envolvidos;
- b) Identificar os saberes docentes expressos no desenvolvimento dos projetos de extensão e/ou pesquisa; condução de grupos de estudos e/ou pesquisa e nas atividades em sala de aula exercidas pelos professores participantes no âmbito do seu contexto de trabalho;

¹ Para a escrita desta dissertação elencamos a prática em sala de aula, coordenação de grupos de estudo e/ou pesquisa, condução de projeto de extensão como atividades componentes da prática pedagógica dos professores universitários do curso de Licenciatura em Educação Física da UECE.

² Tomamos como referência o trabalho de Araújo (2018) que considerou o perfil profissiográfico como a descrição histórico-laboral das várias informações relativas às atividades laborais do trabalhador.

c) Explicitar como os saberes adquiridos nas diversas atividades desenvolvidas na docência universitária influenciam no processo de formação dos professores sujeitos da pesquisa.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: A AÇÃO E A (TRANS)FORMAÇÃO DOS SABERES RELATIVOS À PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA, UM ESTADO DA QUESTÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se de fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Este texto apresenta a tessitura do percurso de levantamento da produção científica disponível em bancos de dados online acerca de trabalhos cuja temática gravite em torno dos saberes e formação docente de professores universitários em Educação Física. Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico do tipo Estado da Questão (EQ), o qual é compreendido por Nobrega-Therrien e Therrien(2011, p. 34) como sendo: “[...] um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação”.

O Estado da Questão diferencia-se da Revisão de Literatura - que é centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias - por proporcionar um mergulho nos achados científicos e suas bases teórico-metodológicas referentes a temática, e, posterior elaboração de um quadro epistemológico acerca da discussão científica em torno desta. Em decorrência deste mergulho, o pesquisador elabora inferências quanto a relevância de seu estudo frente ao campo científico já construído, assim como pode reparar vieses e possíveis lacunas na sua proposta de pesquisa, identificando e definindo os referenciais e as categorias imprescindíveis à análise dos dados. Ainda sobre as contribuições do EQ, Nóbrega-Therrien e Therrien (2011) esclarecem os propósitos:

[...] levar o pesquisador a registrar, com suporte em um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Sua finalidade também é a de contribuir para o rigor científico e a criticidade no mergulho bibliográfico realizado pelo estudante/pesquisador, de modo a evitar vieses na construção das categorias teóricas e empíricas que vão ser trabalhadas por eles na revisão de literatura (NÓBREGA-THERRIEN E THERRIEN, 2011, p. 34)

O Estado da Questão configura, então, o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a

concepção de ciência e a contribuição epistêmica do mesmo no campo do conhecimento. Para tanto, exige do pesquisador habilidades de problematização, síntese e sistematização dos achados, argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição para apontar as dimensões da nova investigação. (NÓBREGA-THERRIEN e THERRIEN, 2011)

Portanto, este capítulo sobre o Estado da Questão tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo. Para tanto foi realizado um levantamento em bancos de dados online os quais serão descritos e justificados a seguir:

O primeiro momento de busca foi realizado através da imersão nos dados contido na BDTD³ (Banco Digital de Teses e Dissertações). A BDTD integra as informações de teses e dissertações existentes nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa a partir de seus registros em sítios eletrônicos de forma a dar visibilidade a produção científica nacional, estimular o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

Em seguida recorreremos ao Periódicos da CAPES⁴ o qual nos possibilitou o acesso aos periódicos da área de Educação reconhecidos pela credibilidade de suas publicações e possibilidade de acessos gratuitos a diversos periódicos com bases indexadas nesta plataforma.

Como última fonte de análise, consideramos imprescindível visitar periódicos específicos da Educação Física, como meio de investigar e refletir o aparecimento da temática saberes e formação em tais periódicos. Desta forma, elencamos a RBCE⁵ (Revista Brasileira de Ciências do Esporte), um periódico trimestral editado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). A escolha deste periódico justifica-se pela presença de produções científicas alocadas no eixo temático formação docente, com produções relacionadas à área pedagógica possibilitando o acesso aos artigos publicados nos anos de 2014 a 2018.

Não consideramos para a elaboração deste EQ o Qualis desses periódicos para não restringirmos nenhum trabalho relacionado a temática em investigação e ampliarmos nosso campo de análise.

³Sítio *online* consultado: <http://bdt.d.ibict.br/>

⁴Sítio *online* consultado: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁵Sítio *online* consultado: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE>

Partindo da escolha e imersão no campo bibliográfico destacado anteriormente demos prosseguimento a elaboração do EQ, o qual está organizado em quatro momentos: o primeiro relata os procedimentos de busca e anuncia os achados; o segundo apresenta as produções mapeadas na BDTD; em seguida adentramos na análise das produções selecionadas no Portal de Periódicos Capes e RBCE; o último momento buscamos estabelecer relações entre o conjunto estudado e a dissertação em andamento, na perspectiva de explicar a contribuição desta para a produção de conhecimento científico.

3.1 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS PERCORRIDOS E RESULTADOS ENCONTRADOS

Esta seção apresenta a trajetória percorrida no trabalho de mapeamento da produção científica sobre os saberes docentes e a formação de professores de Educação Física, justificando as escolhas adotadas, bem como anunciando os resultados encontrados.

Inicialmente cabe revisitar o pressuposto teórico orientador da escrita deste trabalho: Os professores universitários de Educação Física ao desempenharem as funções inerentes ao seu cargo no contexto universitário elaboram e expressam saberes, os quais constituem elementos fundantes para a compreensão do seu processo formativo. Diante deste pressuposto, organizamos a seguinte pergunta: De que modo as pesquisas científicas existentes no cenário nacional revelam o eixo articulador entre o processo de formação e aquisição de saberes docentes universitários de Educação Física?

Para a elucidação desta questão objetivamos buscar trabalhos que evidenciassem a presença das seguintes categorias: formação de professores; formação docente; saberes docentes; professores universitários ou docência universitária em Educação Física, as quais foram sintetizadas nos descritores: “Saberes docentes”, “Formação de professores” e “Educação Física”.

Inicialmente não foi acrescido o uso de aspas aos termos com mais de uma palavra, contudo os resultados obtidos desta busca remetiam a produções com elevado nível de discrepância quanto ao objeto de investigação. Desta forma, houve a necessidade de utilizar as aspas para definir o termo exato.

A pesquisa nos sítios *online* foi sistematizada no início do primeiro semestre de 2018. O primeiro passo dado foi a busca por trabalhos acerca de cada temática isoladamente objetivando verificar o alcance da mesma no campo epistemológico estudado. Em seguida buscamos empreender uma combinação dos descritores, como meio de promover uma filtragem, diante da expressiva demanda de trabalhos encontrados na busca anterior, possibilitando a aproximação das produções com temáticas congruentes ao nosso objeto de investigação.

Abaixo apontamos o quadro informativo (Quadro 3) sobre a quantidade de trabalhos produzidos segundo as temáticas e suas combinações.

Quadro 2 – Mapeamento bibliográfico das temáticas gerais e por combinações realizado nos sites online de busca científica

TEMÁTICA	BDTD	Portal de Periódicos Capes	RBCE	TOTAL
Formação de Professores	7082	5416	69	12.567
Saberes Docentes	876	526	-	1.402
Saberes Docentes <i>and</i> Educação Física	175	74	-	249
Saberes Docentes <i>and</i> Educação Física <i>and</i> Formação de Professores	54	24	-	78

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o Quadro 2, temos uma quantidade relativamente expressiva de 12.567 trabalhos publicados com a temática Formação de Professores, enquanto o número de trabalhos referentes a temática saberes docentes mostrou-se bastante inferior revelando 1402 trabalhos. Ao colocar o primeiro filtro que articula saberes docentes e Educação Física encontramos um total de 249 trabalhos. O segundo filtro que incluía a formação docente e suas combinações (saberes docentes e Educação Física) permitiu uma maior aproximação com o objeto de estudo. O mapeamento utilizado para análise dos achados se deu a partir do segundo filtro (em destaque) que apontou: 78 trabalhos.

Os trabalhos mapeados na busca relativa a temática formação de professores encontra-se dentro da temporalidade 2009 a 2018, o que nos faz refletir

acerca da contemporaneidade desta temática, a qual evidenciou um boom nas produções com a virada de século XX para o século XXI.

Vale ressaltar que o campo de estudo científico voltado para os saberes docentes surgiu a partir de 1980 em pesquisas no mundo anglo-saxão e posteriormente estendeu-se ao continente europeu (TARDIF, 2014), e para o Brasil, o que nos dá uma prerrogativa para compreender o quantitativo reduzido desta temática nos portais pesquisados.

Outra observação pertinente concerne a inexistência de trabalhos acerca da temática saberes docentes e suas combinações na Revista Brasileira de Ciências do Desporto. Tal evidenciação demonstra que este campo de estudos se apresenta como incipiente nas discussões pedagógicas acerca da área da Educação Física.

Tomaremos como ponto de partida para análise aprofundada dos dados os resultados remanescentes do segundo filtro, o qual contou com a combinação dos descritores por meio do uso do booleano⁶ *and*: saberes docentes *and* “Educação Física” *and* “Formação de Professores”.

Após o mapeamento de trabalhos publicados e a definição do filtro de busca, partimos para a leitura dos títulos e resumos com o objetivo de apreender os trabalhos cujas temáticas estavam em convergência com o nosso objeto de investigação.

Adiante apresentaremos os trabalhos mapeados em cada base de dados pesquisada. Vale salientar que a análise prevista para os trabalhos encontrado na RBCE não foi realizada devido a inexistência de pesquisas que contemplassem nosso objeto de estudo. Desta forma, os tópicos a seguir são referentes ao levantamento realizado na BDTD e Portal de Periódicos Capes, finalizando com a apreciação acerca das contribuições destes estudos para a nossa pesquisa de dissertação.

3.1.1 Mapeamento dos estudos na BDTD

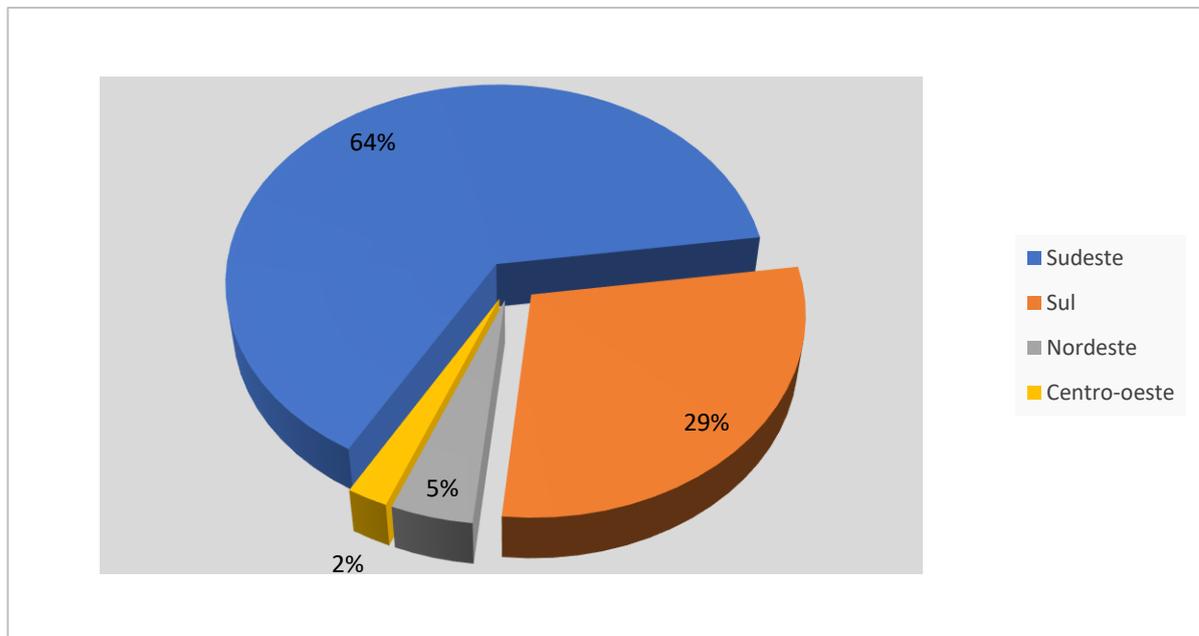
Na busca empreendida na Base Digital de Teses e Dissertações adotando o filtro de busca “saberes docentes” *and* “Educação Física” *and* “formação de professores” achamos 54 registros, dos quais 36 eram dissertações e 18 teses. Apesar de não termos definido uma temporalidade para a busca dos trabalhos,

⁶O descritor *booleanoand* possibilita a procura de todas as temáticas descritas na busca.

evidenciamos que os mesmos estavam delimitados entre os anos 2004 a 2017. A leitura dos títulos das 36 dissertações possibilitou evidenciar 4 (quatro) trabalhos repetidos, enquanto das 18 teses haviam 5 (cinco) registros duplicados. Desta forma, a apreensão final constou de 45 trabalhos – 32 dissertações e 13 teses- distribuídos em 16 instituições.

A observância das instituições provedoras dos trabalhos permitiu evidenciar a territorialidade das produções, a qual será apresentada na Figura 1 a seguir:

Gráfico 1 - Distribuição das Produções Científicas Mapeadas nas Regiões Geográficas Brasileiras



Fonte: Elaborado pela autora

Como ficou evidenciado no gráfico acima, a concentração das produções acerca da temática saberes docentes e formação de professores de Educação Física nas regiões Sul e Sudeste totalizando 93% do total mapeado. As instituições que mais publicaram trabalhos nesta temática foram a Universidade Estadual Paulista (UNESP) com 09 (nove) publicações, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com 06 (seis) publicações cada uma. As instituições situadas na região Nordeste que publicaram trabalhos nesta temática foram Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

apresentando 1 (um) estudo e a Universidade Federal do Ceará (UFC) também com apenas uma produção.

Diante deste quadro, podemos inferir que há incipiência na quantidade de produções científicas que contemplem a discussão acerca dos saberes docentes e processos de formação de professores de Educação Física dentro do âmbito territorial em que se encontra o cenário da nossa pesquisa de dissertação. Tal constatação representa uma lacuna existente no campo científico acerca das produções nesta temática dentro do nosso Estado e Região significando um elemento de relevância científica para o nosso estudo.

Prosseguimos aprofundando a busca nos registros mapeados por meio da leitura dos títulos das dissertações e teses e evidenciamos que 13 (treze) trabalhos mantinham aproximação com nosso estudo. Partindo destes trabalhos, nos debruçamos na leitura dos resumos, objetivando identificar, nos registros, pesquisas que discutissem pelo menos a uma das categorias temáticas definidas. Outro critério de inclusão permeou os sujeitos da pesquisa, os quais deviam ser professores de Educação Física do Ensino Superior. Desta forma, foram excluídos trabalhos que tivessem como sujeitos da pesquisa professores da Educação Básica, uma vez que consideramos para nosso estudo o contexto de atuação como um elemento fundante para análise da formação docente. A evidenciação das temáticas e sujeitos da pesquisa estão explicitadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Mapeamento dos resultados quanto a evidenciação das Categorias Temáticas Centrais e Sujeitos da Pesquisa dos estudos encontrados

(continua)

Categorias Temáticas Centrais	Quantidade De Trabalhos por Descrição Dos Sujeitos da Pesquisa		Quantidad e por temática
	Sujeitos da Pesquisa - Professores Universitários	Sujeitos da Pesquisa - Professores da Educação Básica	
Saberes Docentes, Identidade	1	3	4

(conclusão)

Saberes Docentes, Prática Pedagógica	2	2	4
Saberes Docentes, Formação Inicial	1	1	2
Saberes docentes Currículo	1		1
Formação Continuada	1	1	2
TOTAL	6	7	13

Fonte: Elaborado pela autora

A investigação acerca das categorias temáticas centrais nos possibilitou perceber uma forte tendência na articulação entre a categoria saber docente e outras duas categorias: identidade docente e prática pedagógica, as quais juntas representaram em torno de 61% (N=13/ N=8 – 61,53%) do total dos registros. Tal evidenciação pode ser melhor compreendida ao reportarmos-nos ao percurso histórico de investigação pedagógica acerca do ensino, encontrando em Nóvoa (1995) a constatação de que tal percurso vivenciou três grandes momentos de investigação: o primeiro buscava evidenciar características intrínsecas de um “bom” professor; enquanto o segundo percorria o ímpeto de encontrar o melhor método de ensino; já o terceiro focava na análise do ensino no contexto real de sala de aula, com base no chamado paradigma processo-produto. Todos estes reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, realçando a dimensão técnica da ação pedagógica.

Ainda de acordo com este autor, para contrapor esta visão fragmentada entre o eu profissional e o eu pessoal imposta pelas produções anteriores, surgiram pesquisas que tinham como objetivo recolocar o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação, por meio de um olhar para a dimensão pessoal do professor. Esta perspectiva ganha maior visibilidade com a publicação do livro *O professor é uma pessoa*, por Ada Abraham, em 1984, o qual representou um pontapé inicial para a proliferação de “obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docente ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 15)

Como apontado por Nóvoa (1995), as pesquisas nos últimos 30 anos vêm caminhado nesta proposta de compreender o processo de construção da identidade

docente levando-se em conta a dimensão subjetiva do sujeito-professor, como alguém que se constitui professor a partir da sua trajetória pessoal e profissional.

Corroborando com a percepção trazida por Nóvoa (1995) temos em Tardif (2014):

[...] acredito que, para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos próprios atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros... é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p. 230)

Desta forma, as constatações acima evidenciadas quanto à presença marcante da articulação entre saberes docentes, identidade e prática pedagógica, apreciados a partir da imersão nos trabalhos mapeados na BDTD, expressam as ramificações da perspectiva epistemológica destacadas pelo autor acima, nos indicando que este campo de estudos ainda se encontra fecundo e necessário para melhor compreender a profissão docente.

Vale destacar que as concepções destacadas acima pelos autores Nóvoa (1995) e Tardif (2014) balizam nossa compreensão sobre os aspectos que compõem o conceito percorrido de formação docente, ou seja, afirmamos categoricamente que nosso olhar para este processo está imbuído da percepção subjetiva dada ao sujeito professor considerando a dimensão pessoal, contextual e profissional do fazer docente.

Dando prosseguimento à análise, pontuamos que as demais temáticas centrais abordadas permeavam a articulação entre saberes docentes e currículo, saberes docentes e formação inicial e a discussão acerca da formação continuada. Diante deste cenário, percebemos que o eixo articulador entre saberes docentes e processo de formação docente, vem sendo pouco discutido, uma vez que encontramos apenas dois trabalhos que se propunham a fazer tal articulação ainda restringindo-se a etapa de formação inicial, sobretudo dentre estes dois apenas um tinham como sujeito da pesquisa professores universitários.

Desta forma, podemos inferir que existe uma lacuna no campo epistemológico de pesquisas que articulem os saberes docentes ao processo de formação de professores universitários a partir de uma concepção ampla de formação

como um processo contínuo, ou seja, a formação de professores como a aquisição de saberes configurados dentro de uma trajetória de vida e profissão, rompendo com a fragmentação da formação como um conjunto de etapas ou processos formativos institucionalizados.

Finalizamos esta análise com um quantitativo de seis trabalhos, os quais estavam em concordância com a questão norteadora da pesquisa. O Quadro 4, apresenta o quantitativo final dos trabalhos que estabeleciam relação como nosso objeto de investigação.

Quadro 4 -Trabalhos com aproximação com o nosso objeto de investigação encontrados na BDTD(fevereiro de 2018)

Natureza dos trabalhos	Descritores Saberes Docentes and Formação de Professores and Educação Física		%
	Total	Aproximação com o nosso objeto de estudo	
Dissertações	32	06	18%
Teses	13	-	0%
TOTAL N= 45 / N= 6 (18%)			

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos perceber, dentre as 13 teses nenhuma atendia aos critérios de inclusão estabelecidos na construção do nosso EQ. Os trabalhos que mais aproximaram-se do nosso objeto de investigação foram: Trajetórias de Vida: lembranças, caminhos e constituições dos saberes docentes de professores de Educação Física, autoria de José Carlos Rodrigues Junior; e A prática como lócus de formação de professores e produção de saberes na Educação Física, cuja autora foi Melissa Fernanda Gomes Silva. Contudo, ambos não apresentavam os professores universitários como sujeitos de pesquisa.

Desta forma, concluímos este apanhado com os seguintes trabalhos caracterizados no Quadro 5:

Quadro 5 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação “saberes docentes” and “formação de professores” and “Educação Física”

Nº	Autor	ANO	Título	Tipo	Instituição
1	BENITES	2007	Identidade do Professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes e a prática	Dissertação	UNESP ⁷
2	SILVA	2008	Docência Universitária: repensando a prática do professor de Educação Física	Dissertação	UFU ⁸
3	CASATI	2008	Pós-Graduação em Educação: lugar da formação para a docência do professor universitário de Educação Física	Dissertação	UNISANTOS ⁹
4	SOUZA	2012	A formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes.	Dissertação	UNESP
5	CONTREIRA	2013	A divisão Curricular da Educação Física e seus impactos nos saberes docentes dos professores de Ensino Superior.	Dissertação	UFES ¹⁰
6	PESSOA	2015	Docência Universitária: os saberes docentes na trajetória profissional do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri	Dissertação	UFC ¹¹

Fonte: Elaborado pela autora

⁷Universidade Estadual de São Paulo/ Rio Claro

⁸ Universidade Federal de Uberlândia

⁹ Universidade de Santos

¹⁰Universidade Federal de Santa Maria

¹¹ Universidade Federal do Ceará

As pesquisas relacionadas no Quadro 5 serão analisadas no quarto momento da escrita deste estado da Questão, com vistas a perceber as aproximações e possíveis contribuições destas para a nossa pesquisa de dissertação. No tópico a seguir apresentaremos os resultados do levantamento realizado no Portal de Periódicos Capes.

3.1.2 Mapeamento dos estudos no portal de periódicos capes

O segundo momento da busca objetivou mapear os artigos acessíveis em bancos de dados online. Como explicitado anteriormente recorreremos ao Portal de Periódicos Capes e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte. No entanto, a segunda fonte de pesquisa não ofereceu nenhum trabalho acerca da temática saberes docentes, assim como na combinação desta com os descritores “formação de professores” e “Educação Física”. Desta forma, apresentaremos os resultados obtidos na busca empreendida no Portal de Periódicos Capes.

Seguimos os mesmos passos da busca anterior, utilizando os mesmos descritores, o uso de aspas e do booleano and, assim como os critérios de inclusão. Como resultado, encontramos 28 registros dos quais sete apresentavam aproximação com o objeto de investigação, pois tratavam de pelo menos uma das categorias pesquisadas. Contudo, após a leitura dos resumos apenas três foram selecionados para compor a análise completa do trabalho, como explicitado no Quadro 6. Foram excluídos trabalhos que tratavam da Educação especial, e os que tinham professores da Educação Básica como sujeitos da pesquisa

Quadro 6 -Trabalhos com aproximação com o nosso objeto de investigação encontrados no Portal de periódicos Capes(fevereiro de 2018)

Natureza dos trabalhos	Descritores Saberes Docentes <i>and</i> Formação de Professores <i>and</i> Educação Física		%
	Total	Aproximação com o nosso objeto de estudo	
Artigos	28	02	7%

Fonte: Elaborado pela autora

Um dado curioso referente aos trabalhos selecionados concerne aos aspectos metodológicos escolhidos para a coleta de dados, nos quais não se utilizou de público alvo para a aquisição de informações sobre o objeto de estudo, ou seja, não há a presença de sujeitos da pesquisa, caracterizando-se como pesquisa bibliográfica. Desta forma, com a leitura do resumo não foi possível avaliar se os trabalhos tratariam do contexto universitário, contudo como as temáticas centrais dos estudos tratam do eixo articulador entre saberes docentes e formação de professores, decidimos considerá-los para a análise do trabalho completo. O quadro 7 sistematiza as características dos trabalhos encontrados no Portal de Periódicos Capes com aproximação da temática de investigação do estudo.

Quadro 7 - Caracterização dos trabalhos com aproximação ao nosso objeto de investigação na combinação “saberes docentes” *and* “formação de professores” *and* “Educação Física”

Nº	AUTORES	ANO	TÍTULO	TIPO DE ESTUDO	PERIÓDICO
1	ALVES	2006	Sobre a formação dos professores de Educação Física e as teorias do saber docente	Pesquisa Bibliográfica	Revista Pensar a Prática
2	CRUZ JUNIOR; FONTE; LOUREIRO	2014	Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes se limitam à vivência	Pesquisa Bibliográfica	Pro-Posições

Fonte: Elaborado pela autora

No t3pico seguinte iremos analisar os trabalhos selecionados tanto na BDTD quanto no Portal de Peri3dicos Capes buscando apreender o enfoque te3rico-metodol3gico como meio de identificar poss3veis aproxima33es com o objeto de estudo da disserta33o. Vale ressaltar, que entre os trabalhos selecionado n3o tivemos acesso ao artigo: Sobre a forma33o dos professores de Educa33o F3sica e as teorias do saber docente, de Alves (2006). O site da revista Pr3tica solicitou o cadastro para acessar seu conte3do online, por3m mesmo realizando este procedimento, n3o conseguimos visualizar o arquivo completo em pdf. Desta forma, temos como contabilidade final sete trabalhos a serem analisados na 3ntegra: seis disserta33es e um artigo.

3.2 DESCRI33O DOS ACHADOS RELACIONADOS AO NOSSO OBJETO DE INVESTIGA33O

O levantamento dos dados realizados nos s3tios de busca online: Biblioteca Digital de Teses e Disserta33es, Portal de Peri3dicos Capes, Revista Brasileira de Ci3ncias do Esporte resultou em sete trabalhos – um artigo e seis disserta33es – que foram codificados como meio de facilita33o para a compreens3o dos leitores. A codifica33o pautou-se na utiliza33o das letras **A** para designar a natureza de artigo do trabalho e **D** para referir-se às disserta33es ambas seguidas de numerais para distinguir os trabalhos dentro da mesma categoria. O quadro 8 a apresenta os trabalhos compilados na busca acompanhado dos correspondentes c3digos de identifica33o:

Quadro 8 – Trabalhos mapeados no Portal de Peri3dicos Capes e BDTD objetos da an3lise de contribui33es do Estado da Quest3o para elabora33o de texto de disserta33o de mestrado.

(continua)

C3D.	T3TULO	AUTORES	ANO
A1	Forma33o continuada de professores: quando a experi3ncia e os saberes se limitam 3 viv3ncia	CRUZ JUNIOR; FONTE; LOUREIRO	2014
D1	Identidade do Professor de Educa33o F3sica: um estudo sobre os saberes e a pr3tica	BENITES	2007
D2	Doc3ncia Universit3ria: repensando a pr3tica do professor de Educa33o F3sica	SILVA	2008

(conclusão)

D3	Pós-Graduação em Educação: lugar da formação para a docência do professor universitário de Educação Física	CASATI	2008
D4	A formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes.	SOUZA	2012
D5	A divisão Curricular da Educação Física e seus impactos nos saberes docentes dos professores de Ensino Superior.	CONTREIRA	2013
D6	Docência Universitária: os saberes docentes na trajetória profissional do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri	PESSOA	2015

Fonte: Elaborado pela autora

As obras destacadas acima foram lidas na íntegra visando observar pontos de convergência com o nosso objeto de estudo relacionados aos aspectos teórico-metodológicos. A seguir iremos apresentar a descrição desses estudos.

O primeiro trabalho analisado (A1) foi o artigo intitulado por *Formação Continuada de Professores: quando a experiência e os saberes se limitam à vivência*, escrito pelos autores Cruz Junior e Del Fonte e Loureiro, os quais tiveram como desejo de investigação discutir as noções de experiência e saberes docentes presentes em artigos sobre formação continuada de professores de Educação Física. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica empreendida nos sítios científicos: revista Movimentos, revista Motriz, BBCE e Pensar a Prática, delimitando a temporalidade dos periódicos ao período 2000 a 2009. Dos 1199 trabalhos publicados nesta temática, os autores selecionaram 18 artigos que atendiam ao objeto de investigação. Na análise dos dados, foram elencadas quatro categorias: pesquisa qualitativa; prática pedagógica; saberes docentes/saberes da profissão; experiência. O referencial teórico anunciado foi Tardif, Lessard, Gauthier, Adorno, Benjamin e Figueiredo. Na análise dos achados, os autores contrapõem o conceito de saberes de experiência defendido por Tardif ao conceito de vivência ancorado no autor Adorno, criticando o caráter utilitarista e imediatista do primeiro, não identificando diferenças significativas entre a racionalidade instrumental e a racionalidade prática.

Partido para a observação das dissertações, iniciamos com a pesquisa (D1) *Identidade do Professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica*, da autora Larissa Benites. O objetivo deste estudo visou averiguar os saberes docentes e a prática pedagógica na proposta do curso de

licenciatura em Educação Física da UNESP/Rio Claro. Para tanto, recorreu-se ao estudo de caso do curso de Educação Física da UNESP/Rio Claro. Participaram do estudo sete docentes, os quais formam submetidos a uma entrevista semiestruturada, configurando-se em um dos instrumentos de coleta. A outra fonte de dados se deu a partir da análise documental refletida na análise do currículo *lattes* dos docentes, proposta curricular da instituição e ementas das disciplinas. A análise dos dados seguiu a proposta de Bardin. A autora buscou promover um diálogo entre os saberes evidenciados na proposta curricular do curso de licenciatura investigado e os **saberes docentes** emergentes na **prática pedagógica** em sala de aula dos professores do curso. Este movimento epistemológico tinha como princípio a elucidação de elementos constitutivos da **identidade** destes profissionais e do **habitus** professoral no Ensino Superior.

A dissertação (D2) intitulada *Docência Universitária: repensando a prática do professor de educação física*, escrita por Silva, objetivou 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** e com as exigências do trabalho para a prática pedagógica do Ensino Superior. A pesquisa foi realizada em um curso de licenciatura em Educação Física de uma IES na cidade de Goiânia/Goiás com 25 docentes. O instrumento de coleta foi Inventário Adaptado Proal. As questões apresentadas no instrumento de coleta eram de natureza objetiva, cujas respostas eram realizadas por meio de uma escala de intensidade na frequência de ocorrência do fenômeno. A investigação permeou dois campos teóricos: saberes docentes e prática pedagógica com vistas a percepção de uma relação entre os mesmos. Para a análise dos dados a autora não especificou uma metodologia específica. Tem como foco a discussão acerca da docência universitária do professor de Educação Física e apresenta como resultados a aproximação relatada pelos professores entre os saberes docentes e sua articulação com a prática pedagógica, o que, de acordo com a autora, representa a valorização dos saberes na formação destes professores.

O trabalho (D3) escrito por Casati tem como título *Pós-Graduação em Educação: lugar da formação para a docência do professor universitário de Educação Física*. Visou conhecer e analisar as contribuições do processo de formação em **Programas de pós-graduação** em Educação para **professores universitários** de Educação Física. Os aspectos metodológicos forma apresentados de forma sucinta

destacando a natureza qualitativa da pesquisa. Os participantes foram seis docentes de diferentes universidades da cidade de Santos, os quais deveriam ter cursado programa de pós-graduação stricto-sensu. Estes foram submetidos a entrevista semiestruturada, contudo não foi relatado o procedimento utilizado para a análise dos dados. Sobretudo, não deixou claro como foi feita a escolha destes participantes nem como se deu a seleção das universidades. Teve como nota conclusiva a contribuição destes programas para a formação continuada destes profissionais, representando espaço de aquisição e socialização de saberes tanto profissionais como experienciais.

Ainda na apresentação das dissertações temos em Souza o escrito (D4): *A formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes*. O objetivo foi analisar os **saberes docentes** e os **modelos de alternância** que emergem do projeto pedagógico e dos relatos dos estudantes e professores vinculados ao curso de Educação Física. Em específico, buscou identificar o corpo de conhecimento e as práticas profissionais que fundamentam a **formação do professor**; apontar o modelo escolhido no âmbito da adequação ou reestruturação curricular e investigar o perfil profissional que emerge do **currículo** e dos saberes e práticas profissionais. O texto é bastante extenso e apresenta um aprofundamento teórico de categorias fundantes tais como formação em educação física; currículo; universidade e formação; pedagogia da alternância; saberes docentes e competências. A metodologia adotada subscreve a pesquisa qualitativa, descritiva, orientada pelo paradigma do construtivismo social. A pesquisa contou com 18 participantes, os quais eram formados por 10 estudantes e oito docentes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do interior paulista. A coleta de dados se deu pela pesquisa documental configurada na análise do Projeto Pedagógico do Curso e dados levantados pela entrevista registrada na monografia da autora; questionário aplicado com os estudantes e professores; e entrevista semiestruturada com os docentes. Para a análise dos dados utilizou as orientações de Bardin. Os achados apontaram que a IES investigada possui modelo curricular que contempla saberes, competências e atividades que remetem ao modelo de alternância, porém a pedagogia de alternância não é estabelecida. Ainda como conclusão, a autora evidencia o predomínio do saber disciplinar remetendo-se a formação de cunho mais teórico, o que evidencia o caráter híbrido ou Acadêmico-Profissional do currículo desta instituição.

A dissertação (D5) escrita por Contreira tem como título *A divisão curricular na Educação Física e seus impactos nos saberes docentes dos professores do Ensino Superior*. O objetivo permeou analisar os impactos causados pela reestruturação curricular de 2005 no Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM), sobre os **saberes docentes** dos professores efetivos que passaram a atuar nos cursos de licenciatura e bacharelado simultaneamente. Os procedimentos metodológicos do estudo seguiram as orientações do Estudo de Caso de natureza qualitativa. A pesquisa foi realizada com seis docentes, os quais atuavam no curso de licenciatura e bacharelado, desta instituição, simultaneamente. Para a coleta de dados foi utilizado entrevista semiestruturada, a qual buscava investigar a expressão dos quatro saberes docentes descritos por Tardif. Para análise utilizou a análise de conteúdo de Bardin. Os resultados revelaram que o impacto causado pela atual organização curricular do CEFD/UFSM concentrou-se nos saberes curriculares dos professores, mais especificamente, com relação às adaptações dos conteúdos e métodos didáticos desenvolvidos em sala de aula.

Finalizando esta apresentação temos a dissertação (D6) *Docência universitária: Os saberes docentes na trajetória profissional do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri (URCA)*, elaborado por Pessoa. Tem como objetivo analisar como os professores do curso de licenciatura em Educação Física da URCA (re) significam, na sua **prática pedagógica**, os **saberes docentes** da **trajetória profissional**. A metodologia é descrita como uma pesquisa qualitativa com abordagem (auto) biográfica realizada na URCA, campus Crato. Os participantes do estudo foram seis docentes que ministravam disciplinas do campo didático-pedagógico, os quais foram submetidos a entrevista biográfica. Para análise dos dados, a autora seguiu a análise interpretativa-compreensiva proposta por Souza-2014. Considerando as análises realizadas, a autora concluiu que os professores da pesquisa constituem seu saber profissional com base na trajetória de vida, sendo a prática pedagógica permeada por saberes advindo da experiência como discentes e docentes da educação básica e superior

3.3 ANÁLISE DOS ACHADOS RELACIONADOS AO NOSSO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Para o estado da questão, elegemos como categorias para a análise os seguintes elementos: objetivos do estudo; palavras-chave: referencial teórico; tipo de estudo; instrumentos de coleta de dados; procedimentos de análise dos dados.

3.3.1 Objetivos dos estudos

A análise dos objetivos dos estudos com aproximações ao nosso objeto de investigação nos permitiu perceber a articulação entre saberes docente e a concepção de formação de professores como um processo contínuo vivenciado durante toda a trajetória profissional. Neste aspecto, as quatro obras D1, D2, D5, D6, que contemplavam essa discussão, ancoravam-se na investigação sobre a formação de docentes do ensino superior focada quase que exclusivamente nas questões voltadas para o ensino, vislumbradas na análise da atuação docente em sala de aula como meio de ressignificar os saberes docentes na formação de professores.

Conclusão semelhante foi evidenciada por Therrien e Nóbrega-Therrien (2009) ao expressar sua preocupação com a constatação de que os estudos sobre a formação docente, particularmente em relação ao ensino em contexto universitário, têm focalizado predominantemente dimensões reduzidas da função do ensino, deixando em segundo plano outras dimensões inerentes ao trabalho do profissional de educação

Desta forma, nossa proposta de estudos diferencia-se das obras citadas por privilegiar aspectos mais amplos da prática pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Superior, tais como a atuação em atividades de condução de grupos de estudo/ pesquisa, desenvolvimento de projetos de extensão, participação em espaços de gestão, dentre outros. O olhar lançado para a prática pedagógica dos professores universitários estará imbuído da compreensão de que o fazer docente é reflexo da dialética entre as três dimensões que corroboram com a formação docente: dimensão pessoal, contextual e do ensino.

Nóvoa (1992) destaca que pensar a formação de professores perpassa entendê-la a partir de três eixos articulados: desenvolvimento pessoal (produzir a vida

do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

Os demais trabalhos (A1, D,3, D4) traziam a discussão de saberes docentes vinculada a formação sob uma perspectiva fragmentada restringindo o olhar para uma das etapas formativas: ou formação inicial ou formação continuada (pós-graduação).

3.3.2 Palavras-chave

Outro elemento merecedor de análise foram as palavras-chave destacadas nos resumos das referidas obras. Neste aspecto, buscamos evidenciar a incidência no aparecimento de termos comuns nos trabalhos como meio de refletir quais as categorias que os fundamentaram e confirmar nossas categorias iniciais (Formação de Professores; Saberes Docentes; Educação Física), assim como identificar o aparecimento de novas categorias ou subcategorias teóricas. Para tanto apresentaremos o quadro (Quadro 9) demonstrativo das palavras-chave e quantidade de trabalhos em que foram identificadas.

Quadro 9 – Incidência das Palavras-chave nos trabalhos investigados

Palavras-Chave	Trabalhos							Total
	A1	D1	D2	D3	D4	D5	D6	
Educação Física								5
Formação de professores								4
Saberes Docentes								6
Docência universitária/ Educação Superior								3
Currículo								1
Formação Continuada/ Programa de Pós-Graduação								2
Experiência								1
Teoria crítica								1
Prática Pedagógica								1
Identidade docente								1
Licenciatura e Bacharelado								1
Preparação profissional								1
Concepções Pedagógicas								1
Modelos de formação em alternância								1
Trajetória Profissional								1

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o quadro acima, podemos perceber que os termos Educação Física, Formação de professores e Saberes docentes foram os que apareceram com mais frequência nas palavras-chave, demonstrando a convergência dos trabalhos com o nosso objeto de estudo e confirmando a possibilidade de articulação entre estas categorias teóricas.

Diante da constatação da frequência dos termos acima citados, verificamos como estes foram desenvolvidos a nível de aprofundamento teórico nos respectivos trabalhos, como meio de identificar se estes representavam as categorias teóricas que balizavam estas obras. Desta forma identificamos que as palavras-chave formação de professores e saberes docentes são categorias centrais dos trabalhos mapeados tendo a Educação Física como contexto profissional de análise.

Ainda nesta análise, buscamos identificar qual conceito teórico que balizava estas categorias na tentativa de perceber aproximações no campo epistemológico. Desta forma, temos em Benites (2007) o conceito de formação de professores associado:

[...] a um processo de desenvolvimento pessoal, global, com vistas a realização de uma atividade específica, comportando elementos subjetivos e objetivos. No geral, a questão da formação pode ser entendida como um processo de acesso e aquisição de generalidades da cultura humana (p. 9)

O trecho retirado de uma das obras mapeadas representa o conceito de formação defendido nas demais obras, as quais corroboram com a associação da formação docente ao processo de desenvolvimento pessoal e de aquisição de saberes relacionados à cultura humana. Neste sentido, podemos inferir que a concepção dada à formação nos estudos mapeados converge com o nosso entendimento de formação como um processo contínuo vivenciado por toda a trajetória de vida e profissão.

No que se refere ao conceito de saberes docentes podemos inferir que os autores corroboram com a compreensão defendida por Tardif ao identificar os saberes dos professores como “plurais, compostos e heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podem supor que sejam também de natureza diferentes” (SILVA, 2008, p.21)

Sobretudo, os autores adotam a concepção de saberes docentes como objetos dinâmicos, processuais, e sociais, adquiridos e elaborados nas diversas

vivências no campo profissional e pessoal, incorporando aspecto de inacabamento, como Silva (2008) explicita:

Pensou o saber em construção, observou como este se constrói na escola, nas vidas de professores, nas sessões de formação e qualificou o saber como sendo ao mesmo tempo estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo, concluiu que o saber é um processo, e não um objeto fixo, mas relativo, provisório que evolui com o tempo, amarrado às experiências, tecidos em contextos marcados por relações afetivas, culturais e sociais (SILVA, 2008, p. 20).

Desta forma, os trabalhos pesquisados corroboram com o papel social desempenhado pelos saberes, os quais estão em processo constante de elaboração e aperfeiçoamento promovidos pelas relações inter-pessoais, “ligadas a situações de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.” (TARDIF, 2014, p. 15)

Outro fator relevante na análise das palavras-chave foi a evidência dos termos docência universitária ou ensino superior em quatro dos oito trabalhos investigados. Tal evidência nos levou a voltar a leitura dos trabalhos, agora utilizando lentes mais refinadas, para analisar o papel desta categoria nas discussões acerca da formação de professores e saberes docentes.

Diante desta análise pudemos inferir que a discussão acerca da docência universitária evidenciada nos trabalhos permeou a prática pedagógica (saber-fazer) dos professores universitários, identidade do professor do ensino superior (saber-ser) e saberes docentes (saber) no ensino superior.

Os três eixos de discussão encontrados nos trabalhos acerca da docência universitária aproximam-se da noção de saber defendida por Tardif (2014), o qual atribui um sentido amplo ao termo, englobando: “ as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamando de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60)

Neste sentido, consideramos relevante inserir a categoria docência universitária como uma subcategoria na construção do nosso texto de dissertação, a qual permearia a discussão dos saberes docentes no sentido amplo defendido por Tardif (2014) como também subsidiaria a análise da formação dos docentes universitários por contemplar as características inatas deste corpo de profissionais.

3.3.3 Referencial Teórico

Quanto ao referencial teórico apresentado nos trabalhos analisados observamos que correspondiam às categorias que fundamentavam cada obra. Desta forma, decidimos por abordar os referenciais a partir das categorias correspondentes como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 10 – Categorias teóricas e quantitativo de citações por autores de referência identificados nos trabalhos mapeados.

Categoria	Referencial teórico/ Quantitativo de trabalhos
Saberes Docente	Tardif (6); Gauthier (2); Pimenta (3); Sarmiento (1); Tardif e Lessard (1); Therrien (1)
Formação de Professores	Nóvoa (2); Schon (1); Libâneo (1); Pimenta (1); Garcia (1); Saviani (1)
Educação Física	Betti (1); Caparroz (1); Lacerda (1); Souza Neto (1); Tafarel (1); Bracht (1); Melo (1); Fensteseifer (1); Kunz (1)
Docência universitária	Isabel Cunha (3); Bolzan (1); Malusa (1); Morosini (1); Pachane (1); Anastasiou (1)

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos perceber no quadro 10, os referenciais teóricos que balizaram as discussões sobre a formação de professores ancoraram-se em sua maioria no pensamento de Antônio Nóvoa e Donald Schon, o que nos leva a identificar a relação das obras com o paradigma da racionalidade prática, o qual valoriza as experiências pessoais e profissionais ressignificadas pela reflexão na e sob a ação pedagógica como elementos fundamentais para pensar o processo de formação profissional.

A categoria saberes docentes está fundamentada, principalmente, nas obras de Tardif, Gauthier e Pimenta, sendo que Tardif aparece como autor principal nas referências, levando-nos a concluir que os trabalhos acerca dos saberes docentes na Educação Física estão ancorados na compreensão teórica de Tardif.

Quanto aos referenciais teóricos da Educação Física não há um nome influente nas discussões acerca da formação e saberes docentes na Educação física, o que pode representar uma lacuna acerca do desenvolvimento epistêmico dessas categorias neste campo de discussão.

Por último temos o aparecimento da subcategoria docência universitária apresentando como autora âncora, Maria Isabel da Cunha, a qual fundamenta o autor Contreira (2013) ao compreender a docência universitária como sendo:

[...] uma atividade complexa que exige uma preparação cuidadosa e singular, podendo ser distinguida de outras profissões à medida que exige múltiplos saberes e conhecimentos em uma dimensão que privilegia a totalidade, diferentemente da lógica fragmentada dos especialistas (CONTREIRA, 2013, p. 45)

Desta forma, pensar a formação docente de professores universitários de Educação Física a partir da observância da produção de seus saberes docentes perpassa refletir seu contexto de atuação configurado na docência universitária, implicada em sua totalidade, refletindo as ações inerentes do cargo, o contexto histórico do campo epistemológico e perspectivas atuais do papel da universidade na sociedade.

Diante dos referenciais teóricos apresentados nos estudos investigados, evidenciamos que os mesmos estão em convergência com os autores correspondentes às categorias teóricas apresentadas no início do nosso texto de dissertação, acrescentando a subcategoria docência universitária com possibilidade de ancoragem teórica na autora Isabel Maria Cunha.

3.3.4 Metodologia

Dando continuidade à análise dos elementos de investigação evidenciados nos trabalhos mapeados, nos reportaremos aos aspectos metodológicos representados pelo tipo de estudo, instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados.

Quanto ao tipo de estudo, podemos destacar que identificamos uma variedade na escolha da metodologia adotada, mas com uma pequena vantagem dos estudos do tipo estudo de caso, como mostra o quadro 11:

Quadro 11– Tipo de estudos utilizados nos trabalhos investigados e o quantitativo correspondente

TIPO DE ESTUDO	NATUREZA DO DOCUMENTO	TOTAL
Pesquisa Bibliográfica	Artigo	1
Estudo de Caso	Dissertação	2
Descritivo qualitativo	Dissertação	1
Descritivo explicativo	Dissertação	1
Autobiográfico	Dissertação	1
Não especificou	Dissertação	1

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizados nas metodologias apresentadas nos trabalhos investigados, observamos a prevalência do uso da entrevista. A mesma aparece como único instrumento de coleta de dados em três trabalhos, nos demais (dois) está agregada a outros meios de coleta. O quadro 12 apresenta os instrumentos de coleta de dados utilizados nos trabalhos mapeados com os respectivos quantitativos de incidência.

Quadro 12- Instrumentos de coleta de dados identificados nos trabalhos mapeados e a frequência de incidência

Instrumentos de coleta de dados	Trabalhos Mapeados							Total
	A1	D1	D2	D3	D4	D5	D6	
Entrevista/Semiestruturada								5
Entrevista/ Biográfica								
Análise Documental								2
Questionário								1
Observação								1
Análise bibliográfica								1

Fonte: Elaborado pela autora

Desta forma, podemos inferir que a entrevista, como instrumento de coleta de dados, é adequada ao propósito de investigação da nossa dissertação, permitindo apreender informações acerca do processo de formação docente e os saberes inerentes ao mesmo.

3.3.5 Procedimentos de Análise dos Dados

O último elemento da metodologia merecedor de análise foram os procedimentos de análise dos dados. Neste sentido identificamos que 50% (N=04) dos trabalhos investigados não explicitaram o método de análise dos dados coletados, 37% (N=03) escolheram a análise de conteúdo de Bardin e 13% (N=01) basearam-se no método defendido por Souza, o qual assemelha-se ao procedimento orientado por Bardin.

Quadro 13 – Procedimentos de Coleta de dados utilizados nos trabalhos mapeados

Procedimento de Análise de Dados	Total	Porcentagem
Análise de Conteúdo de Bardin	03	42%
Souza	01	14%
Não especificou	03	42%

Fonte: Elaborado pela autora

A incidência elevada no número de estudos que não anunciam os procedimentos adotados para a análise dos dados pode representar um elemento de fragilidade na pesquisa, uma vez que, para a garantia do aspecto científico da pesquisa se faz necessária a descrição fidedigna dos dados e procedimentos adotados.

Outro aspecto observado está na escolha do procedimento análise do conteúdo fundamentada em Bardin como estratégia de análise em 42% dos estudos, o que pode representar a viabilidade deste método para o alcance de interpretação dos dados.

3.4 NOTAS CONCLUSIVAS DO ESTADO DA QUESTÃO

Após este mergulho nas produções online disponíveis nos bancos de consulta virtual podemos concluir que o campo epistemológico de discussão acerca dos saberes docentes articulados ao processo de formação de professores de

Educação Física é pouco explorado no âmbito das discussões nacionais, sendo ainda menos abordado nas regiões norte e nordeste.

Diante do expressivo aumento dos estudos acerca da formação e dos saberes docentes, acreditamos que a escassez de trabalhos que privilegiem a análise dessas duas categorias no campo da Educação Física pode representar uma lacuna no campo das ciências da educação.

Quanto ao objetivo dos estudos mapeados observamos uma lacuna na investigação sobre a articulação entre o processo de formação e os saberes docentes evidenciados nos diferentes espaços formativos e de atuação do professor universitário de Educação Física.

Encontramos convergência entre os referenciais teóricos que balizaram a discussão acerca dos saberes docentes e formação de professores nos trabalhos mapeados e nossa proposta de investigação. Entretanto, percebemos a presença da categoria docência universitária na metade dos trabalhos investigados, a qual proporcionou uma delimitação na investigação acerca dos saberes docentes ao considerar as características específicas dos professores universitários, assim como os aspectos relativos ao seu contexto de trabalho. Desta forma, consideramos acrescentar ao nosso campo teórico a subcategoria docência universitária para refinar nossa análise quanto aos dados encontrados no campo empírico, como meio de melhor compreender as características próprias destes profissionais e o reflexo das mesmas no processo de formação docente.

Por fim, os procedimentos metodológicos adotados nos estudos analisados estão em concordância com os determinados pela nossa proposta de dissertação, demonstrando a viabilidade que nosso estudo apresenta em alcançar os objetivos elencados.

Desta forma, o Estado da Questão nos possibilitou identificar a relevância do nosso estudo no campo epistemológico de investigação acerca da formação e saberes docentes na Educação Física, confirmando a escolha das categorias e vislumbrando a necessidade de acrescentar a subcategoria docência universitária. Tais categorias e subcategoria servirão de aporte teórico para a análise dos dados coletados no campo, configurando-se nos capítulos teóricos apresentados na sequência do texto.

4 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

A educação é do tamanho da vida! Não há começo. Não há fim. Só travessia. E, se quisermos descobrir a verdade da educação, terá que ser descoberta no meio da travessia.

Nelson Rodrigues

Nelson Rodrigues nos leva a refletir sobre o caráter processual da educação comparando-a a travessia, ao caminhar em uma trajetória longínqua de contínuo aprendizado, de permanente mudança, de encontros e desencontros, de certezas e incertezas que nos desvela verdades provisórias, que nos instiga a desvendar o desconhecido, que nos impulsiona a ir além, a conhecer, a aprender.

Se nos reportarmos ao caráter formativo contido na compreensão de educação, perceberemos a aproximação entre os versos de Nelson Rodrigues com o conceito de formação de professores defendido pelos autores Nóvoa (1995), Tardif (2014), Mizukamiet al (2002) Garcia (2013), Formosinho (2009), Paulo Freire (2009) dentre outros, que seguimos reiterando em nosso texto de dissertação e confirmando na escrita do Estado da Questão. Este conceito define a formação docente como um processo contínuo constituído durante toda a trajetória de vida e profissão, na qual o professor produz e compartilha saberes por meio das relações inter-pessoais com os pares e com os alunos, processos formativos formais e informais, experiências vivenciadas do contexto de trabalho e nas demais atividades que corroborem com a melhoria de seu fazer docente e conseqüente mudanças educativas em benefício da aprendizagem dos alunos.

A travessia percorrida até este ponto da escrita do texto de dissertação nos revela a consolidação das categorias teóricas: formação e saberes docentes como caminhos possíveis para a compreensão do processo de aprender a ensinar docente, em especial a formação de professores universitários de Educação Física.

Nessa direção, corroboramos com Isaia e Bolzan (2004) no entendimento de que para refletir acerca da formação e do desenvolvimento profissional docente precisamos compreender a tipologia dos saberes que constituem tal desenvolvimento, tais como os saberes teóricos, a serem ensinados e para poder ensinar, os saberes da cultura, o saber-saber, os saberes práticos, que são saberes sobre a prática e da prática, o saber-fazer.

Em outras palavras, evidenciamos que as pesquisas contemporâneas que se interessam em compreender a formação de professores aproximam-se das teorias que estudam os saberes docentes dentro de uma perspectiva de valorização das subjetividades individuais e coletivas (sociais) destes profissionais como sujeitos produtores de saberes. Assim como os aspectos contextuais e interativos desvelados na concepção ecologia¹² da salade aula e ambiente de trabalho.

Na perspectiva de promover uma discussão acerca dos aspectos contextuais e conceituais das categorias citadas acima, elucidando nossas escolhas teóricas, segue a tessitura deste capítulo teórico.

4.1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

As investigações acerca dos processos de formação de professores apresentaram um salto significativo no campo epistemológico de pesquisanas duas últimas décadas do século XX. Temáticas relacionadas à reflexão acerca dos modelos de formação e o caráter disciplinar de seus programas,críticasao distanciamento das faculdades de educação da realidade profissional, saberes necessários à docência dentre outras passaram a fazer parte do interesse de pesquisadores nos últimos anos (BORGES, 2006).

Temos percebido que tais pesquisas convergem para um movimento discussão acerca da profissionalização docente como alternativa para a renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor. Tardif(2014) coloca que esta perspectiva investigativa está na “ordem do dia” do cenário internacional, sendo encontrada nas pautas de discussões no campo das políticas educacionais, alicerçando reformas de instituições educativas e fundamentando novas ideologias de formação em diferentes países da América do Norte, bem como nos países de cultura anglo-saxônica e nos países europeus como Bélgica, França e Suíça.

Contudo, o emergente interesse em discutir o processo de profissionalização docente não se dáem uma via de mão única, traçada pelos organismos estruturantes do sistema educativo. Sua construção vem sendo marcada historicamente por embates travados no interior da categoria para definir seu papel na

¹² A concepção ecológica de formação favorece a cultura profissional sustentada na cooperação, na parceria, na troca, no apoio mútuo (ALMEIDA, 2013)

sociedade, como também nas relações estabelecidas com outros extratos sociais e com o próprio Estado (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Nóvoa (1992) entende que a reflexão acerca da história da profissão docente à luz do processo de profissionalização tem como objetivo apreender a dinâmica do movimento em que os professores passam a se constituir e se desenvolver enquanto categoria profissional, levando em conta tanto os esforços deles próprios para melhorar o seu estatuto socioeconômico quanto às iniciativas de outros segmentos para implementação de dispositivos de normatização e controle do magistério.

Numa perspectiva histórica, o início da construção de uma perspectiva de profissionalização docente ocorreu quando houve o rompimento entre Igreja e Estado, e este último assumiu de forma gradativa o controle da educação formal, definindo conteúdos e comportamentos a serem cultivados na escola (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Tomando como referência a história do professorado primário português, Nóvoa (1992) identifica quatro etapas do processo de profissionalização docente: Inicialmente o magistério tornou-se a principal ocupação daqueles que o exerciam; segundo momento, a 'licença para ensinar' ; em seguida foram criadas instituições destinadas à formação dos futuros professores mediante a transmissão de conhecimentos, técnicas, princípios e normas específicas; e, por fim, foram criadas **associações profissionais** que, além de produzirem um conjunto de regras e valores próprios da categoria, também procuraram defender os interesses socioeconômicos de seus membros.

Apesar de tais etapas terem como referência o contexto português, Vicentini e Lugli (2009) consideram que esta divisão se mostra potencialmente fértil para o desenvolvimento de pesquisas no cenário brasileiro.

A criação de associações profissionais docentes foi um marco importante para o processo de profissionalização destes profissionais, uma vez que representou a aquisição de uma certa autonomia dos professores em relação às instituições que historicamente dominaram as decisões do sistema educacional- Igreja ou Estado. Com isso, a categoria passou a reivindicar seu espaço nesse processo, destacando as necessidades específicas do seu fazer, debatendo quais saberes deveriam compor os conhecimentos escolares e universitários e assumindo seu papel no movimento de reflexão acerca da formação de futuros professores.

De acordo com Therrien (2010) o movimento de renovação dos processos de formação docente cresce marcado, desde seu início, pela distinção e fragmentação dos diversos e complexos elementos constituintes dos saberes da docência para a formação.

Essa trajetória de luta da categoria docente pelo controle dos processos educacionais e autonomia acerca das decisões inerentes a classe não ficou restrita ao campo político, muito pelo contrário, foi abraçada por filósofos, estudiosos e diversos pesquisadores que debruçaram-se na investigação acerca das diferentes ramificações do processo educativo seja ele refletido nos processos de ensino, na compreensão do pensamento do professor, na dinâmica escolar dentre outros elementos.

As discussões que se iniciaram no final do século XX alcançaram seu apogeu no novo milênio com vistas ao reconhecimento da profissão docente e fortalecimento do movimento pela profissionalização do ensino. Neste sentido, foram empreendidas reformas educacionais, em todo o mundo, assim como no Brasil, as quais tinham como princípio os seguintes pontos: conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada sobre um repertório de conhecimentos; conceber a docência como uma prática reflexiva, isto é, reconhecer que os docentes são capazes de refletir sobre a sua prática e produzirem saberes específicos no interior do seu trabalho; estabelecer normas de acesso e de regulamentação da profissão; encarar a prática profissional como locus de formação e também de produção de saberes (BORGES, 2004).

Tais princípios ancoraram-se em um novo paradigma o qual considerou aspectos mais abrangentes da ação humana como os aspectos subjetivos configurados na dimensão pessoal e aspectos sociais desvelados na materialização da prática social do ser no mundo.

Tomando como base esse paradigma, a construção de um conceito de profissionalização do ensino perpassa compreender como os professores constituem seus saberes, seu trabalho, suas condições de vida e profissão, sua relação com os pares, dentre outros elementos.

Em concordância, temos em Therrien (2010) a afirmativa de que o estudo sobre os saberes docentes deve estar amparado por uma epistemologia própria configurando-se em um novo paradigma. Nas palavras do autor:

[...]sitar a epistemologia da prática como referência inicial e fundante ao abordar as 'Convergências e tensões nas pesquisas sobre saberes docentes' significa considerar esta como paradigma em torno do qual gravitam outras categorias constituintes. Ao reconhecer o trabalho docente como uma intervenção mediadora de ensino junto a sujeitos aprendizes, postula-se uma prática profissional articuladora de saberes e conhecimentos. A constituição e a articulação desses conhecimentos, ou seja, os fundamentos que legitimam essa intervenção têm uma base epistemológica definida (TERRIEN, 2010, p. 3).

Com isso, emerge a perspectiva da epistemologia da prática como meio de conceber a prática docente como locus de aprendizagem e produção de saberes. Para Therrien (2010) a epistemologia da prática surge na perspectiva de revelar os saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados efetivamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas suas atividades e na sua própria identidade.

Sem a intencionalidade de aprofundamento acerca da noção de epistemologia, consideramos relevante pontuar elementos conceituais para que o leitor compreenda o lugar de onde estamos falando. A epistemologia é entendida como o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica, seu valor e seu alcance (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002).

A epistemologia tradicional esteve por muitos anos arraigada de uma postura positivista no tratamento da pesquisa científica. Apresentava como principal característica a reflexão normativa, a qual buscava estabelecer critérios de demarcações entre a ciência e a não ciência. Contudo, a influência do desenvolvimento da sociologia das ciências e dos estudos acerca do senso comum provenientes da etnometodologia, do interacionismo simbólico, dentre outros, ampliaram os objetos epistêmicos, buscando dar conta da atividade científica real, aproximando-se de fenômenos sociais que afetam os paradigmas científicos (TARDIF, 2014).

Desde a década de 1960, pode-se dizer que assistimos a um esfacelamento do campo tradicional da epistemologia (as ciências psicomatemáticas) e sua abertura a diferentes "objetos epistêmicos", especialmente o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação através dos quais a realidade social e individual é constituída (TARDIF, 2014, P. 255)

A abertura sugerida por Tardif a outros 'objetos epistêmicos' deu lugar aos estudos denominados de epistemologia da prática profissional, que para o mesmo

autor é o “estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”(2014, p.255).

Dito desta forma, Tardif defende que o estudo dos saberes docentes só ganha real sentido se estiver vinculado ao modo de compreender como esses saberes são integrados concretamente nas tarefas profissionais, vislumbrando como os professores incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam tais saberes em função dos desafios inerentes à sua prática.

Corroborando com essa análise temos em Therrien:

A epistemologia da prática se situa no confluente do repertório de saberes que integram a identidade do profissional de educação e o contexto social de suas intervenções. Esse paradigma reconhece que os referenciais teóricos e metodológicos das ciências da educação e dos campos disciplinares, no chão da sala de aula, passam pelo crivo de uma prática situada, voltada para gerar sentidos e significados nos sujeitos aprendizes. É uma prática de saberes “utilizados realmente pelos profissionais da educação em seu espaço cotidiano de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas” (THERRIEN, 2010, P.3)

Outra característica importante dos estudos balizados pela epistemologia da prática é a distinção entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. Desse ponto de vista, a prática profissional é considerada como lócus de produção e mobilização de saberes, não devendo ser confundida como espaço de aplicação de conhecimentos universitários. “Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho” (TARDIF, 2014, P. 257)

Diante do exposto, consideramos que a epistemologia da prática é a abordagem condizente para alcançarmos nosso objeto de estudo, formação e saberes docentes de professores do ensino superior, possibilitando a aproximação do contexto de trabalho como meio de apreender os saberes produzidos e transformados pelos docentes e sua relação com o processo de formação.

Contudo, para a compreensão dos saberes docentes dos nossos sujeitos de pesquisa a partir da perspectiva da epistemologia da prática profissional se faz necessário pontuarmos aspectos conceituais da teoria dos saberes docentes de Tardif, traçando características destes saberes e como se relacionam com o contexto trabalho. Para tanto, seguiremos na tessitura do subtópico a seguir.

4.2 CARACTERÍSTICA DOS SABERES DOS PROFESSORES PARTINDO DA TEORIA DE TARDIF.

Compreendemos que o processo de aprender a ensinar do professor está além da sua capacidade cognitiva de apreensão de conhecimentos específicos de sua área. Dada a complexidade do fazer educativo, os professores necessitam ter habilidades para conduzir os conteúdos a serem desenvolvidos em sala, adotando uma postura colaborativa diante dos alunos, tendo capacidade de lidar com situações adversas e inesperadas, e sensibilidade para reconhecer as fragilidades e potencialidades dos alunos, além de uma postura autônoma em refletir e buscar novas estratégias de intervenção.

Tais impressões foram evidenciadas por esta pesquisadora ao iniciar sua prática docente, assim como validadas por muitos pesquisadores que se interessaram em investigar os saberes próprios da ação docente. Borges (2004) salienta que sobre os estudos realizados a respeito dos saberes docentes há uma riqueza tanto quantitativa quanto qualitativa e que parte de perspectivas de origem nas ciências sociais e humanas.

Tardif (2014) alerta que vários autores empreenderam estudos na tentativa de organizar a variedade de saberes emergentes na prática pedagógica do professor, propondo classificações, tipologias relativas ao saber.

Neste sentido, temos no cenário nacional a autora Pimenta (2012) que discute a questão dos saberes enfatizando a importância destes para significar o processo de formação docente. Neste sentido, defende que a os cursos de formação de professores desenvolvam nos estudantes habilidades, conhecimentos, valores e atitudes capazes de construir os saberes-fazeres, bem como capacitem os estudantes para a investigação de sua prática, processo que possibilita a construção e transformação dos saberes-fazeres docente. Para a autora a reelaboração ou transformação dos saberes ocorre através do confronto entre os saberes iniciais com as experiências práticas dos professores, num processo coletivo de troca de experiências e práticas vivenciadas no contexto escolar. Concebe, deste modo, a constituição dos saberes como *praticum*, isto é, oriundos da reflexão na e sobre a prática.

Em outro levantamento, Saviani (1996, p. 148) apontou alguns saberes que deveriam compor o processo de formação de todos os educadores, como:

- **saber atitudinal** – compreendendo aspectos como as atitudes, o comportamento, a disciplina, a pontualidade, a coerência, e o respeito, que são características pessoais, mas também podem ser objeto de formação;

- **saber crítico contextual** – constitui-se na compreensão da sociedade como um todo, as suas condições sócio-históricas;

- **saberes específicos** – correspondem às disciplinas produzidas pelos homens que compõem o currículo escolar;

- **saberes pedagógicos** – produzidos pelas ciências da educação e suas diversas teorias e;

- **saberes didáticos curriculares** – compreendem o saber-fazer, no que se refere às relações do professor-aluno e aos conteúdos de ensino.

Ainda no cenário nacional temos autores como Therrien (1997) e Borges (2004). O primeiro dando ênfase aos saberes produzidos no chão da escola, ou seja, os saberes experienciais emergidos no contexto de trabalho docente, considerando que o professor ao refletir sobre e na prática consegue apreender os saberes produzidos por eles mesmos. Enquanto Borges (2004), dentre outras contribuições, investigou a aquisição dos saberes docentes e o papel dos conhecimentos disciplinares na prática pedagógica dos professores.

No campo internacional também temos um quantitativo expressivo de autores que investigam os saberes docentes. Dentre eles, destacamos Shulman (1987); Gauthier et al (1998); Tardif e Lessard, 1999) e Tardif (2014).

Shulman (1987) foi pioneiro nas pesquisas acerca dos conhecimentos a serem priorizados nas políticas educacionais, interessando-se, principalmente, pelo tipo de conhecimento dos professores. Em suas investigações iniciais, Shulman distingue três tipos de conhecimento do professor: o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular.

Gauthier et al (1998) considerando que toda profissão é constituída de saberes e com intuito de identificar o repertório de conhecimentos mobilizados na atuação docente, empreendeu uma síntese de pesquisas norte-americanas realizadas entre a década de 1970 e a década de 1990 e buscou identificar as relações entre o comportamento dos professores em sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Como produto desta pesquisa, desenvolveu a abordagem pedagógica intitulada como

Ensino Explícito, no qual apresenta estratégias a serem seguidas pelo professor para obter sucesso no processo de aprendizagem dos alunos.

Como apresentado, diversos autores desenvolveram estudos acerca dos saberes docentes apresentando tipologias variadas e condutas epistemológicas diferentes. Para a escrita desse estudo optamos por Tardif que desenvolveu toda uma teoria acerca dos saberes docentes pautada na origem social do saber articulando o com outras dimensões do ensino e principalmente com o trabalho exercido pelo professor.

Tardif (2014) busca compreender a natureza do saber docente levando-se em consideração o estabelecimento da relação entre os aspectos pessoais e sociais do saber. O autor assenta-se na ideia de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática.

O aspecto social do saber está justificado pelo autor a partir dos argumentos: é social por que é partilhado por um grupo de profissionais com formação comum - professores; é definido por um conjunto de instituições e sistemas que o dão legitimidade, como universidades, administração escolar, sindicatos; é social por que seu objeto de trabalho é um objeto social, isto é, práticas sociais; os saberes são sociais por que estão assentados na construção histórica de saberes das ciências sociais e da educação; e por último, é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira.

O aspecto individual está expresso na compreensão de que só é possível compreender a natureza do saber docente se o colocarmos em íntima relação com os atores principais desse processo, ou seja, os professores, nos espaços de trabalho cotidiano.

“O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2014, p. 15).

Tardif recomenda que para entender o saber do professor nessa interface entre o individual e o social, entre o ator e os sistemas faz necessário a elucidação de “fios condutores” que interligam esses processos. Para tanto o autor destaca seis fios condutores: Saber e trabalho; Diversidade do saber; Temporalidade do Saber; A

experiência de trabalho enquanto fundamento do saber; Saberes humanos a respeito de seres humanos; Saberes e formação de professores.

O primeiro fio condutor trata da relação entre o saber e o trabalho, ou seja, entender que apesar dos professores possuírem diferentes saberes, eles os utilizam de acordo com as situações de trabalho, significando que o saber está à serviço do trabalho, como também é produzido por meio do trabalho.

A diversidade do saber está no entendimento de que o saber do professor é plural, composto e heterogêneo, uma vez que envolve, no próprio exercício do trabalho, saberes diversos provenientes de fontes variadas, e provavelmente, de natureza diferente.

Outro fio condutor diz respeito ao aspecto temporal do saber, compreendendo que este é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Tardif (2014) nos chama atenção para o fato do professor ser o único profissional que está inserido no seu campo de trabalho mesmo antes da escolha por sua profissão. Melhor dizendo, o professor ao adentrar no curso de formação inicial já possui muitas crenças, conceitos, conhecimentos acerca do seu campo de atuação e tais saberes influenciam na sua forma de atuar e por conseguinte na sua identidade. Sobretudo, o autor aponta para a reflexão sobre a construção de saberes no decorrer da carreira docente, na qual os professores aprendem diferentes saberes por meio de experiências vivenciadas no interior da profissão, saltando-lhe aspectos subjetivos e compondo-lhe sua identidade.

O quarto fio condutor que diz respeito a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber. Parte da percepção de Tardif, ao empreender pesquisas com diversos professores, acerca da valorização de certos saberes em detrimento de outros validados por sua relevância no cotidiano profissional, ou seja, os saberes oriundos das experiências de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional.

Outro fio condutor traz à tona a importância de se ter em mente a relação entre seres humanos atuando com seres humanos, ou seja, a ideia do trabalho interativo, no qual os saberes são produzidos nas diferentes interações que os professores estabelecem na realização de seu trabalho.

O último fio condutor relaciona saberes e formação de professores ressaltando a importância de se aproximar os conhecimentos produzidos pelas

universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Em suma, podemos afirmar que os saberes docentes se caracterizam por serem ‘plurais’, ‘heterogêneos’, compostos, por que comportam uma combinação variável de elementos muitas vezes contraditórios, como por exemplo, dizem respeito ora a saberes formais, precisos e determinados, ora imprecisos e de grande indeterminação. São ‘hierárquicos’, por que se manifestam em diferentes níveis e de acordo com as exigências do trabalho; são ‘interativos e relacionais’.

Partindo destas observações, o autor identifica diferentes tipos de saberes os quais são descritos no Quadro 13:

Quadro 14 - Tipologia dos Saberes Docentes por Tardif (2014)

<p>Saberes Profissionais das ciências da educação e da ideologia pedagógica</p>	<p>São o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, assim como os saberes mobilizados pela prática docente denominados de saberes pedagógicos, os quais apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa</p>
<p>Saberes Disciplinares</p>	<p>São os saberes adquiridos na formação inicial e contínua dos professores, materializados nas diversas disciplinas oferecidas nas universidades. São saberes correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontra hoje integrados nas universidades</p>
<p>Saberes Curriculares</p>	<p>Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos a partir dos quais a instituição categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita</p>
<p>Saberes Experienciais</p>	<p>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. São habitus, macetes adquiridos na prática docente, na interação entre professor e alunos, com pais e com os pares.</p>

Fonte: Adaptado de TARDIF (2014).

Este aparato teórico permitiu à Tardif definir saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da

formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Tendo como referência a teoria de Tardif, buscamos elucidar os saberes docentes dos professores universitários de Educação Física produzidos durante sua trajetória de formação profissional a partir dos procedimentos metodológicos descritos no capítulo a seguir.

5 METODOLOGIA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

O presente texto aborda os caminhos metodológicos com as respectivas bases teóricas definidas pela pesquisadora com intuito analisar como os professores universitários do curso de Licenciatura em Educação Física interpretam sua formação com base na mobilização e elaboração dos seus saberes docentes.

5.1 TIPO DE ESTUDO

Para alcançarmos esses elementos, optamos por pesquisa de campo, a partir de uma abordagem qualitativa, caracterizada procedimentalmente como estudo de caso.

A pesquisa de campo para Gil (2002) é aquela que possui o objetivo de promover reflexões sobre questões emergentes do pesquisador com relação a um grupo ou comunidade, buscando compreender a realidade estudada. No caso específico deste estudo, optamos por essa categoria de pesquisa por nos proporcionar uma aproximação dos sujeitos a partir do seu ambiente profissional, ampliando as possibilidades de análise ao considerar o real contexto de atuação.

O olhar para o campo foi delineado por uma abordagem qualitativa, que para Marli André (2013) fundamenta-se em uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo transformado por ela.

Desta forma, este estudo se identificou com este tipo de pesquisa, pois se propõe a analisar a compreensão que os sujeitos possuem acerca da constituição dos seus saberes docentes e a respectiva relação com o seu processo de formação profissional evidenciados nas práticas pedagógicas de professores universitários de Educação Física.

Como procedimento de coleta de dados, recorreremos ao método do Estudo de Caso, pois este representa a “estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 200, p. 19).

Sobretudo, possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-las do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013).

Este processo nos propiciou uma maior proximidade com o cotidiano universitário e com os atores que o compõem possibilitando-nos lançar um olhar investigativo ao contexto percebendo, de forma mais fidedigna, elementos que contribuíram com a proposta de investigação. Sobretudo, deu voz aos sujeitos da pesquisa, a sua subjetividade, pensamento e interpretação das relações que envolvem sua prática profissional.

Para Yin (2001), um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Trazendo essa compreensão para o estudo em questão teríamos a relação entre a formação docente e a mobilização dos saberes docentes por professores universitários como o fenômeno e o curso de graduação em Educação Física como o contexto, sendo que o primeiro só possui sentido se olhado a partir de seu contexto real.

A metodologia do Estudo de Caso é descrita, analisada e classificada à luz de diferentes autores tais como os já mencionados Marli André e Robert Yin. Cada um destes apresenta fases e procedimentos a serem adotados no desenvolvimento de um estudo de caso.

Para o estudo em questão, optamos por seguir as diretrizes de Robert Yin o qual orienta que o Estudo de Caso, pensado como uma estratégia de pesquisa, é compreendido como um método que abrange tudo. De acordo com os escritos de Yin (2001) existem quatro diferentes projetos para elaboração de um Estudo de Caso: projetos de caso único holísticos; projetos de caso único incorporados; projetos de caso múltiplos holísticos; projetos de caso múltiplos incorporados.

Dentre estes, situamos nosso trabalho como um Estudo de Caso único incorporado, compreendendo a sua natureza de caso único a partir definição trazida por Yin (2001, p. 66), o qual salienta: “Estudo de Caso único parte de um fundamento lógico quando o caso representa o caso decisivo ao testar uma teoria bem formulada”. Tendo essas orientações como referência, observamos no nosso Estudo de Caso a ocorrência de uma teoria a qual se configura no pressuposto de que os professores universitários ao desempenhar as funções inerentes ao seu cargo no contexto universitário mobilizam e elaboram saberes, os quais contribuem para a sua formação e desenvolvimento profissional.

Partindo desta proposição, escolhemos como caso o curso de licenciatura em Educação Física da UECE, pois este curso tem uma representatividade pessoal para pesquisadora, uma vez que foi o ambiente de formação inicial, e configurou-se como recinto para este estudo de pós-graduação *stricto sensu*. Sobretudo, a Universidade Estadual do Ceará foi considerada a melhor universidade estadual da região norte, nordeste e centro-oeste pelo Ranking Universitário da Folha de São Paulo (RUF,) em 2017 configurando-se, assim, sua representatividade no meio científico e social de formação de futuros profissionais.

Ainda buscando classificar o tipo de Estudo de Caso, sublinhamos a característica de caso único incorporado, pois o mesmo foi formado por subunidades de análise representadas pelos diferentes professores participantes do estudo.

Robert Yin define o Estudo de Caso único incorporado como aquele em que o mesmo caso pode envolver mais de uma unidade de análise, ressaltando:

Ainda podem ser acrescentadas subunidades de análise em um caso único, de forma que se possa desenvolver um projeto mais complexo- incorporado. As subunidades podem frequentemente acrescentar oportunidades significativas a uma análise extensiva, realçando o valor das impressões em um caso único. (YIN,2003, p. 67)

Desta forma, o estudo de caso demonstrou ser o tipo de pesquisa que melhor se adequou ao nosso objetivo de estudo pois nos possibilitou uma análise da relação entre o processo de formação docente e os saberes constituídos no mesmo, com lócus no seu contexto real de trabalho, ampliando o nosso olhar para os elementos constitutivos da formação destes docentes, assim como para os saberes estruturantes expressos na docência universitária.

5.2 CENÁRIO

O estudo terá como palco a Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus do Itaperi, onde está localizado o departamento de Educação Física. A escolha desta universidade justifica-se pelo valor afetivo e representativo desta na formação profissional da pesquisadora, constituindo o ambiente de graduação e da então pós-graduação, propulsora da escrita deste trabalho.

O valor representativo da UECE na história de vida e profissão desta pesquisadora ultrapassa a concepção espacial¹³ de ambiente de formação inicial desvelando-se no sentido de território¹⁴ revestido de significados e de sentimentos de pertencimento de algo maior, a formação de qualidade em Educação Física. Desta forma, este território redesenhou-se em um espaço de luta, de construção de relações sociais, dialógicas e políticas, de reflexões ideológicas e pedagógicas, ou seja, lugar de constituição de uma cultura, uma identidade.

Este sentimento de pertencimento foi crescendo à medida que havia um envolvimento com a agenda de reivindicações acerca dos problemas estruturais, políticos, e pedagógicos do curso. Para que o leitor entenda melhor este quadro, revisitaremos a história do curso de Educação Física da UECE.

O curso de Graduação em Educação Física da UECE foi criado em 26 de dezembro de 2000 conforme a resolução N° 293 do Conselho Universitário - CONSU, tendo sua primeira turma ofertada no segundo semestre do ano de 2001, dispondo de 30 vagas, as quais foram todas ocupadas mediante concurso vestibular (FERREIRA; QUEIRÓZ, 2010).

A proposta de criação de um curso de Educação Física da UECE tinha como objetivo solucionar, parcialmente, a enorme carência do estado do Ceará por profissionais qualificados e habilitados, com uma formação superior na área. (FERREIRA; QUEIRÓZ 2010). Em seu texto trazia orientações quanto a implantação do curso e condições mínimas para o seu funcionamento. Em conformidade com a referida proposta, o curso deveria localizar-se, a princípio, na Av.

¹³ O espaço corresponde ao ambiente natural e ao ambiente organizado socialmente)

¹⁴ O conceito de território na geografia é influenciado pelo processo de renovação do pensamento geográfico. A partir de então é que o conceito de território renasce de forma renovada e sistemática, contemplando a noção de dinamismo, contradições, relações de poder, identidades, redes de circulação e comunicação, etc (FERREIRA, 2014). Desta forma de acordo com BOLIGIAN & ALMEIDA (2003 apud FERREIRA, 2014) o território é o espaço das experiências vividas, onde as relações entre os atores, e destes com a natureza, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. São espaços apropriados por meio de práticas que lhes garantem uma certa identidade social/cultural

Paranjana(denominação alterada para Av. Silas Munguba terminologia utilizada atualmente), número 1700, Campus Itaperi, podendo ser estendida, posteriormente, às demais unidades do interior.

Dentre as diretrizes desta proposta, destacamos a que amparava o estabelecimento de protocolos de cooperação e firmava parcerias e convênios com instituições públicas e privadas como meio de suprir a falta de estrutura física para a docência de aulas teóricas e práticas, enquanto a universidade providenciasse a estrutura adequada para tal. (FERREIRA; QUEIRÓZ, 2010).

Desta forma, fica evidente a inexistência de estrutura física para o desenvolvimento de aulas teóricas e práticas do curso recém-criado, assim como, fica claro o consentimento e ciência do Conselho Universitário acerca desta carência. Contudo a mesma proposta também destacava a importância da construção destes espaços para atender as demandas da formação desta categoria de profissionais, orientando a quantidade de equipamentos inicialmente necessários para implantação: um estádio de atletismo, duas quadras cobertas, seis salas para aulas práticas, dois campos de futebol e três piscinas

Nesta conjuntura, tem início o curso de Educação Física da UECE, o qual contava para a prática esportiva, apenas uma quadra descoberta e bastante deteriorada, revestida de cimento, com estruturas de ferro tais como traves para o futsal e apoios para cesta de basquete, sendo que não havia as tabelas nem cestas. As aulas práticas aconteciam nesta quadra e na pista de asfalto concorrendo com a passagem de carros dos visitantes e demais componentes da comunidade acadêmica.

No que concerne às aulas teóricas, os discentes dispunham de 10 salas, sem climatização, localizadas no bloco O. Para subsidiar as pesquisas e estudos teóricos, contavam, os alunos, com uma biblioteca precária, cujo acervo além de reduzido, continha publicações defasadas.

As aulas nos laboratórios eram realizadas no Laboratório de Anatomia, o qual constantemente era alvo de disputadas com outros cursos tais como enfermagem. Sobretudo, faltavam peças para estudo e as que estavam disponíveis encontravam-se em péssimo estado de conservação.

Este quadro reflete o cenário encontrado por esta pesquisadora ao ser aprovada no vestibular 2002.1 para a composição da segunda turma do curso. Neste

mesmo ano, foi fundado o centro acadêmico do curso de Educação Física – CAEF, o qual é definido como:

[...] sociedade civil sem fins lucrativos, apartidário e o órgão representativo dos estudantes do curso de Educação Física desta universidade. Na qualidade de órgão de representação legal dos alunos do curso de Educação Física, a ele compete defender seus direitos, interesses e reivindicações” (FERREIRA; QUEIRÓZ 2010, p. 70)

Com a criação do centro acadêmico, os discentes do recém criado curso de Educação Física da UECE passaram a mobilizar-se no sentido de refletir a realidade do curso e pensar estratégias de ações para reivindicar melhorias, tais como as de cunho estrutural com a construção de um ginásio Poliesportivo, Piscina e Pista de Atletismo e as de cunho pedagógico com a compra de livros para o acervo bibliotecário e contratação de mais professores uma vez que, neste período, o Departamento do Curso de Educação Física era composto por apenas 4 (quatro) docentes que se dividiam nas funções administrativas e pedagógicas. Além destes, contavam com a colaboração de 4 (quatro) professores “emprestados” de outros departamentos contabilizando um quantitativo de oito docentes.

Dentre as ações planejadas e desenvolvidas pelos discentes destacamos a interdição parcial da Av. Silas Munguba para a divulgação, frente a comunidade acadêmica, dos problemas estruturais do curso; reunião com o então Reitor, Manassés Claudino Fonteles; mobilização para elaborar um projeto de construção do centro esportivo; promoção de eventos para angariar recursos destinados a realização de melhorias na quadra esportiva, dentre outros.

Este movimento de reflexão quanto aos interesses e relações de poder, assim como a mobilização social desempenhada pelos discentes em prol da melhoria do curso foi agregando um sentimento de responsabilização e pertencimento nesta pesquisadora, então discente em Educação Física, fazendo com que sua relação com o curso ultrapassasse a condição funcional de ambiente de preparação profissional e alcançasse uma concepção humanística e cidadã, de perceber-se como elemento responsável na construção deste curso, constituindo uma identidade sócio/cultural com o mesmo.

Todas as mudanças almejadas não foram conquistadas no recorte temporal dos oito semestres designados para a graduação desta pesquisadora. Contudo, tivemos algumas vitórias, tais como a abertura de concurso para novos professores

efetivos e a ampliação do acervo bibliotecário. No que tange a construção de estrutura física para as aulas práticas, permanecemos dependendo dos convênios e “favores” de órgãos da administração pública e privada.

Entretanto, os frutos das mobilizações evidenciadas no decorrer dos 17 anos de existência do curso começaram a ser colhidos. Muitas mudanças de ordem estrutural e pedagógica foram conquistadas, dentre elas, a construção do centro esportivo e a ampliação do quadro docente.

Dentro desse percurso histórico se faz relevante salientar a reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) no ano de 2007, com o objetivo de atender às determinações legais oriundas da revogação da Resolução n. 03/1987 e aprovação da Resolução 03/2004. De acordo com o Artigo 2º, alínea (a) do texto da Resolução 03/1987 a formação em nível de graduação em Educação Física deveria “possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc)”. Com respaldo nesta lei, o curso de Educação Física da UECE formava profissionais com permissão para atuar nos diferentes campos da profissão.

Contudo, a revogação da lei anteriormente citada e a aprovação da Resolução 03/2004 do CNE os cursos de formação profissional em Educação Física perdem seu caráter generalista e define-se uma formação específica para graduados (bacharéis) e outra para licenciados. A primeira destina-se a formar profissionais para atuarem nos espaços não escolares e a segunda para atuar na Educação Básica. Estas mudanças no âmbito da lei resultaram na reestruturação do PPC do curso de Educação Física da UECE, adequando o às normas relativas a formação em licenciatura plena para a atuação na escola. Apesar das alterações legais, o currículo do curso sofreu pequenas modificações, assim como os programas e ementas de disciplinas.

Atualmente, o colegiado do curso está trabalhando para a elaboração de um novo PPC. De acordo com informações colhidas na secretaria do curso, já foi designado uma comissão para coordenar os trabalhos de escrita do projeto em questão e esta já iniciou suas tarefas, mas ainda sem data prevista para finalização.

O projeto em vigor estipula que o curso de licenciatura em Educação Física da UECE possui carga horária de 3118,33 horas e 220 créditos, distribuídos em disciplinas correspondentes a seguinte divisão: prática como componente curricular;

estágio curricular supervisionado; conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, atividades acadêmico-científico-culturais. As disciplinas do currículo estão divididas por semestre como mostra o quadro abaixo:

Quadro 15- Disposição das disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UECE.

1º SEMESTRE	
DISCIPLINA	CRÉDITOS
História, métodos e sistemas de educação física	4.0
Introdução à biologia humana	4.0
Psicologia evolutiva	4.0
Folclore e cultura popular	4.2
Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação física	4.0
Anatomia humana	6.0
2º SEMESTRE	
Fisiologia humana	6.0
Cinesiologia	3.1
Metodologia do ensino da educação física	3.1
Motricidade humana	4.0
Rítmica e movimento	2.0
Antropologia das práticas corporais	2.0
Recreação, jogos e lazer	4.2
3º SEMESTRE	
Métodos e técnicas de pesquisa	3.1
Biomecânica do movimento humano 3.1	3.1
Didática em educação física 3.1	3.1
Fisiologia do exercício 5.1	5.1
Ensino do atletismo 5.1	5.1
Prevenção de acidentes e primeiros socorros	3.1
4º SEMESTRE	
Treinamento esportivo I	3.1
Ensino da dança	3.1
Esportes coletivos I	3.1
Ginásticas esportivas	3.1
Ensino da natação 1	5.1
Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio	4.0
5º SEMESTRE	

Estágio supervisionado I (Educação infantil)	8
Organização e legislação esportiva	3.1
Modalidades esportivas alternativas I	
Esportes coletivos II	5.1
Psicologia da educação	4.0
6º SEMESTRE	
Estágio supervisionado II (Ensino fundamental)	8
Esportes aquáticos	3.1
Nutrição e desenvolvimento humano	3.1
Avaliação em educação física escolar	3.1
Educação física escolar	3.1
7º SEMESTRE	
Estágio supervisionado III (Ensino fundamental)	8
Monografia I	4.0
Modalidades esportivas alternativas II	3.1
Ensino das lutas	3.1
Políticas públicas e gestão da educação e do esporte escolar	2.2
8º SEMESTRE	
Estágio supervisionado IV (Ensino médio)	6
Monografia II	4.0
Educação física adaptada	3.1
Modalidades esportivas alternativas II	3.1
Libras	4.0

Fonte: elaborado pela autora

Quanto ao quadro docente, neste interim a UECE realizou três concursos para professores efetivos elevando o quadro docente de 04 para 15 professores efetivos. A ampliação do corpo docente tornou possível a consolidação de diversos projetos de extensão, tais como: Núcleo de Danças e Lutas (NUDAL); Caminhando pela vida (CAPEVI); Projeto Ginástica para a Comunidade (PROGINC); Núcleo de Atividade Física, Esporte e Cidadania (NAFEC); Projeto de Treinamento Físico (PRÓ-TREINO). Além da oferta de cursos de Pós-graduação, o que elevou o status do curso na universidade tornando-lhe referência na formação dos discentes.

Diante desta narrativa, pode-se afirmar que a relação entre esta pesquisadora e o cenário de pesquisa é revestida por traços de uma representação simbólica inculcada de um sentimento de responsabilização pela melhoria do curso de Educação Física. Com isso, a escolha por este cenário tem como raiz o desejo de

contribuição com o desenvolvimento profissional e a formação oferecida nesta universidade.

5.3 PARTICIPANTES

O presente estudo teve como sujeitos da pesquisa os professores do curso de licenciatura em Educação Física da UECE. O colegiado deste curso é formado por 15 professores efetivos e 06 substitutos. Na temporalidade deste estudo, três dos professores efetivos encontravam-se afastados para estudo de doutoramento.

Vale salientar que o colegiado do curso possui professores com formação inicial em outras áreas diferentes da Educação Física, tais como uma professora fisioterapeuta, um biólogo e um nutricionista. Sobretudo, temos a participação consolidada de professores de outros departamentos tais como medicina veterinária e biologia que contribuem com o curso desde sua implantação, como é o caso do professor da área de ciências biológicas.

Os participantes da primeira fase do estudo foram todos os docentes do colegiado, ou seja, 21 docentes, para os quais foi solicitado a resolução de um questionário simples enviado via e-mail. Contudo obtivemos, dentro do prazo estipulado (30 dias), o retorno de 13 docentes, dos quais seis foram convidados para participarem da segunda fase do estudo. Os dados colhidos no questionário compuseram o perfil profissiográfico dos professores do curso, que será apresentado e discutido mais adiante, nos resultados e discussões.

Na segunda fase foram convidados somente aqueles professores que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: a) possuir o cargo de professor efetivo na instituição; b) apresentar formação acadêmica em Educação Física; e c) desenvolver pelo menos uma das atividades descritas a seguir: projetos de extensão e/ou pesquisa; condução de grupos de estudos e/ou pesquisa

Tais critérios de inclusão justificam-se pelo compromisso em atender as orientações do Estudo de Caso, o qual compreende a relação entre o ambiente e os sujeitos como determinante na compreensão do caso e da qualidade que o cerca. Desta forma, os professores efetivos são os sujeitos que fincam raízes no campo epistemológico, ideológico e teórico das relações e ações evidenciadas nesta instituição.

Sobretudo, o último critério de inclusão, o qual permeia a presença do docente no desenvolvimento de projetos de extensão e/ou pesquisa e condução de grupo de estudo e/ou pesquisa, visa atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, o qual pretende identificar os saberes docentes expressos em espaços ampliados da prática pedagógica de professores do ensino superior com vista a refletir acerca das vivências formativas desempenhadas neste contexto.

Partindo destes critérios tínhamos o quantitativo de sete docentes. Contudo dentre eles encontrava-se o orientador desse estudo, que por motivos éticos e por zelo ao processo de fidedignidade científica foi excluído da segunda fase da pesquisa, tendo seus dados utilizados apenas para a composição do perfil profissiográfico dos docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da UECE.

5.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados em um estudo de caso pode ser proveniente de fontes distintas de pesquisa tais como: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Para o nosso estudo adotamos o uso dos instrumentos de coleta: questionário (Apêndice A) e entrevista semiestruturada (Apêndice B), os quais estão explicitados no prosseguimento desta seção.

Ainda tomando como referência as recomendações de Yin (2001), elaboramos um planejamento de ações específico, a partir do desenvolvimento e aprimoramento de protocolos de estudo de caso e conduzindo um estudo piloto como meio de aumentar substancialmente a qualidade e confiabilidade da pesquisa. Desta forma, a descrição das estratégias de preparação para o estudo de caso, apresentação das fontes de coleta de dados e procedimentos de análise estão delineados no transcrito deste tópico.

5.4.1 Preparação para a coleta de dados

Nesta fase, que antecedeu a coleta de dados propriamente dita, consubstanciou-se o momento de preparação, planejamento de ações e aproximação do caso como estratégia de minimizar lacunas e vieses na execução da pesquisa assim como exercitar habilidades de pesquisas necessárias ao pesquisador.

Yin (2001) destaca que uma boa preparação começa com as habilidades desejadas por parte do pesquisador do estudo de caso, entretanto, o autor também sugere a execução dos seguintes procedimentos nesta fase de preparação para um Estudo de Caso: o **treinamento** para um Estudo de Caso específico, o desenvolvimento de um **protocolo para a investigação** e a condução de um estudo de **caso piloto**.

Escolhemos como estratégia de preparação (treinamento) para a pesquisa a elaboração do Estado da Questão¹⁵ acerca do objeto da pesquisa, o qual gravitou entre os campos epistemológicos relacionados à formação docente e os saberes docentes em Educação Física.

Já a fase de desenvolvimento de um protocolo para a investigação, Yin (2001, p. 89) esclarece que o “protocolo é uma das táticas principais para se aumentar a *confiabilidade* da pesquisa de estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador ao conduzir o estudo de caso.” O protocolo deve apresentar as seguintes seções: uma visão geral do projeto do estudo de caso; procedimentos de campo (credenciais e acesso aos locais do estudo de caso, fontes gerais de informações e advertências de procedimentos); questões do estudo de caso (as questões específicas que o pesquisador do estudo de caso deve manter em mente ao coletar os dados, uma planilha para disposição específica de dados e as fontes em potencial de informações ao se responder cada questão); guia para o relatório do estudo de caso (resumo, formato de narrativa e especificação de quaisquer informações bibliográficas e outras documentações).

Para elaboração do protocolo do nosso estudo consideramos relevante dar ênfase nos procedimentos de campo promovendo tanto uma aproximação do cenário da pesquisa, como também elaborando documentos de respaldo para o estudo tais como: Roteiro de Questionário e Entrevista, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Anuência.

A aproximação do campo de pesquisa consistiu na apresentação da proposta de dissertação ao coordenador do curso, e solicitação de autorização para a pesquisa por meio da assinatura do termo de anuência. Sobretudo, estreitamos contato com os membros do secretariado do curso solicitando informações acerca da composição do quadro docente, horários das disciplinas, acesso aos e-mails

¹⁵ A escrita do Estado da Questão está apresentada na Seção III deste projeto de dissertação de mestrado

institucionais dos professores e documentos tais como o Projeto Pedagógico do Curso.

A última ação desenvolvida antes da coleta de dados propriamente dita, seguindo orientações tecidas por YIN (2001), foi a condução do teste piloto. Para tanto, os instrumentos de coleta de dados, ou seja: questionário e entrevista semiestruturada, foram aplicados com os professores atuantes no Ensino Superior que integravam o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE)¹⁶, do qual fazemos parte. O objetivo dessa testagem foi perceber o grau de clareza nas questões formuladas, se as respostas para as mesmas estavam em congruência com os objetivos do estudo, assim como identificar possíveis erros na estrutura e formatação das questões.

Após a condução do teste piloto fizemos pequenas alterações na estruturação do questionário. Quanto ao roteiro de entrevista semiestruturada, as questões previamente formuladas mostraram-se muito abstratas o que levou a respostas superficiais e genéricas. Desta forma, tivemos que reestruturar todo o roteiro de entrevista, o qual ganhou ares de narrativa, na qual o professor poderia discursar sobre sua trajetória formativa e elementos da docência universitária. Observamos que as alterações realizadas foram fundamentais para o êxito nas entrevistas, pois com elas os professores ficaram à vontade para reviver sua trajetória de formação e relatar os desafios e potencialidades da docência universitária de forma leve e espontânea.

5.4.2 Coleta de dados

5.4.2.1 Fase 1 Questionário

Inicialmente o questionário foi adaptado para o formato online por meio da ferramenta do google drive e foi enviado para o e-mail a todos os professores do colegiado de Educação Física.

¹⁶O GEPEFE foi criado no ano de 2008, quando ainda era denominado de Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar- GEEFE. É coordenado pelo Prof. Pós -Doutor Heraldo Simões Ferreira e tem como objetivos: produzir ciência no campo da Educação Física Escolar; refletir acerca das questões do ensino; discutir a formação docente; desenvolver projetos de pesquisa coletivos; realizar seminários, cursos e oficinas; e promover a participação em apresentações e eventos científicos locais, regionais, nacionais e internacionais. Atualmente o grupo está cadastrado no diretório da Capes

Tomamos a compreensão de Marconi e Lakatos (2003) quanto ao questionário como sendo:

um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI; LAKATOS, 2003 p. 201).

As autoras classificam os tipos de questionário quanto a forma e quanto aos objetivos das questões. Dentre as classificações, o tipo de questão que melhor atende aos objetivos investigativos do nosso questionário são as questões do tipo **Perguntas de Fato**. Tais perguntas dizem respeito a indagações “concretas, tangíveis, fáceis de precisar; portanto, referem-se a dados objetivos: idade, sexo, profissão, domicílio, estado civil ou conjugal, religião etc.” (MARCONI. LAKATOS, 2003, p. 208)

Este tipo de pergunta melhor se adequou ao nosso estudo pois permitiu ao pesquisado responder a questões diretas e facilmente quantificáveis levando-nos a uma análise no plano estatístico, e desta forma, possibilitando o delineamento do perfil dos sujeitos pesquisados

As questões apresentadas no questionário visaram o levantamento de informações do percurso de pré-formação, de formação institucionalizada tanto a inicial quanto a continuada, experiência na Educação Básica, tempo de magistério no Ensino Superior, assim como das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos mesmos. Tais questões foram elaboradas a partir dos estudos de García (1999) acerca da formação e experiência docente.

Junto com o questionário foi anexado o TCLE e enviado uma nota explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor. Além disso, estipulamos um prazo de 30 dias para o retorno do questionário devidamente preenchido.

Dos 21 questionários enviados obtivemos retorno de 13 professores, cujas informações compartilhadas foram de fundamental importância para o refinamento do nosso olhar quanto às características gerais do corpo docente, possibilitando-nos uma melhor compreensão do campo de pesquisa e subsidiando a elaboração da entrevista semiestruturada.

5.4.2.2 Fase 2 – Entrevista

O segundo momento da coleta de dados foi a condução de uma entrevista semiestruturada com seis professores do colegiado, os quais participaram da primeira fase do estudo respondendo ao questionário e por meio deste foi possível identificar o atendimento aos critérios de inclusão citados anteriormente.

A escolha pelo uso da entrevista justifica-se por ser um procedimento de coleta de dados muito utilizado nas pesquisas de investigação social, principalmente as que estão delineadas por uma abordagem qualitativa. É definida por Marconi e Lakatos (2003, p.197) como sendo “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto [...]. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária.”

Sobretudo a entrevista do tipo semiestruturada, como explicita Marconi e Lakatos (2003), caracteriza-se por seguir roteiro de tópicos ou perguntas relativas ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de: sondar razões e motivos, dar esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal.

Com base neste referencial, elaboramos nosso roteiro de entrevista, visando possibilitar um diálogo aberto e confortável com os professores, a partir de questões temáticas acerca da trajetória de vida e formação; ações formativas¹⁷ vivenciadas na prática pedagógica (ensino, pesquisa, socialização com os pares, gestão educacional) e saberes docentes para o ensino superior.

A entrevista foi dividida em dois momentos. No primeiro aprofundamos os dados já inicialmente levantados no questionário, relativos aos processos de formação, a partir da narrativa dos professores acerca da sua trajetória profissional e entrada na docência universitária. No segundo momento abordamos aspectos específicos da prática pedagógica na docência universitária tomando como base para elaboração destas questões os elementos que compõem a docência universitária sugeridos por Garcia (2013): gestão, pesquisa e ensino. Nosso objetivo percorreu a investigação dos saberes docentes expressos e elaborados na docência universitária buscando evidenciar na fala dos sujeitos de pesquisa como os mesmos relacionam tais saberes com a sua formação. Finalizamos esse momento com uma interrogativa

¹⁷ Ação formativa para Garcia (2013) corresponde a um conjunto de condutas, de interações de formadores e formando, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação as quais existe uma intencionalidade de mudança.

direta acerca dos saberes fundamentais para o exercício do magistério e o papel da instituição formativa, UECE, no desenvolvimento contínuo destes saberes.

Para a efetivação desta fase da pesquisa, procuramos cada professor individualmente e fizemos o convite para o prosseguimento na pesquisa como também explicitamos os objetivos principais do estudo. Percebemos uma conotação de preocupação e desconfiança por parte de alguns docentes quanto às intenções e repercussão que essa pesquisa poderia resultar. Contudo ao explanarmos sobre as finalidades da pesquisa e delineararmos o compromisso do pesquisador com a ética e verdade das informações, todos os seis professores aceitaram o convite e já marcaram a data para a realização da entrevista.

As entrevistas foram realizadas na UECE, em diversos espaços: salas disponíveis do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); coordenação do curso; sala de aula; coordenação do complexo esportivo. Em todas as situações tivemos a preocupação em assegurar um ambiente reservado, acolhedor, com privacidade suficiente para que os professores se sentissem à vontade para falar e tivessem a certeza quanto ao sigilo no trato com os dados.

Procuramos adotar uma postura solícita e acolhedora revisando os objetivos do estudo e aspectos éticos da pesquisa científica. Na condução das questões, os professores narraram suas trajetórias e experiências de forma espontânea ocorrendo poucas interrupções, as quais aconteciam para aprofundar alguma informação ou tirar dúvidas residentes na fala. Todas as entrevistas foram tranquilas, leves e muito generosas. Percebemos que os professores foram abertos e verdadeiros em suas respostas e pareciam estar muito confortáveis naquela situação.

O quadro a seguir resume os procedimentos da coleta de dados:

Quadro 16 – Síntese das fontes de coleta de dados com o respectivo objetivo

TÉCNICA	INSTRUMENTO	PARTICIPANTES	OBJETIVOS
Questionário	Roteiro de questionário	Todos os professores pertencentes ao colegiado do curso de Educação Física da UECE	Compor o perfil profissiográfico dos professores do curso quanto a formação e experiência docente
Entrevista Semiestruturada	Roteiro de Entrevista	Professores graduados em Educação Física que desenvolvam projetos de extensão e/ou pesquisa; condução de grupos de estudos e/ou pesquisa.	Conhecer e refletir acerca dos saberes expressos e adquiridos nas atividades realizadas na docência universitária e sua relação com a formação docente.

Fonte: Elaborado pela autora

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

Yin (2001) compreende a análise como aquela etapa onde o pesquisador examina, categoriza, classifica em tabelas, ou ainda, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais do estudo.

O mesmo autor alerta para a dificuldade em analisar as evidências de um Estudo de Caso. Como meio de superar essa deficiência demonstrada na literatura, decidimos recorrer a procedimentos analíticos já expressamente utilizados nas pesquisas no campo das ciências sociais, os quais são: análise estatística descritiva simples para os questionários e para as entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo. Para este estudo dividimos as fases da análise tal qual aquelas apresentadas na coleta de dados, expostas a seguir:

5.5.1 Fase 1 - Análise do Questionário

A análise dos questionários foi realizada por meio da estatística descritiva simples. A escolha por este método de análise justifica-se pela possibilidade de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses dados.

Os dados foram analisados a partir de variáveis qualitativas, as quais são compreendidas por variáveis cujas características não possuem valores quantificáveis, mas, ao contrário, são definidas por várias categorias, ou seja, representam uma classificação dos indivíduos (REIS; REIS, 2002).

A apresentação e discussão dos resultados do questionário constituiu a primeira categoria de análise deste estudo, a qual está dividida em três subtópicos: 1. Sexo e idade; 2. Formação; 3. Atuação docente, os quais foram discutidos por meio de uma abordagem qualitativa, o que nos levou a conhecer o perfil profissiográfico dos docentes do curso de Educação Física da UECE.

5.5.2 Análise da Entrevista

Para analisar as entrevistas realizadas com os docentes selecionados, recorreremos a análise de conteúdo de Bardin (2011). Esta escolha também tem como justificativa a adequação da técnica ao propósito qualitativo do estudo, o qual versa a investigação a respeito da formação docente e os saberes dos professores universitários a partir da narrativa destes sujeitos acerca do seu processo formativo.

De acordo com as orientações tecidas por Bardin (2011), a análise de conteúdo é composta por três momentos: a. A pré-análise; b. A exploração do material; c. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A seguir descreveremos o que a autora orienta em cada fase e como nos propomos a desenvolvê-las.

a) Pré-análise

A pré-análise consiste na fase de preparação e organização dos dados possibilitando ao pesquisador visualizar de forma operacional as informações mais relevantes para que sejam tratadas e constituam, ao final da pesquisa, elementos chave para a compreensão do caso.

Para tanto todas as entrevistas foram transcritas constituindo um rico material de análise composto de mais de 100 laudas de narrativas, as quais foram lidas inúmeras vezes ancoradas em nossos pressupostos teóricos delimitados no início da escrita de nosso texto de dissertação. Bardin (2011) orienta que se faça uma

leitura flutuante¹⁸ dos documentos coletados, deixando-se influenciar por impressões e orientações.

Este movimento nos levou ao segundo momento da pré-análise, o qual para Bardin (2011) consiste na formulação de hipóteses e objetivos. O levantamento dessas hipóteses conduziu o delineamento dos passos para análise e interpretação, pois resultou na elaboração das categorias analíticas.

b) A exploração do material

Esta fase consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente estabelecidas. (BARDIN, 2011 p. 131). Nesta fase, os dados já amplamente revisados foram reorganizados por temáticas, as quais foram determinadas pelo corpus de documentos e hipóteses levantadas na pré-análise culminando na determinação das categorias temáticas: Docência universitária: descoberta do ser docente; A prática pedagógica na docência universitária: espaço de formação?; Os saberes docentes na docência universitária em Educação Física.

c) Tratamento dos resultados obtidos

De posse dos dados brutos adquiridos nas fases anteriormente descritas, foi feita a interpretação dos mesmos confrontando os com a literatura científica da área, transformando os em informações significativas para a compreensão do caso, assim como possibilitando a construção de inferências acerca dos pressupostos orientadores da pesquisa.

5.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para que o possamos realizar a coleta de dados será solicitado a autorização institucional junto ao coordenador do curso por meio da assinatura no Termo de Anuência (apêndice D).

¹⁸Esta fase é chamada de leitura 'flutuante', por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 2011, p. 126)

Todas as informações necessárias sobre a pesquisa estão presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) de forma clara e objetiva de modo a dirimir as dúvidas a pesquisa, definido o caráter de participação dos envolvidos. A pesquisa desenvolvida envolveu riscos de aspecto não físico, podendo, ocasionalmente, ter gerado constrangimento e/ou desconforto durante a condução da entrevista, que foram minimizados através do anonimato e da possibilidade de desistência dos participantes a qualquer momento. Os riscos se justificam com os benefícios que esta pesquisa traz para a formação dos professores de Educação Física.

O Termo foi devidamente assinado por todos os participantes de forma espontânea e voluntária, em duas vias uma para o pesquisador e outra para o pesquisado.

Os dados coletados foram resguardados e mantidos em total sigilo pelo pesquisador, preservando a identidade dos participantes.

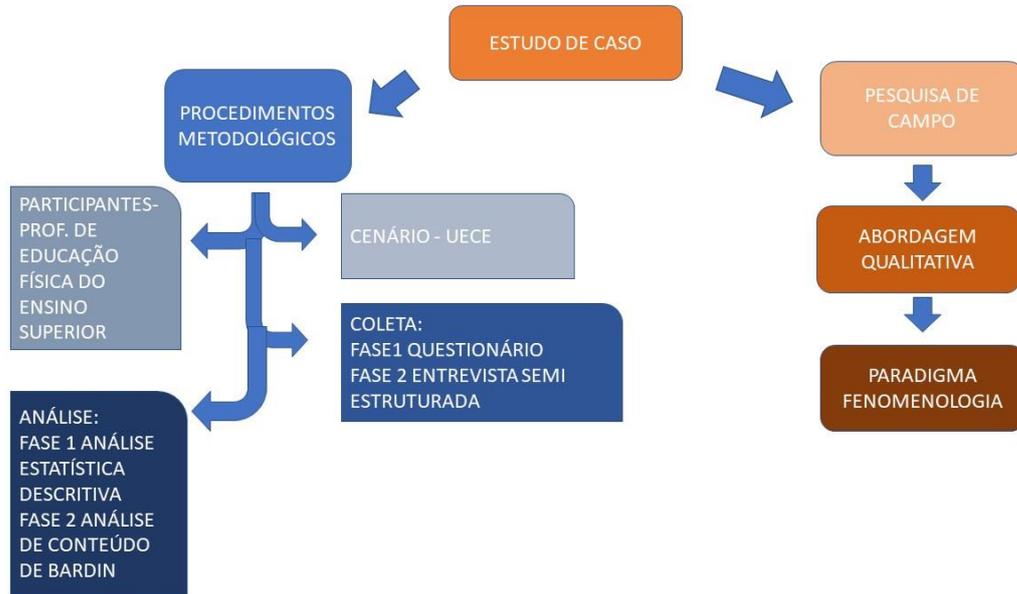
Para finalizar, convém destacar que a pesquisa resguarda os aspectos éticos, os quais serão seguidos conforme os descritos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde que trata de pesquisas em seres humanos. Neste sentido, ressaltamos que o estudo depende da prévia apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, e só se iniciará após sua aprovação.

Reiteramos nossa preocupação em desenvolver o estudo pautando-nos em alguns pontos, entre eles, o total respeito à dignidade dos sujeitos da pesquisa, a ponderação de riscos e benefícios para os participantes durante o andamento do estudo e a garantia da não ocorrência de danos aos mesmos. Sobretudo, consideramos que os resultados obtidos por este estudo contribuirão com o campo epistemológico de pesquisa acerca da formação dos docentes universitários de Educação Física, favorecendo assim, a melhoria da qualidade da formação de futuros profissionais desta área.

5.7 SÍNTESE DA METODOLOGIA

Após a extensa explanação acerca dos passos objetivados para a implementação da pesquisa de dissertação temos como quadro síntese dos principais momentos evidenciados na figura a seguir:

Figura 1 - Síntese da metodologia do projeto de pesquisa de dissertação de mestrado



Fonte: elaborado pela autora

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*Se você olha pra mim/Se me dá atenção
Eu me derreto suave/ Neve no vulcão...Himalaia himeneu
Esse homem nú sou eu/ Olhos de contemplação
Templo, Chico César*

O retorno ao curso de Educação Física da UECE após mais de dez anos do fim da graduação foi uma experiência imbuída de muita emoção. Novos personagens compunham o cenário, antigos personagens marcantes também estavam lá, muitos encontros e muitas descobertas, o quadro era o mesmo, mas com retoques, cores e tons diferentes.

Esse caminhar em busca do sentir, em busca de apreender o novo sentir, partindo de um olhar diferente, despido de ranços, de preconceitos, de julgamentos, mais entrelaçado com a descoberta, com as histórias de vida e profissão, com a representatividade simbólica de uma instituição respeitável, marcou a chegada ao campo de pesquisa.

Essas emoções emergiram nos primeiros contatos com o ambiente e com os sujeitos pertencentes ao mesmo. Desconfiança, insegurança, incertezas sobre o que essa pesquisa poderia representar para o curso, ou quais as reais intenções da pesquisadora foram alguns dos sentimentos percebidos nesta primeira aproximação.

Contudo, o que era ‘rocha’ se fez “neve no vulcão”, como poeticamente nos canta Chico César. Diálogos fluidos, verdadeiros, generosos, emocionantes e envolventes compuseram as mais de 100 laudas de transcrição de entrevista, presenteando-nos com um rico acervo para ser contemplado e cientificamente debatido.

Diante dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas conseguimos apreender três categorias temáticas, que, devido a densidade evidenciada na discussão, consideramos prudente apresenta-las no formato de capítulos.

O capítulo 7 tem como título: O perfil profissiográfico do docente do curso de Educação Física, é fruto da análise dos dados colhidos nos questionários. Em sua tessitura buscamos evidenciar aspectos relacionados à trajetória de vida e profissão, formação institucionais e atuação profissional anterior à docência universitária, como

meio de compor o perfil dos docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da UECE.

O capítulo 8, Docência Universitária e a descoberta do ser docente, fundamenta-se nos dados levantados por meio das entrevistas e configura-se na discussão acerca da constituição do ser docente compreendendo a à luz das categorias história de vida, formação e prática pedagógica.

Como último capítulo, 9, temos: A prática pedagógica na docência universitária: espaço de formação? Neste tópico buscamos evidenciar os saberes docentes mobilizados e produzidos nas atividades desenvolvidas pelos docentes universitários e como estes saberes corroboram com a formação dos docentes. Desta feita, apresentaremos as referidas categorias temáticas nos capítulos a seguir.

7 O PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O grupo estudado corresponde aos professores que atenderam ao convite de participação da pesquisa e responderam ao questionário enviado via e-mail. Como relatado anteriormente o instrumento de coleta foi enviado para todos os professores do colegiado do curso, contudo apenas 13 responderam. Vale salientar que não obtivemos retorno de nenhum dos seis professores substitutos, desta forma nossa coleta corresponde, exclusivamente, aos professores efetivos.

Entendemos que a falta de participação dos professores substitutos pode ser reflexo das condições de trabalho destes profissionais, os quais não possuem dedicação exclusiva, tendo desta forma que dividir seu tempo com as demandas da universidade e atribuições de outros vínculos empregatícios, uma vez que os rendimentos para a atuação no ensino superior na condição de temporário são precários. Ainda refletindo as condições de trabalho, nos deparamos com a realidade encontrada na UECE, e em outras universidades, de que os professores substitutos assumem uma carga horária extensa, composta por disciplinas muito diferentes daquelas para qual foi contratado, exigindo do mesmo uma maior disposição de estudo e pesquisa para ‘dar conta’ de áreas específicas que não domina.

Desta feita, o grupo estudado foi composto por professores efetivos da Universidade Estadual do Ceará, cujos dados concedidos serão analisados em três subcategorias: Gênero e idade; Formação; Atuação Docente.

7.1 GÊNERO E IDADE

O grupo foi formado por 53,8% de pessoas do sexo masculino e 46,2% do sexo feminino, representando uma amostra equilibrada, com uma pequena vantagem na quantidade de homens na composição do colegiado. Dados do Censo 2017 para a Educação Superior (INEP, 2018) revelam que tanto na rede privada quanto na pública os docentes mais frequentes são do sexo masculino.

Quanto a faixa etária o maior percentual de professores – 46,2% encontram-se com idades entre 36 e 45 anos, a segunda faixa de idade mais expressiva – 30,8%, corresponde ao intervalo entre 46 e 55 anos. Ainda encontramos o percentual de 23,1% para docentes com 26 a 35 anos. Os dados do Censo 2017

(INEP, 2018) revelam que a idade mais frequente no ensino superior é de 36 anos.

Estudos realizados por diversos autores acerca da análise do desenvolvimento de pessoas adultas em especial de professores estabelecem conexões entre as idades/ciclos vitais dos professores com suas características pessoais e profissionais. Tais estudos partem do pressuposto de que o desenvolvimento profissional docente é um processo, não estático, nem uniforme, mas caracterizado por mudanças constantes (GARCIA, 1998). Ainda de acordo com Garcia, as diversas pesquisas realizadas, como a de Sikes (1985), têm mostrado que diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, etc. parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e de sua carreira.

Sikes (1985, apud GARCIA, 1998) relacionou o comportamento demonstrado pelos docentes com a idade correspondente, demarcando cinco etapas de desenvolvimento profissional. Tomando como base os estudos deste autor, os professores do curso de Educação Física da UECE estão classificados em sua maioria na terceira e quarta etapa. O percentual de 46,2% estaria na terceira fase de Sikes, a qual compreende professores com idades de 30 a 40 anos. São caracterizados como estando no período de grande capacidade física e intelectual, significando uma postura ativa, de implicação, ambição e confiança em si mesmo. “É a fase de estabilização, normalização, na qual os professores tentam ser mais competentes no seu trabalho e as vezes procuram a promoção” (GARCIA, 1998, p. 63)

O segundo maior percentual relacionado a faixa etária dos professores investigados corresponde a 30,8%, os quais estariam na quarta fase de Sikes compreendendo as idades entre os 40 e os 55 anos. O autor salienta que essa é a fase em que os professores já se adaptaram à sua maturidade, adotando novos papéis na sua instituição de trabalho. Geralmente adotam uma postura de perpetuador dos princípios e costumes da instituição, recaíndo-lhes muitas responsabilidades.

Diante destes dados podemos afirmar que os professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da UECE são em sua maioria homens, com idade entre 36 a 55 anos, estando portanto, em uma fase tanto de plenitude intelectual e física quanto de estabilização profissional e perpetuação de princípios constituídos em sua prática pedagógica na docência universitária.

7.2 FORMAÇÃO

A subcategoria formação docente corresponde apenas às experiências formativas institucionalizadas, ou seja, formação inicial, formação continuada *latos sensus* e *stricto sensu*.

Quanto a formação inicial, todos os participantes possuíam apenas um curso de graduação, a maioria deles graduados em Educação Física – 84%, os demais possuíam formação em fisioterapia e ciências biológicas. Com relação aos anos de formação obtivemos que 53% finalizaram sua formação na década de 1990 e o restante na primeira década dos anos 2000.

Estes dados sugerem que a formação inicial vivenciada pelos dois grupos possui traços dos modelos curriculares tradicional-esportivo e orientação técnico-científica. Rangel-Betti e Betti (1996) caracterizam os dois currículos destacando que o primeiro se consolidou na década de 1970 a 1980 enquanto o segundo surgiu na década de 1990 prevalecendo na maioria das universidades públicas. Acerca destes modelos curriculares os autores esclarecem:

O currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas", onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, etc. [...] esta é uma concepção ainda prevalente em muitos cursos, especialmente nas instituições privadas.

O currículo de orientação técnico-científica valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas - e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "sequências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a sequência, e não a aplicá-la, porque a aplicação - dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a aplicação dos conhecimentos teóricos, na seguinte sequência: ciência básica ⇒ ciência aplicada ⇒ tecnologia (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 10).

Os autores acima citados demonstram um esforço em discutir as perspectivas formativas desenvolvidas nos cursos superiores de Educação Física brasileiros dentro de uma temporalidade pós Segunda Guerra Mundial até a década de 1990. Partindo deste estudo podemos afirmar que a graduação em Educação Física tem raízes bem fincadas numa perspectiva tecnicista, a qual valoriza o

aprendizado de habilidades motoras, a compreensão do funcionamento do corpo humano principalmente no que tange o desenvolvimento das capacidades físicas sem uma interlocução crítica e reflexiva quanto a relação com a natureza e sociedade.

Na tentativa de ampliar nossa compreensão acerca do percurso epistemológico dos modelos de formação implementados nos cursos de Educação Física, empreendemos uma pesquisa nos portais online, contudo nos deparamos com a carência de estudos neste campo. Identificamos, como na pesquisa de Souza Neto (2004), um percurso histórico pautado na trajetória de atuação de profissionais de Educação Física desde o século XIX, com base em documentos de regulamentação legal, assim como uma análise das relações políticas e sociais que compunham a conjuntura encontrada na temporalidade pesquisada. Contudo, seu objeto de estudo perpassa muito superficialmente e sem aprofundamento específico a discussão acerca dos modelos de formação em Educação Física no Ensino Superior.

De fato, como já apurado na escrita do Estado da Questão, encontramos poucas pesquisas que se interessam por refletir o Ensino Superior. De acordo com Tardif (2014), os pesquisadores, docentes do Ensino Superior, não costumemente se empenham em realizar pesquisa sobre suas práticas pedagógicas ou demais processos que envolvam a reflexão sobre a docência universitária, direcionando seus estudos para a análise do contexto escolar.

Outro aspecto investigado no questionário corresponde a formação continuada dos docentes no que concerne tanto a cursos *lato sensu*, congressos e eventos voltados ao campo escolar, quanto a cursos *stricto sensu*.

Para os cursos *lato sensu* obtivemos que 92,3% vivenciaram esse nível de formação. Os campos de investigação mais representados foram: fisiologia 41,6%, psicomotricidade 25%. Os demais cursos só obtiveram uma menção: fisioterapia cardiorrespiratória; atividade física e qualidade de vida; bioquímica clínica; treinamento esportivo.

Os professores (46,15%) relataram a participação em um segundo curso de especialização *lato sensu* nas áreas: nutrição e exercício físico; biomecânica do movimento; reabilitação cardíaca; biologia molecular; ensino da Educação Física; personaltrainer. Cada curso representado por professores diferentes, ou seja, só foram citados uma vez.

Quanto aos cursos *stricto sensu* temos que 23,1% possuem apenas o título de mestre, 46,2% são doutores e 30,7 % pós-doutores. Também investigamos a

natureza dos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado realizados pelos docentes. Com base na observação das áreas de concentração dos cursos *stricto sensu* relatados pelos sujeitos participantes desta fase do estudo, montamos um quadro síntese relacionando o curso *stricto sensu* com a área de estudo apresentando o quantitativo de docentes correspondentes.

Quadro 17 – Quantitativo das áreas de concentração correspondente aos cursos *stricto sensu* dos professores do Colegiado de Educação Física da UECE.

Área de Concentração	Saúde	Educação	Biológicas	Educação Física	Total de docentes
Mestrado	5	1	6	1	13
Doutorado	3	2	5	-	10
Pós-doutorado	2	1	1	-	4
Total de títulos por área de estudo	10 (37%)	4 (14,8%)	12 (44,4%)	1 (3%)	100%

Fonte: Elaborado pela autora

Como bem nos mostra o quadro acima as áreas de concentração de estudo priorizadas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UECE são as áreas das ciências da saúde e ciências biológicas, demonstrando que os professores deste curso possuem afinidades com o campo biológico relacionados principalmente com as ramificações para a área de promoção e prevenção da saúde, o que converge com o fato do curso em discussão está alocado no centro de ciências da saúde (CCS) da UECE.

O quantitativo referente a área das ciências da educação e da Educação Física obtiveram um percentual ínfimo, dado que reflete a falta de interesse profissional dos professores, sujeitos desta pesquisa, no campo da educação e da Educação Física Escolar. Esta evidência torna-se mais concreta e é respaldada nos dados encontrados no prosseguimento de análise dos questionários, quando perguntamos sobre a participação em eventos de cunho científico cuja temática gravitasse em torno da Educação Física Escolar. Tais dados revelam que apenas 15% dos professores participantes desta fase do estudo vivenciaram pelo menos 2 a 3

eventos nesta área, 30% participaram apenas de 1 evento, os demais não citaram participação em eventos nesta temática.

Os estudos acerca da docência universitária vêm denunciando a falta de investimento dos professores deste nível de ensino em formações no campo educacional e pedagógico, priorizando-se dimensões científicas mais específicas, voltadas para o exercício profissional no campo disciplinar ou de bacharelado revelando o desprestígio e a falta de identidade do ser docente, como nos fala Zabalza:

Muitos docentes universitários se autodefinem mais sob a dimensão científica (como médico, matemático, químico) do que como docente (como professor de...) e sua identidade profissional (suas participações em congressos, produções, seus grupos de estudo) está ligada menos à docência do que ao conhecimento da área científica (ZABALZA, 2004, P. 105 APUD SILVA, P.38)

A problemática levantada por Zabalza (2004), como também por outros autores como Soares e Cunha (2010), Masetto (2015); Almeida (2012) dentre outros, converge com os dados levantados neste estudo no que tange a formação dos professores de Educação Física da UECE. Tais dados evidenciam um investimento no campo disciplinar em detrimento do campo pedagógico de constituição do ser docente.

Como síntese da categoria de análise formação docente, temos que os professores participantes do estudo apresentaram uma formação inicial ainda pautada na concepção tecnicista de ensino, caracterizada pela valorização do conhecimento científico, orientada pelas leis de mercado e de posicionamentos imediatistas e pouco reflexivos, demonstrando carência na construção de uma visão crítica e emancipatória do ser humano, valores estes tão discutidos no campo educacional. A formação continuada teve como eixo o campo de estudo das ciências biológicas e da saúde tanto para os cursos lato sensu como stricto sensu, demonstrando um distanciamento dos sujeitos com o campo educacional configurado na Educação Física Escolar. Tal fato é reiterado pela ausência dos professores em espaços científicos (congresso e eventos) de discussão sobre esta temática.

7.3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A temática atuação docente foi proposta no questionário em dois momentos distintos, com objetivos específicos. Primeiramente, investigamos os aspectos da docência universitária: ensino, gestão e pesquisa com o intuito de identificar os professores que atenderiam aos critérios de participação da segunda fase da pesquisa, como também apreender dados para a condução da entrevista (instrumento de coleta escolhido para a fase seguinte). Desta forma, os dados coletados neste tópico não serão discutidos neste momento do texto uma vez que serão contemplados na análise e discussão dos dados da entrevista.

A segunda abordagem quanto à atuação docente refere-se às experiências anteriores ao exercício da docência universitária, compreendendo a investigação sobre o campo de atuação profissional. Desta forma, interpelamos nossos respondentes sobre o exercício da docência na Educação Básica, abrangendo também os níveis de ensino e a temporalidade decorrida dessa experiência, finalizando com a apreensão da atuação profissional na área não escolar.

Os dados apontaram que a maioria dos professores do colegiado 53,8% não possuem experiência de docência na Educação Física Escolar e dos 46,2% que declararam essa atuação profissional, apenas dois (15% do total de professores) possuíam experiência consolidada, em média 15 anos, os demais haviam vivenciado o magistério na temporalidade de um a três anos. No aspecto relacionado ao nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) não obtivemos dados discrepantes, ou seja, os 46,2% dos professores mencionaram ter vivenciado os diversos níveis de ensino.

Quanto a experiência no campo não escolar, ou seja, no bacharelado, obtivemos que 30% dos participantes deste estudo não experienciaram a atuação profissional neste ramo. Os demais (70%) compuseram uma lista sortida de atividades profissionais na área da Educação Física tais como: ginástica em academia, musculação, treinamento esportivo, recreação, técnico de esportes, personaltrainer e atividades designadas como mercado fitness.

Os dados revelam que os professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UECE, em sua maioria, constituíram uma experiência profissional mais evidente no campo do bacharelado. Na confrontação com os dados levantados acerca da formação continuada destes docentes, podemos afirmar que há uma

consonância ou um desenho lógico entre os campos de interesse em pesquisa e os campos de atuação profissional, ou seja, os docentes investiram na sua formação *lato* e *stricto sensu* a partir de seus interesses no campo de atuação profissional, o qual, em sua maioria, não estava diretamente vinculada com a docência.

Em vias conclusivas, anunciamos que a maioria dos docentes do curso de Educação Física da UECE caminharam para a docência universitária amparados por sua atuação e formação no campo profissional não escolar, entendendo-se como docentes a partir da entrada na docência universitária. Tal evidência nos leva a refletir sobre: quais saberes estes docentes municiaram-se para o exercício do magistério e se estes foram suficientes para ampará-los diante dos desafios e exigências da docência universitária? Ou seja, desejamos conhecer quais saberes são necessários para a formação de professores universitários em Educação Física.

Abastecido destas reflexões e constatações nos debruçamos nas narrativas compartilhadas pelos professores participantes da segunda fase do estudo, as quais aprofundam as questões levantadas no parágrafo anterior, assim como conduz novas reflexões e questões, nos dando pistas quanto a compreensão do fenômeno: formação docente.

8 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A DESCOBERTA DO SER DOCENTE

Como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é preciso Eros. O Eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador.

Edgar Morin

Edgar Morin ao interpretar as palavras de Platão nos chama a atenção para a representatividade subjetiva da docência, ultrapassando o viés técnico e objetivo do seu fazer, alcançando um status maior, o de missão humanística revelada no amor naquilo que se acredita e se deseja construir.

O termo docência é descrito nos dicionários como sendo a ação de ensinar; ato de exercer o magistério; ministrar aulas (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2018). Tem origem da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa com *discere*, que significa aprender. Desta forma, docência é entendida como exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral (SOARES; CUNHA, 2010) Ou seja, para ser docente é necessário a atividade de ensino.

De acordo com Therrien (2010) só existe ensino se houver aprendizado, ou seja, ensinar exige uma interação entre professor e aluno, na qual o primeiro media as estratégias de ensino de certos conhecimentos para que o segundo promova a aprendizagem. Pois, como nos esclarece Masetto (2015): “Não há como promover a aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendentes. Aliás só eles poderão ‘aprender’. Ninguém aprenderá por eles.” Portanto, quando falamos de docência estamos nos referindo ao processo de ensinagem.

O leitor pode estar se perguntando por que que estamos trazendo essas reflexões neste momento do texto. Ora, se retomamos ao caput deste capítulo perceberemos que nosso objeto de discussão gravita sob a relação entre a docência universitária em Educação Física e o processo de constituição do ser docente. Muito embora, não seria errado pensar que a graduação em Educação Física tem como base a formação de professores, ou seja, em seu bojo, o curso deveria preparar seus alunos, futuros professores, para exercer a docência, não sendo necessário chegar

ao Ensino Superior para exercer a atividade de ensino.

Esse pensamento não se concretiza de fato, uma vez que, até meados dos anos de 2004 quando foi revogada a, anteriormente citada, Resolução 03/1987¹⁹, o campo de atuação do graduado em Educação Física compreendia uma gama extensa de opções, muitas delas distantes do magistério, o que demandava uma formação generalista. Muitos profissionais traçavam uma trajetória profissional no campo de atuação não escolar, designado como campo do bacharelado. Retomando os dados do perfil do docente do curso de Educação Física da UECE, temos que a maioria dos docentes acumularam experiência e investiram na formação continuada no campo do bacharelado. Desta forma, o encontro com a docência delineou-se ao adentrarem no Ensino Superior, passando a constituir sua identidade profissional docente.

Para Farias et al (2014) a constituição de identidades é um processo sócio histórico vinculado à humanização do homem. Prossegue argumentando que a identidade profissional não se desloca das múltiplas experiências de vida, tanto pessoal quanto profissional, ressaltando a história de vida, a formação e a prática docente como elementos constituintes do processo identitário profissional do professor.

Desta forma, refletir a constituição da docência dos professores de Educação Física da UECE perpassa considerar sua história de vida e profissão, experiências formativas e a prática pedagógica desenvolvida no contexto universitário. Vale ressaltar que apenas um de nossos entrevistados vivenciou e destacou em sua formação o campo de atuação em Educação Física Escolar.

Farias et al (2014) ao estudar a constituição da identidade docente anuncia duas dimensões pelas quais os professores aprendem a ser professores: a dimensão pessoal e a profissional. Acrescenta ainda, que essas dimensões se expressam nos elementos da história de vida, por considerara natureza biográfica no modo como nos constituímos profissionais; a formação e a prática pedagógica, como espaços de elaboração de saberes.

Tomando como referência os elementos citados pela a autora destacada acima, iremos dividir nossa discussão em três momento: história de vida, formação, prática pedagógica, contudo este último aspecto será tratado em profundidade no

¹⁹De acordo com a Resolução 03/1987 a formação em nível de graduação em Educação Física deveria “possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc)”.

capítulo posterior, o qual discutirá a prática pedagógica na docência universitária.

8.1 HISTÓRIA DE VIDA

A dimensão pessoal nos estudos acerca da formação, constituição do ser docente e dos saberes envolvidos neste processo vem ganhando destaque nas pesquisas. Fato este justificado pela compreensão de que o professor é uma pessoa e como tal carrega uma história de vida, traz marcas do tempo em que vive, dos valores familiares, sociais e religiosos, sendo inculcado pelas condições concretas de sua existência.

Neste sentido, a trajetória de vida, influências familiares, experiências escolares representam fatores decisivos na sua formação geral e, em particular, nos caminhos que os levaram ao magistério.

A escolha pela profissão de professor de Educação Física pelos nossos sujeitos de pesquisa, não foge desta linha epistemológica de análise. Fatores como influência familiar, experiência escolares e no esporte ou em atividades físicas que proporcionavam prazer, questões socioeconômicas surgiram nas narrativas que traçavam a história de vida e formação, como explicitado nas falas a seguir:

Escolhi Educação Física pelo o histórico do esporte, né? E no esporte escolar, dentro da escola... durante a infância e adolescência eu sempre pratiquei esportes no âmbito escolar, desde natação, que eu comecei natação na escola, desde... jazz, caratê, voleibol que foi o que eu fiquei a maior parte do tempo nas competições escolares... (P6)

Minha mãe me motivou muito a fazer Educação Física, porque eu era atleta, fui atleta durante muito tempo de basquete na escola. Viajava para participar de competições. Era muito fissurado mesmo em esporte e atividade física (P2)

Eu sempre gostei de dar aula. Eu era aquela criança que tinha uma lousa e dava aula para os amiguinhos, então ser professora sempre foi algo muito forte em mim. E ai eu resolvi fazer magistério, minha mãe é professora né, acompanhei muito essa trajetória da minha mãe dando aula em escola. Ai, eu resolvi fazer magistério no colégio que eu estudava e lá eu tinha uma professora de educação física infantil, que ensinava a dar aula de educação física infantil e eu comecei a gostar porque era diferente, porque não era aquela educação física tecnicista, esportivista, era a educação física mais pra educação. (P1)

As falas revelam a influência da família, das experiências nos esportes e na vida escolar como preponderantes na escolha pela profissão. Contudo, outro fato nos saltou aos olhos ao percebermos que a Educação Física não era considerada a primeira opção profissional por cinco dos seis sujeitos de pesquisa e que alguns

destes empreenderam certo esforço em justificar a sua escolha. Vejamos alguns relatos:

Digamos assim, até hoje, eu vou ser bem sincera, eu não sei por que eu escolhi educação física[...] Mas assim, num primeiro momento eu realmente não tinha noção do que eu queira, né. Assim, quando adolescente eu tentei vestibulares para várias coisas [...] Quando eu tava no ensino médio, coincidiu com um período que eu estava fazendo academia, então nesses seis meses era um ambiente, pra mim, muito amistoso, da brincadeira, da diversão, eu tinha proximidade com os professores na musculação, na ginástica, as secretárias, então pra mim aquilo era um ambiente muito cativante, e aí quando foi pra decidir eu peguei e disse “porque não?” pensando mais nessa área voltando pra academia, as ginásticas em si e musculação, por aí vai. E aí eu acabei “vou botar educação física”, né, assim, decidi no chute digamos assim. (P3)

A escolha pelo curso na verdade foi uma segunda opção. Eu escolhi na primeira opção, a fisioterapia e aí no primeiro vestibular que eu fiz, talvez na inexperiência, não passei. E a educação física foi a segunda opção que eu tive no segundo semestre[...]. No meio do ano que eu tentei e como eu entrei na educação física, acabei optando por fazer um semestre para vivenciar um pouco do curso já que era o curso que tem vários pontos em comum com a fisioterapia. E dentro do curso eu acabei gostando e fiz com que eu decidisse continuar. Então, a escolha inicial, primária, não foi pela educação física, veio meio que por acaso. (P5)

[...] então foi um impulso para que eu decidisse como uma das minhas opções de graduação a Educação Física. Na época, também pensei em fisioterapia, devido a essas questões de lesões de atletas, de dores, e ser algo próximo... e tinha outras aptidões, com a parte lógica, né? Que também fui fazer outro curso com relação a parte lógica, mas acabei não seguindo em frente, aí optei pela Educação Física. (P6)

eu resolvi fazer jornalismo e publicidade e aquela dúvida, aquela dúvida. Meu pai foi técnico de basquete também um apaixonado por esporte, aquela coisa toda e quando eu fui prestar o vestibular né [...] ele falou assim: “Filha, porque que você não faz educação física? O que que você gosta mesmo? Aí eu fui: “Mesmo, mesmo é de dançar” e eu já dava aula de dança em escola infantil de ballet. Então sempre dei aula, sempre gostei de dar aula. “Porque você não faz educação física?” “Aí pai, será?” e me inscrevi em uma faculdade de Educação Física. (P1)

A escolha de uma profissão é uma decisão importante que os jovens recém egressos do ensino médio precisam fazer. A falta de experiência de vida, a necessidade de dar “resposta” à família e sociedade, as dúvidas quanto às suas reais competências e vocação, o desejo em trabalhar com algo que proporcione prazer são algumas interfaces consideradas neste momento.

No caso dos nossos sujeitos de pesquisa a primeira opção estava mais relacionada com cursos com maior reconhecimento social, ou melhor, com maior status social, como fisioterapia, engenharia, odontologia. A segunda opção, educação física, surgiu na perspectiva do encontro com o prazer percebido no contato com essa

área profissional. Os saberes experienciais vivenciados nas atividades culturais e esportivas foram preponderantes na escolha da profissão, possivelmente, por essa razão, os professores não abandonaram o curso e seguiram investindo neste campo de atuação.

Outro fator que nos remete atenção é a falta de empatia dos professores com as aulas de Educação Física na sua vivência escolar, caracterizando as como excludentes, extremamente esportivistas e vexatórias. Com isso, as experiências com a Educação Física ficaram restritas ao campo esportivo, seja na prática de esportes no âmbito escolar, como também fora da escola.

Eu lembro que na educação física da minha escola eu sempre ficava no banco. A educação física da escola nos anos 80, que foi minha época de escola, a professora me deixava no banco porque era só esporte com bola então só me dava bem no atletismo, na época de atletismo. Era assim, eu passei meu ensino fundamental eu acho todo assim, primeiro bimestre atletismo depois voleibol, basquetebol, handebol e eu sempre ficava meio de escanteio né. (P1)

Na escola eu nunca gostei de educação física, era a disciplina que eu mais tinha raiva, pra ser bem sincera (risos), mas infelizmente é porque educação física era muito militarista, né. Era o quê? Os quatro esportes, você tinha que mostrar um determinado movimento, desempenho e se não mostrasse, normalmente eu era muito desengonçada, então eu era muito alta, os membros muito compridos, né, desenvolvi rápido demais em relação aos meus colegas, então eu tinha, não tinha essa, essa fluência no movimento, digamos assim. E era muito cobrada, criticada, né, pelos professores. Então né, já fui chamada de gansa, fui chamada de de... ou seja, por aí vai, né. Então não tinha muito prazer nesse tipo de disciplina, tinha ojeriza pra ser mais exato. (P3)

Mas eu não tinha um histórico de fazer aula de educação física, por que eu era atleta, não tinha esse histórico. (P2)

A compreensão dos objetivos pedagógicos a serem alcançados na Educação Física escolar e as respectivas orientações didáticas que conduziriam esse processo ainda se constitui temática alvo de muitos questionamentos e orientações difusas e pouco convergentes. Esse cenário revela a crise de identidade observada na área como também a necessidade de valorização dos profissionais que atuam na educação.

De fato, o entendimento da Educação Física como componente disciplinar obrigatório e integrante do plano pedagógico da escola só foi respaldado na década de 1990 com a escrita apresentada nas diretrizes curriculares legalmente aprovada na LDB/96. Até então, essa disciplina existia na escola de forma apartada das demais

e seu objetivo centrava-se no desenvolvimento físico dos alunos sem considerar a dimensão sociopolítica e pedagógica desse trabalho.

Antes da promulgação dessa LDB, a Educação Física era uma *Atividade* do Currículo Escolar, o que causou vários problemas para os professores, entre eles o baixo *status* e as dispensas das aulas. Há que se considerar, entretanto, que a atribuição em termos legais de uma condição de *componente curricular* não significa necessariamente que a Educação Física tenha desempenhado tal papel. (DARIDO; RANGEL, 2011, p.20)

Não nos cabe realizar uma análise histórica da Educação Física escolar, pois este esforço já foi incansavelmente realizado e pode ser encontrado nas diversas obras que tratam desse campo de estudo. Porém, nos é coerente reforçar dois pontos que consideramos fundamentais para compreender o processo histórico e a mencionada crise de identidade vivenciada na Educação Física escolar, como também conjecturar uma das razões para a falta de empatia de nossos sujeitos de pesquisa com esse campo de atuação.

A Educação Física escolar vivenciou dois fenômenos muito relevantes nas três últimas décadas do século XX: o advento da pedagogia tecnicista e o avanço do pensamento progressista.

Primeiro evidenciou a “onda” cientificista nas décadas de 1960 e 1970, o que provocou uma desvalorização da discussão propriamente pedagógica da área priorizando os aspectos da didática, entendida como a “prática”, no sentido de oferecer respostas a respeito do como fazer, como ensinar, como treinar (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Acerca desse período os autores esclarecem:

Por um lado, o desenvolvimento das chamadas ciências do esporte, leia-se, ciências biológicas do esporte, e, por outro, o advento da pedagogia tecnicista de orientação behaviorista, confluem para lançar e disseminar a ideia de que a educação física precisa se cientificar, o que, entre outras interpretações, significava orientar sua prática em pesquisas e conhecimentos de caráter empírico-analítico, excluindo, como tema válido, a questão das finalidades socioeducativas e políticas dessa prática. No extremo, essa dimensão da prática (da intervenção social) poderia ser substituída por um conhecimento objetivo e universal. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 24)

A fragilização da discussão pedagógica quanto aos objetivos socioeducativos da Educação Física escolar teve como pano de fundo as intenções políticas de alienação da população no período do governo militar. Com isso, o advento da pedagogia tecnicista aliado ao projeto militar teve como consequência a supervalorização do esporte na escola fazendo com que o professor de Educação

Física assumisse o papel de “caçador” de novos talentos desportivos em detrimento da promoção de uma formação alicerçada no pensamento crítico e emancipador.

Este cenário começa a ser questionado, em meados da década de 1980, com a difusão do pensamento progressista da educação brasileira, o qual denunciava o tecnicismo em educação como mais um dos mecanismos da reprodução das relações sociais capitalistas (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Neste segundo momento, a tônica passou a ser as discussões quanto aos aspectos pedagógicos da Educação Física escolar, colocando em questionamento aspectos ontológicos da disciplina. Este movimento causou uma hipertrofia nas discussões de cunho pedagógico e uma atrofia nas de cunho didático.

A importação dessas análises pelo pensamento progressista da educação física no Brasil (juntamente com a influência da sociologia crítica do esporte desenvolvida na Europa) provocou uma inflexão no sentido de que o premente era entender a inserção macrossocial da educação física em detrimento das preocupações com a prática imediata dos professores de educação física nas escolas, ou melhor, a prática desses professores era agora explicada como consequência de interesses e movimentos macrossociais. A prática dos professores passa a ser entendida como uma mera derivação das decisões mais gerais de uma pedagogia sociologizada e politizada. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 25)

É comum ouvir, no contexto escolar de colegas formados antes da reformulação curricular dos anos de 1990, que eles eram práticos, sabiam fazer e que, agora, os novos professores são teóricos e não sabem fazer (ensinar) (CAPARROZ; BRACHT, 2007)

Tomando como base a exposição dos dois principais eventos vivenciados na Educação Física escolar discutidos acima, entendemos o porquê dos nossos respondentes não demonstrarem empatia com a disciplina em seu período escolar. Nos parece correto afirmar que a Educação Física escolar ainda caminha para a conquista de sua consolidação e valorização na educação e na sociedade, perpassando mudanças na formação dos futuros professores e dos docentes universitários.

No intuito de refletir a formação de professores de Educação Física e os saberes base para a mesma, dialogaremos com nossos sujeitos de pesquisa sobre sua trajetória formativa buscando convergências com as discussões desenvolvidas na literatura da área sobre esta temática.

8.2 FORMAÇÃO

O entendimento que detemos acerca da formação docente alinha-se com a compreensão de Paulo Freire (2009) ao defender a consciência de que somos seres inacabados, e portanto, nos encontramos num processo contínuo de aprendizado e produção de saberes, o que nos possibilita adotar uma leitura crítica acerca das amarras as quais estamos condicionados, passando a ser sujeitos e não apenas objetos da nossa história.

Com base neste pensamento rompemos com a perspectiva positivista que define formação como capacitação, treino ou instrução, desagregando a dos aspectos pessoais, políticos e crítico-reflexivos deste processo. Desta forma, nos posicionamos a favor de uma formação reflexiva e articulada com contexto de atuação profissional, visando um diálogo dinâmico entre essas interfaces, produzindo novos saberes e rompendo com práticas conservadoras de reprodução alienada. Defendemos que essa postura deva ser tida como princípio a ser seguido em todo o processo formativo, seja ele o de formação inicial como também no decorrer da formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional.

Este conceito de formação vem sendo discutido e implementado nas últimas décadas constituindo-se como pauta de discussão de reformas educacionais por todo o mundo, incluindo o Brasil.

Para a análise e compreensão da formação dos nossos sujeitos de pesquisa se faz necessário considerar os aspectos históricos-culturais e epistemológicos evidenciados na trajetória da profissão de professor de Educação Física no contexto brasileiro.

Como discutido anteriormente, nossos sujeitos de investigação vivenciaram sua formação inicial entre as décadas de 1980 e primeira década dos anos 2000. Aprofundando essa categoria na fase das entrevistas, ficou evidente as características dos currículos tradicional-esportivo e técnico-científicos nas narrativas de nossos sujeitos de investigação. Formação extremamente esportivista sem discussão sócio-política, acrítica supervalorizando o aprendizado de gestos técnicos, com teoria e prática fragmentadas, prática entendida como aprendizagem dos fundamentos esportivos e não como exercício da docência, são algumas das evidências apontadas pelos respondentes. Observemos algumas falas:

[...] meu curso extremamente tecnicista, eu tive três semestres de voleibol, três semestres de handebol, três de basquetebol, sabe muito esportivista e pouco pedagógica. Assim tinha uma disciplina de psicologia da educação, um semestre de didática, né. Mas eu entrei naquele universo, foi o mundo fitness né, final dos anos 80, começo dos anos 90 (P1)

[...] voltei a fazer Educação Física, e desde a minha entrada no curso (era um curso bem técnico, a maioria dos meus colegas saiam técnicos em Basquetebol, Futsal, Handebol, a gente era muito...), e já surgiu o técnico das ginastas, professores de ginástica, tava começando a musculação, né? Mas eu não me via naquilo, eu comecei a me enxergar mais como professor de Educação Física escolar. (P3)

passei os dois primeiros anos apaixonada por educação física, foi aquele negócio, coincidiu com as disciplinas mais teóricas, com as disciplinas que tinham um cunho mais biológico, também as psicológicas, as pedagógicas.[...] Aí no meio do curso começou as disciplinas mais práticas, e aí eu comecei a ver aquela questão, como eu digo? como eu não tinha as facilidades motoras nos esportes de modo geral (risos), eu comecei a me questionar se era mesmo, se eu nasci pra aquilo mesmo, né. [...] Eu me lembro que a pior foi natação, por conta do estilo do professor, ele era realmente extremamente tecnicista até o último fio de cabelo dele, então uma entrada diferente ele fazia chacota na frente dos outros, esculhambava e a média sendo sete ele fazia questão sempre de dar uma nota abaixo, né, era típico dele. (P4)

Com base nas narrativas, podemos afirmar que mesmo os professores do curso de Educação Física da UECE com formação mais recente, ou seja, vivenciada nos primeiros anos dos anos 2000, ainda foram influenciados pela abordagem tecnicista em seus currículos de formação inicial, levando-nos a conjecturar que a construção de uma formação mais crítica e reflexiva possa ter se dado ou não, em via formação continuada e ficando a cargo do investimento no desenvolvimento profissional de cada docente.

Pudemos constatar nas falas destes professores, alterações curriculares ínfimas, mais relacionadas à inserção de disciplinas do bloco de práticas de ensino como os estágios supervisionados. No mais a base estruturante dos currículos permaneceu a mesma, com o enfoque nas disciplinas de cunho biológico sem articulação com o contexto de atuação profissional, ficando a cargo do aluno fazer a relação que considerasse pertinente, como observado no relato a seguir:

A minha trajetória na graduação foi muito voltada para a escola, para educação física escolar. Tudo o que eu fazia de trabalho, tudo, eu jogava para área escolar. Trabalho fisiologia do exercício: trabalho sobre saúde da criança e do adolescente. Trabalho de biomecânica: como é a biomecânica na escola... tudo focava para a escola. (P2)

Mesmo com a entrada das disciplinas de estágio, os professores não vivenciavam a inserção à docência demonstrando fragilidades estruturantes nos

objetivos e metodologias destas disciplinas.

durante a graduação eu fiz meus estágios... três dos estágios foram no âmbito escolar, na parte de esportes, mais especificamente, depois numa parte que eles chamam de recreação, que, na verdade, é do 1º ao 5º ano, que foi onde eu fiquei a maior parte, e depois tive uma experiência mais como se diz um bacharelado, né? Aí no último estágio, durante também a graduação, fiz parte de projetos de extensão com a iniciação esportiva, num lugar de vulnerabilidade social, que era a Messejana. E também durante a graduação fiz parte de monitoria, que foi onde eu comecei a despertar um pouco a questão mais do âmbito de iniciação à docência, dessas práticas de tá com mais contato com o ensino dentro da universidade, né? Porque antes eu tava só em processo de extensão e em estágios, né?

Estes relatos demonstram que a formação acadêmica em Educação Física ainda valoriza os saberes disciplinares de cunho biológico em detrimento aos saberes experienciais e pedagógicos vivenciados nas práticas de ensino no âmbito escolar. Sobretudo, tais currículos não priorizam a formação crítica e reflexiva dos professores caracterizando-se como sendo sócio e politicamente descontextualizadas, pois não consideram as questões postas pela prática social e suas consequências para o ensino, centrando sua preocupação na transmissão de conhecimentos sem articulação com o contexto situado de trabalho.

Souza (2012) empreendeu reflexões acerca da construção dos currículos de curso de licenciatura em Educação Física. Em sua escrita a autora reportou-se às alterações curriculares percebidas no campo da Educação Física Escolar tentando promover uma articulação reflexiva com o contexto universitário. Apresentou um diagnóstico correspondente a perspectiva cultivada nos currículos dos cursos de Educação Física pós século XXI, o qual aponta a configuração utilitarista e imediatistas dos cursos de licenciatura visando atender aos interesses de mercado com o ensino de técnicas de rápida aplicação e fácil reprodução.

A autora destaca que os cursos de Licenciatura ainda estão com uma grande quantidade de disciplinas de cunho biológico e uma pequena quantidade de disciplinas pedagógicas, as quais possuem conteúdos diluídos e pouco valorizados. “Como resultados são formadas identidades profissionais acríticas e reprodutoras, assim como é possível notar que o perfil profissional estabelecido no currículo do curso, ou seja, o de licenciado não se efetiva na prática do processo formativo” (SOUZA, 2010, p. 47).

Taffarel et al (2006) apontam os seguintes problemas nos cursos de Educação Física: problemas teóricos resultados do processo de consolidação do

campo de conhecimento da área, o qual sofre disputa de influência de áreas de conhecimento como a médica, ciências humanas e sociais; problemas epistemológicos evidentes na hegemonia da abordagem empírico-analista nas produções de conhecimento, com ascensão da abordagem hermenêutica-fenomenológica e mínimas evidências de emprego de teorias críticas e abordagens materialista e histórica; problemas de oferecimento das condições objetivas para funcionamento dos cursos; problemas curriculares com inconsistente base teórica, processos de gestão antidemocráticos, dicotomia teoria e prática, entre pesquisa-ensino-extensão, com teorias voltadas para atender demandas do mercado; problemas políticos com a perda de autonomia

Compartilhando das mesmas constatações da autora, Neira (2010) propõe:

[...] mudanças profundas nos currículos e o desenvolvimento da pedagogia crítica e cultural que proporcione a crítica e a reflexão sobre as realidades e práticas sociais criadas pelo ser humano. Bem como propõe que os professores universitários também investiguem sua atuação a fim de descobrir seus preconceitos e sua concepção de mundo e realidade e concebam a formação de professores como uma política cultural, fundamentada nas teorias críticas e pós-críticas da educação, visando estimular um conjunto de ações para desvendar os valores implícitos pela racionalidade instrumental hegemônica (NEIRA, 2010, p. 80)

Outra característica que comprova fragilidades na formação inicial em Educação Física é o pouco investimento na formação do professor pesquisador, na perspectiva defendida por autores como Schon (1992), Therrien (2014), Tardif (2014) de professor reflexivo, que tem em sua prática objeto de investigação, propondo mudanças, analisando a, a partir de sua relação com a realidade social mais ampla considerando o movimento dialético entre sociedade e educação escolar.

Durante o curso de graduação, talvez por ser uma universidade particular naquele período, minha graduação foi de 99 a 2004, a gente não tinha muitas oportunidades acadêmicas, basicamente era aula mesmo, não se tinha nem monitoria.(P5)

Veiga (2010) ao analisar as políticas educacionais de formação de professores no contexto brasileiro critica a falta de investimento na formação do professor como pesquisador, denunciando as consequências desse postura formativa:

O papel da pesquisa na formação do professor não é enfatizado com relevância. Sem ser um pesquisador resta ao professor a tarefa de aplicar

métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos. A instituição formadora se resumiria a um centro de divulgação de conhecimentos produzidos por outros (VEIGA, 2010, p. 80).

Em seu estudo, a autora acima citada atribui duas perspectivas de análise da formação do professor: a do tecnólogo do ensino e a do agente social. A primeira perspectiva é fruto da interpretação da autora quanto as políticas oficiais de formação docente divulgadas por meio das diretrizes instituídas e organizadas pelo governo. A segunda perspectiva, em oposição a primeira, dá voz a proposta defendida pelos movimentos sindicais, científicos e acadêmicos, na literatura pertinente e nos resultados de pesquisas realizadas.

A formação de professores como agentes sociais defende uma discussão política global que visa a construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Tal projeto contempla desde a formação inicial e continuada até a melhoria das condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. A formação do professor desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora requerendo, entre outros aspectos: a construção e o domínio dos saberes da docência por meio de uma formação que favoreça o vínculo entre tais saberes e a realidade social mais ampla; unicidade entre teoria e prática; reconhecimento dos professores em conjunto com os demais atores do processo educativo como agentes sociais; autonomia coletiva na forma de pensar e agir; explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola (VEIGA, 2010).

O tecnólogo do ensino é o profissional caracterizado nas reformas educacionais constituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, o qual é delineado de acordo com as demandas do mercado globalizado. Para tanto, a formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, com o objetivo de reproduzir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Reduz-se a uma formação simplista, pragmática e prescritiva. Parece ser a figura dominante no âmbito das reformas de educação (VEIGA, 2010).

Análise semelhante é realizada por Tardif (2014) ao identificar que os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista, o qual comporta muitos problemas, dentre eles destaca o caráter disciplinar da formação, ou seja, o conhecimento é altamente fragmentado,

especializado e apartado do fazer. Ou seja, primeiramente o professor tem acesso aos conhecimentos teóricos para depois colocá-los em prática, subordinando assim o fazer ao conhecer.

Este modelo encontra-se fortemente impregnado na estrutura organizacional do Ensino Superior no Brasil, que desde seu início voltou-se diretamente para a formação de profissionais tendo como base a implementação de currículos seriados, contando com programas fechados em que constavam apenas disciplinas que interessavam imediatamente e diretamente ao exercício daquela profissão, procurando formar profissionais competentes em determinada área e especialidade (MASETTO, 2015).

Diante do exposto nos relatos de nossos sujeitos de pesquisa e tendo como referência a literatura apresentada, podemos afirmar que a formação inicial vivenciada pelos nossos respondentes se alinha com os princípios da proposta do tecnólogo do ensino, e com o modelo aplicacionista de formação. Ambas características também são encontradas na trajetória formativa traçada nos cursos institucionais de formação continuada, os quais seguem os mesmos princípios formativos de caráter técnico, imediatista e mercadológico.

Vale ressaltar que não cumprimos o objetivo de culpabilização dos professores investigados quanto às características formativas evidenciadas em seus processos de desenvolvimento profissional. Compreendemos que a formação do docente universitário em Educação Física é resultado de toda a construção histórica desta profissão, como também da superação de desafios e dilemas atuais vivenciados pelos sujeitos em questão. Não nos é prudente fazer afirmações acerca do perfil ideal ou esperado para o docente universitário sem considerar que esses sujeitos são constructos históricos e, portanto, carregam marcas e traços culturais dessa trajetória. Contudo, nosso papel está em identificar os pontos nodais desse processo formativo e apresentar propostas condizentes com um projeto de valorização profissional docente.

No que tange a formação continuada, partimos do conceito que a aproxima da perspectiva de desenvolvimento profissional, ou seja, consideramos que toda ação formativa com intenção de melhorar a prática profissional, crenças, conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão fazem parte da formação continuada. Desta forma, deve contribuir para o desenvolvimento do professor no âmbito do trabalho e de melhorias das

aprendizagens profissionais.

As pós-graduações *stricto sensu* são uma das atividades formativas de caráter institucionais utilizadas pelos professores para investimento em sua formação. Sobretudo, a legislação²⁰ educacional regulamenta que este nível de ensino é responsável pela “preparação do docente” para atuação no magistério superior.

Como é sabido e discutido por diversos autores (CUNHA, 2006; ALMEIDA, 2013; MASETTO, 2015; PIMENTA e ANASTASIOU, 2005) o objetivo central almejado nestes cursos corresponde ao desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento, ou seja, priorizam a produção e disseminação de saberes disciplinares. Os aspectos relacionados à docência no que tange a produção de saberes pedagógicos para o ensino raramente são contemplados nestes cursos, e quando aparecem, geralmente, estão representados nas disciplinas como Metodologia do Ensino Superior e Estágio de Docência, as quais possuem uma relevância insuficiente para o alcance da preparação pedagógica satisfatória (ALMEIDA, 2012).

Assim que eu entrei no mestrado já comecei a fazer coisas porque era obrigatório como bolsista. Tinha uma carga horária, tinha plano de atividade, tinha curso de formação, tinha um bocado de coisa para os bolsistas PROPAG. Eu acho que foi um programa assim... que nossa deu tanto fôlego para ser docente, tão legal sabe? Muito legal. mas cara, era muito verde e ainda sou, mas você começa a ver um mundo que você não conhecia. Começa a ver de forma iniciante, com um professor.[...] Como docente mesmo, autônomo foi no final do mestrado, eu comecei a dar umas aulas no IDJ [...] Olha para ter ideia de como eu estava nervoso na primeira aula, tão nervoso, que eu vomitei toda a informação que eu deveria trabalhar em 4 a 5 horas eu vomitei em 30 minutos. Mesmo tendo a formação, aquela coisa e tal, mas eu estava começando, sabe? E os meninos(alunos) ficavam assim (expressão de incompreensão): professor? E eu: não pessoal isso é uma visão geral, vamos com calma (risos). (P2)

O relato acima de um de nossos sujeitos de pesquisa, demonstra que mesmo os cursos de pós-graduação que possuem programas de preparação pedagógica representados por disciplinas pontuais não dão conta dos saberes docentes necessários para o exercício do magistério. Isso ocorre, possivelmente, pelo fato do objetivo central destes curso gravitar em torno da pesquisa, deixando a iniciação à docência em um plano secundário.

Vale lembrar que dentre os seis participantes da segunda fase de nosso estudo, apenas um havia vivenciado o magistério antes de adentrar no ensino

²⁰ A LDB 9394/96, em seu artigo 66, estabelece: A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Em seu artigo 52 determina que as instituições de ensino superior tenham um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente com regime de trabalho de tempo integral.

superior, os demais não se reconheciam como docentes até adentrarem na docência universitária.

Desta forma, a maioria dos professores vivenciaram a iniciação à docência dentro do âmbito do ensino superior, a qual possui características semelhantes a iniciação ao magistério na educação básica, como o processo de socialização cultural do contexto de atuação, ao mesmo tempo que possui aspectos específicos deste nível de ensino correspondentes às exigências referentes à docência universitária como: ensino, pesquisa, gestão e administração.

O processo de socialização da cultura organizacional da universidade²¹ ocorre mais incisivamente no primeiro ano de docência. As principais dificuldades relatadas neste período, de acordo com Garcia (2013) referem-se ao aprendizado das normas informais de como proceder na universidade, socialização com os colegas de trabalho, percebendo como posicionar-se na instituição, situar-se, aprender a cultura da instituição, seus valores e sua história não escrita.

Garcia (2013, p. 252) destaca a existência de programas de iniciação à docência para ensino superior em universidades pelo mundo, citando as atividades desenvolvidas no programa da Universidade de Surrey:

- Durante o primeiro ano de docência: discussões de grupo sobre problemas de ensino e aprendizagem. Cada principiante é associado a um colega do seu próprio Departamento que lhe dá assessoria.
- No final do segundo ano: realização de um curso intensivo de oito dias centrados nas relações professor-aluno – desde relações autoritárias a relações de orientação e tutoria.
- Durante o segundo e terceiro ano: continuação de reuniões grupais e pequenos cursos sobre temas pedidos pelos professores

A experiência citada compreende que o período de iniciação a docência no Ensino Superior abrange uma temporalidade de pelo menos três anos, período em que o professor vivenciará a práxis pedagógica, ou seja, sua prática estará constantemente em um diálogo reflexivo com os aspectos teóricos, pedagógicos, afetivos e sociais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a experiência pedagógica situada, ou seja, refletida a partir do contexto de vivência pode contribuir para a construção de um repertório de saberes validados pelos próprios docentes de forma consciente, autônoma e autoral.

Esse modelo formativo tem como objeto central a formação pedagógica do

²¹ A universidade, como qualquer organização humana, possui uma cultura, normas, crenças, rituais, símbolos etc., que devem ser conhecidos (reconhecidos) por qualquer professor que nela pretende sobreviver (GARCIA, 2013, p.249).

professor universitário, diferentemente da proposta fragmentada e compensatória desenvolvida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros.

Consideramos importante destacar que, desde sua concepção, o Ensino Superior prioriza os saberes disciplinares em detrimento dos saberes experienciais e pedagógicos, partindo do pressuposto de que: quem sabe, sabe ensinar. Mesmo com a regulamentação legal exigindo título de mestrado e doutorado para exercer cargo de professor universitário, as lacunas identificadas nesta formação coadunam para que a exigência continue a mesma, pois refere-se ao domínio de conteúdo em determinada matéria ou experiência específica em uma área profissional.

Almeida (2013) identifica dois aportes de referência para o perfil do docente universitário sustentado tradicionalmente na cultura educacional brasileira:

Uma é o mundo do trabalho, sustentando a ideia de que 'quem sabe fazer sabe ensinar' e ratificando a influência das corporações na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos de conhecimento. A outra é o universo da pesquisa, que predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias (ALMEIDA, 2012, p. 63).

Em síntese, Cunha (2006, p.258) afirma que "a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino."

Os dados empíricos levantados em nossa pesquisa corroboram com as constatações expostas na literatura da área. As narrativas revelam diferentes trajetórias de inserção no ensino superior, mas apresentam como ponto de intercessão a constatação de que o critério fundamental para a entrada neste nível de ensino é a formação em uma área específica de conhecimento, ou seja, os saberes disciplinares classificados por Tardif (2014) representam peça chave para o ingresso, como revelam as falas:

a gente é chamado para o curso pela nossa especialidade, a gente tem o domínio daquela especialidade, mas isso não quer dizer que você seja um bom professor. Então eu fui dar aula imitando os meus professores aqueles que foram meus ídolos, mais ou menos isso né. A gente acaba imitando os mestres que te tocaram mais. Você acaba tendo seu jeito de ser mas você traz esse modelo (P1)

[...] entrar em uma universidade, principalmente uma universidade pública, porque normalmente os concursos são feitos em cima de uma área, é preciso ter um conhecimento amplo dentro dessa área específica, eu preciso ter um

conhecimento específico de alto pra que eu possa fazer, por exemplo, uma boa prova. (P5)

Os professores ao refletirem acerca da relação entre seu processo de formação institucional e a docência no ensino superior relatam que esta modalidade de formação não dá conta das exigências e complexidades encontradas no magistério, mesmo sendo requisitos fundamentais para o ingresso.

Ter o conhecimento não quer dizer nada, não me dá nenhuma garantia, de eu chegar aqui e ministrar uma boa aula (P4)

Você pode ter conhecimento? Pode, qualquer um pode ter conhecimento. Até um “racheiro” pode ter mais conhecimento do que tu, se duvidar! Mas o que vai fazer a diferença é a tua capacidade de saber dar aula daquele assunto. (P2)

Os professores ingressam no ensino superior por mérito da sua formação específica em dada área de conhecimento, mas ao iniciarem atividade docente percebem que estes conhecimentos não são suficientes nem os mais relevantes para o exercício da docência no Ensino Superior.

O reconhecimento da falta de saberes pedagógicos para o exercício do magistério é um dos primeiros desafios vivenciados pelos docentes universitários, sujeitos de nossa pesquisa, os quais veem-se despreparados para atuação e desamparados pela instituição.

Quando eu tomei posse eu recebi uma caderneta de papel e boa aula né eminentemente é isso que a gente recebe, a gente não recebe uma resolução, por exemplo, sobre cálculo de notas que é o mínimo..., mas a gente não recebe uma orientação. No meu caso foi isso, não recebemos uma formação pedagógica, nada, absolutamente nada. (P5)

Pimenta e Anastasiou (2005) discutem a falta de aporte da universidade na formação docente relatando que a “universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado, o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho. (p.143)

Diante desta problemática, os professores buscam construir sua prática pedagógica recorrendo aos saberes experienciais vivenciados no seu período como aluno, reproduzindo práticas de seus professores, conduzindo o processo de ensino aprendizagem de forma empirista, experimental, ou na melhor das hipóteses, buscando ajuda com colegas de trabalho mais experientes e realizando pesquisas

acerca do processo de ensino aprendizagem.

Quando eu entrei a primeira vez na sala de aula realmente foi aquele negócio assim “olha, eu vou tentar não ter medo, vou entrar, né, assim, com o coração aberto, com a mente aberta pra poder justamente receber as críticas pra dizer olha, faltou isso, você precisa disso, você precisa daquilo” e quem melhor termômetro senão os próprios alunos? Lógico que no início, eu fui pedir ajuda[...]eu justamente aproveitei esse meu colega, conversei com ele, eu digo “e aí, como é que faz? O que é que eu, né, eu entrar eu tenho que dar uma disciplina, como é que eu distribuo, ne!?” [...] ali era um conteúdo que eu tinha que ministrar, que eu tinha que chegar com alguma coisa, pra dá ele e a partir do que viesse eu fazer a complementações que fossem necessárias, mas eu tinha que durante seis meses ter um projeto, ter uma ideia, ter toda uma articulação e eu nunca tinha feito isso. E aí eu “venha cá, me ajude aqui, pelo menos pro tiro inicial pra saber o que é que eu tenho que fazer”, aí ele, logicamente, me ajudou, então falou do plano de aula falou como organizar a questão das avaliações e por aí vai. [...] Eu, pelo menos, assim “meu Deus”, no começo, entrei em desespero porque chegava no final do semestre e eu atava ali correndo com o conteúdo, por que ‘trocentas’ coisas aconteceram e eu não tava esperando.

Corroborando com nossas inferências temos em Pimenta e Anastasiou (2005) a afirmação de que professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros. As autoras atribuem este fato à inexistência de uma formação específica como professor universitário.

Podemos afirmar que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua trajetória profissional de docência acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhe desconhecidos cientificamente.

Desta forma, se faz necessário repensar estratégias para que este professor possa dirimir lacunas da sua formação quanto aos saberes pedagógicos. Nunes (2004) defende a possibilidade das próprias Instituições de Ensino Superior se responsabilizarem pela formação pedagógica do professor universitário, a partir do reconhecimento dos mesmos da fragilidade de uma formação individualizada, buscando a constituição de espaços de formação coletiva do professor universitário no interior das universidades. “Reconhecer essa necessidade e construir estes espaços é ao mesmo tempo perceber que a Pós-Graduação, apesar de usa contribuição, apresenta limites em relação à formação do professor

universitário”(NUNES, 2004, p.84)

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

Em suma, na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores tenham realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (ALMEIDA, 2013, p. 64).

Essa problemática é vivenciada por muitos professores das universidades brasileiras incluindo professores do curso de Educação Física investigado, com exceção do professor P4, o qual ingressou no Ensino Superior após 15 anos de atuação como professor de Educação Física Escolar. Para este, os saberes experienciais vivenciados nestes anos de atuação foram imprescindíveis para a docência universitária, uma vez que lhe deram segurança para construir sua prática pedagógica, subsidiando a ação reflexiva e a tomada de decisões quanto à inovação de estratégias metodológicas para o ensino.

Os saberes da experiência, precisa viver, viver a docência, eu tenho muito medo desses meninos serem motivados a saírem da graduação e ir direto pro mestrado, doutorado, porque querem ser professor universitário, não serão professores, terão uma tese, é só o que eles tem, só falam sobre elas, né?

Então, eu diria que os saberes da experiência, é preciso experimentar a docência, se tornar professor, pra poder vim pra uma universidade. Eu diria fundamentalmente isso, primeiramente ser professor, ninguém vem pra universidade porque fez um mestrado e um doutorado, não. Ser professor, e ser professor é desenvolver técnicas de ensino, desenvolver estratégias de mobilização dos alunos, manter os alunos com atenção, sem distração...

Como explicitado anteriormente tomando como referência Tardif (2014), saberes experienciais são aqueles produzidos pelos professores em sua prática pedagógica em sala de aula, formando um conjunto de representações a partir das

quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Para nosso entrevistado, esses saberes elaborados na sua experiência como docente da Educação Básica ajudaram no a constituir sua identidade docente, a qual subsidiou sua atuação como docente universitário. Denuncia em sua fala uma realidade problemática vivenciada em muitos cursos de licenciatura, incluído o curso investigado, que evidencia o investimento de seus alunos em cursos de pós-graduação com intuito de ingressarem no magistério em nível Superior.

Entendemos essa situação como sendo problemática a partir de dois aspectos: o primeiro de concepção do próprio curso de licenciatura cujo objetivo é formar profissionais para atuarem na Educação Básica, não contemplando preparação específica para atuação no Ensino Superior. O segundo configura-se na ideação de formadores de professores que não vivenciaram o contexto profissional, ou seja, não elaboraram saberes experienciais relativos à prática profissional, constituindo-se, desta forma, apenas como pesquisadores.

Os saberes docentes são o amálgama dos diferentes saberes vivenciados pelos professores no seu processo de desenvolvimento profissional, tais como cita Tardif, os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Desta forma, consideramos que os professores que não desempenharam o magistério em nível básico não tiveram a oportunidade de desenvolver os saberes do chão da escola, como denomina Therrien, podendo representar mais uma lacuna no seu processo formativo.

De fato, fatores outros são considerados pelos candidatos a vaga de professor universitário, que não diretamente o ensino. Como afirma Almeida (2103) apesar dos concursos de ingresso serem claramente para professor, o que evidentemente pressupõe a atividade docente, em muitos casos, este não é o fator que os atrai e os leva a decidir por trabalhar nestas instituições. “Desse modo, a preocupação com o ensino fica relegada a segundo plano e não raro os docentes buscam libertar-se desse encargo para realizar outras atividades que se mostrem mais atrativas e valorizadas ou menos desgastantes.” (ALMEIDA, 2013, p. 62)

Os fatores que levam a escolha pela docência no Ensino Superior em Educação Física destacados na pesquisa realizada por Pessoa (2015) estão relacionados ao status profissional que esta categoria vem ganhando em detrimento dos demais professores, como também o sentimento de certo mal-estar docente

diante das precárias condições de trabalho e da desvalorização do profissional vivenciados em experiências na Educação Básica

Pimenta e Anastasiou (2005), ao analisar essa valorização do professor do ensino superior em detrimento dos demais professores, apontaram para uma problemática profissional na relação entre a identidade docente e as condições de exercício profissional. Destacam que o reconhecimento da identidade docente se fragmenta entre aqueles que são professores da Educação Básica e os do Ensino Superior. Enquanto para os da Educação Básica o ensino aparece como o elemento condutor do papel docente, aos da universidade, o ensino está condicionado à pesquisa acadêmica, colocando os processos de ensino e aprendizagem em segundo plano entre as funções desempenhadas pelos docentes.

Concordamos com o professor P4 que os saberes experienciais possibilitam maior segurança e autonomia na condução reflexiva de sua prática, transformando-a e integrando propostas inovadoras de ensino.

[...] fui ministrar um curso... quarta-feira numa escola, voluntariamente para os professores de sala de aula, 25 professores de sala de aula, pedi pra eles levantarem o primeiro problema: dispersão, aluno dormindo... digamos... "Será que é por que aula é depois do almoço?" "Não, você já se olhou no espelho, pra ver qual aula você tá ministrando depois do almoço? ". Tem dispersão porque falta técnica, falta estratégia, falta motivação... "Como é que desenvolvo isso? ", com experiência... e quando coloco experiência, não é prática, é prática consolidada com o estudo, é ler as teorias e não "Ah, essa teoria...", mas teoria influencia em quem na minha ação prática? O que eu faço na prática que é resultado de uma teoria? As teorias servem pra isso, pra animar a prática, pra dar segurança prática, então eu diria que, antes de com qualquer um... se atrever entrar numa sala de aula pra formação, ele precisa passar por essas experiências, experiências de docência no percurso, né?

A prática pedagógica constitui-se como espaço fortuito de produção e validação de saberes docentes, nela o professor confronta teorias, crenças, elabora estratégias de ação, exercita sua criatividade, reelabora sentimentos e sensações, aprende, inova e transforma-se durante esse processo, ou seja, o professor se faz professor exercendo a profissão. Desta forma a prática pedagógica é um dos componentes constituintes do ser docente. Como anunciado por Paulo Freire (2001): "Não há docência sem discência".

Com base nesta assertiva, defendemos que os processos de seleção para professor universitário de cursos de licenciatura devam considerar a experiência docente como um dos critérios para pontuação. Esta feita, acarretaria dois pesos ao

ensino universitário: o primeiro relativo à indicação de certa valorização do ensino para docência universitária e o segundo configura-se na entrada de professores com um repertório de saberes experienciais mais consolidados, contribuindo de forma contundente na reflexão e inovação dos processos de ensino desenvolvidos na universidade.

Diante das discussões empreendidas neste capítulo, consideramos que o processo de constituição do ser docente universitário em Educação Física ainda permanece com muitos ranços históricos remanescentes da racionalidade científica, configurada na valorização dos saberes científicos de cunho biológico na formação docente. Saberes experienciais, curriculares e pedagógicos são reconhecidos como fundamentais à prática pedagógica do docente, contudo não são priorizados nos programas de formação institucional, ficando a cargo do professor universitário o investimento ou não em atividades formativas, que fomentem a elaboração de tais saberes.

Cientes da realidade vivenciada no processo formativo dos professores universitários do curso de Educação Física e compreendendo que a formação não é estanque, ou seja, ela é dinâmica e permanece ativa durante toda a trajetória profissional, nos cabe investigar como a atuação docente configurada na prática pedagógica vivenciada na docência na universitária vem contribuindo para a formação dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UECE.

Devido a profundidade desta discussão e levando em consideração os dados levantados na pesquisa empírica, consideramos válido destinar um capítulo específico para a discussão desta categoria, o qual está delineado no tópico a seguir.

9 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO?

Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

Paulo Freire reforça a ideia defendida em nosso texto de dissertação de que o ato de ensinar carrega a conotação do ato de aprender, ou seja o próprio exercício da docência representa espaço de aprendizado e formação.

Partindo deste pensamento, viemos reiterando a aproximação do conceito de formação docente ao de desenvolvimento profissional compreendendo que toda ação desenvolvida pelo professor que venha a contribuir com a melhoria da sua capacidade em atuar no processo de aprendizagem do aluno pode ser considerada como formativa.

Dentro desta linha epistemológica de pensamento, o caráter contextual e organizacional do território de atuação ganha um valor diferenciado, pois ele constitui-se como válvula propulsora de estímulos situacionais a serem refletidos, investigados e transformados na prática pedagógica, conduzindo o professor por uma trajetória de constante pesquisa, aprendizado e produção de saberes a nível pessoal e coletivo.

Destarte corroboramos com a fala de Garcia (2013, p.137) que trata o desenvolvimento profissional dos professores como:

uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

A importância dada ao contexto de atuação dos professores em seu processo de formação é considerada relevante na compreensão trazida por Tardif (2014) quanto a relação íntima entre os saberes e o trabalho, desmistificando a crença de que os saberes estão apenas a serviço do trabalho, acrescentando que estes são

produzidos e modelados pelo mesmo.

Ainda temos em Garcia (2013) a descrição do desenvolvimento profissional docente como sendo a capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe, identificando interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizando e procurando o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados. Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional, concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções.

Como diretriz institucional o Ministério de Educação e Ciência em relatório define o desenvolvimento profissional do professor universitário como:

“qualquer atividade sistemática de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais do docente universitário, com a finalidade de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão. Esta concepção inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação destas necessidades” (MEC, 1992, p. 35 apud Garcia, 2013).

A discussão epistemológica acerca do desenvolvimento profissional docente alinha-se com a constatação dos professores universitários quanto a necessidade de capacitação própria e específica, que não se restringe aos saberes disciplinares, para atuarem na docência universitária (MASETTO, 2015). As exigências do fazer docente vêm inquietando os professores no sentido de repensar suas práticas pedagógicas para dar conta das transformações do mundo vivido. Ou seja, a prática pedagógica na docência universitária fomenta o investimento na aprendizagem do professor seja ela a nível institucional, seja por meio da auto formação e/ou Inter formação²².

Corroboramos com Veiga (1992) na compreensão objetiva da prática pedagógica como sendo constituída pelo conjunto de meios, que evidenciam o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor, seja de forma consciente ou não, sendo atestadas ou refutadas.

A prática docente não é vista como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela. Ela torna-se um espaço original e relativamente

²² A autoformação é uma formação em que o sujeito participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos, os resultados da própria formação. Interformação é a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou professores em processo de atualização de conhecimento. (Garcia, 2013)

autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (TARDIF, 2014 P. 286)

Compreendemos que a prática pedagógica do professor universitário em Educação Física expressa os saberes construídos em sua trajetória de vida e profissão, revelando as teorias pedagógicas vivenciadas por eles quando discentes da educação básica e ensino superior. Tais teorias passam por um processo de análise quanto a sua eficácia no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, podendo ser refutadas, aprovadas e transformadas para melhor atender às demandas percebidas pelos docentes.

Desta forma, o docente universitário deve adotar uma postura reflexiva, a qual busca perceber as interfaces existentes em sua prática pedagógica no sentido de promover mudanças positivas para auxiliar na aprendizagem do estudante.

Masetto (2015) afirma que, em síntese, a função principal do docente universitário consiste em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, em vez de serem unicamente fontes de conhecimento. “Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas por meio de programas apropriados de desenvolvimento profissional” (MASETTO, 2015, p.21).

Desta forma, refletimos como os desafios enfrentados na prática pedagógica da docência universitária podem impulsionar o desenvolvimento dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UECE. Vale ressaltar que consideramos como elementos constituintes da prática pedagógica do professor universitário o conjunto de atribuições e atividades laborais desenvolvidas pelos professores que podem contribuir de forma direta ou indireta no desenvolvimento de estratégias em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, Soares e Cunha (2010) consideram a docência universitária como uma atividade complexa, voltada para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdo. Envolve condições singulares e uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

Nossos entrevistados foram interpelados acerca de três funções exercidas no ensino superior: ensino, pesquisa e gestão, as quais foram dialogadas separadamente. Não observamos nas narrativas elo entre os três aspectos destacados, parecendo-nos que os professores exercem papéis diferentes dentro do

mesmo cenário, ou seja, não percebemos conexão com a prática pedagógica exercida no ensino, com a exercida na pesquisa. Quanto a gestão houve algumas aproximações, pois relatou-se com ênfase os espaços de reunião de colegiado como momentos em que havia certo compartilhamento de realidades pedagógicas e a conjectura de mudanças coletivas para superação das problemáticas identificadas.

Devido a essa fragmentação percebida nas entrevistas e também por uma opção de organização didática da discussão, trataremos dos aspectos ensino, pesquisa e gestão separadamente.

9.1 ENSINO

O ensino, uma das atribuições do professor universitário, é compreendido por Tardif(2014) como sendo uma atividade humana, um trabalho interativo: “Concretamente, significa desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, afim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2014, p. 118).

Soares e Cunha (2010) acrescentam que o reconhecimento da interatividade como um traço característico da docência nos leva a entender que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal, em que pessoas com histórias de vida distintas se implicam mutuamente. Este pensamento remete ao professor um novo desafio, o de compreender essa trama invisível que impacta os processos de ensino e de aprendizagem e de saber orientar o grupo de alunos para compreender essas implicações, aproveitando determinados elementos relacionais que emergem como objetos de análise e de aprendizagem sobre os conteúdos e sobre os valores e atitudes.

A interatividade surge na fala dos professores investigados, os quais colocam que este elemento fundamenta a relação professor-aluno, auxiliando na condução das estratégias pedagógicas desenvolvidas na prática de ensino. Observemos algumas falas:

Então hoje, eu posso te dizer que minha prática com os alunos é um processo interativo intenso, eu tenho total controle... de sala de aula, não tenho problema nenhum com os meus alunos... nunca tive problema com os alunos sobre dispersão, sobre uso de celular, primeiro, porque eu uso o telefone o tempo inteiro pra busca de conhecimento (P4)

Eu vejo o aluno parceiro[...] eu trago esses meninos pra mim, pra junto de mim entendeu? O que me encanta em dar aula, em estar na universidade é exatamente isso, de você se atualizar sempre! Então se eu não me atualizar, se eu não começar a falar a linguagem deles, se eu não me apropriar do que eles são eu fico obsoleta muito rápido. Eu sou muito parceira com eles mas aquela coisa né, sempre colocando meu posicionamento, eu tô aqui na posição de conduzi-los então vamos fazer as coisas certas do jeito que tem que ser, assim muito junto deles. Vai ter festival? Eu danço junto com eles, porquê? Pra eles verem que tô junto deles. Então eu cobro, eu exijo, mas eu estou junto. (P1)

Os professores universitários passaram a perceber que o nível e a qualidade da interação relacional com seus alunos influenciam no processo de aprendizagem dos mesmos. Com isso, o professor abandona seu pedestal, no qual entendia-se como superior e inalcançável ao aluno, para assumir uma posição horizontal, ao seu lado numa relação de parceria e motivação. Masetto (2015) observa que o professor ao investir nesta relação coparticipativa incentiva a motivação e interesse do aluno pela matéria, bem como a dinamização nas relações entre aluno e professor, facilitando a comunicação entre ambos. “O aluno começa a ver no professor um aliado para a sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar o sujeito do processo” (Masetto, 2015, p. 28).

Os objetivos de ensino destacados pelos professores, sujeitos da pesquisa, perpassam a formação de cidadão e profissionais criativos que saibam significar os conhecimentos disciplinares na prática pedagógica, promovendo uma leitura de mundo crítica e condizente com as demandas da atuação profissional.

Então, eu trabalho muito com o concreto, com o que eles vão utilizar diretamente, lembro o tempo inteiro que nós estamos trabalhando com formação... de profissionais, então... a disciplina de 'Recreação', de 'Metodologia' eles são os caminhos pra formação de um profissional que tenha capacidade e competência de fazer um bom trabalho lá fora. (P4)

Não tento puxar na cabeça deles um monte de conteúdo porque não adianta. Hoje eles têm um celular com o conteúdo que eles quiserem, mas aí o que que eles vão fazer com isso? Trabalho muito isso, como é que eu vou trabalhar esse conteúdo na escola que é o nosso foco? E transformar isso. (P1)

Percebemos nas falas destacadas o deslocamento do objetivo do ensino saindo da mera transmissão de conteúdo para dar lugar a uma formação mais significativa, na qual o estudante é levado a pensar, refletir e perceber seu contexto de trabalho para daí ressignificar os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas do

curso. Na contramão destes relatos, também encontramos nas falas de outros professores a ênfase na preocupação com a transmissão de conteúdo, principalmente naqueles que atuam com disciplinas de cunho mais biológico.

as vezes tem disciplinas que têm conteúdo bastantes extensos, bastantes densos. Às vezes é necessário fazer algumas adequações em qual conteúdo será mais abordado, aqueles que serão mais apresentação, né? Pro aluno... e aí, diante disso, eu faço essas escolhas ponderando, obviamente, o tempo que eu tenho, a quantidade de aulas o que tá previsto pra aquele conteúdo (P6)

Compreendemos que a prática pedagógica docente é constituída por um amálgama dos vários saberes adquiridos na trajetória de vida e profissão dos professores, deixando transparecer traços das dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. Como discutido nos capítulos anteriores, a maioria dos nossos sujeitos de pesquisa traçaram uma trajetória profissional fincada na valorização de saberes disciplinares e pouco experienciaram os saberes pedagógicos e experienciais, o que coaduna com uma prática pedagógica alicerçada nos saberes que eles se sentem mais seguros e preparados para atuar.

De acordo com as Tardif (2014) os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais.

Desta forma, mesmo de forma inconsciente, os professores acabam reproduzindo práticas de seus professores, ou na melhor das hipóteses transformando as a partir da sua visão de mundo. Apesar dessa realidade ser considerada inofensiva e aceitável no processo de aprender a ensinar, os professores devem superar essa postura e procurar construir uma prática pedagógica mais alinhada com os princípios de formação crítica, reflexiva e contextualizada com a prática social e profissional.

Cunha (2006) afirma que a maioria dos professores têm como referencial para a atuação docente modelos preservados na sua memória como alunos e que para alterar esse quadro epistemológico se faz necessário a vivência de processos que os ajudem a refletir sobre si e sobre seu percurso formativo criticamente, permitindo-lhes desconstruir a experiência vivida e organizar outras referências para a prática docente.

Para Tardif (2002) a formação deve caminhar na perspectiva de ser voltada para a reflexão, o discernimento e a compreensão do contexto de prática profissional, contemplando a definição de objetivos pertinentes à situação e a identificação dos

meios adequados para atingí-los. Isso implica, para o docente universitário, a tarefa de compreender criticamente a profissão em foco e o contexto mais amplo no qual ela se insere.

Outro desafio na Educação Superior diz respeito à especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional. Em momentos diversos da fala de nossos entrevistados identificamos a preocupação com os aspectos metodológicos a serem desenvolvidos para trabalhar com o novo perfil discente encontrado no curso de Educação Física.

Diante deste novo perfil do alunado como também pela percepção da falta de formação pedagógica dos docentes do curso, foram empreendidas iniciativas para auxiliar a superar esse desafio. Os professores relataram algumas ações da coordenação do curso para promover espaços de formação pedagógica convidando professores externos para dialogar acerca de metodologias de ensino, dentre elas as Metodologias Ativas²³.

Teve umas duas formações que aconteceram, uma professora foi específica do curso de Educação Física, e aí, veio uma professora ministrar, falar um pouco do que a gente poderia fazer e uma outra foi dentro de uma formação maior que foi citado, o próprio coordenador já repassou pra gente alguns materiais, sempre quando tem encontro pedagógico no início do semestre, isso tem então discutir isso, né?... Que verifique os conteúdos, aplicabilidades de onde se encaixa melhor cada um.(P6)

As narrativas deixam transparecer que essas formações influenciaram nas estratégias de ensino dos professores, uma vez que dos seis entrevistados, cinco citaram esta metodologia em suas aulas.

Em relação as minhas práticas pedagógicas como eu falei, eu hoje, eu trabalho muito com o aluno participativo com a construção do conhecimento e isso ter sido empoderamento principalmente pelas metodologias ativas, que facilitou demais o meu trabalho, eu percebo algo mais participativo do que você ficar numa aula expositiva. Eu tinha uma angústia muito grande com a

²³A metodologia ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. (SOBRAL, F.B; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. Rev Esc Enfermagem USP, 2012; v. 46(1), p. 208-218. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/40938/44443>

aula expositiva porque eu percebia isso, uns viajando, outros dormindo, outro na internet, outro no WhatsApp... e com metodologia ativa tem que fazer então vai, vamos pegar um painel integrado aqui pega um texto. Gente na próxima aula nós vamos trabalhar esse texto e quando termina todo mundo falou e eu só faço o fechamento ai eu uso meu slide bonitinho com as imagens mas é la no final da aula. (P1)

Atualmente nas metodologias ativas, né? Metodologia ativa não como um modelo ou como modismo, haja visto... na década de 60 isso já era visível, a gente só não sabia bem como trabalhar isso nas escolas (P4)

Importante destacar que a literatura da área orienta que o ensino de adultos seja promovido levando em consideração características deste público, ou seja, valorizando os saberes prévios, a autonomia e o engajamento consciente. Acerca destas orientações temos em Soares e Cunha (2010, p. ??)

O processo de aprendizagem pressupõe o engajamento consciente e voluntário. Isso equivale dizer que eles precisam compreender a finalidade de estudar os conteúdos apresentados, entender sua lógica e ter a possibilidade de negociar as formas propostas pelo professor para trabalhar esses conteúdos e para avaliar a aprendizagem realizada, pois, como explica o autor, a evolução do autoconceito do adulto é marcada pela passagem da dependência para a autonomia. A aprendizagem autônoma é, portanto, um dos aspectos fundamentais da educação de adultos e se caracteriza pelo desenvolvimento da inteligência crítica, do pensamento independente e da análise reflexiva.

A autora complementa que aprendizagem de adultos pressupõe ainda que as variadas experiências dos estudantes sejam contempladas; a significação dos conteúdos e objetos do ensino para o aprendiz; que seja explicitado o seu papel social; que o ensino seja baseado na busca de solução de situações-problemas e na aplicabilidade dos conteúdos. Em síntese a sua motivação para aprender é, principalmente, decorrente de fatores internos, ou seja, da sua compreensão acerca do sentido do quê e do como é ensinado.

Para Masetto (2015) o princípio norteador das mudanças metodológicas no ensino superior está na transformação do cenário em que o professor está em foco, pra um cenário de aprendizagem, em que o aprendiz (professor e aluno) ocupa o centro e o professor e aluno se tornam parceiros e coparticipantes do mesmo processo.

Tais princípios parecem claros para professores do curso investigado como aparece nas falas:

a gente trabalha muito com o aluno como centro da busca do conhecimento, eu como moderador, mas um moderador desafiador o tempo inteiro,

modelando, orientando e logicamente eu fico, enquanto professor, eu dirijo conforme os meus objetivos da aula e isso faz com que... eu eueu... navegue, né? (P4)

Tal atitude leva o professor a explorar, com os alunos, novos ambientes de aprendizagem – tanto profissionais como virtuais (pela internet) -, a dominar o uso das tecnologias de informação e comunicação, a valorizar o processo coletivo de aprendizagem (o aluno aprender não só com o professor e por intermédio dele, mas também com colegas, outros professores e especialistas, profissionais não acadêmicos) (MASETTO, 2015)

eu uso o telefone o tempo inteiro pra busca de conhecimento... então, trabalho muito com sala de aula invertida, os alunos já chegam com conhecimento básico... o tempo inteiro, porque são desafiados a fazer projetos...[...] porque quem tá chegando aqui, é nativo digital, e o nativo digital ele é inquieto, não se conforma com pouca coisa, eu sou imigrante digital (risos), eu cheguei depois, então, eu tive que me adaptar a isso, em vez de brigar com o celular, eu passei a usar o celular ao meu favor... eu digo, se você colocar uma câmera aqui, você não vê um aluno meu segurando o celular em sala de aula, até eu dizer (palma) “Pega o celular que eu preciso que vcs levantem isso aqui pra mim agora”. Eu arrisco muito, porque eu trago o assunto que eu vou debater e peço pra eles debater antes de mim na internet, então eles me desafiam... eu vou chegar aqui tem uns caras já assim, ó... “Professor, mas eu vi aqui assim” “OPA! Boa”, aí eles aprendem essas perguntas sem me confrontar, se me desmoralizar, e sim, me questionando... tem que tá preparando porque vai daqui pra lá, pra debater comigo. (P4)

Para Masetto (2015) nos encontramos na sociedade do conhecimento, na qual as pessoas não apenas evocam e utilizam o conhecimento especializado externo das universidades e de outras fontes, mas conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que elas fazem.

Nesta conjuntura o professor se pergunta como trabalhar com a quantidade de informações disponíveis e com o perfil discente encontrado na universidade. Nossos sujeitos de investigação destacaram algumas características desafiadoras identificadas nos alunos do curso: jovens com interesses diversos; inquietos; ansiosos buscando especialização em determinada área de conhecimento e desprezando as demais; dispersos nas relações concretas para dar conta do mundo virtual; os conhecimentos são considerados descartáveis, podendo ser acessados de acordo com a necessidade imediata, portanto sentem dificuldade de significar sua aprendizagem, mostrando-se acomodados e preguiçosos para cumprir com o propósito formativo do curso.

Então é mais ou menos isso como tem muita prática eu trabalho muito essa

teoria ligada a prática porque eu sinto que o aluno da educação física muitas vezes ele é inquieto e colocar ele numa sala fechada e ficar só nessa teoria é complicado, então eu boto eles pra fazerem nesse meio desse fazer eu dou uma pincelada no começo durante e depois, ó o que que a gente acabou de fazer aqui, quais eram os objetivos? (P1)

[...] percebo que os alunos ficam muitos dispersos hoje em dia por conta da tecnologia, por conta de celular, por conta até mais de um modelo de vivência ou de tudo ser muito rápido... então a atenção deles requer, talvez, hoje em dia novas estratégias, né? E é isso que eu tenho cada vez mais pensado... não só da questão da metodologia ativa em si, mas que novas estratégias são essas, né? Trazer de repente o uso da tecnologia digital de fato pra sala de aula, pra como eles aprendem, né? Então, são coisas que eu tenho pensado e que eu tenho tentado fazer algumas experiências, pra ver como que acontece esse processo e se eles sentem que isso tem alguma diferença (P6)

“Mediar a relação dos alunos com o conhecimento, respondendo às necessidades do variado perfil discente presente em todas as salas de aula, constitui o núcleo da ação pedagógica dos professores universitários” (ALMEIDA, 2012, p. 73).

Ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado à aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de metodologias de ensino fundamentadas em pesquisas, aprendizagem e autoacompanhamento profissional contínuo e o trabalho coletivo para o desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valoriza a solução de problemas. A disposição para o risco, a confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente. (MASETTO, 2015)

Para Zabalza (2004), o desafio atual do docente universitário é conseguir estabelecer-se como mediador das aprendizagens dos alunos, uma vez que a multiplicidade de possibilidades de acesso ao conhecimento requer auxílio para a sua codificação, assimilação, aproveitamento e vinculação com a prática profissional, numa dimensão claramente formativa. (ALMEIDA, 2013, p.72)

De acordo com Soares e Cunha (2010) o contexto grupal é assumido como princípio educativo, voltado para a formação de cidadãos e profissionais reflexivos, críticos e solidários segundo a vivência concreta de sala de aula.

Masetto (2015) destaca que o processo de ensino do professor universitário, atualmente, caminha na busca pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pelo aperfeiçoamento da capacidade de pensar, dando significado àquilo que é estudado e desenvolvendo a capacidade de construir seu próprio conhecimento.

Vale ressaltar, que as metodologias ativas servem de base para a elaboração das aulas mas não constituem-se como única estratégia, encontrando

relatos a aplicação de aulas expositivas, aulas híbridas, ensino ativo como possibilidades de ensino.

As estratégias pedagógicas utilizadas nessa disciplina especialmente, elas são variadas, em alguns momentos, principalmente nos momentos iniciais a gente utiliza muita estratégia expositiva ne, ao final de aulas expositivas eu sempre gosto de trazer uma discussão, os alunos eles são convidados, provocados pra que eles tentem reproduzir e tentem refletir, e até certo ponto, criticar ao que eles ouvirem. Penso que isso aproxime mais de maneira mais fácil a relação do que ta sendo passado e o que eles podem por ventura encontrar na prática. A gente também tenta usar momentos de explanação por parte deles, existem seminários e pequenas participações deles pontuais ao longo das aulas e algumas estratégias relacionadas com metodologias ativas são utilizadas (P5)

[...] hoje eu posso dizer pra ti, quando eu ousar dizer que eu construí um método... eu tô patenteando pra ensino ativo porque... ele é uma mistura... é um ensino híbrido, de metodologias ativas, que já são híbridas... com técnicas de estilo de ensino, que estuda muito pouco no Brasil, né? Existe uma série técnicas que potencializam um ensino de qualidade... existe uma forma de ensinar ativa, que coloca o aluno de uma forma atual, moderna e engajada, inclusive com o uso de tecnologia, mas que ele passa maior parte do tempo em atividade, e que é isso que me interessa, surgiu de forma empírica, nos meus experimentos em sala de aula... professor tem que ser alguém inquieto e inconformado e inclusive assim, insatisfeito com as suas práticas constantes, isso é que faz com que a gente seja... ééé... isso é o que nos forma vivo, eu digo assim (P4)

O trabalho docente encarado como atividade autônoma e reflexiva, onde os saberes são colocados à prova, observados, refletidos e transformados representa espaço propício para o professor se desenvolver e desenvolver novas técnicas de ensino, novas técnicas de interação com o aluno. Neste entendimento, defendemos que o professor adote uma postura investigativa, de pesquisa e reflexão constante.

“A compreensão da pesquisa, como princípio educativo (DEMO, 1999), inclui na sua essência a concepção da produção de conhecimento como produção de aprendizagem, tendo a reflexividade situada como mecanismo de mediação.” (TERRIEN; NÓBREGA-TERRIEN, 2013, p. 620)

Os autores compreendem a reflexividade como a ação reflexiva desempenhada em esquemas teórico-práticos micros relacionados a prática pedagógica em contexto institucional. Defendem que todo ser humano é dotado de reflexividade, contudo há diferentes graus e profundidade entre as reflexões. A ação reflexiva do professor não deve se limitar à reflexão acerca dos acontecimentos em sala de aula a um nível técnico, necessitando transcender esse nível reflexivo, exercitando sua capacidade intelectual de analisar, avaliar as ações em contexto para discernir e decidir o significado que possui.

A reflexão, na concepção de Sacristán (1999, p. 45), é uma exigência que nos impomos, a nós mesmos e aos demais, em relação aos motivos que orientam a nossa ação, para que seja contrastada com as normas de comportamento aceitável. Para o autor, há duas dimensões de reflexão e três níveis de reflexividade. Quanto às duas dimensões: “[...] a primeira, que supõe o exercício da capacidade cognitiva para analisar, esboçar e avaliar as ações em contextos determinados, e a segunda, a que supõe sua utilidade moral para discernir o valor e o significado que possuem”. Ficam evidenciadas, nessas dimensões, de um lado, a autonomia do profissional de docência para caminhar em um sentido ou em outro; do outro, suas responsabilidades pessoais, sociais e éticas na decisão que venha a tomar e que implica o ‘outro’ sujeito social. (THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2013, p. 623)

A formação institucional vivenciada por nossos sujeitos de pesquisa não privilegiou a reflexividade como categoria base para a compreensão da atividade profissional, contudo outros saberes elaborados na trajetória formativa podem ter favorecido a adoção dessa postura em suas práticas pedagógicas.

Desta forma, corroboramos com a compreensão de Almeida (2012) de que se faz necessário pensar processos de formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional sustentados na capacidade dos professores em investigar reflexivamente a sua prática pedagógica, favorecendo novas possibilidades de interação tanto no âmbito de atuação profissional como social.

Outro fator que influencia a maneira como os docentes encaram os desafios da docência universitária está relacionado a personalidade. Tardif (2014) afirma que a personalidade do professor é um componente essencial do seu trabalho, pois este exige um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, por parte do professor nas relações humanas com os alunos.

O autor classificou este tipo de trabalho como trabalho vivido ou investido: “[...] vamos chamá-lo de trabalho investido ou vivido, indicando, com essa expressão, que um professor não pode somente ‘fazer seu trabalho’, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele é como pessoa” (TARDIF, 2014, p.141).

As narrativas colhidas nas entrevistas evidenciam como a personalidade dos docentes influencia na maneira de ensinar e de interagir com os alunos do curso. Temos professores que se declaram mais tranquilos e parceiros trazendo essas características para aproximar os estudantes dos objetivos do ensino; encontramos professores mais rigorosos e exigentes mantendo uma relação mais distante dos alunos, colocando-se como orientadores e supervisores do processo de ensino-aprendizagem; e temos professores mais inquietos e instigadores construindo uma

relação de construção contínua do conhecimento junto dos alunos. Observemos algumas falas:

Como é que é hoje, né? Como eu tive uma escola de professores e orientadores muito rigorosa, como era a E. como era o E.[...] quando eu comecei a dar aula na graduação, ou quando eu comecei a dar aula mesmo na escola, quando era treinador... eu sempre fui muito rigoroso! Pra fazer valer a pena as coisas. Quando eu cheguei aqui na UECE, os alunos me odiavam! Por que? Por que eu marcava sete e meia, sete e trinta e um eu tava fazendo chamada. [...] mas eu tinha uma rigorosidade e ainda tenho uma rigorosidade muito grande com data, com horário... que para mim são importantes, para outros nem tanto. Mas cada um tem a sua forma de lhe dar. (P2)

Eu sempre fui muito inquieto e muito insatisfeito, não consigo ver uma aula e ver a aula começar e terminar da mesma forma, eu sempre modifico, então... sempre fui buscar estratégias de ensino, essa busca de estratégia de ensino, eu inovava com a velocidade muito grande, eu posso dizer isso sem nenhum problema pra ti, então eu posso dizer pra ti que hoje, nos últimos 4 anos, eu fiz uma revolução na sala de aula (P4)

Tento manter algum nível de rigidez, porque, as vezes, acredito que é necessário, assim, no sentido de prazo, no sentido de é... o aluno fazer as suas colaborações, suas contribuições, está presente na sala de aula de fato... mas tento fazer isso de uma forma mais humana, de conversar, de brincar com o aluno, de tentar entender o que tá acontecendo, em resumo, acho que é isso. (P6)

Os relatos acima revelam que a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: “não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2014, p.144)

Tal evidência deixa claro a influência da dimensão pessoal na formação e prática profissional docente mencionados. De acordo com Almeida (2012), a dimensão pessoal está refletida nas relações de envolvimento e de compromisso com a docência, assim como na forma de compreender as circunstâncias para a realização do trabalho e demais fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para lidar com eles ao longo da carreira.

Outro componente pedagógico citado na fala dos professores foi o planejamento, o qual é compreendido pelos mesmos como instrumentos organizacional dos conteúdos, da determinação temporal de acordo com a disciplina, e das formas de avaliação. Não era objetivo da nossa pesquisa investigar as competências referentes ao planejamento docente, desta forma o que nos interessa são os saberes docentes expressos no ato de planejar.

Os professores participantes da pesquisa ao descreverem como planejam

suas aulas deixaram transparecer que essa ação também demanda saberes específicos relacionados tanto a nível cognitivo de aprofundamento teórico dos conteúdos e tomada de decisão quanto a abordagem dada para cada assunto levando em consideração aspectos do contexto profissional, como também reflexões de caráter experiencial de situações já vivenciadas em outros semestre que acarretam mudanças nas estratégias de ensino e avaliação.

[...] tem o planejamento prévio, sempre idealizando, se eu tivesse todo o espaço, sem nenhuma falha e aquele, um, determinadas falhas, por exemplo, eu tenho que dá 68 horas, eu faço planejamento pra 68 horas, mas aí a gente sabe que nessa disciplina tem muita gente... e aí eu começo a ver as características os semestres anteriores e vou sempre carregando pros semestres seguintes, porque quando a gente vê que algum momento tem um padrão, a tendência é que aquilo se perpetue, mas logicamente sempre têm as especificidades, e aí você se prepara pras especificidades, então normalmente eu faço o quê, eu faço um planejamento "A" considerando tudo, e o planejamento "B" fazendo o quê, eu tenho que dá o mesmo conteúdo, mas pensando num tempo menor, porque se acontecer de eu conseguir eu tô no prazo, se não, eu consigo arquitetar de que forma eu consigo dar o conteúdo sem prejudicar o aluno, no sentido do conteúdo em si mas ele não...(P3)

em virtude disso começo a fazer esse planejamento. Algumas dificuldades, às vezes, é realmente o tempo que a gente têm de... disponível no semestre e a quantidade de conteúdo que tem naquele plano, né? E alguns conteúdos que até, talvez, agora tenham mais relevância devido a mudança no âmbito, no qual o futuro profissional precisa tá atuando, mas que não estão previstas lá, então, quê que vale a pena reduzir, ampliar ou acrescentar, né? Então, tem algumas vezes que eu até acrescento alguma coisinha que já tá mais nova e que ainda não tem ali e reduzo alguma outra que é um assunto mais básico e que dá pra fazer isso, mas tento respeitar a base do que tá previsto. (P6)

Eu planejo o geralzão aula a aula, a tarefa de casa, isso eles recebem no primeiro dia a tarefa de casa de cada dia, qual os trabalhos que eles vão fazer. Aí tem um quadrozinho onde eles podem anotar as notas deles, tem os critérios de avaliação, as referências bibliográficas com links da internet para eles não terem que tirar xerox se não quiser. (P2)

Para Masetto (2015) é necessário perceber o planejamento como um grande instrumento para facilitar a ação educativa, uma vez que por meio dele se torna possível definir e organizar objetivos a serem atingidos, tempo atividades, temas, recursos tecnológicos e processo de avaliação para que o processo de aprendizagem se concretize.

O planejamento do docente do ensino superior parte de documentos regimentados na instituição como é o caso dos programas de disciplina que orientam

as perspectivas teóricas e ideológicas do curso.

No caso específico do curso de Educação Física investigado, os professores denunciam que este documento está desalinhado com os fins formativos a serem desenvolvidos no curso, ou seja, formação de licenciados. Sobretudo, os referenciais teóricos estão desatualizados e descontextualizado.

Diante desta problemática, os docentes reuniram-se e decidiram no âmbito informal de efetivar duas medidas: a primeira, a nível imediato, compreendendo a adaptação dos conteúdos e abordagens no sentido de dar sentido a uma formação voltada para atuação em licenciatura; a segunda, a longo prazo, constituiu-se na reestruturação de todo o PPC do curso.

Os principais documentos que a gente utiliza é algo que tá no plano, né? Pedagógico do curso, então, a ementa da disciplina ela é uma... linha, né? No qual, o planejamento começa a ser pensado, diante disso, obviamente, as vezes tem disciplinas que têm conteúdo bastantes extensos, bastantes densos, as vezes é necessário fazer algumas adequações em qual conteúdo será mais abordado, aqueles que serão mais apresentação, né? Pro aluno... e aí, diante disso, eu faço essas escolhas ponderando, obviamente, o tempo que eu tenho, a quantidade de aulas o que tá previsto pra aquele conteúdo, busco atualizar os livros, busco atualizar a bibliografia que tá naquele plano que já foi feito a bastante tempo... e aí,

Aqui no curso especialmente eu não sei se isso seria uma informação relevante pra você a gente tem uma grade de disciplinas no projeto que ainda tem um pé muito forte no bacharelado então algumas disciplinas inclusive que eu ministro como a disciplina de musculação, ela tem uma ementa que é totalmente voltada pro bacharelado ne, literalmente e ai em reunião de colegiado e conversa com os professores meio que no momento formal mas um acordo informal os professores propuseram essa problemática e ai sua grande maioria decidiu não vou dizer independente da ementa, mas de maneira direcionar melhor o rol de conteúdos relacionados aquela disciplina, a finalidade do curso que é a formação de licenciados eu optei por guiar a disciplina um tanto quanto diferente do que a da ementa então com base nisso a gente direciona a disciplina de musculação, especialmente ne, para o âmbito escolar e no âmbito de treinamento de força direcionado para crianças e adolescente que como eu disse não é contemplado na ementa do projeto vigente e ai a escolha de conteúdos (P5)

Consideramos que este movimento de reestruturação curricular demanda aos professores a ação de reflexão quanto a escolha e o significado dos saberes a serem trabalhado em cada disciplina, assim como a integração destas para compor o perfil do profissional formado no curso. Sobretudo, este processo envolve questões no âmbito político, pessoal e social refletidos nas escolhas de referências bibliográficas, na inclusão ou exclusão de disciplinas e nos questionamentos acerca das contribuições destas para a formação profissional.

Tais saberes são classificados por Tardif (2014) como saberes curriculares, os quais correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados como modelos da formação. A autonomia que os professores universitários possuem na escolha dos saberes a serem desenvolvidos no curso vem acompanhada da responsabilidade em elaborar um currículo que esteja antenado com as perspectivas futuras da profissão, formando profissionais com competências para continuar fomentando o desenvolvimento da categoria.

Masetto (2015) chama a atenção para a necessidade dos professores universitários estarem atentos para o que se passa no campo das profissões, suas transformações e a velocidade com que elas acontecem, para os novos perfis profissionais, para as exigências de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização que podem trazer consigo problemas de desemprego da massa não qualificada.

Além da postura antenada e visionária defendida por Masetto (2015) consideramos relevante acrescentar a preocupação levantada por Veiga (2010) quanto à construção de um currículo que privilegie a prática social como aspecto a ser discutido e refletido no seio da universidade, promovendo uma formação crítica e transformadora.

Desta forma, podemos inferir que a construção e efetivação do currículo universitário fomenta a elaboração e mobilização dos saberes docentes provenientes das mais diversas fontes, sejam elas de formação familiar, política, sejam saberes disciplinares configurados nos conteúdos, sejam saberes experienciais na discussão contextual e profissional, sejam saberes pedagógicos na forma como serão abordados no ensino e projetos desenvolvidos.

Em suma, a abordagem do componente ensino na prática pedagógica dos professores investigados revelou vários saberes que os docentes colocam em prática para exercer o magistério no ensino superior. Para citar alguns temos saberes disciplinares expressos nos conhecimentos cognitivos acerca dos conteúdos, saberes experienciais na interação com os estudantes e inovação de metodologias, saberes pedagógicos na escolha de estratégias de ensino e por último os saberes curriculares evidenciados na fala dos professores acerca da ação pedagógica de planejamento e avaliação dos processos de ensino aprendizagem.

9.2 PESQUISA – GRUPO DE ESTUDOS/PESQUISA E PROJETO DE EXTENSÃO

Antes de começarmos a apresentação e discussão dos dados empíricos sobre o elemento pesquisa no ensino superior, se faz necessário esclarecermos alguns significados que este termo possui na docência universitária.

Para Masetto (2015) a pesquisa pode ser entendida como aquela atividade que o professor realiza mediante estudo e reflexões críticas a respeito de temas teóricos ou experiências pessoais que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos que represente sua contribuição ao assunto e possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares

O mesmo autor acrescenta os trabalhos específicos preparados pelos professores para serem apresentados em congressos e simpósios como produtos de pesquisa, as quais podem explorar aspectos teóricos, relatando criticamente suas experiências pessoais na área profissional ou de ensino, ou ainda discutindo novos aspectos de algum assunto mais atual.

Como discutimos brevemente no capítulo anterior, pesquisa pode ser compreendida como princípio educativo que dá suporte às ações de ensino na docência universitária. Therrien e Nóbrega-Therrien partindo de reflexões oriundas das experiências no ensino, tanto em disciplinas de metodologia da pesquisa, quanto em orientações de trabalhos científicos e atividades de grupo de estudos defendem uma prática educativa que reflita a integração ensino e pesquisa, bem como o significado dessa práxis, no chão da sala de aula, em relação à aprendizagem, e aos saberes (THERRIEN, NÓBREGA-THERRIEN, 2013).

Na escrita de nosso texto, a investigação sobre a atividade de pesquisa do docente universitário do curso de Educação Física tem como objetivo compreender como ela se concretiza na realização de grupos de estudos/pesquisa e projetos de extensão coordenados pelos professores, buscando identificar os saberes envolvidos nestas atividades e se estes contribuem de forma efetiva na formação docente.

Tomamos como referência a pesquisa como princípio educativo numa perspectiva que favoreça a elaboração do pensamento investigador, crítico e reflexivo acerca da realidade cotidiana vivenciada na trajetória acadêmica e profissional.

O curso de Licenciatura em Educação Física da UECE dispõe de seis grupos de estudos e cinco projetos de extensão, os quais estão listados no quadro abaixo:

Quadro 18 – Lista de Grupo de Estudos e Projetos de Extensão do Curso de Licenciatura em Educação Física da UECE na temporalidade de 2018

Grupo de Estudo e Pesquisa	Professor responsável
1. Grupo de Pesquisa -Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA) – Cadastrado Na Capes-CNPQ	P2
2. PIBID: formação docente pela pesquisa dentro da escola	P3
3. Núcleo de Investigação em Atividade Física na Escola (NIAF) Cadastrado Na Capes-CNPQ	P4/P2
4. Grupo de Estudos em Atividades Radicais e aventuras (GEARA)	P5
5. Grupo de Estudos em Avaliação e Desempenho Esportivo.	P6
6. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE) Cadastrado Na Capes-CNPQ	-
Projeto de Extensão	
1. Programa de Ginástica para a Comunidade (PROGINC)	P1
2. Núcleo de Atividade Física, Esporte e Cidadania (NAFEC)	P2, P5
3. Projeto de Treinamento Físico (PRÓ-TREINO)	P5
4. Caminhando pela Vida (CAPEVI)	P6
5. Núcleo de Danças e Lutas (NUDAL)	-

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro acima relaciona o grupo de estudos/pesquisa ou projeto de extensão com o professor, sujeito de pesquisa correspondente, com exceção do sexto item do grupo de estudo/pesquisa e do quinto item da lista dos projetos de extensão, uma vez que estas atividades são coordenadas pelo orientador deste estudo, o qual não foi incluído como sujeito da pesquisa por questões éticas.

Entende-se como Grupo de Estudo ou Pesquisa a articulação coletiva entre pesquisadores, estudantes, profissionais em prol da organização de estudos acerca de linhas de pesquisa coordenados por um ou dois líderes com maior experiência e competência técnico-científica.

Nóbrega Therrien et al (2009) chama a atenção para uma situação

comumente evidenciada na criação de grupos de pesquisa, os quais inicialmente se constituem como grupo de estudos e só posteriormente passam a assumir a produção científica obrigatória, característica dos grupos de pesquisa. Os grupos de estudos para serem elevados a condição de grupos de pesquisa precisam atender aos dispositivos estabelecidos pela Capes e realizar cadastramento no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil²⁴.

Gamboa (2011) afirma que existem dois conceitos para grupos de pesquisa, o primeiro é referente ao Diretório de Grupos de Pesquisa – DGP em que o grupo de pesquisa é formado por um grupo de pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico que se organiza em torno da execução de linhas de pesquisa segundo uma regra hierárquica que se fundamenta na experiência e na competência técnico-científica. O outro conceito parte da perspectiva que almeja o CNPQ, onde o grupo de pesquisa é definido como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou até duas lideranças, essa hierarquia se dá pela experiência, pelo destaque e liderança no terreno científico e/ou tecnológico.

Os Projetos de Extensão são atividades de existência obrigatória do Ensino Superior que compõem a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Suas diretrizes são regulamentadas pelo Ministério da Educação, por meio da resolução nº 7²⁵, cujo texto do Capítulo I, Art 3º orienta:.

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Darido (2005) destaca que os grupos de pesquisa em Educação Física vêm se apresentando de forma crescente, caracterizando-se pela variedade de temáticas investigadas, o que possibilita a ampliação da discussão e reflexão sobre a produção científica da área. Aludi ainda que o trabalho desenvolvido nesses grupos de pesquisa se constitui de forma colaborativa, em uma rede de produção científica com o objetivo

²⁴ Endereço Eletrônico do portal Capes Cnpq para acesso à informações de grupos de pesquisa: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>

²⁵ RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 (*) Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação- PNE- 2014-2014

de ampliar as pesquisas.

A existência de grupos de estudos/pesquisa e projetos de extensão no curso de Licenciatura em Educação Física da UECE corrobora com a constatação de Darido (2005) de que há um crescente na pesquisa como componente presente na formação em Educação Física, favorecendo o campo científico e reflexivo da área.

A pesquisa e a consequente produção científica evidenciada tanto nos grupos de pesquisa quanto nos projetos de extensão fomentam o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física, uma vez que, como reforça Nóvoa (2007), os estudos e reflexões coletivas empreendidos nestes espaços reforçam o sentimento de pertencimento e identidade profissional. Os alunos inseridos nos grupos de pesquisa visam esse desenvolvimento profissional, no momento em que se colocam como atores desse processo formativo, refletindo sobre a sua formação com vistas ao seu desenvolvimento.

Monte (2017) destaca que os Grupos de Pesquisa, mais especificamente na área de Educação Física, apresentam-se como um espaço que fomenta a discussão e reflexão sobre essa área de conhecimento, com vistas a um fortalecimento da formação para pesquisa e produção de conhecimento.

Uma primeira observação, quanto a essas atividades da docência universitária de nossos sujeitos de pesquisa, está relacionada ao alinhamento entre o campo de estudo direcionado pelo grupo de estudos/pesquisa ou projeto de extensão e a formação específica dos professores coordenadores. Em sua maioria, as temáticas desenvolvidas nestas atividades correspondem ao interesse pessoal do docente em continuar investindo nesta área de formação, sendo este um dos motivos para a criação dos grupos e projetos.

Então, eu busquei pra esse ponto por interesse meu e por gostar e por querer ser uma área de maior expertise e apresentar pros alunos, pra aqueles que gostam... a gente tem um grande quantitativo de alunos que vem pro curso de Educação Física por conta do esporte, pela afinidade e quando chega aqui não encontram formas de permanecer, continuar, de estudar mais sobre isso e acabam muitas vezes até ficando um pouco mais frustrados por não ter, talvez, essa oportunidade e terem que de repente partirem pra outros... não que não sejam bom outros níveis de estudo, mas que, talvez, eles pudessem ter afinidade maior, no qual podia reunir alguns alunos que pudessem estudar um pouco mais e já se prepararem pra uma monografia, já teriam um processo um pouco mais familiarizado com a leitura de artigos, discussão, que também é uma grande dificuldades quando eles chegam nesse período, não saber discutir, não saber retirar o que é de importante de um estudo... então, isso também era, secundariamente, um dos objetivos do grupo de estudos...(P6)

Diante desta constatação vale destacar a preocupação de Schon (1992) relacionada ao caráter formativo evidenciado nas atividades universitárias, as quais devem transpor os conteúdos específicos e científicos da área, alcançando uma formação que contemple a reflexão sobre as situações-problemas e limites que possivelmente surgirão na prática profissional.

No nosso entendimento, o autor nos chama a atenção para o perigo em continuar favorecendo a perpetuação de um modelo formativo de caráter fundamentalmente disciplinar sem articulação com o contexto de atuação profissional e empobrecido de reflexões situadas. Ou seja, os grupos de estudos/pesquisa e as ações desenvolvidas em projetos de extensão devem colaborar com o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e crítico sobre aspectos da atuação dentro de uma realidade contextualizada.

Apenas o docente P3 não possui grupo de estudos correspondente a sua expertise, a qual assenta-se no campo de conhecimento mais biológico e médico. A temática de estudo do grupo citado relaciona-se com a prática docente em ambiente escolar decorrente das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência²⁶ (PIBID).

[...] foi o primeiro grupo de estudo do PIBID que eu fiz, é, pra mim foi assim, uma experiência muito (pausa para elaboração de fala) gratificante. Porque assim eu sempre, eu nunca achei que eu tinha assim, a cara da escola, né, era aquele negócio que mesmo quando pensava em pesquisa eu pensava nessa área mais biológica, né, e por aí vai, muito por conta de toda minha formação, né, porque enfim não tinha tido ainda essa experiência como docente na escola, dentro da escola seja parte de gestão ou seja... não tinha experiência, tinha tido experiência como aluna do ensino básico, mas a gente sabe que muitas vezes é diferente. (P3)

A coordenação deste programa proporcionou uma experiência valiosa e diferenciada na formação do professor, abrindo-lhe portas para um mundo de conhecimento até então desconhecido e pouco investido em sua formação.

[...] E aí foi muito, foi muito legal, sabe assim, aquela coisa, num primeiro momento eu fui com medo, muito responsável por uma formação e eu “poxa, não tenho essa base pra formar, como é que eu vou fazer”, mas essa questão

²⁶O PIBID foi criado em 2007 com o intuito, entre outros, de aprimorar e reconhecer a importância de se formar professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de graduação de licenciaturas, assim como para os professores da Educação Básica integrante da rede pública e professores universitários vinculados às licenciaturas que se incorporam regularmente nos projetos de iniciação à docência. (FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L. ; SILVESTRE, M. A. (Orgs) Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí, Paco Editorial, 2015)

da construção coletiva é muito interessante porque você vê pessoas de características muito diferentes, díspares, até, em situações muito diferentes na prática. [...] . E aí, isso foi assim me cativando, me motivando, pra realmente estudar e me dedicar mais pra essa área, [...] E aí foi uma construção muito legal porque também eu peguei alunos muito diferentes, e cada um com uma especificidade, foi uma sorte, e assim que eu digo, uma sorte mesmo, porque a seleção, não foi nada programado, mas a seleção a gente pegou alunos diferente de tudo quanto é jeito, cada um tinha uma especificidade dentro de uma modalidade específica, né, então um gostava de dança, o outro gostava es esporte, outro gostava de brincadeiras recreativa, essa parte mais recreativa, então cada um foi por um lado, o que é que eu fiz? “Venha cá, vamos trabalhar aqui”, então cada um trazia sua expertise e dentro disso a gente ia produzindo material, e obviamente eu sempre pedia ajuda pro pessoal que era da área escolar, e eu dizia “Olha, que texto seria melhor da gente ler numa situação que eu tenho uma grupo assim, assim, assim?” “toma isso aqui”, aí eu lia, jogava pro grupo, marcava um dia de grupo de estudo e a gente debatia, a partir disso fazia a construção pra alterar dentro da sala de aula. Mulher, foi assim, um crescimento fora do normal. Aí eu disse “meu Deus, eu não tinha ideia de como a escola é prazerosa, no sentido assim que é um mundo de descobertas, um mundo de descobertas”, tanto a profissionalizante como a educação normal. (P3)

As dúvidas e incertezas podem levar ao exercício de um pensamento reflexivo o qual auxilia no processo de investigação mais acentuado. Desta forma, o pensamento enquanto um ato de reflexão corrobora com as transformações no campo de atuação profissional tendo a pesquisa como princípio educativo.

Nesse sentido, temos em Pimenta (2005, p. 200) a inferência de que “a pesquisa da prática individual e coletiva e de seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades”.

A experiência vivenciada por P3 na condução de grupo de estudos cuja temática não contemplava os saberes disciplinares investidos na sua formação acadêmica representou a oportunidade de experienciar um modelo de formação coletiva ou colaborativa, na qual o docente pôde contribuir com seus saberes acumulados nos anos de docência universitária ao passo que também pôde aprender e elaborar novos saberes a partir da socialização dos saberes de seus pares.

De acordo com Monte (2017) a participação em grupos de pesquisa evidencia um trabalho em equipe, trabalho colaborativo que constitui um espaço formativo importante, pois os sujeitos aprendem entre si, por meio do compartilhamento de vivências que se somam. Nóbrega-Therrien et. al (2009) defendem que os grupos de pesquisa se constituem como “estrutura em movimento” e que para a sua organização é necessário vários elementos envolvidos, dentre eles destacam : “o de coesão, de pertença, de trabalho coletivo, imprescindíveis para que

um grupo funcione como tal” (NÓBREGA-TERRIEN et. Al, 2009, p.183)

No caso citado, o docente tinha um projeto desafiante para o qual precisou empreender um investimento cognitivo, afetivo e social para que o trabalho fosse desenvolvido da melhor forma possível, valendo-se da colaboração dos integrantes do grupo, de outros professores da universidade e fora dela para construir esse aprendizado.

O trabalho colaborativo também foi identificado na parceria de professores do curso para o desenvolvimento de projeto de extensão. Inicialmente a parceria justificava-se pela possibilidade de aumento no número de alunos contemplados com o pagamento de bolsa, mas que posteriormente configurou-se em espaços de diálogo, troca e elaboração de saberes e construção coletiva no planejamento de formações a serem desenvolvidas com os bolsistas.

E a gente tem trabalhado nisso, tem sido muito bacana o projeto, que eu tenho aprendido muita coisa sobre gestão. Eu não atuo como professor de quadra, nem o A. também, mas tem sido muito legal acompanhar o aluno, orientar eles, e a gente faz muitas formações lá no projeto, na verdade a gente só fez uma...(P2)

Identificamos que os grupos de estudos coordenados pelos sujeitos da pesquisa também assumem a função de orientação da escrita de trabalhos de conclusão de curso, no caso, monografias. Nesta condição o professor coloca-se na posição de orientador, o qual se limita a acompanhar os estudos individuais de cada aluno, orientando todo o desenrolar da escrita científica do trabalho.

Os alunos obviamente são rotativos né, o corpo de alunos é composto basicamente por alunos de orientação, de graduação, atualmente nós somos eu e mais 3 de graduação, de monografia de graduação, orientandos, um da pós, um da especialização e dois alunos de segundo semestre. Então a gente tem uma certa periodicidade de encontros que acontecem dentro de uma rotina. (P5)

Esta composição estrutural ao mesmo tempo que pode ser favorável para a formação dos alunos pesquisadores pode também representar uma fragilidade no desenvolvimento dos grupos de estudos. Em nosso entendimento a rotatividade dos participantes, citada pelo professor P5, pode dificultar a consolidação de ações e estudos longitudinais que poderiam ser investidos no grupo. Atribuimos essa problemática à percepção de que, nestes casos, o papel do docente universitário resume-se ao de coordenador que ditará os trabalhos a serem realizados pelos

alunos, mantendo uma relação na qual o professor parece distante do aprendizado do aluno e vice-versa.

É notório a inclinação dos professores em agregar o grupo de estudos/pesquisa a outras atribuições da vida acadêmica, desta forma temos professores que aproveitam este espaço para aprofundamento de estudos pós-doutorais, para auxiliar na produção de pesquisas de graduandos e pós-graduandos, assim como espaços de formação para programas institucionais.

Em todas as situações percebemos que a condução de grupos de estudos/pesquisa e projetos de extensão representam espaço de formação docente, nos quais os professores socializam saberes, desenvolvem estratégias de orientação, promovem eventos a partir de ações colaborativas com os alunos e professores do curso, além de possibilitar a ampliação do olhar sobre as ramificações das áreas de conhecimento objetivas em cada atividade.

E o que eu acho que eu mais cresço no grupo [...] todos no meu grupo me ultrapassam! Não é por que eu cheguei num nível mais baixo não. É por que eu foco muito na formação deles e eu vejo o quanto isso tem de resposta e eu aprendo muito com eles. Eles trazem muitas novidades das áreas que estão vinculados. Imagina eu ir atrás de cada uma dessas áreas! Eu nunca ía abarcar. Então eu tenho um colega que entrou no grupo e tinha um nível de estatística muito baixo, aí foi aprendendo coisas comigo e eu dando corda para ele, leia isso, leia aquilo, vai viajar não sei para onde, vá... Hoje ele tá num nível maior do que o meu. Eu fico muito feliz. Já está no doutorado e começou comigo na época da especialização[...] A gente tem um momento que eu acho muito legal, que é vida e carreira acadêmica, que eu sempre trago alguém com alguma experiência diferente, boa, legal, honesta, principalmente (risos). Trago para falar no grupo, por que eu acho que o crescimento do grupo vai ser com outras pessoas não é comigo, eu tento não ser o foco, eu sempre digo vai crescer e vai crescer no mundo. (P2)

Eu acredito que eles (projetos de extensão) contribuam bastante porque a todo momento a gente tá trabalhando não só a ação da extensão, não só a parte prática especificamente, mas a gente tem os encontros que os alunos vão refletir sobre determinados conceitos, vão estudar a partir de determinados textos, a partir de livros, vão apresentar pros colegas e eu penso que essa contextualização de ensino aplicada a extensão exija do professor não que ele seja simplesmente um sujeito que participe de maneira passiva né, não é um indivíduo que deva tá lá basicamente escutando o ponto de vista do aluno sobre esse trabalho, um trabalho 'A' ou 'B' que seja passado pra eles. Então os trabalhos que vão para os alunos, obviamente, eu leio e eu tento contribuir em alguns pontos com elementos que o aluno por ventura não tenha percebido no trabalho então isso faz com que a gente esteja a todo momento lendo inclusive elementos que não são elementos que eu trago frequentemente dentro das minhas aulas. O conteúdo jogos que eu não trago nas minhas aulas já que uma é sobre musculação, treinamento de força e a outra práticas corporais de aventura e isso faz com que me obrigue de certa forma ler e estudar esses assuntos que até certo ponto, são a parte do meu rol de conteúdos que eu privilegio vamos dizer assim dentro da universidade. (P5)

Diante das narrativas podemos inferir que as atividades de pesquisa desenvolvidas pelos professores universitários se constituem em espaço de formação fecundo tanto para os docentes quanto para os estudantes do curso, sendo necessário maior investimento pessoal de ambas as partes na condução de pesquisas longitudinais, que permitam maior imersão teórica e prática nas ações de intervenção no campo de pesquisa. Destacamos também a potencialidade do trabalho colaborativo como meio de subsidiar a produção de novos saberes, assim como possibilidade de reflexão ampliada sobre o campo de atuação.

As atividades de ensino e pesquisa dialogam com o desenvolvimento organizacional do curso de Educação Física por meio de ações gerenciais, sejam pelas discussões empreendidas no Colegiado do Curso, sejam por iniciativas da coordenação pedagógica, ou diretrizes institucionais. Esse conjunto de fatores em diálogo podem conduzir o desenvolvimento do curso e corroborar com o desenvolvimento profissional dos docentes. Com intuito em discutir estas interfases segue a escrita do subtópico a seguir.

9.3 GESTÃO – DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

A gestão universitária foi incluída na nossa investigação com o propósito de analisar a existência de ações coletivas em prol do desenvolvimento do curso e consequente desenvolvimento dos professores. Nossa propositiva parte do pressuposto defendido por Garcia (2013), o qual afirma que o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular.

Partimos também do pressuposto de que o curso de Licenciatura em Educação Física da UECE tem autonomia para implementação de uma gestão democrática e participativa, na qual os professores possam tomar decisões sobre aspectos relevantes ao desenvolvimento do curso.

Com isso, nossa investigação buscou identificar confluências entre as atividades desenvolvidas na gestão do curso com aspectos que corroborassem com a formação dos professores na perspectiva de desenvolvimento profissional.

Garcia (2013) enumera alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento organizacional que convergem com o desenvolvimento profissional docente: gestão

escolar, liderança, cultura, metas partilhadas, tomada de decisão, implicação da comunidade, micropolítica dentre outros.

As narrativas traçadas pelos professores participantes da pesquisa revelam aspectos importantes para compreender como a gestão do curso vem incidindo na aprendizagem docente.

O primeiro conceito que foi questionado refere-se ao caráter democrático da gestão do curso. Pudemos identificar na fala dos docentes duas problemáticas relacionadas à gestão democrática: ações autocráticas por parte da coordenação e dificuldades para que os docentes participem de forma voluntária e colaborativa.

A gestão do curso em investigação ainda está muito centralizada na figura do coordenador para o qual decai a função de articular as ações pedagógicas que corroborem com o desenvolvimento profissional e do curso. Ficou evidente nas narrativas a denúncia quanto a falta de investimento da atual gestão na promoção de espaços formativos, de reflexão e discussão do curso, como podemos observar nas falas abaixo:

Eu acho que a coordenação ela tem o papel crucial nesse contexto e dentro do meu ponto de vista, a atual coordenação até certo ponto tem falhado, talvez a falha seja uma palavra forte, só que até certo ponto eu acredito que sim porque se os encontros não estão acontecendo eu enxergo isso, de certa forma, uma falha. Nas reuniões de colegiado não tem condição de estabelecer uma discussão sobre ações pedagógicas, não é o espaço pra isso, não tem tempo pra isso, muitas vezes elas acontecem em um tempo muito curto com atropelamento de informações então não é momento pra isso. Como eu disse eu acho que eles (momentos pedagógicos) deveriam estar mais presentes dentro da nossa rotina se não semestral que não anual. (P5)

A gestão do curso é burocrática, não vejo ela como uma ação de formação. Tenta-se ter encontros pedagógicos que não são encontros pedagógicos, chama um professor para falar e pronto. [...] Realmente acho que a coordenação hoje do jeito que ela está, tá muito aquém do que ela poderia ser, como formação, como fator agregador para contribuir... Acho muito pouco, medindo palavras mesmo, muito pouco! [...] As reuniões de colegiado acontecem quando o coordenador quer, não tem uma agenda. A gente já solicitou, eu já solicitei, mas atualmente o coordenador só quer chamar reunião quando ele quer. Não tem uma visão de grupo, ele tem uma visão das demandas dele. (P2)

Constatamos, a partir das narrativas, que a coordenação do curso de Educação Física da UECE exerce um papel administrativo contundente, esquivando-se de suas funções didático-pedagógicas.

Cabe esclarecer as diretrizes legais que orientam a estrutura e finalidade

das coordenações de curso de graduação da Universidade Estadual do Ceará em concordância com o Decreto nº 25.966, de 24 de julho de 2000 que dispõe sobre a aprovação de seu estatuto. De acordo com essa legislação os artigos 49, 50 e 51 da seção IV estabelecem que as coordenações de curso são órgãos da Administração Básica da Universidade, exercidas por um Coordenador e um Vice-coordenador eleitos em pleito na forma regimental nomeados por ato do Reitor. Possuem caráter decisório e delas fazem parte os professores, reunidos em Colegiados de Cursos, para as finalidades de ensino, pesquisa e extensão.

A atribuições destinadas ao coordenador estão descritas no Art. 52 do regimento interno. Dentre elas destacamos:

- a) convocar e presidir as reuniões do Colegiado do Curso, de que tratam os artigos 55 e 56 deste Regimento Geral;
- b) administrar e representar o Curso;
- c) exercer a coordenação didática do Curso que lhe esteja afeto;
- d) submeter, na época devida, à consideração do Colegiado de Curso, o plano de atividades dos períodos letivos, incluindo a proposta da lista de disciplinas ofertadas e os respectivos professores;
- e) acompanhar a observância do regime escolar e o cumprimento e execução dos programas de ensino;
- k) decidir, em casos de urgência, sobre matéria de competência da Coordenação de Curso como Colegiado, submetendo seu ato à apreciação deste, na primeira reunião subsequente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2000, p.43)

Como observamos na escrita da lei, muitas são as atribuições do coordenador do curso voltadas para aspectos pedagógicos principalmente no que tange assuntos relacionados ao ensino.

A falta de preocupação por parte da gestão em promover a articulação e integração do corpo docente em torno de ações reflexivas e de discussões acerca dos aspectos pedagógicos do curso enfraquece a construção de um projeto coletivo de desenvolvimento do curso e, conseqüentemente, favorece a perpetuação do caráter individualista e solitário da atuação docente no ambiente universitário.

Almeida (2013) alerta que a atuação docente no ambiente universitário caracterizada como sendo isolada, atomizada, com predomínio da ação individual sobre a coletiva no desenvolvimento do trabalho traz sérias conseqüências na constituição da identidade docente. Acrescenta ainda:

A vivência no interior de uma profissão configurada pelo desprestígio do ensino em relação à pesquisa e pela individualização do fazer docente marca as compreensões que os professores têm sobre seu papel institucional, sua

importância social, suas práticas profissionais e sobre si mesmos como pessoas. (ALMEIDA, 2013, P.83)

Concordamos com a autora na compreensão de que a individualização do fazer docente não contribui para o desenvolvimento profissional, uma vez que os professores não se reconhecem como uma categoria com interesses e necessidades comuns, vivenciando e buscando vencer as barreiras profissionais de forma isolada, solitária. Neste percurso tortuoso, muitos docentes abandonam o interesse em investir na atuação docente configurada nas ações de ensino, voltando-se quase que exclusivamente para a pesquisa ou gestão sem articulação entre estas e o ensino.

Nesta conjuntura, temos a outra problemática evidenciada no campo empírico: a dificuldade em articular os docentes no planejamento de ações e projetos em prol do desenvolvimento do curso. Ao que nos parece, os professores encontram-se muito envolvidos com seus projetos individuais, recorrendo ao colegiado quando lhes é conveniente, enquanto que a discussão sobre projetos integradores de ação coletiva parece ser de iniciativa de parte dos docentes, mas que acabam sendo deixadas para segundo plano.

Teve um (encontro pedagógico) que a gente combinou de se encontrar e planejar junto, discutir ações interdisciplinares, inclusive apresentei algumas coisas. Sentou eu e outros dois, os outros foram embora, tenho isso, tenho aquilo, tenho aquilo outro. Eu acho que o NDE trabalha muito, mas não vejo um foco muito grande... enfim não tenho muita coisa boa para falar não. (P2)

o nosso maior problema hoje, porque cada um acha que tem uma casa separadas, ainda bem que a gente não tem gabinete, porque se não, era cada um trancado num gabinete. Mesmo sem gabinete, cada um trabalha do seu jeito, então isso é um problema que nós temos a resolver. Não tem de “Ah! Vou fazer uma ligação da minha disciplina com a tua”, não, é um caso sério, continua toda disciplina no seu compartimento e hoje, com a moda do telefone, do smartphone, cada um coloca de vem em quando uma prática lá... dizendo o que foi que fez, isso de tá dividindo, de alguma maneira, tá partilhando com os colegas, mas (respiração forte)... em termos de interdisciplinaridade, conexão dos conteúdos, fazer uma conexão do meu com o teu, porque que... o que a gente pode fazer pra juntar e tal. Isso está... ainda no ramo da utopia, tá bem distante, não sei se tem ego, se tem vaidade, não mexa na minha casa, deve ter... quem de nós não... (P4)

[...]Aí o projeto, por exemplo, o grupo que constrói é o NDL, que são só cinco pessoas, mas o projeto tem, um exemplo, 30 pontos, eu tô falando trinta chutando, porque não lembro agora, tem 30 pontos, “opa, pera lá”, todo mundo vai contribuir[...] eu fui direcionando os pontos mais específicos pras expertises dos professores, acabou que todo mundo participou da construção do projeto. Só que, lógico, a gente vai alterar, corrigir, adequar, pra ficar todo alinhado. Teve professor que obviamente, “A, mas eu tô muito ocupado, eu não vou poder fazer”, eu digo “é o seguinte, o projeto vai ser construído por todos, e todos, entenda, todos! Você vai pro colegiado? Você vai fazer assim, só me dê o prazo que você pode me entregar, porque você tá ocupado mas em algum momento você vai conseguir botar um dedinho nisso daqui, e é sua área, é sua praia, a melhor pessoa pra construir isso daqui é você...” “me dê

três semanas”, “ show de bola, data tal posso lhe cobrar?”, “pode!”, “pronto, tá bom, e todos construíram, (risos) essa é a nossa democracia atual. (risos) (P3)

As narrativas nos levam a crer que a falta de uma liderança pedagógica na coordenação do curso somada com os conflitos de interesses por parte dos docentes vem minando o terreno de possibilidades de reflexão e discussão coletiva acerca dos aspectos pedagógicos do curso.

Com isso, ações em prol do desenvolvimento do curso ficam a cargo da iniciativa de alguns professores, os quais buscam apoio na coordenação, como também em parceria com colegas com quem tenham maior afinidade. Também identificamos que há uma atmosfera amistosa entre os docentes. Mesmo com divergências com campo epistemológico, as decisões tomadas em grupo são aceitas e implementadas por todos.

(Quando tem demanda dos professores?) Aí ele (coordenador) junta e faz uma outra reunião. Ele não tem sido antidemocrático, no sentido de não deve ter, mas ele é muito autocrático no que ele quer que seja. Mas quando é para o bem do curso, ele tem abraçado bem a ideia. (P2)

eu acho legal é que a gente é muito democrático, mesmo que as vezes alguém não concorde com alguma coisa, se o grupo ta concordando, as coisas elas andam desse jeito e eu acho que é bem tranquilo. Assim, já vi fulano não gostei do que você fez, ai tem uma bate-bocazinho ali, mas daqui a pouco ta bem, ta todo mundo bem ... então eu acho esse colegiado um colegiado bem de paz né, apesar de alguns embates, mas eu acho que assim né um conflito de ideias que as ideias são bem colocadas e acho que as coisas fluem...(P1)

Os saberes decorrentes da experiência em ocupar cargo de coordenador do curso também surgiram nas falas de dois professores, os quais atribuem papel transformador na sua prática pedagógica em sala de aula, como também na condução de outras exigências da docência universitária. Os professores destacam os saberes mais relevantes elaborados nesta experiência:

Hoje, com mais experiência, com mais, o fato de ter sido coordenadora me ajudou muito, então tem muita coisa do projeto pedagógico que tem como a gente articular facilitar pra facilitar pros alunos, o fato da gente tomar aquela decisão se é licenciatura ou bacharelado, então isso traz aquela coisa que você dá uma cara melhor pro projeto, o projeto ter uma cara real, e não ficar aquela cara que você não sabe o que é, cê tá se formando e não sabe nem o que é que você tá se formando, e agora a gente já tem isso muito claro, então o novo projeto pedagógico tá sendo dessa forma.

Então, isso me ajudou bastante, né? A ser menos centralizador... porque eu aprendi aqui na universidade... que eu preciso dividir mais coisas, então... sempre sou muito resolver...eu não tinha muita paciência pra esperar que

todos fizessem, não. Então aqui eu aprendi isso. A experiência na gestão me deixou mais flexível no sentido de... aproveitar e aceitar a ideia do outro...né? O jeito do outro fazer... isso tem influenciado hoje, sobremaneira na minha sala de aula também. Eu tava dum jeito, que eu fazia pergunta e eu respondia, tamanha minha impaciência de esperar o aluno elaborar alguma coisa, aí eu achava que era aquilo, mas não é... hoje eles estão construindo, hoje eles estão enriquecendo a sala de aula... (P4)

Os saberes experienciais produzidos e refletidos a partir das relações interpessoais vivenciadas no contexto de atuação são incorporados aos saberes profissionais dos professores, servindo-lhes de base para o seu trabalho em sala de aula. Neste sentido, Tardif (2014) esclarece que os saberes desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Tais saberes são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Diante dos dados compilados neste estudo podemos inferir que a gestão do curso de Licenciatura em Educação Física pouco tem contribuído com a formação dos docentes. Apesar de identificarmos algumas iniciativas de encontros pedagógicos para discussão de aspectos comuns da docência universitária, a construção de um projeto coletivo de desenvolvimento do curso parece estar muito longe da realidade vivenciada pelos docentes.

Com isso, o desenvolvimento profissional docente dentro da perspectiva de desenvolvimento organizacional fica a cargo das iniciativas individuais dos professores, que direta ou indiretamente podem auxiliar no desenvolvimento do curso.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

Paulo Freire

A inserção no mestrado acadêmico em educação partiu do desejo em compreender quais saberes docentes os professores de Educação Física precisam ter posse para desempenhar o exercício da docência com mais segurança e competência profissional. Este anseio consolidou-se na escrita desse texto de dissertação, o qual gravitou na compreensão de que a formação docente corresponde um processo dinâmico de aprendizagem contínua, no qual a prática pedagógica possui valor diferenciado ao representar espaço de mobilização de saberes provenientes das diversas experiências vivenciadas na trajetória de vida e profissão, como também elaboração de novos saberes fomentados pelos desafios e demandas remanescentes do cotidiano universitário.

Neste sentido, o objetivo da pesquisa findou-se na análise do processo de formação de docentes do ensino superior do curso de licenciatura em Educação Física da UECE, como meio de explicitar os saberes que servem de base para a subsidiar a ação docente e refletir como estes foram constituídos.

Para tanto empreendemos a escrita de um estudo de caso no curso de Licenciatura em Educação Física da UECE, empreendendo uma aproximação com os atores-professores que compõem este cenário, considerando a história da constituição do curso e como ele vem se desenvolvendo durante esses quase 18 anos de existência, para refletir e compreender a valoração deste ambiente de trabalho na formação e desenvolvimento dos professores.

Esta trajetória investigativa iluminou categorias de análise acerca do perfil do docente universitário em Educação Física da Universidade Estadual do Ceará, a constituição do ser docente e sua prática pedagógica no Ensino Superior.

Com base nas discussões suscitadas nas categorias destacadas concluímos que o perfil do docente universitário do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará é formado por profissionais em sua maioria do sexo masculino, com média de idade entre 36 e 55 anos, com formação situada no campo das ciências biológicas e atuação profissional anterior à docência universitária em ambiente não-escolar.

Os aspectos relativos ao campo de formação e de atuação profissional apresentados no perfil dos docentes estão em consonância com os princípios epistemológicos evidenciados nos cursos pertencentes ao Centro de Ciências da Saúde, do qual o curso em investigação faz parte. Ou seja, desde sua constituição o curso de Educação Física da UECE carrega em seu bojo a valorização do conhecimento científico de base biológica para a formação do futuro profissional, refletida na escrita do seu Projeto Pedagógico de Curso, assim como na contratação de profissionais que apresentassem saberes específicos do campo da saúde ou biológico, assim como agregassem atuação docente em áreas de atuação profissional no campo não escolar.

Desta forma, identificamos que 90% dos docentes do curso de Educação Física investigado tornaram-se professor ao adentrar no Ensino Superior, considerando que o exercício do magistério é fundamental para a consolidação do profissional docente. Esta evidência nos levou a categoria de análise: Docência universitária e a descoberta do ser docente, como meio de refletir a trajetória formativa destes professores no sentido de constituírem-se docentes, buscando identificar os saberes que lhes serviram de base.

Tomamos como base os estudos de Farias et al (2014) quanto a constituição da identidade docente para elencarmos os elementos analíticos: a história de vida; a formação; e a prática pedagógica considerando aspectos das dimensões pessoais e profissionais como meio de compreender como estes profissionais tornaram-se professores universitários, assim como pontuando os saberes docentes evidenciados neste percurso.

Concluimos que os saberes constituídos na história de vida corroboraram na escolha dos docentes pelo campo profissional da Educação Física. Fatores como influência familiar, experiência escolares e no esporte ou em atividades físicas que proporcionavam prazer, questões socioeconômicas foram citadas pelos sujeitos da pesquisa para justificar a escolha profissional, como também sua permanência e investimento em processos formativos.

Quanto ao elemento formação na constituição do ser docente em Educação Física, concluimos que este ainda permanece com muitos ranços históricos remanescentes da racionalidade científica, configurada na valorização dos saberes disciplinares tanto do campo científico referente a área das ciências biológicas quanto do campo técnico representado pela ênfase no ensino dos esportes.

Desta forma, os professores vivenciaram uma formação inicial extremamente esportivista sem discussão sócio-política, acrítica, supervalorizando o aprendizado de gestos técnicos, com teoria e prática fragmentadas, prática entendida como aprendizagem dos fundamentos esportivos e não como exercício da docência.

A lógica da racionalidade instrumental permaneceu presente nos cursos de pós-graduação vivenciados pelos nossos sujeitos de pesquisa, os quais, em sua maioria, buscaram cursos dentro do âmbito das ciências biológicas. E mesmos aqueles que enveredaram por outras áreas de estudos, não se desvencilharam do olhar positivista para o campo de pesquisa.

Ainda acerca da formação continuada concluímos que esta não representou espaço de formação pedagógica, ou seja, ela não ofereceu preparação para atuação no magistério no Ensino Superior, apresentando como foco a formação de pesquisadores e a valorização dos saberes disciplinares.

Autores como Cunha (2006), Almeida (2013), Masetto (2015); Pimenta e Anastasiou (2005) já vêm denunciando que o objetivo central almejado nos cursos de pós-graduação corresponde ao desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento, ou seja, priorizam a produção e disseminação de saberes disciplinares. Os aspectos relacionados à docência no que tange a produção de saberes pedagógicos para o ensino raramente são contemplados nestes cursos, e quando aparecem, geralmente, estão representados nas disciplinas como Metodologia do Ensino Superior e Estágio de Docência, as quais possuem uma relevância insuficiente para o alcance da preparação pedagógica satisfatória (ALMEIDA, 2012).

Ainda nesta categoria de análise, consideramos relevante reiterar o caso específico de um dos sujeitos de pesquisa, o qual vivenciou prolongada experiência como docente na Educação Básica o que o levou a consolidar e produzir saberes docentes, os quais subsidiaram sua atuação como docente universitário.

Corroborando com Tardif (2014) os saberes docentes são o amálgama dos diferentes saberes (saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais) vivenciados pelos professores no seu processo de desenvolvimento profissional. Desta forma, concluímos que os professores que não desempenharam o magistério em nível básico não tiveram a oportunidade de desenvolver os saberes do chão da escola, como denomina Therrien, o que demonstrou representar mais uma lacuna no seu processo formativo.

Ressaltamos também a preocupação suscitada em nosso estudo quanto

ao investimento e ingresso de professores no Ensino Superior sem a vivência no campo de atuação profissional, entendendo a como sendo problemática a partir de dois aspectos: o primeiro de concepção do próprio curso de licenciatura cujo objetivo é formar profissionais para atuarem na Educação Básica, não contemplando preparação específica para atuação no Ensino Superior. O segundo configura-se na ideação de formadores de professores que não vivenciaram o contexto profissional, ou seja, não elaboraram saberes experienciais relativos à prática profissional, constituindo-se, desta forma, apenas como pesquisadores.

Diante destes dados concluímos que os professores adentraram na docência universitária por mérito de uma formação específica em dada área de conhecimento, sem necessariamente a exigência de saberes pedagógicos para o exercício do magistério.

Desta forma, a maioria dos professores vivenciaram a iniciação à docência dentro do âmbito do ensino superior, o que acarretou na percepção de que os saberes produzidos pelos cursos de formação não são suficientes nem os mais relevantes para o exercício da docência no Ensino Superior.

Partindo destas reflexões concluímos que os sujeitos da pesquisa consideram que os saberes disciplinares acumulados em sua formação institucional não dão conta das exigências observadas no exercício do magistério sendo necessário investir em outras atividades formativas, sejam elas de caráter auto formativo ou inter formativo, para produzir saberes específicos da docência e subsidiar sua prática pedagógica.

A prática pedagógica, apresentada neste texto como um dos elementos de constituição do ser docente, é compreendida como espaço fecundo de produção de saberes, uma vez que a partir dela o professor mobiliza e produz saberes como meio de enfrentar e dar resposta aos desafios encontrados no processo de ensino aprendizagem.

Compreendemos que a prática pedagógica do professor universitário em Educação Física expressa os saberes construídos em sua trajetória de vida e profissão, revelando as teorias pedagógicas vivenciadas por eles quando discentes da educação básica e ensino superior. Tais teorias passam por um processo de análise quanto a sua eficácia no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, podendo ser refutadas, aprovadas e transformadas para melhor atender às demandas percebidas pelos docentes.

Como escolha analítica e por entender a complexidade deste tema, resolvemos discutir essa categoria em um capítulo específico o qual aparece com o título: A prática pedagógica na docência universitária: espaço de formação? Neste tópico consideramos componentes da prática pedagógica as ações de ensino, pesquisa e gestão acadêmica, as quais foram discutidas separadamente em subtópicos.

Quanto ao ensino concluímos que os professores revelaram em sua prática pedagógica o amálgama dos vários saberes adquiridos na trajetória de vida e profissão, deixando transparecer traços das dimensões pessoais, profissionais e organizacionais.

Aspectos como interatividade professor-aluno, ensino de pessoas adultas no contexto da sociedade do conhecimento, traços da personalidade no processo de ensino aprendizagem, necessidade de trabalho em grupo emergiram nas narrativas empreendidas pelos docentes, sobressaltando os saberes experienciais vivenciados pelos professores em sua trajetória de vida e profissão.

Nesta conjuntura dissertativa, podemos inferir que os docentes demonstraram preocupação quanto aos saberes pedagógicos e curriculares para repensar e transformar suas práticas pedagógicas no sentido de atender às novas demandas oferecidas pelo perfil discente, como também, promover uma formação mais condizente com as necessidades apresentadas no mercado de trabalho e com as expectativas sociais.

Os saberes disciplinares aparecem de forma secundária durante as narrativas, tendo maior relevância ao se discutir a elaboração do planejamento de aula e reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso.

Quanto a relevância das atividades de pesquisa no processo formativo dos docentes investigados concluímos estas se constituem em espaço de formação fecundo tanto para os docentes quanto para os estudantes do curso, sendo necessário maior investimento pessoal de ambas as partes na condução de pesquisas longitudinais, que permitam maior imersão teórica e prática nas ações de intervenção no campo de pesquisa. Destacamos também a potencialidade do trabalho colaborativo como meio de subsidiar a produção de novos saberes, assim como possibilidade de reflexão ampliada sobre o campo de atuação.

Gostaríamos de acrescentar nossa percepção quanto a fragilidade percebida na condução dos grupos de estudos/pesquisas relativa ao distanciamento

entre as ações de pesquisa e as ações de ensino dos docentes. Não conseguimos perceber um diálogo entre estas atividades docentes, parecendo-nos ações completamente isoladas uma da outra.

Esta percepção está na contramão do que é defendido por Nóbrega-Therrien e Therrien (2013) quanto a busca por uma prática educativa que reflita a integração ensino e pesquisa, ressignificado a práxis no chão da sala de aula, em relação à aprendizagem, e aos saberes.

Ao nosso ver a pesquisa é tratada de forma apartada das demais atividades docentes, e não demonstra possuir o caráter de princípio educativo, ou seja, ter a pesquisa como ação reflexiva da prática pedagógica e das demais interfaces sociais que estão em seu escopo. As ações descritas pelos docentes aproximam-se da concepção de formação do pesquisador como objeto de trabalho dos grupos de estudos/pesquisa e projetos de extensão, não subsidiando uma formação reflexiva e crítica.

Esta característica tem como uma das consequências a assunção do docente universitário no papel de coordenador dos trabalhos de pesquisa, ditando as funções a serem exercidas pelos alunos, e por conseguinte, mantendo uma relação distante do aprendizado do aluno e vice-versa.

Mesmo identificando estes problemas, percebemos que a condução de grupos de estudos/pesquisa e projetos de extensão representam espaço de socialização e produção de saberes, por meio do desenvolvimento de estratégias de orientação, promoção de eventos a partir de ações colaborativas com os alunos e professores do curso, além de possibilitar a ampliação do olhar sobre as ramificações das áreas de conhecimento objetivas em cada atividade.

Nosso último elemento de análise da prática pedagógica foi a gestão acadêmica partindo do princípio que o desenvolvimento organizacional do ambiente de trabalho contribui para o desenvolvimento profissional docente. Contudo diante dos dados compilados concluímos que a gestão do curso de Licenciatura em Educação Física no sentido de desenvolvimento do curso pouco tem contribuído com a formação dos docentes. Apesar de identificarmos algumas iniciativas de encontros pedagógicos para discussão de aspectos comuns da docência universitária, a construção de um projeto coletivo de desenvolvimento do curso parece estar muito longe da realidade vivenciada pelos docentes.

Identificamos no relato de dois professores, que haviam composto à

coordenação do curso, a produção de saberes experienciais fruto dessas experiências, os quais foram incorporados aos seus saberes docentes e ressignificados na sua prática pedagógica. Tal evidência reitera o pensamento de Tardif (2014) quanto a compreensão de que os saberes experienciais desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Tais saberes são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Em linhas conclusivas podemos afirmar que os professores universitários de Educação Física construíram uma trajetória formativa calcada nos saberes disciplinares de cunho biológico, mas que a entrada no universo acadêmico os fez compreender a necessidade no desenvolvimento de outros saberes para dar suporte ao exercício do magistério.

Na interpretação de nossos sujeitos de pesquisa os saberes imprescindíveis ao exercício da docência no Ensino Superior são os de caráter pedagógico e os de experiência. Mesmo os docentes não conhecendo a tipologia dos saberes docentes sugerida por Tardif (2014), pudemos identificar em suas falas características destes dois saberes como fundamentais na sua atuação docente.

Sobretudo, podemos inferir que nossos sujeitos de pesquisa concordam que a formação vivenciada por eles antes de adentrarem ao ensino acadêmico não contemplou tais saberes, e que a Universidade Estadual do Ceará não possui programa de formação continuada para os docentes na perspectiva do desenvolvimento profissional, oferecendo apenas ações formativas pontuais que pouco agregam ao desenvolvimento destes profissionais.

Após o mergulho epistêmico empreendido no curso de Licenciatura em Educação Física, mais especificamente na trajetória formativa de seus docentes temos como propositiva o investimento em ações pedagógicas coletivas encabeçadas pelos membros do Colegiado do Curso e apoiadas pela Universidade Estadual do Ceará no sentido de construir um programa de desenvolvimento profissional alinhado com as necessidades e características do curso, subsidiando a atuação docente e fortalecendo a consolidação da identidade profissional docente.

Por fim, acrescentamos que a trajetória percorrida para a escrita do texto de dissertação ora apresentada constituiu-se como uma experiência reveladora de aprendizados múltiplos, desvelados no prazer em descobrir novos horizontes

literários, nos saberes partilhados com docentes, discentes e colaboradores deste trabalho, no encontro de si por meio de angústias, superações, epifanias, sobressaltos que delinearam um caminhar, por vezes obscuro e duvidoso, com obstáculos e depressões, mas que desembocou na construção de um novo ser.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2012
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. [S.l.]: Papyrus, 2005.
Disponível em:
<<https://bloglinguagenseeducacao.files.wordpress.com/2014/10/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-d-a-de-andre.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D.A. de. O que é o estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 95 -103, jul/dez.2013
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BENITES, L. C. **Identidade do Professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas**. 2007. 142f. Dissertação (Mestrado em Biociências) - Instituto de Biociências do Campus Rio Claro, Rio Claro, 2007
- BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007
- CASATI, M. V. **Pós- Graduação em Educação: lugar da formação para a docência do professor universitário de Educação Física**. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2008.
- CONTREIRA, C. B. **A divisão curricular na Educação Física e seus impactos nos saberes docentes dos professores do Ensino Superior**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Maria, Santa Maria, R.S, 2013
- COSTA, F. T. P ET AL. **História da profissão docente: imagens e autoimagens**. Disponível em:<http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1d_atahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018.
- CRUZ JUNIOR, A. F.; FONTE, S. S. D.; LOUREIRO, R. Formação Continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Revista Pro-Posições**, v 25, n. 2, p. 197-215, maio-ago. 2014
- CUNHA, M. I. **Pedagogia universitária: energias emancipadoras em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006

DARIDO, S. C. Educação Física Escolar: I Encontro de grupos de pesquisa no IV Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e X Simpósio Paulista de Educação Física. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v.11 n.1 p.71-72, jan./abr. 2005.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Escrita**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 12 dez. 2018

FARIAS, I. M. S de et al. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília:Liber Livro, 2014

FARIAS, I.M.S.; NUNES, J.B.C.;NÓBREGA-TERRIEN, S.M. **Pesquisa Científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FERREIRA, H. S.; QUEIRÓZ, A. P .C. **O Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará**: construindo sua história (200-2010). Fortaleza: UECE, 2010

FERREIRA, D. S. Território, Territorialidade e seus Múltiplos enfoques na Ciência Geográfica. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, v. 9, n. 17, p. 111-135, abr., 2014

FORMOSINHO, J (Coord.). **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto, 2009

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [S.I.]: Paz e Terra, 2009

GAMBOA, S. S. Grupos de pesquisa: limites e possibilidade na construção de novas condições para a produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**, São Paulo, Ano 23, n. 36, p.268-290, jun. 2011.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**,v. 2, p.51-75, Set/out/nov/dez, 1998

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 2013.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto, 2007

ILHA, F. R. da S. **O curso de licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional**: o processo de ensinar e aprender a docência. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

IMBERNON. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LACERDA, P. B. O. **Docência Universitária: o professor de educação física no curso de educação física**. 2007. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIZUKAMI, et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002

MONTE, T. C. L. **Grupos de Pesquisa na Educação Física**: espaços de formação diferenciada. 2017. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017

MONTEIRO, A. M. **Professores de história**: entre saberes e práticas. [S.l.]: Mauad X, 2007.

NEIRA, M. G. Quem estamos formando? Interpretando os currículo de Licenciatura em Educação Física. In: CORREIA, W. R; CORREIA FILHO, D. (Org.). **Educação física escolar**: docência e cotidiano. Curitiba: CRV, 2010.

NÓBREGA-TERRIEN; ALMEIDA, M. I; ANDRADE, J. T. **Formação diferenciada**: a produção de um grupo de pesquisa. Fortaleza: EdUece, 2009.

NÓBREGA-TERRIEN; 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.

NÓVOA, A (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto, 2007

_____. Formação de Professores e a profissão docente. IN NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). Profissão Professor. Portugal: Porto, 1999.

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. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012

RANGEL-BETTI, I.C.; BETTI, M. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, jun. 1996

REIS, E. A.; REIS, I. A. **Análise Descritiva dos Dados: Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG**, 2002. Disponível em: <<http://www.est.ufmg.br>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.V.; SILVA JÚNIOR, C. A. **Formação de professor**. São Paulo: Unesp, 1996.v.1.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143 – 155, jan/abr, 2009.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, S. M. F. M. **Docência Universitária: repensando a prática do professor de Educação Física**. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

SOARES, S. R. ;CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010

SOUZA, E. V. B. **A formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes**. 2012. 145f. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Rio Claro, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In FIGUEIREDO, C.Z. Z. (Org.). **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S; SANTOS JUNIOR, C. L; CARVALHO, M.; D'AGOSTINI, A.; TIHON, M.; CASAGRANDE, N. Formação de Professores de Educação Física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, v.9, n. 2, 2006

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v.9, n 1, p. 67-81. 2006

THERRIEN, J. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

THERRIEN, J. Parâmetros de Pesquisa Científica do Pesquisador de sua Práxis Docente: articulando didática e epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 174., 2014. [S.I.]. **Anais....** [S.I.:s.n.], 2014

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Formação para além do ensino na docência universitária: reflexões ancoradas na formação cidadã. In: SALES, J. A. M.; BARRETO, M. C.; FARIAS, I. M. S. (Org.). **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza, EdUECE, 2009

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. A integração das Práticas de Pesquisas e de Ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação**, Santa Maria, v.38, n.3, p.619-630, set-dez. 2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Documentos do regimento**. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/dmdocuments/EstatutoRegimentoUECE.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

VEIGA, I. P. A. Professore: tecnólogo do ensino ou agente social? (IN) VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Orgs.).**Formação de Professores: Políticas e Debates**. 4. ed. Campinas, SP: [s.n.], 2010

VICENTINI, P. P; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações e disputas. São Paulo: Cortez, 2009

VIEIRA, H. P; THERRIEN, J. Docência Universitária e práxis pedagógica no PIBID: um olhar a partir de Paulo Freire. In: FARIAS, I. M. S; JARDILINO, J. R. L; SILVESTRE, M. A. **Aprender a ser professor**: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: Paco Editorial, 2015

YIN, R.K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

APÊNDICE

APÊNDICE A- Questionário

Código



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - PPGE

Centro de Educação - CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Curso de Mestrado em Educação



Orientador: Heraldo Simões Ferreira

Orientanda: Milena Karine de Sousa Lourenço

Título: Professores do curso de Educação Física da UECE: um estudo sobre formação e saberes docentes

Objetivo: Analisar o processo de formação docente dos professores do curso de Educação Física da UECE, evidenciando os saberes produzidos por eles em sua prática pedagógica

Prezado Professor (a)

Na condição de aluna do curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, com concentração na área de Formação de Professores, pertencente a Linha de Pesquisa: Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, venho por meio deste convidá-lo a contribuir como minha pesquisa de dissertação de mestrado, através da resolução das questões contidas neste questionário, cuja finalidade consiste em verificar o perfil do histórico da formação e da experiência docente dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UECE.

As informações pessoais contidas neste instrumento serão mantidas em sigilo, por isso sua resposta fidedigna é fundamental.

Desde já agradeço a sua participação, ficando a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente

Milena Karine de Sousa Lourenço

E-mail: milenakarine1@hotmail.com

Informações pessoais

Q1 - Sexo:

a) Masculino b) Feminino

Q2 – Faixa Etária:

a) menos de 25 26-35 c) 36-45 d) 46-55 e) mais de 55

Q3 – Vínculo funcional com a Universidade Estadual do Ceará

Substituto Efetivo **Formação Inicial e Continuada**

Q4 – Curso de graduação: _____

Q5 – Duração da sua graduação (ano de início e término): _____

Q6- Possui uma segunda graduação?

 Não Sim - Qual curso? _____

Qual ano de entrada/saída? _____

Q7- Possui curso de pós-graduação *lato sensu*? Não Sim

Caso a resposta seja positiva, informe os dados abaixo:

Nome do curso:

Qual ano de entrada/saída?

Espaço destinado para inclusão de um segundo curso.

Nome do curso:

Qual ano de entrada/saída?
Informações adicionais (se necessário):

Q8 - Possui mestrado?

Não Sim

Caso a resposta seja positiva, informe os dados abaixo:
Nome do curso: _____ _____ _____
Instituição:
Área de concentração do mestrado:
Qual ano de início e término?

Q9 - Possui doutorado?

Não Sim

Caso a resposta seja positiva, informe os dados:
Nome do curso: _____ _____ _____
Instituição:
Área de concentração do doutorado:
Qual ano de início e término?

Q10 - Possui pós-doutorado?

Não Sim

Caso a resposta seja positiva, informe os dados abaixo:

Nome do curso:

Instituição:
Área de concentração do pós- doutorado:
Qual ano de início e término?

Q11 – Participou de eventos na área de Educação Física Escolar?

Não Sim

Caso a resposta seja positiva, informe o nome dos três principais eventos dos quais você participou seguido do ano de realização dos mesmos:
Evento 1: -

Evento 2:

Evento 3:

Docência universitária

Q12- Tempo de magistério no ensino superior:

1 a 3 anos 4 a 6 anos 7 a 25 ps 25 a anos 35 a
40 anos

Q 13 – Disciplina(s) que leciona: _____

Q 14 – Compôs a gestão do curso de Educação Física da UECE ou de outra faculdade?

Não Sim

Caso a resposta seja positiva, informe os dados abaixo:
Instituição em que participou da gestão: _____
Tempo de mandato da gestão: _____
Cargo ocupado: _____

Q15 – Coordena Grupo de Estudos e/ou Pesquisa vinculados a UECE?

Não Sim

Caso a resposta seja positiva, informe os dados abaixo:
Nome do Grupo: _____
Área de estudo ou pesquisa: _____
Ano de criação do grupo: _____

Q16 – Coordena projeto de extensão vinculados a UECE?

Não Sim

Caso a resposta seja positiva, informe os dados abaixo:
Nome do Projeto: _____
Objetivo do projeto: _____
Ano de criação: _____

Q17- Participa de outro programa pedagógico da UECE?

Não Sim

Caso a resposta seja positiva, informe os dados abaixo:
Nome do programa: _____
Objetivo do programa: _____
Tempo de vínculo com o programa: _____

Atuação docente

Q 18- Tem experiência de ensino na Educação Básica?

Não Sim

Caso a resposta seja positiva, informe os dados abaixo:

Nível de ensino

Educação Infantil Séries Iniciais do Fundamental

Séries Finais do ensino Fundamen Ensino Médio

Tempo de magistério na Educação Básica: _____

Disciplina que leciona ou lecionava:

Informação adicional (se necessário): _____

Q 19- Tem experiência na área do bacharelado em Educação Física?

Não

Sim - Em qual área de atuação? _____

APÊNDICE B- Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - PPGE

Centro de Educação - CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Curso de Mestrado em Educação

**ENTREVISTA COM PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR**

Nome completo do (a) professor(a): _____

Disciplina que leciona: _____

Curso/semestre: _____

Data da entrevista: ___/___/_____

Entrevistadora: Milena

HISTÓRIA, FORMAÇÃO E INSERÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

1º QUESTÃO “Primeiramente, gostaria que você relatasse, brevemente, o seu processo de formação destacando: a) motivações para a escolha da profissão; b) processos institucionais de formação – graduação, especialização, mestrado e doutorado; e, c) inserção na docência universitária.

PRÁTICA PEDAGÓGICA**Ensino**

2ª QUESTÃO: Quanto a sua prática pedagógica em sala de aula, gostaria que o professor(a) descrevesse como esta se estrutura ressaltando: a) organização (conteúdo, metodologia); e, b) relação professor-aluno (potencialidades, desafios...)?

Pesquisa e Extensão –

3ª QUESTÃO: Uma das atividades da docência universitária desenvolvida pelo senhor(a) diz respeito a condução de grupo de estudos/pesquisa e/ou projeto de

extensão. Gostaria que o (a) professor(a) relatasse: como surgiu o interesse em participar destes espaços?; como se dá a operacionalização de seu grupo?; e, como essa experiência incide na sua formação?

Gestão Democrática e espaços de interação –

4ª QUESTÃO: Como se dá a sua participação nos espaços democráticos e de caráter organizacionais da universidade tais como gestão do curso, reunião de colegiado, atividades colaborativas como os pares...? Como esses espaços contribuem para seu desenvolvimento profissional?

SABERES

Saberes para docência

5ª QUESTÃO: Quais saberes o professor(a) considera necessária para a prática da docência universitária (conhecimentos teóricos; habilidades – saber fazer; atitudes – saber ser)

6ª QUESTÃO: O professor considera que a UECE proporciona incentivo e espaços adequados para a sua formação continuada, levando o a investir num processo permanente de produção de saberes, ou seja, de aprendizado? Justifique

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Professores do curso de Educação Física da UECE: um estudo sobre formação e saberes docentes”. O objetivo deste estudo consiste em: Analisar o processo de formação docente dos professores do curso de Educação Física da UECE, evidenciando os saberes produzidos por eles em sua prática pedagógica.

Caso você autorize, você contribuirá com a coleta de dados, a qual ocorrerá por meio de questionário e/ou uma entrevista semiestruturada. A entrevista será aplicada posteriormente, somente com os participantes que atenderem aos critérios de inclusão: a) possuírem o cargo de professor efetivo na instituição; b) tenham formação acadêmica em Educação Física; e c) desenvolvam pelo menos uma das atividades descritas a seguir: projetos de extensão e/ou pesquisa; condução de grupos de estudos e/ou pesquisa.

Dessa forma, pedimos sua colaboração neste estudo. Garantimos que poderá interromper sua participação voluntária e a qualquer momento deixar de participar deste, não acarretando prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Há riscos quanto a sua participação relacionados a situações que possam ser consideradas constrangedoras ou subjetivamente invasivas. O projeto de pesquisa foi planejado tendo em vista dirimir os riscos à sua participação, contudo se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá deixar de participar, e, se houver interesse, conversar com o pesquisador.

Você não receberá remuneração pela participação. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Sua participação irá contribuir para o campo epistemológico de pesquisas acerca do processo de formação de professores de Educação Física contribuindo para a melhoria na formação dos futuros profissionais.

Este termo está elaborado em duas vias, desta forma você está recebendo uma cópia onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento. No caso dos questionários enviados via virtual consideraremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizado a partir do recebimento do instrumento integralmente preenchido.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br.

Eu, _____,
tendo sido esclarecido(a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma.

Fortaleza, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Contatos: Milena Karine de Sousa Lourenço - (85)99989.5800/
milenakarine1@hotmail.com (aluna do mestrado); Heraldo Simões Ferreira –
8801.4256 / heraldo.simoese@uece.br (orientador)

APÊNDICE D - Termo de anuência

Eu, _____ coordenador do curso de graduação em Educação Física da UECE autorizo a realização da pesquisa “Professores do curso de Educação Física da UECE: um estudo sobre formação e saberes docentes” a ser realizada por Milena Karine de Sousa Lourenço, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE. A expectativa é que a coleta de dados se inicie no 2º semestre de 2018.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço do curso de Graduação em Educação Física da UECE para aplicação de questionários e entrevistas com os docentes. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos profissionais que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, _____ de _____ de 2018

Prof. Dr. Adriano César Carneiro Loureiro