

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: LUGAR DA FORMAÇÃO PARA  
A DOCÊNCIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

MARCELO VASQUES CASATI

Santos  
2008

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: LUGAR DA FORMAÇÃO PARA A  
DOCÊNCIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA

MARCELO VASQUES CASATI

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Mazzilli

Santos  
2008

Dados Internacionais de Catalogação

Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

*SibiU*

---

C336p Casati, Marcelo Vasques

Pós-Graduação em Educação: lugar da formação para a docência do professor universitário de Educação Física / Marcelo Vasques Casati - Santos: [s.n.] 2007.

115 f. ; 30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Santos, Programa em Educação)

I. Casati, Marcelo Vasques. II. Título.

CDU 37(043.3)

## COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Sueli Mazzilli

---

Prof. Dr. José Medalha

---

Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco

---

## DEDICATÓRIA

Este estudo não é resultado, apenas, de meu esforço. Muitas foram as pessoas que me apoiaram para que eu o levasse a termo. A elas minha gratidão e a quem dedico este trabalho.

Aos meus pais Godofredo e Filomena, pelo exemplo de vida, carinho, paciência, dedicação e, sobretudo, minha formação.

A minha esposa Renata, pela cumplicidade, companheirismo e amor incondicional nestes anos que estamos juntos.

As minhas irmãs Mônica e Milena, pelo apoio, nestas e noutras etapas da vida.

A Paola e Michele, pela jovialidade, entusiasmo e alegria que transmitem quando estamos juntos.

À Odyssea, pela serenidade e entusiasmo em viver. Um exemplo para todos nós.

## AGRADECIMENTOS

Às professoras do PPGE da UNISANTOS pelo conhecimento compartilhado.

À Secretaria de Estado da Educação pela concessão da bolsa de estudos e a oportunidade de prosseguir minha formação.

Aos muitos amigos, que com suas palavras de estímulo, particularmente Antonio Assenção, Fernando Mauá, Rafael e Rosângela Campos e com pequenos gestos carinhosos, fizeram muito.

Aos colegas de profissão Tadeu dos Santos, José Luiz Araújo, Edson dos Santos, Lúcio Dias Moreira, Ney Maurício Chaves Farias e Jaqueline Zedan, por suas inquietações e experiências, na busca de uma melhor docência universitária. Obrigado pela colaboração.

À Professora Isamar Romeiro do Amaral Varella Alcover, pela sabedoria e paciência na correção deste trabalho.

Aos colegas do Curso de Mestrado, pela grande parceria neste percurso.

Aos amigos e amigas da E. E. Prof. Galdino Moreira, pela excelente convivência que temos.

À Banca Examinadora, Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco e Prof. Dr. José Medalha, pelo aprendizado e experiência compartilhada.

À Profa. Dra. Sueli Mazzilli, hoje, uma grande amiga. Você mais do que ninguém, sabe de sua importância neste trabalho. Serei eternamente grato

E não poderia deixar de agradecer a Deus... ao mesmo tempo nome estereotipado e uma imagem multiforme, que muda segundo cada mente e momento. Porém em cada mente existe um Deus... particular e necessário, mostrando-nos que a vida está nos olhos de quem sabe ver, e que existem apenas duas maneiras de vivê-la.

Uma, é pensar que não existem milagres, e, a outra, é pensar que tudo é uma milagre, em que os desejos não precisam de razão, nem os sentimentos de motivos.

## RESUMO

---

A formação para o trabalho docente no ensino superior, que é oferecida em nível de pós-graduação nem sempre abrange estudos sobre o conhecimento da área de saber a que se destinam estes programas. Embora os saberes que constituem o trabalho docente não se restrinjam aos processos formais escolares, os Programas de Pós Graduação em Educação constituem-se em espaços privilegiados de formação, pela possibilidade de reflexão e aprofundamento que oferecem aos professores que a eles acorrem. Partindo desta premissa, esta pesquisa visou conhecer e analisar as contribuições do processo formativo em Programas de Pós Graduação em Educação para professores universitários de Educação Física. Para tanto, analisou o que pensam e como avaliam os docentes universitários de Educação Física da cidade de Santos, que passaram por processos formativos em Programas de Pós-Graduação em Educação, e como esses conhecimentos influenciaram suas concepções e práticas pedagógicas. Este estudo orientou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, que valorizou os processos de produção do fenômeno investigado (e não apenas seus produtos), valendo-se de entrevistas semi-estruturadas, que permitiram obter depoimentos sob a forma de narrativas, como procedimento para coleta de dados. Como bases teóricas para analisar os saberes docentes do professor universitário, apoiamo-nos em Maurice Tardif e Maria Isabel da Cunha. Procurou-se realçar, a partir dos depoimentos dos professores, não apenas as mudanças visíveis, constatáveis pela prática, mas também as intencionalidades contidas nos depoimentos, que revelam mudanças no modo de conceber o trabalho docente. Nesta perspectiva, os professores pesquisados apontaram os seguintes aspectos como diferenciais decorrentes do processo de formação no Mestrado em Educação: qualidade das relações interpessoais: relação com os alunos e com os pares; organização e gestão do trabalho pedagógico: planejamento e ações pedagógicas; processo de avaliação: caráter formativo; importância da formação continuada. É possível reconhecer nos depoimentos dos professores a ocorrência de processos formativos a partir da relação entre os conhecimentos teóricos e as práticas cotidianas. Ao final deste estudo, conclui-se pela validade da formação do professor universitário em Programas de Pós-graduação em Educação, pela possibilidade que estes programas oferecem aos docentes de compreender suas trajetórias formativas na perspectiva das práticas acadêmicas, em sua historicidade e circunstâncias.

Palavras-chave: docência no ensino superior; formação do professor de Educação Física; preparação profissional; Programas de Pós-graduação em Educação.

## ABSTRACT

---

The formation for the teaching work in the superior education, that is offered in after-graduation level nor always encloses studies on the knowledge of the area to know the one that if they destine these programs. Although to know that they constitute the teaching work to them they are not restricted to the pertaining to school formal processes, the Programs of After Graduation in Education consist in privileged spaces of formation, for the possibility of reflection and deepening that offer the professors who they are a refuge. Leaving of this premise, this research aimed at to know and analyzed the contributions of the formative process in Programs of After Graduation in Education for university professors of Physical Education. For in such a way, it analyzed what they think and as the university professors of Physical Education of the city of Saints evaluate, that had passed for formative processes in Programs of After-Graduation in Education, and as these knowledge had influenced its pedagogical practical conceptions and. This study it was oriented for a qualitative boarding of research, that valued the processes of production of the investigated phenomenon (and not only its products), using itself half-structuralized interviews, that they had allowed to get depositions under the form of narratives, as procedure for collection of data. As theoretical bases to analyze to know professors to them of the university professor, one supports in Maurice Tardif and Maria Isabel of the Wedge. It was looked to enhance, from the depositions of the professors, not only the visible, verifiable changes for the practical one, but also the scienters contained in the depositions, that disclose changes in the way to conceive the teaching work. In this perspective, the searched professors had pointed the following decurrent aspects as distinguishing of the process of formation in the Mestrado in Education: quality of the interpersonal relations: relation with the pupils and the pairs; organization and management of the pedagogical work: planning and pedagogical actions; evaluation process: formative character; importance of the continued formation. It is possible to recognize in the depositions of the professors the occurrence of formative processes from the relation between the practical theoretical knowledge and the daily ones To the end of this study, is concluded for the validity of the formation of the university professor in Programs of After-graduation in Education, for the possibility that these programs offer the professors to understand its formative trajectories in the perspective of the practical academics, in its historicidade and circumstances

key-Word: professors in superior education; formation of the professor of Physical Education; professional preparation; Programs of After-graduation in Education.



## **LISTA DE QUADROS**

---

Quadro 1 – Os Saberes dos Professores	31
Quadro 2 – O Programa de 1934	40
Quadro 3 – Os Saberes da Proposta de 1939	41
Quadro 4 – Os Saberes da Proposta de 1945	42
Quadro 5 – Os Saberes da Proposta de 1969	44
Quadro 6 – Os Saberes da Proposta de 1987	45
Quadro 7 – Ano de criação dos mestrados de Educação Física no Brasil	57
Quadro 8 – Ano de criação dos doutorados de Educação Física no Brasil	57

## SUMÁRIO

---

Introdução	10
1. A Formação do Professor Universitário no Brasil: Concepções e Práticas de Docência Universitária	14
1 Ensino Superior: Quem é o professor ?	15
2 A Educação Superior no Brasil	18
2.1 Compreendendo a Universidade brasileira	18
2.2 Universidade: Instituição de produção do conhecimento	22
3 A Formação do Docente Universitário	25
4 Da Profissionalização à profissionalidade do docente do ensino superior	32
2. A Formação do Professor Universitário de Educação Física	39
2.1 A Educação Física sob a Perspectiva da Legislação Federal	39
2.2 Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana	47
2.3 O ensino de Educação Física na universidade: quem é o professor?	52
2.4 A Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação Física	56
3. A Prática Pedagógica do Professor Universitário de Educação Física: Contribuições do Mestrado em Educação	59
3.1 O Cenário da Pesquisa	59
3.2 Constituindo a Identidade Docente	62
3.3 O Sentido da Escolha	69
3.4 Mudanças de Concepções e Práticas	72

	10
Considerações Finais	79
Referências Bibliográficas	84
Anexos	91

## INTRODUÇÃO

---

A questão da formação do professor universitário como temática de estudos vem sendo analisada por diversos autores ao longo das últimas décadas. O primeiro contato que tive com o assunto, foi ainda como aluno da graduação do curso de Educação Física nos anos 80, nas aulas de Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino.

Nesta época, já me perguntava qual seria a formação complementar que nossos “mestres” da faculdade tiveram para alcançar tal posto. Graduado, esta dúvida acompanhou-me por diversos anos, quando, no final da década de 90, fui convidado para trabalhar como professor universitário nesta mesma instituição de ensino superior, onde havia me formado.

Foi uma época de descobertas e frustrações. Descobri que havia aprendido somente a exercer a função de professor em escolas (ensino médio e fundamental), academias ou clubes esportivos, mas não havia sido qualificado para ser um docente no ensino superior. Assim, descobri que não existia uma formação específica para professor universitário. Todo conhecimento adquirido nos bancos escolares agregados à bagagem profissional que havia conquistado iria permear minhas ações na universidade, o que expressava a dispersão em que nos encontrávamos e ainda permanecemos hoje.

Utilizei então, como exemplo para minhas aulas, a lembrança que tinha de antigos professores que julgava serem os melhores, seja na forma de conduzir suas aulas, seja na maneira pela qual transmitiam os conteúdos, ou até mesmo na empatia que tínhamos.

Percebendo, no entanto, que esta não era a melhor “receita” para minha atuação docente, busquei aprofundamento em estudos sobre o tema, ingressando no Mestrado em Educação.

Uma questão que me intrigou desde o início desses estudos: a legislação brasileira prevê que a formação de professores para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica, para as modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos e para as áreas de conhecimento específico se dê em cursos de licenciatura. Já para a docência no ensino superior, há um único artigo naquela Lei (Art. 66) a fazer referência à formação do professor universitário: “A preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado ou Doutorado”.

Esta orientação prevista na legislação resultou na crescente tendência de professores universitários em buscar formação nos Mestrados em Educação, um espaço privilegiado para este fim. Pouco ainda, entretanto, se tem investigado sobre as contribuições efetivas desses estudos para a qualificação dos professores que recorrem a esta formação.

Esta constatação motivou a elaboração deste projeto de pesquisa, que tem como objeto principal do estudo a formação para a docência do professor universitário nos espaços que qualificam os sujeitos a manter a condição de docente da educação superior, particularmente os Programas de Pós Graduação em Educação, que abrigam candidatos de diferentes áreas de conhecimento, que desenvolvem pesquisas relacionadas com a pedagogia universitária.

Partimos da hipótese de que, embora os saberes que constituem o trabalho docente não se restrinjam aos processos formais escolares, os Programas de Pós Graduação em Educação constituem-se em espaços privilegiados de formação, pela

possibilidade de reflexão e aprofundamento que oferecem aos professores que a eles ocorrem.

Nesta perspectiva, esta pesquisa visa conhecer e analisar as contribuições do processo formativo em Programas de Pós Graduação em Educação para professores universitários de Educação Física.

Como ponto de destaque, o estudo procurará discutir criticamente como foi o processo formativo, o que pensam e como avaliam os docentes universitários de Educação Física da cidade de Santos, que passaram por processos formativos em Programas de Pós-Graduação em Educação, e como esses conhecimentos influenciaram suas concepções e práticas pedagógicas.

Este estudo orienta-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, que valoriza os processos de produção do fenômeno investigado (e não apenas seus produtos), valendo-se de entrevistas semi-estruturadas, que permitem obter depoimentos sob a forma de narrativas, como procedimento para coleta de dados.

Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bastante utilizado. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno, se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história.

Apropriando-se de aspectos de um enfoque etnográfico de pesquisa, atribui-se ao pesquisador a preocupação com o significado dos depoimentos, por revelarem a forma pelo qual as pessoas interpretam o mundo e a si mesmas, uma vez que a ele compete compreender e refletir sobre essa visão pessoal dos participantes.

Como bases teóricas para analisar os saberes docentes do professor universitário, este estudo apóia-se em Maurice Tardif e Maria Isabel da Cunha.

O relatório aqui apresentado está dividido em três capítulos. Na primeira parte abordaremos a formação do professor universitário no Brasil, suas concepções e práticas da docência universitária. Ainda neste segmento, buscaremos compreender a universidade, entendendo-a como instituição de produção do conhecimento, finalizando com a formação do docente universitário.

No segundo capítulo, nosso estudo estará direcionado à formação do professor de Educação Física, analisando o ensino desta área de conhecimento na universidade, seus aspectos legais e apresentando a Educação Física como a ciência da Motricidade Humana.

Finalizando este estudo, apresentamos nossa pesquisa de campo, analisando as contribuições da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na prática pedagógica do professor universitário de Educação Física.

## **CAPÍTULO I**

### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA**

---

Para conhecer e analisar as contribuições do processo formativo em Programas de Pós Graduação em Educação para professores universitários de Educação Física, objetivo deste estudo, analisam-se neste capítulo elementos que visam compreender as tendências sobre a questão da formação do professor universitário no Brasil

A formação do professor universitário tem sido questão de estudos por vários pesquisadores e promulgação de legislação específica nas últimas décadas, indicando a necessidade de análise constante sobre sua configuração e sua prática.

A partir da década de 1970, época marcada pela rápida expansão do ensino superior brasileiro, observou-se um grande avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários. No entanto, este processo ainda não pode ser considerado satisfatório em termos da preparação destes profissionais, especialmente no que diz respeito à docência na Educação Física.

A Lei 5.540/68, que propunha a reforma do ensino superior, trouxe modificações da estrutura interna das universidades para produzir a expansão necessária com um mínimo de custos. Ao lado da departamentalização, da matrícula por disciplina e da implantação do ciclo básico, ocorreu a institucionalização da pós-graduação e, pela primeira vez a legislação brasileira estabeleceu a associação entre ensino e pesquisa.

Já a lei de Diretrizes de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, refere-se à titulação do corpo docente de uma forma quantitativa, ou seja,



estabelece que as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*.

A lei em vigor permite observarmos que a formação da docência universitária não é concebida como um processo de formação, mas como um caminho para o exercício do magistério superior, realizada prioritariamente (não unicamente) nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Aproveitando-se da não exclusividade da formação nesses cursos, houve também o aumento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, com a introdução nesses da disciplina Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

Amplia-se, assim, a demanda desses profissionais por formação no campo dos saberes pedagógicos e políticos, o que indica um reconhecimento de sua importância para o ensinar bem (PIMENTA et al, 2002)

## **1. Ensino Superior: Quem é o professor ?**

Os professores das primeiras escolas superiores brasileiras foram inicialmente trazidos de universidades européias. Com a expansão dos cursos superiores, ocorrida especialmente após a Proclamação da República, o corpo docente precisou ser ampliado e passou a ser procurado entre profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais (PACHANE, 2003)

Como argumenta Masetto (1998, p. 11), os professores, em sua maioria, eram convidados e sua tarefa era a de ensinar seus alunos, geralmente provenientes da elite, a serem tão bons profissionais quanto eles.

Neste contexto, ressalta o autor, ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas e palestras sobre determinado assunto, ou “mostrar na prática como se faz”, o que, como complementa, um profissional teria condições de fazer. Acreditava-se (como alguns ainda hoje defendem) que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor para ministrar este ensino.

A concepção de ensino superior, o paradigma científico no qual se inseria a universidade e a concepção de educação de adultos então vigentes, também contribuíam para que a crença da não necessidade de formação específica para professores universitários fosse reforçada.

No entanto, o interesse pela melhoria da qualidade docente não era de todo inexistente. Já Rui Barbosa, analisando a educação promovida pelo Império, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente em relação ao curso de Direito. Em seu parecer, datado de 1882, mencionava que havia necessidade de “uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001).

Quanto aos processos de ensino-aprendizagem que, de modo geral, embasavam a pedagogia universitária – e ainda se encontram presentes em muitas situações, caracterizavam-se por sua simplificação, que, de acordo com Ariza e Toscano (citados por Panache, 2003), manifestava-se, entre outros, pelos seguintes aspectos:

- Tendência a converter diretamente os conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, como se entre eles não existissem diferenças epistemológicas, psicológicas e didáticas;

- Uma visão dos conteúdos curriculares exclusivamente conceitual e acumulativa, que ignora as atitudes e os procedimentos implicados no ensino das diferentes disciplinas;
- Tendência a considerar os alunos como receptores passivos da informação, destituídos de significados próprios sobre as temáticas que se trabalham na escola;
- Separação reducionista entre conteúdos e metodologias, segundo a qual os conteúdos são únicos e as metodologias diversas, como se entre os processos de produção de significados e os significados mesmos não houvesse relações de interdependência;
- Concepção de aprendizagem científica a partir de uma perspectiva individual, não levando em conta sua dimensão social e grupal;
- Modelo de avaliação seletivo e sancionador, que em vez de levantar dados que permitam uma tomada de decisões fundamentada sobre o desenvolvimento da classe, pretende medir, com bastante freqüência, a capacidade dos alunos para memorizar mecanicamente os conteúdos.

Zabalza (2004), afirma que a construção da profissão docente na universidade está alicerçada em um corpo teórico fundamental de conhecimentos didático – pedagógicos, de uma atitude profissional ampliada, com uma práxis formativa no âmbito da instituição.

Nas últimas décadas, o corpo docente universitário se constitui, em grande parte, por profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, tendo como base a profissão paralela que exercem ou exerciam no mundo do trabalho, acreditando que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar.

Estes profissionais, ao chegarem à universidade, trazem consigo inúmeras experiências do que é ser professor. Experiências estas adquiridas como alunos durante sua vida escolar, que lhe permitirão construir modelos que utilizarão por toda a sua carreira docente (PIMENTA e ANATASIOU, 2005).

Ainda segundo as autoras supracitadas, o desafio que se impõe nos dias atuais é o de construir a identidade do docente universitário, para aqueles profissionais que possuem os saberes da experiência, mas não se identificam como professores.

Sobre o rito de passagem de aluno a professor universitário, Tardif, Lessard e Lahye (1991) consideram que, no exercício cotidiano de sua função, o professor defronta-se com vários limites concretos que não são previsíveis e passíveis de uma definição acabada.

O docente desenvolve, então, habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, “macetes”, gestos, atitudes e estilos que possibilitem vencer as barreiras e construir um modo próprio de ensinar.

Para Maseto (1998), a universidade e os professores universitários começaram a se conscientizar que a docência, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, não se restringindo a um diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou ainda, ao exercício de uma profissão. Exige tudo isto, além de outras competências próprias.

## **2 A Educação Superior no Brasil**

### **2.1 Compreendendo a universidade brasileira**

A criação das Universidades no Brasil esbarra inicialmente na resistência de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, e de parte de brasileiros, que não viam a necessidade de criação de instituições deste gênero no país. Os brasileiros que se interessavam por cursos universitários, necessitavam deslocar-se para a Europa (FÁVERO, 2000).

Isto é visto na negativa da Coroa portuguesa aos jesuítas no século XVI e, mais tarde, nos planos da Inconfidência Mineira, em relatos encontrados nos documentos que integram parte dos “Autos da devassa da Inconfidência Mineira”.

Esta postura adotada por Portugal em relação ao Brasil difere de outros países da América Latina colonizados pelos espanhóis, e tem por objetivo manter o controle da Metrópole a qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia.

Em 1808, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, é criado o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, ainda no mesmo ano, é instalada no Hospital Militar do Rio de Janeiro a escola Anatômica, Cirúrgica e Médica.

Para Fávero (2000), a abertura de outros dois centros médico-cirúrgicos na Bahia e no Rio de Janeiro serviu de embrião para o surgimento das Faculdades de Medicina da Universidade Federal daqueles Estados, deixando claro que o objetivo principal desses cursos era atender à formação de médicos e cirurgiões, diretamente articuladas à preocupação com a defesa militar da colônia, tornada a sede do governo português.

Três anos mais tarde é instituída no Rio de Janeiro a Academia Real Militar, voltada para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares, núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Outros cursos foram ainda criados, na Bahia e no Rio de Janeiro, todos eles marcados pela mesma preocupação pragmática de criar uma infra-estrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia, tornada Reino-Unido.

Na Bahia, criaram-se a cadeira de Economia (1808), os cursos de Agricultura (1812), de Química (1817) e de Desenho Técnico (1817). No Rio, o laboratório de Química (1812) e o curso de Agricultura (1814).

Alguns cursos avulsos foram ainda criados em Pernambuco, em 1809 (Matemática Superior), em Vila Rica, em 1817 (Desenho e História), e em Paracatu, Minas Gerais, em 1821 (Retórica e Filosofia), visando suprir lacunas do ensino ministrado nas aulas régias.

A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada em 1816, no seu plano original também marcada pela preocupação com a formação técnica, mais tarde foi transformada na Academia Imperial, resultando na Escola Nacional de Belas –Artes, hoje pertencente à Universidade Federal do Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000).

Para Fávero (2000), a obra de D. João VI, em matéria de ensino superior, foi marcada pelo caráter utilitário e pragmático e ficou circunscrita ao Rio de Janeiro e à Bahia, deixando descoberta a maior parte das Províncias. Com a Proclamação da Independência em 1822, o interesse dos brasileiros pela instituição das universidades é reaceso.

Segundo Silva (2006), foram poucas, entretanto, as iniciativas concretas dos governos imperiais no campo do ensino superior, limitando-se à manutenção das instituições existentes e à sua regulamentação.

Planos, indicações e projetos sobre a necessidade de criação de instituições universitárias são apresentados, mas a situação vai perdurar inalterável durante todo o Império (FÁVERO, 2000).

Por sucessivas reorganizações, fragmentações e aglutinações, esses cursos criados por D. João VI dariam origem às escolas e faculdades profissionalizantes que vão constituir o conjunto das nossas instituições de ensino superior até a República.

A esse conjunto viriam se agregar os cursos jurídicos, criados apenas após a Independência, originariamente em São Paulo e Olinda, no ano de 1827.

Ainda durante o Império, várias tentativas de criação de universidades foram feitas, todas sem êxito. A última apresentada pelo Imperador, que não foi aceita, propunha a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul.

Ao final do império, o Brasil possuía seis estabelecimentos de ensino superior (Direito em São Paulo e no Recife, Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, Politécnica no Rio de Janeiro e em Minas Gerais), e nenhuma universidade.

Com a República, outras tentativas são feitas em favor da criação de universidades no País, propiciando um intenso debate sobre a educação no bojo da Constituinte.

Na Constituição Republicana o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Federal, mas não exclusivamente. Na primeira década deste novo regime, surgiram as escolas superiores de Direito na Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais, Engenharia no Recife e em São Paulo, Politécnica em São Paulo e Bahia e Medicina em Porto Alegre.

Em 1920, com a união da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e da Faculdade Livre de Direito (resultante de duas escolas livres já constituídas), institui o Governo Federal a Universidade do Rio de Janeiro, e em 1932 é criada a Universidade de São Paulo (FÁVERO, 2000).

## **2.2 Universidade: Instituição de produção do conhecimento**

Para entendermos estas transformações ocorridas na educação, faremos uma pequena análise quanto à competência da universidade e como está sendo concebida a educação superior.

A universidade como um serviço de educação que se efetiva pela docência e também lugar de produção científica e de integração de diferentes campos do conhecimento, propõe, executa e avalia projetos de formação de profissionais em nível superior.

Assim, entende-se, que na universidade, o ensino constitui um processo de busca e de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, de seu papel na construção da sociedade (PIMENTA et al, 2002).

Para Cunha (2006), a universidade, principal instituição de produção e distribuição do conhecimento, tem sido, também, o lugar de reprodução de modos de fazer ciência, nem sempre explicitados entre aqueles que dela se ocupam.

Mas esta mesma universidade atravessa crise de hegemonia, legitimidade e institucional, que já perdura por mais de 20 anos, ocasionadas por pressões sofridas pelo contexto social diante das transformações que se dão em nossa sociedade (VEIGA, 2004).

Silva, citado pela autora, enfatiza que o risco maior das modificações que estão ocorrendo na educação superior é transformar as instituições de ensino em centros de reprodução acrítica de ciência e tecnologia, com forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado.

Nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor



significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores.

Para esta ciência conservadora, só existem duas formas de conhecimento científico: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas, segundo o modelo mecanicista das ciências naturais (SANTOS, 1986).

Para esta perspectiva, conhecer significa quantificar, repartir, proporcionando uma visão de conhecimento dicotomizada, originando propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, seqüenciando-os intra e extradisciplinariamente, por uma combinação de métodos expositivos e de memorização, articulada ao disciplinamento, fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizados sob a hegemonia do taylorismo e do fordismo (KUENZER 1999).

Cunha (2006) destaca que a docência também recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, no qual o conhecimento pedagógico e das humanidades assumia valor significativamente maior na formação de professores.

Com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais no final do século passado, houve novas demandas da educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia.

Para Cunha (2006), a pedagogia teve como foco principal a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu, provocando um abismo muito grande em relação ao espaço universitário.

As análises de Santos (1986), sobre os paradigmas da ciência contemporânea para analisar as questões de ensino ajudam-nos a compreender a prática pedagógica que se desenvolve na universidade, apresentando contradições próprias de um momento de transição.

Este paradigma que irá emergir não será apenas científico, será também social. Para sustentar este pensamento, Santos (1986), apresenta um conjunto de teses.

A primeira afirma que todo conhecimento científico-natural é científico-social, ou seja, todo conhecimento deste paradigma tende a ser dualista, que se funda na superação das distinções (natural/artificial, vivo/inanimado, coletivo/individual e outros). Há a superação da dicotomia ciências naturais/ ciências sociais, revalorizando os estudos humanísticos, colocando a natureza no centro da pessoa.

A segunda defende que todo conhecimento é local e total, indo contrário à sua especialização e fragmentação. Se o conhecimento tem como horizonte a totalidade universal é também local, constituindo-se não em disciplinas, mas sim em temas, que progridem um ao encontro do outro, incentivando os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos.

Já na terceira, apresenta o conhecimento como auto-conhecimento, pois a ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado pelo cientista e pela comunidade científica tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece o real.

E, finalmente na quarta tese, enfatiza que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, no qual a ciência pós-moderna, ao saber que nenhuma forma de conhecimento é racional em si mesma, busca esta racionalidade no diálogo com outras formas de conhecimento, em uma inversão completa dos papéis definidos pelo paradigma dominante, sendo o senso comum considerada a forma de conhecimento mais importante, pois no cotidiano é ele que orienta as ações e nossa compreensão da realidade.

Esta concepção deixa de lado a visão conservadora de que a ciência produz

uma única forma de conhecimento válido e sagrado. Coloca em destaque a intencionalidade numa totalidade orientada para a criatividade e para a emancipação social e individual (VEIGA, 2004).

A universidade moderna, como parte do paradigma da modernidade, está vivendo múltiplas crises que constituem afloramentos da crise do paradigma que o sustenta. Esta fase de transição da ciência moderna para uma ciência pós-moderna encaminha a universidade para uma reflexão de sua atuação (LEITE et al, 1998).

Nesta crise paradigmática da universidade, o docente está imerso em posições ideológicas e em contextos particulares, tem uma história de vida, e, portanto, é necessário entender o professor como sujeito histórico, revelador de um contexto social e engajado, consciente ou não, em um projeto político. Isto parece ser de fundamental importância, quando se pretende alterar a lógica universitária (CUNHA, 2005).

### **3 A Formação do Docente Universitário**

García, citado por Azambuja e Foster (2006), afirma que uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança.

As autoras, ao falarem acerca da formação docente, consideram vários aspectos e elementos componentes desta formação. Referem-se à formação docente não só sob os aspectos constituintes da formação formal específica importante e expressiva na constituição dos saberes necessários à prática pedagógica, mas também àqueles que compõem e acompanham de modo informal todo o processo formativo, como é o caso da cultura e das representações que os

docentes trazem consigo.

Segundo Leite et al (1998), o modelo conhecido de formação pedagógica do docente universitário está em crise e precisa ser repensado, pois o docente “atenuado” desconhece a transição paradigmática e leciona dentro das certezas do passado.

Para Cunha (1995), o docente universitário se apóia informalmente nas suas aprendizagens como aluno universitário, em especial, nas suas memórias dos bons professores, trata o conhecimento da forma como aprendeu e ainda da maneira como vivenciou experiências escolares.

Essas aprendizagens incluem, em geral, o seguimento de um modelo linear de currículo, nos diversos cursos e carreiras profissionais universitários. Esses modelos de formação desenvolveram-se acompanhando os sistemas de educação característicos das sociedades industriais no período da modernidade (LEITE et al, 1998).

Segundo Masetto (1998), a partir das duas últimas décadas, desencadeou-se entre os profissionais do ensino superior uma autocrítica, principalmente por parte dos professores, o que levou pesquisadores a buscar identificar quais as necessidades para a docência no ensino superior.

Ainda segundo o autor, estes estudos exigem primeiramente o domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, qualificação adquirida em curso superior, bem como experiência profissional de campo, com atualização constante por meio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, ou seja, realização de pesquisas constantemente.

É necessário, também, que o professor tenha domínio da área pedagógica, ponto mais carente entre nossos professores. Segundo Masetto (1998), estes

profissionais necessitam conhecer o processo de ensino- aprendizagem, em pelos menos quatro grandes eixos:

- O conceito de processo ensino-aprendizagem;
- O professor como conceptor e gestor de currículo;
- A relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem;
- Domínio da tecnologia educacional.

Por fim, o docente no ensino superior deverá ser consciente do exercício da dimensão política, pois o professor tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas ações e opções, comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

Para Vasconcelos (1998), o profissional “completo”, com formação adequada para o correto exercício da função docente, deverá ter formação técnico-científica, no sentido de domínio técnico do conteúdo a ser ministrada formação prática para a qual seus alunos estão sendo formados; formação política, encarando a educação um ato político, intencional, para o qual se exige ética e competência; formação pedagógica, no seu cotidiano em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado.

A docência universitária configura-se como um processo contínuo de construção de identidade e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante os saberes específicos das áreas de conhecimento (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

Para as autoras, nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o

que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da Educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo pelo qual nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando.

Para Tardif, (2002), os saberes do profissional docente, que servem de base para o ensino, provêm de diferentes fontes, tais como: a formação inicial e continuada de professores, do currículo e do espaço do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, da experiência na profissão, da cultura pessoal profissional, da aprendizagem com os pares, entre outras.

Afirma ainda que os saberes utilizados pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas são temporais, ou seja, adquiridos através dos tempos.

Tardif, Lessard & Lahaye (1991) afirmam que os professores são produtores de saberes e que estes são plurais, e apontam três tipos de saberes como constituintes da docência: saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência

Segundo Nóvoa (2000), a capacidade de compreender o saber, o modo pelo qual ele se constitui historicamente, os momentos de progressão de uma determinada disciplina, as vias alternativas que poderia ter seguido, ou seja, é na compreensão do modo pelo qual os saberes se organizaram e reorganizaram que reside a essência da formação universitária.

Ao ter presente que o conhecimento é uma atividade histórica, Silva (2006) enfatiza que os saberes não podem ser reduzidos a uma dinâmica de mera reprodução dos conteúdos (filosóficos, sociológicos e psicológicos) por parte dos professores.

Tardif (2001) aponta para uma crise na profissão docente, apresentando quatro situações. A primeira, relacionada à crise da perícia profissional, dos conhecimentos, estratégias e técnicas utilizadas para resolução de problemas.

A segunda está ligada à formação profissional, com uma crítica ferrenha às faculdades e institutos profissionais. A terceira evidência da crise do profissionalismo docente é o que o autor chama de crise do poder profissional e a confiança que o público e os clientes depositam nele.

Por fim, a crise da ética profissional, dos valores que deveriam guiar os profissionais.

Os saberes dos docentes do ensino superior também são atingidos pelas crises que compõem esse cenário. Abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes (CUNHA, 2006 p. 27).

A questão da formação e da formação contínua pode ser considerada um meio de melhoramento não só das relações de trabalho, mas também do próprio trabalho, que permite a produção, a busca e troca de saberes diferenciados aos habitualmente instituídos. Isso não só implica o desenvolvimento da qualidade de uma formação docente como também singulariza-a, no seu tempo e espaço de realização (AZAMBUJA e FOSTER, 2006).

Segundo Silva (2006), as práticas de formação precisam estar inseridas em

um projeto institucional, que implica assumir a formação do professor como um processo contínuo, uma vez que os saberes docentes vão se transformando, à medida que empreende seu trabalho pedagógico e que se inclina sobre sua própria prática.

Tardif (2002) procura, a partir dos estudos que vem sendo realizados no campo dos saberes docentes, explicar de maneira mais elaborada, este saber profissional.

Segundo ele, uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino, permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes, tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano (TARDIF, 2002).

Tardif e Raymond, citados por Cunha et alii (2007), destacam a carreira e a dimensão temporal dos saberes, identificando a primeira como uma seqüência de fases de integração em uma ocupação e de sociabilização na sub-cultura que a caracteriza, e que os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, que são adquiridos no âmbito da carreira do magistério.

O quadro que se segue, proposto pelos autores supracitados, analisa os saberes do professor, acreditando que estes têm origem na prática social e profissional, provenientes de modos exteriores do ofício de ensinar.



Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif & Raymod citados por Cunha et alii (2007)

Para Cunha et al (2007), os saberes não são produzidos no mesmo tempo, território e circunstância, tão pouco imóveis e estáticos, pois são submetidos constantemente a interferências políticas, pessoais e profissionais.

Das características que tratam de compreender a pluralidade dos saberes dos professores, oriundos de diferentes fontes, os saberes da experiência, que se referem aos conhecimentos específicos produzidos pelos professores no seu cotidiano, são saberes construídos na experiência e por ela validados, fazem parte da prática docente individual e coletiva dos professores sob a forma de habitus e de

habilidade, de saber fazer e de saber ser é o que mais se destaca na formação docente (TARDIF et al, 1991, p. 220).

O professor reflete sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto a sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de docência (ZANCHET e CUNHA, 2007 p. 185).

Outro aspecto importante sobre a concepção de saber é compreender que este é, antes de tudo, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até à refutação completa (GAUTHIER et alii, 1998, p. 339).

Para Zanchet e Cunha (2007), as inovações materializam-se pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Nessa perspectiva, supera-se a idéia de verdade pela idéia de validação. Um saber será válido devido à sua capacidade de persuadir e não graças a um absoluto percebido como verdade.

Nesse caminho, o conhecimento dos professores caracteriza-se por um saber contextualizado, inscrito no tempo, no espaço e marcado pela trajetória de vida de cada um.

#### **4 Da Profissionalização à Profissionalidade do Docente do Ensino Superior**

Para Pimenta e Anastasiou (2005), a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim os anos

passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação do processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas.

Segundo Nóvoa (1995), é na formação dos professores que se produz a profissão docente. Ultrapassando a concepção de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Essa formação deve ser vista como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores, voltando-se para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Formar um professor para a ação de acordo com Sacristán (1999), exige observar as motivações, os sentimentos, os valores presentes na pessoa do professor. Na perspectiva do autor, o professor age como pessoa, e suas ações profissionais o constituem. Ao agir, o professor empreende caminhos com toda a sua personalidade, envolvendo seus sentimentos, suas expectativas e crenças.

As discussões em torno da profissionalização apontam para a natureza complexa da profissão docente e para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, no cotidiano escolar.

Para tanto, a docência não pode ser analisada a partir de um conjunto de características definidas a priori, mas deve ser entendida como uma construção social:

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio-históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 11).

Para Tardif (2002), a compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspectivas de análise, que recolocam a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho.

De acordo com Isaia e Bolzan (2007), formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, com base no qual a professoralidade<sup>1</sup> vai se construindo pouco a pouco.

Para as autoras, o saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente.

Franco (2006) apóia-se em Houssaye, ao afirmar que a experiência é fundamental a um aprendiz de docente, mas uma experiência que contenha pelo menos três elementos:

- um saber *do* saber-fazer- o papel ativo, crítico e reflexivo do professor sobre o conhecimento disponível sobre os fundamentos da prática;
- um saber *para* o saber fazer - implica a possibilidade de o sujeito lançar hipóteses sobre práticas prováveis; planejar procedimentos para um incidente específico; analisar práticas alheias.
- um saber *a partir* do saber-fazer - um sujeito que aprende a olhar a própria prática, refletindo sobre ela, buscando alternativas à sua transformação, colocando em estranhamento procedimentos familiares e acostumando-se a buscar o novo, propiciando ao docente realizar teorizações sobre a articulação teoria e prática.

---

<sup>1</sup> Professoralidade é entendida por Oliveira (2003), como o processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que ele reconstrói sua prática educativa.

A esse respeito Tardif, Lessard e Lahaye (1991) afirmam que, como grupo social e por suas funções próprias, os professores ocupam uma posição estratégica, pois:

Ainda segundo os autores supracitados, todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem, que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas.

Isaia e Bolzan (2007) vêem a profissão docente como uma atividade específica que envolve um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício docente, influenciada pela cultura acadêmica, em contextos sócio-culturais e institucionais, nos quais os professores estão inseridos.

Segundo Cunha (1999), é nesse contexto que o termo profissionalidade tem sido recorrente nos discursos dos educadores contemporâneos, que apresentam diferentes adjetivos aos professores com o intuito de explicitar a concepção que se projeta para o seu trabalho, tentando fugir da lógica liberal-mercadológica que tem envolvido a profissionalização docente.

Ainda segundo a autora, todas estas concepções alicerçam-se numa epistemologia da prática, onde cabe ao professor refletir sobre sua própria prática docente, a propósito de sua realidade social e educativa, tratando-se, portanto, de um exercício processual. O professor deixa de ser um reproduzidor mecânico do conhecimento e passa a buscar em sua vivência docente a solução para os seus problemas.

Para Pimenta e Anastasiou (2005), na construção da identidade do docente, busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdadeiros, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo essencialmente reflexivo e em relação à teoria didática.

“...os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente será a expressão do saber pedagógico e desta forma fundamentar-se-á que a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática (FRANCO, 2006)

Nessa perspectiva, a produção de conhecimento pelo professor traz consigo elementos pessoais e sócio culturais, combinados com o seu processo formativo, apontando a construção do conhecimento pedagógico - conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática, a reflexão e a transformação - como elemento constituinte da professoralidade.

Para Sacristan (1998), a profissionalidade é a “expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor”, considerando que a docência não é estática ou imutável, muito pelo contrário, é dinâmica, envolvendo sempre um processo com novos atores, novas experiências, novos contextos e novos tempos.

Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é

arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações

Contreras (2002) refere-se à profissionalidade como qualidades da prática profissional dos educadores em função daquilo que requeira ofício educativo, bem como expressar valores e pretensões desejáveis buscando alcançar e desenvolver na profissão, a autonomia docente.

Para o autor, são três as dimensões da profissionalidade para se conceber a autonomia, numa perspectiva educativa: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Ele as entende como qualidades que são necessárias em razão do que o ofício de ensinar exige.

A professoralidade não está alicerçada somente em dominar conhecimentos, saberes e fazeres de determinado campo, mas envolve a sensibilidade do docente como pessoa e profissional, no que se refere a atitudes e valores, levando-se em conta os saberes da experiência docente e profissional.

É a docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional, e, principalmente, a organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão no exercício profissional (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2007).

Para Cunha (2006), é necessária a construção da profissionalidade docente quando profissionais assumem o magistério superior e isto faz com que se instalem iniciativas pessoais e institucionais nessa direção.

Em geral são movimentos ligados à concepção de educação continuada, onde se sugerem cursos e projetos para os docentes se engajarem, enquanto exercem suas atividades cotidianas.

Entretanto, ainda que possam ter validade e devam ser incentivados, são processos de rápida duração, nem sempre acompanhados de ações que aprofundem as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão de professor.

A partir dessa análise torna-se necessário compreender os processos formativos do professor universitário de Educação Física.



## **CAPÍTULO II**

### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

Ao analisarmos estas concepções sob a ótica da Educação Física, percebemos a dicotomia na formação do profissional de Educação Física, onde encontramos denominações com licenciatura, bacharelado e graduação plena.

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)<sup>2</sup> reconhece que a formação universitária é de competência exclusiva das Instituições de Ensino Superior e defende que somente com uma formação acadêmica de qualidade poder-se-á almejar uma intervenção profissional igualmente de qualidade.

Nesse sentido, a preocupação com a formação acadêmica dos profissionais de Educação Física é uma questão permanentemente presente no âmbito do CONFEF, haja vista que só se pode pensar em atuação profissional competente se estiver vinculada a uma sólida e qualificada formação superior.

#### **2.1 A Educação Física sob a perspectiva da Legislação Federal**

No Brasil, as primeiras instituições que se estabeleceram, formalmente, com alguma especificidade para tratar de Educação Física, foram militares. Os objetivos eram relacionados ao cuidado com a preparação física da tropa e o necessário treinamento do pessoal técnico (não professores) para assumir essa tarefa. Com as duas guerras mundiais, o interesse generalizou-se, e a preocupação com as

---

<sup>2</sup> Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) foi criado pela Lei nº 9696/98; é uma instituição de direito público, com sede e foro na cidade Rio de Janeiro, destinada a orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos profissionais de Educação Física.

técnicas do fazer Educação Física – ginástica; exercícios físicos - com objetivos de preparar fisiologicamente o corpo e aprimorar força, habilidades e destrezas, se sobrepujam a outros interesses.

O surgimento das Escolas de Educação Física civis no Brasil começou na década de 30 do século passado. Tinham primordialmente a finalidade de preparar professores (pessoal técnico) para ministrarem Educação Física - exercício físico, ginástica - para as crianças das escolas e, complementarmente, ocuparem-se com o esporte. Tinha a preocupação com o fazer Educação Física (BARROS, 2006).

O primeiro programa civil de um curso de Educação Física de que se tem notícia é o do curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, criado em 1931, mas que só começou a funcionar em 1934, formando duas turmas de instrutores de ginástica e uma de professores de Educação Física (SOUZA NETO, 1999).

Os instrutores de ginástica receberam, em um ano de curso, os ensinamentos básicos, quer teóricos, quer práticos, para ministrarem o ensino e a prática da fisicultura. Mas, para alcançarem o título de professores de Educação Física, precisaram estudar mais um ano, saindo da Escola, então, habilitados a serem diretores de Educação Física, nos colégios ou clubes esportivos

Quadro 2 - O Programa de 1934



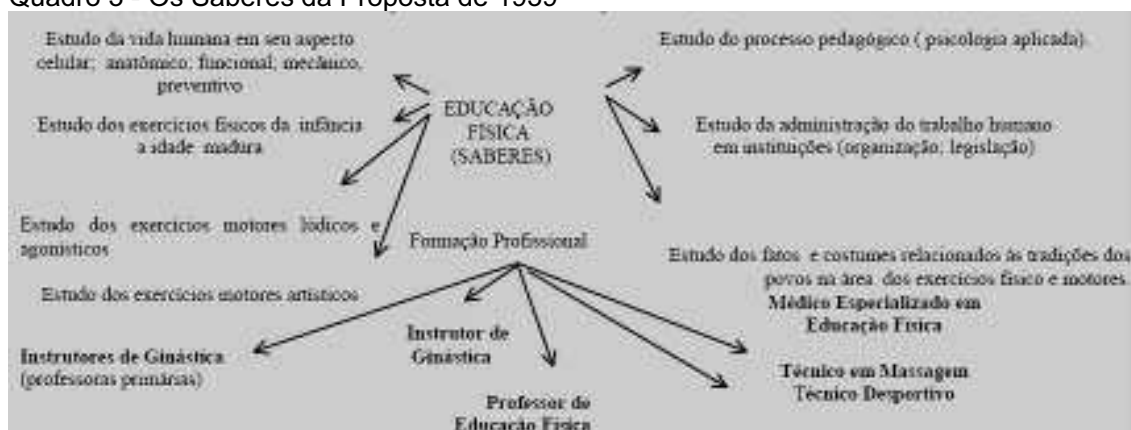
Fonte: Souza Neto (1999)

No período que vai de 1932 a 1945 (correspondente à era Vargas), a Educação Física estruturou-se profissionalmente na luta pelo seu espaço na sociedade. Nesse período, foi muito representativo o periódico “Educação Física: Revista de Esporte e Saúde”, editado pela Companhia Brasil Editora S.A., Rio de Janeiro, como um dos interlocutores privilegiados da Educação Física, sendo considerado para a época a única publicação no gênero.

No período que foi de 1932 a 1945, a revista publicou 88 números, com aproximadamente 53 seções, 878 autores e 3686 textos para uma circulação que atingiu 10 países - particularmente a América Latina, 18 Estados Brasileiros (e 138 cidades).

Em 1939, com o Decreto-Lei nº 1212, cria-se a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. No geral, os cursos têm, em comum, um núcleo de disciplinas básicas, mas com variações de acordo com a especificidade da modalidade de atuação, conforme quadro abaixo.

Quadro 3 - Os Saberes da Proposta de 1939



Fonte: Souza Neto (1999)

Com exceção do curso para formar professores (dois anos), os demais eram desenvolvidos no período de um ano. Da mesma forma pode-se dizer que a

formação do professor é a de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador.

A partir deste Decreto-Lei, passa-se a exigir também o diploma de graduação:

"A partir de 1º de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em educação física.

Parágrafo único - A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional de todo o país, a partir de 1º de janeiro de 1943". (São Paulo, 1985: 38)

Entre as propostas de 1939 - Decreto-Lei nº 1212 e de 1945 - Decreto-Lei nº 8270, alguns aspectos se repetem ou são semelhantes e outros mudam completamente, dando uma configuração própria para cada um dos cursos. Na área dos saberes que fundamentam a profissão, a base de conhecimento da proposta curricular de 1945 segue a mesma seqüência do roteiro anterior, redimensionando-o em sua organização.

Quadro 4 - Os Saberes da Proposta de 1945



Fonte: Souza Neto (1999)

Neste novo quadro, as modificações ficaram por conta da exigência de diploma, como pré-requisito, para os cursos de Educação Física Infantil, Técnica Desportiva e Medicina Aplicada à Educação Física e Desportos e a formação do professor passou de dois para três anos .

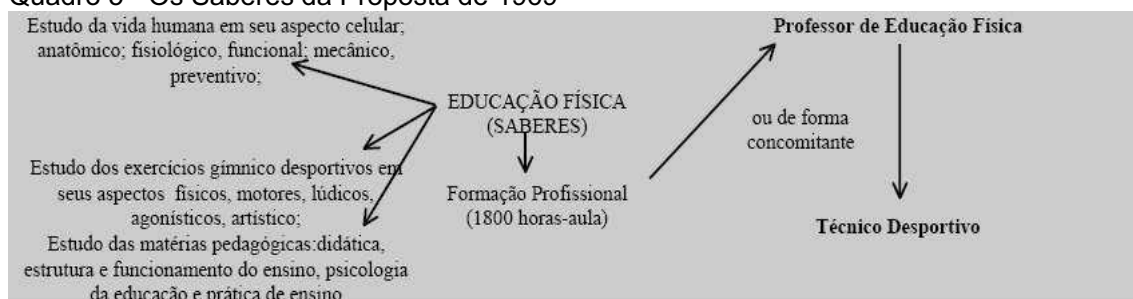
Entre 1945 e 1968, a formação do professor ganhou uma atenção especial, sendo refletida de modo notório na LDB nº 4024/61. Como decorrência, a formação passou a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que não compromettesse uma adequada formação cultural e profissional.

Passa-se a exigir um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a parte pedagógica, visando fortalecer a formação do professor. Entretanto, em outros cursos de Licenciatura havia a exigência do Curso de Didática (1939) para a formação do licenciado, enquanto na Educação Física não constava nada.

Porém, em função dessa LDB, o Conselho Federal Educação (CFE) apresenta os Pareceres 292/62 e 627/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura (sublinhando que "o que ensinar" preexiste ao "como ensinar") e estabelecer um núcleo de matérias pedagógicas.

Com Parecer CFE nº 894/69 e Resolução CFE 69/69, os cursos de formação passam a se restringir apenas aos cursos de Educação Física e Técnico de Desportos previsto para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica.

Quadro 5 - Os Saberes da Proposta de 1969



Fonte: Souza Neto (1999)

Os saberes relativos ao conhecimento esportivo ganham destaque bem como a parte didática, com ênfase mais específica voltada para a formação do professor. Porém, os resultados dessa preparação profissional continuam a ser questionados, ponderando-se que a qualidade de um curso não resulta apenas da argumentação de que os mínimos curriculares foram cumpridos, assim como o mercado estaria exigindo um novo tipo de profissional que não fosse apenas o professor.

Assinala-se a necessidade de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico; que a graduação ficou presa num currículo mínimo, restrita apenas à formação de licenciados e de que os pressupostos desse currículo não mais se coadunam com as exigências requeridas para o desempenho desses profissionais, tanto sob o ponto de vista didático-pedagógico quanto no nível da sua habilitação técnica, havendo a exigência de uma nova postura.

Em conseqüência, em 1987, com a promulgação do Parecer CFE nº 215/87 e Resolução CFE nº 03/87, estabeleceu-se a criação do bacharelado em Educação Física. Nesta proposta, os saberes anteriormente divididos entre as matérias básicas e profissionalizantes - localizadas dentro dos núcleos de fundamentação biológica, gímnico-desportivo e pedagógica - assumem uma nova configuração.

Quadro 6 - Os Saberes da Proposta de 1987



Fonte: Souza Neto (1999)

Nesta proposta, adota-se uma grade curricular essencialmente flexível sem um núcleo básico e/ou mínimo de conhecimento. A sua estrutura vai estar alicerçada em duas partes denominadas de Formação Geral e Aprofundamento de Conhecimentos, implementando-se uma nova visão de currículo, aberto e flexível.

Os novos cursos passaram a ter uma carga horária mínima de 2880 horas e quatro anos de duração, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, estabelecendo-se uma nova referência para a formação profissional. Todavia, se, por um lado, o curso ganhou em autonomia e flexibilidade, por outro perdeu um núcleo identificador da área que estaria operando dentro de uma base de identidade para a formação e uma parte diversificada para a profissionalização. (Souza Neto, 1999).

O novo formato das licenciaturas existentes e a serem criadas, é definido pelo Conselho Nacional de Educação e está pautado no Parecer CNE/CP nº 09/2001 e na Resolução Nº 1/2002, que institui diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, além da Resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. (SILVA, 2006).

Tais reivindicações surgem consubstanciadas em uma nova organização pedagógica que permite aos licenciados acesso a conhecimentos e competências docentes requeridos para o ensino, sem se esquecer ou descuidar-se dos conhecimentos específicos de cada licenciatura, e oportunizando, ainda, a síntese entre a necessidade de elevação do padrão de qualidade do conhecimento específico de uma com uma sólida formação humana e cultural.

O redimensionamento das licenciaturas implica também o desenvolvimento de componentes curriculares de formação pedagógica, de saberes pedagógicos e metodologias específicas, além da pesquisa da prática pedagógica. Tudo isso exige um conjunto de saberes, competências e atitudes que articulem todas as dimensões da formação profissional e da intervenção no campo da educação.

Fundamentado nos dispositivos legais que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, definidos e instituídos pelo Conselho Nacional de Educação, a intervenção profissional do egresso de curso de licenciatura em Educação Física dar-se-á na docência do componente curricular Educação Física, na Educação Básica.

Já nas Diretrizes Curriculares do Bacharelado em Educação Física identifica-se na Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, o uso do termo “Graduação”, utilizado pelo Conselho Nacional de Educação em substituição ao termo “Bacharelado”, até então aplicado de forma ampla pelas IES para identificar os cursos de graduação que não se caracterizavam como licenciaturas.

A intervenção profissional do Profissional de Educação Física bacharel é fundamentada nos dispositivos legais que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Educação Física, definidas e instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, a intervenção profissional do egresso do curso de Bacharelado em Educação Física, com exceção do componente curricular Educação Física, ministrado na Educação Básica.

Com a consolidação da profissão Educação Física na área da saúde, fato que, entre outros aspectos, sinaliza para uma concepção moderna e plural de Saúde, em que a preocupação com a prevenção de doenças avança sobre a



perspectiva da cura pura e simples de diferentes males, verificou-se o reconhecimento social e o conseqüente enquadramento dessa profissão em uma outra área para além da licenciatura.

Para Barros (2006), ao ser incluída na área da Saúde, a Educação Física ampliou as suas possibilidades e campos de intervenção profissionais, agregando ao já consolidado campo da Educação uma nova área de ação para os egressos de cursos superiores de Educação Física.

Ainda segundo o autor, trata-se, assim, não da redução, mas da ampliação de espaços de inserção profissional, os quais devem ser ocupados com competência e qualidade para resguardo dos direitos da própria sociedade e do cumprimento das responsabilidades dos profissionais.

## **2.2 Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana**

Para Barros (2006), o momento é de se reconhecer a verdadeira identidade da Educação Física, pois é, principalmente, através do exercício fisiocorporal que se dá a intervenção do profissional de Educação Física. O curso de Educação Física deve ter como preocupação primeira o estudo de Educação Física. É necessário que os projetos pedagógicos dos cursos conceituem e identifiquem a Educação Física, pois, sem isto, existe a possibilidade do retrocesso e de dispersão entre as diversas áreas e campos profissionais correlatos, e o egresso terminar o curso sem o domínio do conhecimento referente a sua profissão.

Ainda segundo o autor, as disciplinas do curso devem estar associadas ao conhecimento do movimento humano, sobre a sistemática científica da origem, aquisição, desenvolvimento e conseqüências do movimentar-se humano, estudado

nas dimensões biodinâmica, comportamental e sociocultural, considerando o ser humano na sua complexidade holística. Este conhecimento deve sustentar a prática profissional, tanto no campo escolar como em outros serviços à sociedade relacionados à atividade física e esportiva.

Segundo Betti (2006), encontramos dois tipos de currículos direcionando a formação universitária nos cursos de Educação Física no Brasil, se analisados pela ótica teoria e prática.

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.

Já 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 "seqüências pedagógicas".

Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a seqüência, 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 seqüência: ciência básica, ciência aplicada e tecnologia.

Para Tojal (2006), a Educação Física vem sofrendo a falta de cientificidade em todas as suas ações; devendo, mesmo quando desenvolvida no âmbito da Universidade, ser revista e mais bem identificada com as condições mínimas exigidas para que determinada área do conhecimento, disciplina acadêmica ou

profissão, venha a ser desenvolvida academicamente, enquanto área que descende da investigação.

Para o autor, a Educação Física deve dispor de vocabulário científico – teórico - tecnológico e técnico, e não tão somente da estruturação de alguma forma da prática repetitiva, mesmo que através dela se consiga obter algum resultado. Para Tojal (2006), a Educação Física não tem conseguido demonstrar sua condição sistematizada na busca da resolução de problemas e na propositura de alternativas fundamentadas nas soluções práticas utilizadas.

Segundo Barros (2006), o conhecimento identificador da área de Educação Física, diz respeito ao estudo do movimento humano voluntário e deve contemplar suas dimensões:

- Biodinâmica, que compreende conhecimentos morfológicos, fisiológicos e biomecânicos e outros afins;
- Comportamentais, que compreende conhecimentos de mecanismos e processos de desenvolvimento motriz, aquisição de habilidades e de fatores psicológicos;
- Socioculturais, que compreende conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos que enfocam aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos da Educação Física.

Ainda segundo o autor, os conhecimentos da Educação Física nestes três níveis de abrangência serão guiados pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem e sua corporeidade, da cultura e da sociedade. Observe-se que o foco é o movimento humano e não o estudo da sociedade.

Na parte de caracterização do perfil profissional, a preocupação deve ser com o conhecimento das distintas manifestações clássicas e emergentes da Educação Física, decorrentes do desenvolvimento científico, cultural e econômico da sociedade.

Este conhecimento será compreendido como o conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação da intervenção do profissional de Educação Física no exercício de suas funções. O conhecimento técnico-funcional, portanto, identifica as diferentes manifestações do movimentar-se humano (atividade física) com objetivos no campo da saúde, da educação, do esporte, da dança, da recreação e lazer, da expressão e consciência corporal.

A ação motora representa expressão do ser humano através do corpo, da sua natureza em busca da transcendência. Envolve aspectos das dimensões biodinâmica, neurológica, psicológica e sócio-cultural. Compõe o movimentar-se humano das atividades diárias, dos exercícios fisiocorporais, treinamentos esportivos e de expressão artísticas.

Diante do exposto acima, vê-se na concepção de Motricidade Humana, apresentada pelo Prof. Manuel Sérgio<sup>3</sup> aquela que pode marcar uma transformação e uma nova fase no desenvolvimento da área acadêmica indevidamente denominada Educação Física (BARROS, 2006),

Para a denominação da área de estudo em referência, sugere-se a denominação de “Motricidade Humana”. Uma denominação fundamentada na proposta do Prof. Manuel Sérgio “onde se reconhece à primazia do intencional e do sentido sobre o meramente físico e reflexivo” (SÉRGIO, 1999).

---

3 Prof. Dr. Manuel Sérgio Vieira e Cunha. Doutor em Filosofia – UTL/Lisboa e Reitor do Instituto Jean Piaget – Almada/Portugal. Apresentou em sua tese de doutorado estudos sobre a Ciência da Motricidade Humana.

Nessa sua tese, Manuel Sergio, definiu que a Ciência da Motricidade Humana é a ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras e, portanto, assim como todo conhecimento científico, a Motricidade Humana é, segundo esse autor, também teoria (TOJAL, 2006)

Ela marca uma ruptura com o pensamento linear de todas as propostas existentes já há alguns anos, incluindo uma nova visão filosófica do movimentar-se humano.

Fundamenta-se no entendimento de que o corpo é manifestação da complexidade do ser humano. O corpo (physis) surge como um objeto natural concreto, que se faz humano na consciência que brota do espírito que compõe sua complexidade, que torna possível a vida humana – diferenciada dos demais seres vivos (SÉRGIO, 2001).

Este paradigma emergente invoca a totalidade humana – corpo, espírito, natureza, sociedade – não só no processo de desenvolvimento motriz, mas também do desenvolvimento geral; é estado e processo, porque dela emergem um código genético, uma estratégia bioquímica, um sistema nervoso, um nível energético de base e também os fatores culturais de aprendizagem e, afinal, tudo o que constitui a praxidade humana. “Pretende ser um domínio organizado de um determinado saber” (SÉRGIO, 1999, p.36).

“A Motricidade Humana emerge da corporeidade como sinal de quem está no mundo para alguma coisa, isto é, como sinal de um projeto, e dessa forma o homem é presença no espaço e na história, com o corpo, no corpo, desde o corpo e através do corpo, uma vez que, basicamente não existe qualquer diferença entre motricidade e corporeidade, tendo em vista que ambas fazem parte da complexidade biológica do humano” (TOJAL, 2004 – p. 153-154).

### **2.3 O ensino de Educação Física na universidade: quem é o professor?**

Nas últimas décadas, várias transformações afetaram profundamente os programas de formação inicial, particularmente em relação ao locus, à duração e aos dispositivos de formação. A educação física não escapou a essas transformações.

Como características principais, no contexto atual observa-se a tendência em apoiar a formação inicial na prática profissional realizada em meio escolar, comunitário, esportivo, etc., assim como a tentativa de estabelecer novos e mais estreitos vínculos entre os diferentes saberes na base da formação profissional do professor de educação física e do profissional da atividade física e ou do esporte (BORGES, 2007).

E isto sem perder de vista a autonomia científica e a especificidade da educação física quanto aos seus diferentes campos de intervenção (educação física escolar, educação física adaptada, educação para a saúde, educação e práticas esportivas, atividades de recreação e lazer, entre outros).

É importante notar, contudo, que essas transformações se inserem no âmbito de outras mudanças mais globais, que vêm afetando as universidades, como a passagem de um modelo acadêmico tradicional a um modelo profissionalizante de formação.

Segundo Darido (1996), o docente que atua nas instituições de ensino superior em Educação Física enfrenta obstáculos que apresentam diferentes origens. A primeira barreira reside nas dificuldades que essas instituições enfrentam para manter seu tripé de atuação, ou seja, ensino, pesquisa, extensão, principalmente nas entidades privadas, e está diretamente relacionada à produção e transferência dos conhecimentos produzidos na academia e repassados ao sistema

de produção de bens e serviços. Outro obstáculo diz respeito às discussões inerentes a qualquer área de atuação e está relacionado com a pluralidade de vinculações teóricas e empíricas.

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

Deste modo, falar do professor exige reflexões relativas à formação inicial e sobre a base de conhecimento que, juntas, desenham a ação profissional. A natureza do ensino que orienta a formação inicial ainda se assenta na racionalidade técnica, ou seja, encontra suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional; nela os problemas são resolvidos por meio da aplicação rigorosa das teorias e técnicas científicas e se estabelece uma hierarquia nos níveis de conhecimento com distintos estatutos acadêmicos e sociais.

Ainda segundo a autora supracitada, a recente legislação das licenciaturas pretende garantir a formação específica do professor, ou seja, oferecer um caráter de terminalidade e integralidade que caracterize tal curso. Muito embora ainda esbarre na dificuldade de operacionalização da prática como componente curricular, na medida em que supõe um novo olhar do docente formador para a relação teoria-prática.

Faz-se urgente a compreensão de que, no exercício da docência, os conteúdos precisam estar articulados aos modos de ensinar. O julgamento profissional que o professor utiliza vem da experiência e da aprendizagem, ou seja, do próprio processo de ensinar e aprender (FERREIRA, 2007)

Ao pesquisar a demanda no oferecimento de cursos de graduação na área de Educação Física, Oliveira (2007) verificou a oferta de aproximadamente cem cursos no país no ano de 1997. Já no ano de 2006, este quadro saltou para mais de quinhentos cursos oferecidos. Fazendo uma pequena conta acerca da demanda instalada de docentes especializados e com formação adequada para o exercício profissional em nível superior, temos, em 1997, um quadro com um número próximo de 1.500 (um mil e quinhentos) docentes universitários e, após nove anos, um quadro instalado de 7.500 (sete mil e quinhentos) docentes universitários, considerando-se uma média de quinze docentes por curso instalado.

Para o autor, esse quadro se coloca de modo preocupante, pois houve um incremento de aproximadamente seis mil novos docentes no ensino superior de Educação Física, no processo de formação de novos docentes,

Estes avanços possibilitados pelo aumento da demanda são importantes e significativos para a área e para a educação superior do nosso país, mas há que se cuidar para que os aspectos relacionados aos saberes básicos da docência em nível superior sejam preservados.

Pimenta (2002), ao analisar a relação entre o trabalho e formação de professores, saberes e identidade, defende que os saberes da docência relacionados à experiência, ao conhecimento e às práticas pedagógicas devem ser preservados e trabalhados no processo formativo, sob pena de estarmos fracassando nesse trabalho, caso não sejam vivenciados pedagogicamente.

Tal colocação vem ao encontro do que a literatura pedagógica dos últimos anos tem alertado, ou seja, considerarmos o sujeito e sua biografia no processo formativo, a consistência do conhecimento necessário ao futuro exercício profissional e os meios pedagógicos necessários e adequados para a sua mediação,



apropriação e transformação. Esses aspectos são colocados como fatores imprescindíveis ao pleno e bom futuro exercício profissional (OLIVEIRA, 2007).

O atual posicionamento da Educação Física na esfera da área da saúde permite verificar que, historicamente, as ciências da saúde têm apresentado elevado *status* social devido a sua aplicabilidade prática, que possibilita a constatação imediata das suas ações e suas contribuições à preservação e manutenção da vida humana (SILVA, 2006)

Ainda segundo o autor, as ciências da educação, constituídas por saberes ético-práticos voltados à formação cultural, nem sempre são passíveis de verificação imediata, pois seus efeitos podem levar gerações.

Deste modo, a formação no ensino superior em Educação Física pode integrar toda a complexidade, inerente tanto aos conhecimentos das ciências da educação, quanto das ciências da saúde, pois a Educação Física não objetiva uma prática curativa em saúde, mas essencialmente ações preventivas e reabilitadoras dos diversos aspectos envolvidos na saúde humana, principalmente aqueles relacionados ao estilo de vida ativo e à qualidade de vida.

#### **2.4 A Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação Física**

Para kokubun (2003), ao completar 25 anos em 2002, a pós graduação em Educação Física no Brasil foi agente e testemunha de importantes transformações na área, pois houve uma expansão sem precedentes do número de grupos de pesquisa, da produção intelectual, de congressos e eventos, trazendo o debate acadêmico para a área.

Segundo Silva, citado por Taffarel et al (2006), os primeiros mestrados em Educação Física no Brasil foram criados no período de vigência do Primeiro Plano Nacional de Pós- Graduação (PNPG). Já em 1975, ano da aprovação do I PNPG, o Departamento de Educação Física e Desportos (DED/MEC) instituiu oficialmente, através da Portaria 168/75, o Grupo de Consultoria Externa (GCE), com o intuito de analisar a situação do ensino em Educação Física e propor medidas com vistas à implantação da pós-graduação nessa área.

O primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física da América Latina tem seu início em março de 1977, na Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo (EEFEUSP), destinado basicamente à capacitação de docentes para o ensino superior, assim como promover o desenvolvimento de conhecimentos na área, por meio de qualificação para a pesquisa com bases metodológicas e científicas (AMADIO, 2003).

Atualmente são treze mestrados recomendados pela CAPES, desenvolvidos nas seguintes instituições: Universidade Católica de Brasília (UCB), Universidade Gama Filho (UGF), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade São Judas Tadeu (USJT), Universidade Castelo Branco - RJ (UCB-RJ), Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho (UNESP/Rio Claro), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) (MARTINS e Silva (2006).

Quadro 7 - Ano de criação dos mestrados em Educação Física no Brasil

	1977	1979	1980	1985	1988	1989	1991	1993	1995	1996	1997	1998	2000	2002	2003
USP	X														
UFSM		X													
UFRJ			X												
UGF				X											
Unicamp					X										
UFRGS						X									
UFMG						X									
UNESP							X								
UERJ								X							
UCB/RJ									X						
UFSC										X					
UDESC											X				
UCB/BR												X			
UNIMEP													X		
UFPR														X	
USJT															X

Fonte: Martins e Silva (2006)

Podemos verificar que a Pós-Graduação da área tem evidenciado um quadro de constante expansão a partir de 1977. Foram criados dois programas nos anos 70, cinco nos anos 80, seis nos anos 90 e três a partir do ano 2000, até o ano de 2003.

Outro fato que podemos verificar é que os programas se concentram nas regiões Sul e Sudeste. Não existe nenhum mestrado nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste e concentram-se em sua maioria em instituições privadas.

Além disso, estão em desenvolvimento 5 Doutorados, também recomendados pela CAPES, na USP, UFRGS, UGF, UNESP/Rio Claro e Unicamp.

Quadro 8 - Ano de criação dos doutorados em Educação Física no Brasil

Instituição	USP	Unicamp	UGF	UNESP	UFRGS
Início	1989	1993	1994	1999	1999

Fonte: Martins e Silva (2006)

Os doutorados apresentam uma expansão mais lenta, quando comparada com os mestrados, e diferentemente destes, a maioria encontra-se em instituições públicas estaduais e federais.

Segundo Kokobun (2003), na Educação Física Brasileira, a pós – graduação tem sido considerada primordialmente um meio para a formação de recursos humanos para o magistério superior.

Esta ênfase tem obscurecido o outro aspecto, talvez mais importante, da função da pós-graduação, que é o de capacitar recursos qualificados para a produção de conhecimentos relevantes e inovadores para o desenvolvimento da área.

Para Amadio (2003), a importância, o papel multiplicador e a positiva influência dos programas de pós-graduação garantirão a concretização da educação física como Ciência, desenvolvendo o pensamento crítico e capacitando docentes e pesquisadores para atuarem no ensino superior

## **CAPÍTULO III**

### **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

---

No intuito de conhecer e analisar as contribuições da formação em Programas de Pós Graduação em Educação para professores universitários de Educação Física, finalidade deste estudo, foram tomados como sujeitos da pesquisa professores que atuam em instituições de ensino superior na cidade de Santos.

#### **3.1 O cenário da Pesquisa**

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, estabelecemos, em um primeiro momento, contato com os coordenadores de curso das Faculdades de Educação Física da cidade de Santos, a fim de identificar os professores que poderiam atender ao perfil pretendido neste estudo.

Em Santos, existem cinco Universidades, sendo quatro privadas e uma pública, que oferecem o curso de Educação Física, e que foram criadas em momentos diferentes da história política e social da cidade e do país.

A mais antiga data do final da década de 1960, duas criadas nos anos 1990 e outras duas começaram a oferecer o curso a partir do início deste século.

Durante a primeira fase da pesquisa de campo, foi possível constatar a influência da inserção da Educação Física na área da Saúde, visto que a grande parcela dos docentes do ensino superior em Educação Física optou pela Pós-graduação *Stricto Sensu* nesta área de estudo, ou seja, Fisiologia do Exercício ou Treinamento Esportivo, dentre outros.

Foram identificados seis docentes que atendiam ao perfil desejado. Ao serem convidados para participar do estudo e tomarem conhecimento das questões, todos se dispuseram a conceder entrevistas.

Os encontros foram realizados individualmente, no período de vinte e seis de junho a três de novembro de dois mil e sete, na instituição de ensino do docente entrevistado, e os depoimentos foram gravados, com prévia autorização dos sujeitos envolvidos.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas, nas quais as questões procuraram ser provocadoras de reflexões e narrativas, num espaço de liberdade para a construção das respostas. Quando essas se afastavam do núcleo central das respostas de interesse da pesquisa, retomávamos a questão, a fim de buscar o foco da pesquisa.

Durante todo o processo de coleta de dados, procuramos nos pautar pelas recomendações de Sarmiento (apud Cunha e Wolff, 2006):

A realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção seus espaços de silêncio. Para o autor, é importante perceber o quanto as entrevistas podem ser uma oportunidade para os sujeitos se explicarem, falando de si, encontrando razões e as sem-razões por que agem e vivem (p. 34).

Foram propostas seis questões, iguais para todos os participantes da pesquisa.

Um primeiro bloco, composto por três questões, buscou resgatar, na história de vida dos professores, o cenário que os levou à escolha da profissão e os processos que marcaram a constituição de cada um na docência.

A primeira pergunta, *O que o levou a cursar a graduação em Educação Física?*, buscou colher informações sobre a formação inicial do professor, ou seja, os motivos que o levaram a escolher este campo de intervenção profissional. A segunda, *Como você se tornou professor universitário?* sua inserção na docência universitária.

Na seqüência ao perguntar *Você teve algum professor que influenciou sua prática como docente universitário?*, buscamos identificar contingências que pudessem ter influenciado suas praticas pedagógicas na universidade.

Com a quarta questão *O que o levou a cursar Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação?* nosso interesse foi identificar o grau de intencionalidade de busca de formação para a docência, contrariando a tendência contatada anteriormente, que leva a maioria dos profissionais da área a buscar formação no campo da Ciências da Saúde.

As duas ultimas questões visaram diretamente o foco do estudo: as possíveis contribuições do processo formativo decorrente do Mestrado em Educação. Com o quinto questionamento, buscamos conhecer as repercussões do aprendizado como pesquisador: *O seu aprendizado como pesquisador se reflete na sua prática como professor universitário?* E os reflexos desse aprendizado na pratica pedagógica foram buscados com a sexta questão: *Em que a Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação contribuiu para o aprimoramento de seu trabalho nas disciplinas que ministra, em relação às ações de planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino? E no seu relacionamento com seus alunos, seus pares e sua escola?*

Aos entrevistados foi garantido o anonimato, fato pelo qual na análise dos dados os professores serão identificados como Sujeitos A, B, C, D, E e F.

### **3.2. Constituindo a identidade docente**

Na busca de construir a identidade docente na pesquisa em foco, apoiando-me nos pensamentos de Melo (2004) ao caracterizar o processo identitário dos professores como uma implicação pessoal com o processo formativo, foi possível eleger três categorias para a análise dos dados oriundos do primeiro bloco de questões: indicativos em relação à opção pela profissão, o encontro com a formação de professores e marcas da vida e da profissão.

Para Melo (2004), a implicação com o processo formativo compreende particulares, singulares e idiossincráticos de sentir e viver a história pessoal e profissional. Ao reconstruir as histórias de vida dos professores, há o resgate de elementos, advindos da experiência subjetiva, que constituem marcas significativas na trajetória pessoal que dão sustentação à construção do processo formativo de ser professor.

Na primeira categoria, a opção pela profissão ocorre por caminhos diversificados, em interação permanente com todos os contextos da vida. A decisão implica um misto de sentimentos, que nem sempre são fáceis de identificar, no entanto, destaco que todos os entrevistados, ao longo da vida, foram movidos pelo desejo de saber, pela curiosidade em aprender a ser, pela vontade de conhecer mais e pela sabedoria de querer construir.

Ao analisar os fatores que levaram a procurar os cursos de Educação Física, parte dos entrevistados nos remete, em sua maioria, à sua vida escolar e esportiva anterior à sua escolha profissional.

Percebemos que muitos dos professores foram esportistas ou praticantes de alguma atividade física e que esta prática os direcionou em sua trajetória universitária, buscando uma continuidade desta em sua vida acadêmica, fato



verificado com grande evidência nos cursos de Educação Física na cidade de Santos.

É possível constatar tal situação através do depoimento dos docentes:

*“Pensei: Educação Física deve ser uma coisa legal. Parte de expressão corporal, e tudo mais, área de dança, eu até tinha feito dança uma época, acho que é interessante” (Sujeito A).*

*“Meu interesse pela Educação Física vem desde criança, porque na nossa época a gente praticava muito esporte (...) eu me lembro muito bem de que, nos finais de semana, principalmente domingo, a gente passava o dia no clube, almoçava e jantava, só vinha embora à noite, e aí tinha a possibilidade de praticar vários esportes, futebol, futsal (...) enfim, o esporte fez parte da minha vida desde criança” (Sujeito B).*

*“(...) eu sempre gostei muito de esportes. Isso te leva a pensar a fazer Educação Física” (Sujeito B).*

*“Pelo meu histórico de prática de judô” (Sujeito E).*

*“O fato de ter praticado esporte” (Sujeito F).*

A influência de antigos professores do ensino fundamental e médio desta área de conhecimento também pôde ser verificada nas respostas, apoiando o pensamento de que as ações docentes são percebidas e absorvidas pelos alunos, influenciando sua trajetória profissional, como podemos verificar nos relatos abaixo:

*“(...) eu tive uma Educação Física Escolar muito bem aplicada, na época estudando em escola pública, (...) na 5ª série começaram as aulas efetivamente e o Prof. Joaquim utilizava o fundo do quartel, (...) ele realmente ministrava as aulas, um professor e tanto, tínhamos realmente aula de educação física (...) no Ensino Médio,*

*tive o Prof. Pedro Dante, e as aulas eram na praia, era muito agradável (...) eu tive uma boa formação de educação física escolar” (Sujeito C).*

*“(...) participava muito das atividades escolares, eu gostava de ficar na aula de Educação Física horas, não só a minha aula, mas 1, 2 3, 4 e 5 aulas. (Sujeito D).*

*“(...) estar sempre envolvido com as práticas esportivas nas escolas que estudei, bem como alguns professores que tive que me serviram como exemplo” (Sujeito F).*

Outro aspecto relatado nas entrevistas foi a busca de ampliação do conhecimento adquirido em outra profissão, para o crescimento no ambiente de trabalho, visto que a Educação Física transita com bastante abertura em outras áreas profissionais, permitindo esta interdisciplinaridade, como aparece na fala do Sujeito B:

*“(...) no último ano de jornalismo eu já estava trabalhando na Secretaria Municipal de Esportes de Santos (...) isso foi aumentando meu conhecimento em relação ao esporte. Só que para mim não foi suficiente, eu achava que eu precisava de mais informação. Veio aí a idéia de fazer a Faculdade de Educação Física. Na verdade eu fui procurar a Faculdade de Educação Física como meio de aumentar o meu conhecimento” (Sujeito B).*

Na segunda categoria, refletem sobre os significados construídos no encontro com a docência na formação de professores e sobre a influência deste encontro para o processo formativo.

Os docentes narram suas representações diante dos desafios da ação, descrevendo como foram promovendo escolhas e tomando decisões no sentido de ir demarcando e delineando a aprendizagem de ser professor universitário.

O rito de passagem de outro nível de ensino para a docência superior é algo que marca a maioria de nossos entrevistados, pois, como já citado anteriormente, o professor de Educação Física é preparado para ministrar aulas em diferentes locais para os mais variados públicos: escolas, academias, clubes, clínicas, hotéis, etc., sem que esta formação incluía a docência no ensino universitário.

*“A transposição do ensino fundamental para a formação de professores foi muito engraçada, era outro universo, (...) era tudo muito rígido, chamada, horário, só no curso de EF. Eu era obrigado a ter uma postura rígida” (Sujeito A).*

*“Em 2000, eu entrei (...) para dar aula de História da Educação Física e dos Esportes, caindo de pára-quedas, pois eu não tinha nenhuma experiência na graduação. (...) Achei que era um desafio palpável. (...) Claro que deu aquele frio na barriga, uma graduação uma coisa muito mais séria, uma coisa muita mais específica” (Sujeito B).*

*“Fui chamado e aceitei para dar aula como se fosse uma escola qualquer, nem vislumbrava e nem entendia o que é a diferença em nível superior” (Sujeito C).*

*“(...) eu fiquei perdida e insegura, porque era aluna e de repente virar professor, enfim, me senti insegura e sem experiência” (Sujeito D).*

O ingresso no ensino superior de alguns professores que responderam a nossa pesquisa ocorreu por convite de docentes que já atuavam no ensino universitário, algo que pode ter facilitado esta transição.

*“(...) no início de 97, cheguei em casa e tinha um recado do Paulo (...) um amigo de outro amigo (...) liguei e ele me ofereceu 6 aulas na UNISA. Fui à UNISA, no curso de ciências biológicas, educação física e pedagogia “ (Sujeito A).*

*“Eu vim a ser professor universitário por convite de um colega que trabalhava comigo em uma escola privada, ele já trabalhava no ensino superior e acabou me convidando para trabalhar na mesma instituição que ele” (Sujeito E).*

O fato de todos os entrevistados ministrarem aulas no ensino particular que, diferentemente do ensino público, nem sempre se vale de concursos públicos para a seleção de professores, permitiu que a situação acima ocorresse. A apresentação do currículo e posterior convite da direção foi a situação apontada por nossos entrevistados como forma de ingresso.

*“(…) no final de 1999, levei o currículo na FEFIS, entreguei para o Prof. Dirceu que era o diretor, e em janeiro de 2000, ele me chamou para uma reunião. Felizmente ele tinha gostado do meu currículo (...). Por coincidência o professor da cadeira tinha saído e aí ele me convidou para fazer parte do corpo docente da FEFIS” (Sujeito B).*

*“(…) tive um chamado de um professor que lecionava em nível superior, para que eu levasse meu currículo, porque ia abrir vaga na psicomotricidade, coisa que na época da graduação nem existia essa disciplina” (Sujeito C).*

*“(…) Apresentei meu currículo e fui convidado pela direção da Universidade “ (Sujeito F).*

Um fato que nos chama a atenção é a trajetória acadêmica discente, influenciando na escolha do docente no ensino superior, como verificamos em um dos depoimentos:

*“No dia da minha formatura, em 1987, como eu fui uma aluna muito participativa na faculdade, e acho que eu demonstrava que eu tinha interesse mesmo em dar aula, o diretor da faculdade me convidou para dar aula de recreação (Sujeito D).*

Já na terceira categoria delineada nesta análise, que intitulamos como *marcas da vida e da profissão*, os professores resgatam vivências do passado enquanto alunos, revelam lembranças que são entendidas como oportunidades (trans)formativas, buscando assim, a superação dos modelos recebidos, elaborando e reelaborando suas vivências passadas.

Percebemos que os professores entrevistados trazem consigo inúmeras experiências do que é ser professor, adquiridas como alunos durante sua vida escolar.

*“Eu considero que a Maria da Gloria, uma professora que eu tive no segundo ano colegial, é um grande referencial de professora para mim” (Sujeito A).*

*“(...) Eu acho que nós acabamos pegando um pouquinho de cada professor, nós acabamos sendo o somatório, o resultado daquilo que cada professor consegue contribuir na sua formação (...) eu acho que a influência dos professores que tive é total” (Sujeito C).*

*“(...) quando você é aluno, tem alguns professores com quem você se identifica, o estilo, a metodologia do professor e eu gostava muito de um de voleibol e handebol, o Vicente, que inclusive era meu diretor, eu gostava muito do jeito de ele trabalhar, da fundamentação teórica e gostava também do Geraldinho Quartussi (...)o estilo deles eu carrego até hoje” (Sujeito D).*

É possível perceber que, em um primeiro momento, professores se valem de aprendizagens obtidas como alunos universitários, em especial, nas suas memórias dos bons professores e tratam o conhecimento da forma como vivenciaram experiências escolares.

*“(...) Algumas coisas eu copieei de professores que eu tive na faculdade, tanto da época da FEFIS como da época do jornalismo, não digo em termos de*

*metodologia, mas sim em termos de postura principalmente, de você ser disciplinado, de ter um rigor extremo com horário, várias coisas eu peguei dos professores em termos de postura” (Sujeito B).*

*“(…) Quando comecei a trabalhar, eu me espelhei nesses dois (Prof. Vicente e Geraldinho), eu queria imitar, com a minha forma, com o meio jeito, mas sempre através do método dele que eu achava que os alunos entendiam melhor, era mais fácil a explicação” (Sujeito D).*

*“(…) evidente que uns 2 ou 3 acabaram influenciando mais na minha parte didática, de forma de tratar aluno (...) com certeza eu aproveitei de espelho o tempo da graduação” (Sujeito E).*

Evidenciam também que vão superando este estágio, à medida que aprofundam o conhecimento sobre o universo acadêmico e constroem modelos que utilizarão por toda a sua carreira docente, um saber contextualizado, inscrito no tempo, no espaço e marcado pela trajetória de vida de cada um.

*“(…) posso salientar que tive algumas influências do tempo que cursei a graduação, porém, fazendo as “reformas” necessárias para uma nova realidade” (Sujeito F).*

Em todas as entrevistas analisadas, é possível identificar a influência que os docentes receberam em sua formação inicial, da experiência na profissão, da cultura pessoal profissional, da aprendizagem, com os pares que transferiram para sua prática docente.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Essas experiências que muitas vezes guiaram sua opção

profissional, vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos.

Para os entrevistados, estar implicado com a profissão de professor compreende desejo de conhecer, construir e evoluir, ensejando realizações que extrapolam a busca individual, compreendendo um olhar para o outro. Acreditam que o investimento pessoal na formação repercute positivamente na forma de viver a vida profissional.

### **3.3. O sentido da escolha**

De grande importância para este estudo é identificar os motivos que levaram esses professores de Educação Física a procurar o Mestrado em Educação. Nossa hipótese, como argumentado anteriormente neste relatório, é que esses professores, para além da obtenção de um título que pudesse fazê-los ascender na carreira acadêmica, foram movidos pelas dificuldades enfrentadas quando expostos a situação de trabalho acadêmico em seu aspecto pedagógico, uma vez que a formação inicial, realizada na graduação, não abrangeu a docência no ensino superior.

De fato, como se pode observar a partir dos depoimentos, a busca por uma melhor qualificação, a potencialização dos conhecimentos adquiridos na graduação e durante a experiência profissional, o reconhecimento de seus pares, a ascensão profissional e até mesmo a legislação em vigor, são os principais motivos que levam a maioria dos profissionais da docência universitária a buscar a Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A importância do conhecimento pedagógico é lembrada pelos entrevistados ao elencar os conhecimentos necessários para o exercício da atividade de ensinar, sem prejuízo dos conhecimentos específicos da área

Se antes a profissão docente calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente. Numa análise de Zabalza (2004), o perfil ideal do professor universitário, em geral, remete à condição de pessoa com grandes conhecimentos em sua disciplina, e que sabe explicá-los com clareza e convicção aos seus alunos.

*“(...) as concepções pedagógicas não poderiam ser deixadas de lado pra que eu potencializasse minha capacidade de ensinar, de transmitir alguma coisa, de ter impacto no aprendizado dos alunos (Sujeito C).*

*“(...) houve um direcionamento da instituição em que eu trabalho para que a gente se qualificasse um pouco mais” (Sujeito E).*

Zabalza (2004) aponta que, para desenvolver a docência, é preciso dispor de marcos interpretativos e que a melhoria da prática educativa, assim como a melhoria em qualquer ação humana, passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que nela intervêm. E porque considera que o processo de ensino-aprendizagem seja extremamente complexo, defende que os professores tenham à disposição e utilizem referenciais que os ajudem a planejar avaliar e interpretar o que ocorre na sala de aula.

*“(...) o fato de atuar na Educação foi o que me levou a cursar a Pós-Graduação nessa área, pois vejo o esporte com duas vertentes: o competitivo, onde também já atuei, e nem por isso deixa de ser educativo; o educacional, como*



*instrumento para promover educação e inclusão social que possibilita a participação de todos os educandos” (Sujeito F).*

A Educação Física até a última década não possuía uma cientificidade própria, alicerçada em outras áreas de conhecimento como filosofia, psicologia, antropologia e principalmente pedagogia, dentre outras, daí surgindo o primeiro argumento para justificar tal escolha.

*“(...) achei que tinha pertinência fazer na área da Educação, porque a Educação Física veio da Educação, Pestalozzi, Rosseau, vários educadores, pedagogos trabalharam a parte da atividade física, então achei que aí seria um caminho, e com a possibilidade de abrir uma vertente na área de Educação Física (Sujeito B).*

Se analisarmos quantitativamente, são restritos os mestrados oferecidos em Educação Física e em sua maioria na área da saúde: fisiologia, treinamento desportivo, cineantropometria, dentre outros, e poucos na área pedagógica, surgindo o segundo argumento para tal escolha.

*“Eu fui fazer o Mestrado em Educação em 2000. Impedimentos profissionais e financeiros não contribuíram para que eu pudesse fazer o Mestrado em Educação Física fora de Santos, porque não tinha e ainda não tem na cidade” (Sujeito B).*

Por fim, todos os entrevistados são de Santos e construíram sua carreira docente na cidade, que não oferece pós Graduação stricto sensu em Educação Física e sim em Educação, motivo pelo qual escolherem esta área de conhecimento.

*“(...) não posso deixar de destacar que foi uma oportunidade de um Mestrado na própria instituição na qual já lecionava e mais acessível em termos logísticos” (Sujeito C).*

Entre os entrevistados, há os que acreditam na necessidade deste mestrado para sua docência na Universidade, visto que não adquiriram o conhecimento pedagógico na graduação, tão pouco o gosto pela pesquisa.

“(...) como eu queria seguir a carreira universitária, fui fazer e foi de extrema importância” (Sujeito D).

Por este depoimento, os docentes universitários reconhecem a importância de um saber pedagógico, que não pode ser obtido por mero empirismo, mas por processos científicos de formação.

A análise dos depoimentos dos docentes através das entrevistas permite constatar o reconhecimento da necessidade sentida de saber ensinar e fundamentar o exercício profissional docente.

### **3.4. Mudanças de concepções e práticas**

Ao analisar os depoimentos relativos à questão central deste estudo, *Em que a Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação contribuiu para o aprimoramento de seu trabalho nas disciplinas que ministra, em relação às ações de planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino? E no seu relacionamento com seus alunos, seus pares e sua escola?* Foi possível identificar, inicialmente, que para muitos dos entrevistados, o Mestrado foi como uma travessia, um período de transformação pessoal, num processo criativo, não só acumulando conteúdos de forma técnica e pronta para colocar à disposição dos outros como professor, mas uma oportunidade de estar recriando, imaginando, criando, transformando.

“(...) eu vejo que o mestrado que eu cursei, foi para esta transformação da pessoa, para ela estar sempre criando, não só acumulando conteúdos de forma

*técnica e pronta para colocar à disposição dos outros enquanto professor, mas estar recriando, imaginando, criando, transformando” (Sujeito C).*

*“(...) antes eu me sentia um pouco insegura, e o mestrado me incentivou muito a leitura, a reflexão e a organização da aula” (Sujeito D).* Para muitos de nossos entrevistados, a Pós-Graduação Stricto Sensu serviu em um primeiro momento para entender e validar sua prática pedagógica e, conseqüentemente, sua ação docente.

*“(...) tinha muita coisa que eu fazia, que eu pensava, que eu já via que era diferente, que eu não sabia nomear de onde veio” (Sujeito A).*

*“(...) me fez reconhecer um pouco da minha prática, e serviu também para ver que o que eu fazia não estava errado, está correta a maneira de enxergar o mundo e o sujeito, a minha prática em sala de aula, e posso afirmar que desta época (94) para cá isso melhorou” (Sujeito A).*

Verificamos que o conhecimento de teorias educacionais despertou o interesse para a pesquisa, seja ela para a construção de uma didática mais adequada à realidade de cada um dos docentes, ou mesmo para a produção acadêmica.

Percebemos que a relação teoria e prática é muito citada pelos docentes, estabelecendo-se como uma das categorias fundamentais que provocam mudanças na concepção e produção do conhecimento.

*“(...) o pesquisador é uma pessoa altamente metódica, ele sabe que, para se chegar a um determinado ponto, é preciso critérios, parâmetros, meios, de cronograma e de métodos, precisa ter uma organização, um planejamento para a execução das tarefas, e é claro que isso se reflete na prática docente” (Sujeito C).*

*“(...) eu estudo para trabalhar com a minha prática, eu sou uma pesquisadora para minha prática em sala de aula” (Sujeito D).*

*“(...) eu tenho uma grande preocupação em trabalhar com material que tem sido produzido por aí e trabalhar com material atual, isso é uma coisa que eu não tinha como preocupação antes de fazer o mestrado” (Sujeito E).*

Quanto ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino, o mestrado proporcionou para nossos entrevistados uma reflexão mais crítica, proporcionando a discussão e ampliando não só a visão acadêmica, ou a visão profissional, mas a visão de vida, de ser humano.

*“(...) é claro que tem influência direta no seu planejamento, no desenvolvimento das suas tarefas docentes e na própria avaliação, tanto na avaliação dos alunos como na sua auto-avaliação, para o professor estar sempre repensando a sua prática” (Sujeito C).*

*“(...) hoje eu consigo planejar semestralmente a minha aula, e eu tenho em casa uma pequena biblioteca e eu consigo organizar melhor a minha aula (...). quanto à avaliação, o feedback, eu consigo fazer, através do trabalho que eu desenvolvo, dos textos (...) acho muito importante provocar a discussão em sala de aula e, isso nós fizemos muito no mestrado, pegar um tema, estudar, refletir, discutir e avaliar com os alunos” (Sujeito D).*

*“(...) quanto ao planejamento das aulas, o mestrado proporcionou uma reflexão mais crítica do quanto que um conteúdo é pertinente ou não à área de Educação (...) já quanto ao desenvolvimento das aulas há uma sensação maior de você ter uma produção de elaboração de aulas (...) de condutas didático-metodológicas, um pouco mais de embasamento. Quanto à avaliação, houve modificação no sentido de procurar fazer auto-avaliação de condutas tanto didáticas*

*quanto metodológicas, de reavaliar a eficiência do que está sendo executado com relação ao que foi planejado (Sujeito E).*

*“(...) a influência da sociedade capitalista em que vivemos nos leva a buscar caminhos de sobrevivência, o que ocorre muito no magistério em todos os seguimentos. Dessa forma, a questão do planejamento e avaliação deve ser constantemente revistas” (Sujeito F).*

Ao tomarem contato com autores não vistos anteriormente nos cursos de graduação, os docentes puderam conhecer a evolução histórica da pedagogia, que se reflete no ensino de Educação Física, possibilitando a otimização da prática de ensino, prática esta muito citada nas respostas apresentadas.

*“(...) para que eu pudesse otimizar minha prática de ensino, uma vez que me abriu algumas janelas específicas sobre a pedagogia, a educação, principalmente referente a autores por mim desconhecidos” (Sujeito B).*

*“(...) eu gostava de um autor e eu o seguia; hoje não, depois do Mestrado eu tive uma influência muito positiva nisso, você vê vários autores que têm a mesma linha de pensamento e podemos trabalhar com todos, ter uma bibliografia vasta” (Sujeito D).*

Um aspecto importante sobre o pensamento dos professores, revelado nos relatos, é o que manifesta o desejo de socialização de seus saberes, de suas dúvidas e de suas experiências.

*“(...) é entender os questionamentos, as dúvidas dos alunos, estar pronto para fazer algumas inserções, ou não, até evitar aquilo em um determinado momento, porque sabe que o despertar para aquele questionamento vai ocorrer mais à frente” (Sujeito C).*

*“(...) minha ação pedagógica está voltada para aproveitar a experiência no esporte desses alunos, mas tentando dirigi-los para uma ação educativa, utilizando o esporte como instrumento, não como objetivo” (Sujeito F).*

O discurso dos entrevistados reforça o pensamento de Tardiff e Lessard (2005), quando entendem a docência como profissão de interações humanas, isto é, que se realiza por meio de uma aprendizagem de trocas.

Sentem-se realizados diante do contato com os alunos, preocupam-se com o desenvolvimento destes e com a estruturação de uma pedagogia universitária capaz de orientar os alunos para serem professores, indicando a compreensão de que não apenas mediam conhecimentos disciplinares, como também os conhecimentos pedagógicos e valorativos.

Para Melo (2004), o encontro com o aluno constitui para os professores um momento rico de trocas, de revelação de saberes e de intercâmbio do humano. De fato, os depoimentos coletados sugerem a expectativa da valorização do humano, do respeito à subjetividade, do desafio de conviver com a diferença, com a satisfação diante do encontro com o aluno. O encontro recebe a conotação de aprendizagem, espaço onde vão sendo tecidos os caminhos e as possibilidades de aprender e ensinar,

*“(...) na questão do relacionamento com alunos e pares, apesar da necessidade fundamental de respeito, hierarquia, disciplina e tarefas na instituição de ensino, acho que temos que ser uma extensão do que somos como pessoas, temos que agir com base em nossos valores morais” (Sujeito B).*

*“(...) esse mestrando como ele não está direcionado em cada módulo a ter que satisfazer exigências de nota, ele começa a receber as influências diretas de sua carga de leitura, da sua carga de discussão e isso amplia demais não só a*

*visão acadêmica, ou a visão profissional, mas a visão de vida, de ser humano e é claro que isso tem influência em seu planejamento, pois você, entende o ser humano nas suas angústias e dificuldades, bem como nas suas satisfações e necessidades” (Sujeito C).*

*“(...) no que se refere ao relacionamento, há um respeito entre as partes, uma maturidade, você cresce (...) quanto aos alunos também” (Sujeito D).*

*“(...) minha visão em relação às pessoas mudou muito, me fez perceber, com algumas ressalvas, que as pessoas não são o que queriam ser, nem sempre os objetivos são alcançados” (Sujeito F).*

Os relatos mostram-nos a busca de aproximação na relação professor – aluno, com o amadurecimento de ambos, possibilitando uma auto-avaliação e o respeito entre as partes, proporcionando uma maturidade docente – discente.

*“(...) a pós-graduação me aproximou dos alunos e criou uma distância entre os meus pares” (Sujeito A).*

*(...) no que se refere ao relacionamento com os alunos, me fez perceber que a distância entre professor-aluno diminuiu muito, o que me parece bom, desde que não seja percebido pelas duas partes, que um é aluno e o outro é professor, ou seja, a manutenção do respeito é primordial” (Sujeito F).*

Este estudo buscou analisar as possíveis contribuições do processo formativo em Programas de Mestrado em Educação para professores universitários de Educação Física.

Procurou-se realçar, a partir dos depoimentos dos professores, não apenas as mudanças visíveis, constatáveis através da prática, mas também as intencionalidades contidas nos depoimentos, que revelam mudanças no modo de conceber o trabalho docente.

Nesta perspectiva, os professores pesquisados apontam os seguintes aspectos como diferenciais decorrentes do processo de formação no Mestrado em Educação:

- Qualidade das relações interpessoais: relação com os alunos e com os pares;
- Organização e gestão do trabalho pedagógico: planejamento e ações pedagógicas;
- Processo de avaliação: caráter formativo;
- Importância da formação continuada.

Assim, estes quatro aspectos, presentes no relato de nossos entrevistados, também permeiam os processos formativos, pois compõem o tempo e o espaço da prática pedagógica.

O conteúdo desta prática não deixa de estar relacionado também com a história de vida dos professores e a cultura social que os envolve e abarca os significados da profissão.

É por meio das práticas e relações pedagógicas que o professor manifesta os seus saberes, não os colocando de uma forma homogênea, igualitária, mas priorizando-os e valorizando-os, conforme as necessidades postas pela realidade de sala de aula (TARDIF, 2002).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Iniciamos esta pesquisa mostrando que o fator que desencadeou o desejo de realizar este estudo foi a constatação da precariedade da formação para a docência no ensino superior para os profissionais de Educação Física.

Vimos que a consolidação da profissão Educação Física na área da saúde sinaliza para uma concepção moderna e plural de Saúde, em que a preocupação com a prevenção de doenças avança sobre a perspectiva da cura pura e simples de diferentes males. Fruto deste processo, é possível constatar que se amplia o reconhecimento social e o conseqüente enquadramento dessa profissão em uma outra área para além da licenciatura, remetendo à universidade a responsabilidade em ultrapassar a lógica de formação de mão-de-obra para o mercado, formando sujeitos comprometidos com o desenvolvimento social, no qual se identifique seu contexto histórico.

Esta universidade, inserida dialeticamente na sociedade local e global, necessita de um intelectual público, o professor, sempre pedagógico no sentido da formação e educação, por meio de um processo de intervenções a acontecer de forma sistêmica, articulada e continuada durante sua trajetória acadêmica.

O docente, como sujeito sócio-cultural, vai se produzindo e expressando suas marcas nas relações sócio profissionais. Os significados atribuídos ao emaranhado das convivências e experiências vividas vai configurando o modo pelo qual ele vê, classifica e ordena a construção das relações e do espaço o qual se inclui.

É certo que a docência sofre determinações do sistema e da sociedade, provocando processos de reprodução social. Mas é reconhecido, também, que os

professores são sujeitos históricos, capazes de transformações, especialmente quando sentem-se protagonistas de seu fazer profissional.

Nesta perspectiva, esta pesquisa buscou conhecer e analisar as contribuições do processo formativo em Programas de Pós Graduação em Educação para professores universitários de Educação Física.

Partimos da hipótese de que, embora os saberes que constituem o trabalho docente não se restrinjam aos processos formais escolares, os Programas de Pós Graduação em Educação constituem-se em espaços privilegiados de formação, pela possibilidade de reflexão e aprofundamento que oferecem aos professores que a eles acorrem.

Ao final deste estudo, pode-se concluir que o processo formativo em Programas de Mestrado em Educação para os professores universitários de Educação Física investigados, de fato, ultrapassou o aprofundamento dos conteúdos específicos, possibilitando-lhes uma visão mais ampla sobre o processo de ensino. Em seus depoimentos, estes docentes evidenciaram as mudanças operadas no modo pelo qual concebem o processo educativo e não apenas como realizam a prática educativa.

Os professores demonstram a intenção de buscar a superação do modelo tradicional de trabalho docente, baseado na racionalidade técnica (que fragmenta teoria e prática, o pensar e o fazer), evidenciando a busca por um domínio progressivo das situações de trabalho, de maneira autônoma e colaborativa, que indicam o fortalecimento de uma identidade pessoal e profissional que impele o professor a desejar um controle cada vez maior de seu próprio trabalho, o que supõe um processo permanente de reflexão.

Os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência articulam-se entre si e definem dependências recíprocas. Na verdade, o processo de ensinar envolve uma compreensão de totalidade, em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência. Desse modo, vai se instaurando a diversidade das redes simbólicas do ser e fazer docente, na qual a riqueza dos diferentes processos formativos colaboram com as diferenças culturais, enquanto campo de (re)construção permanente das atuações.

Como bem nos apresenta Cunha (2006), os saberes docentes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreçam o exercício da condição intelectual do professor.

É possível reconhecer nos depoimentos dos professores a construção de sentidos a partir da relação entre os conhecimentos teóricos e as práticas cotidianas quando revelam que o Mestrado em Educação serviu para legitimar suas práticas, bem como ampliar os conhecimentos construídos, corroborando os argumentos de Franco (2006), ao afirmar que “não acredita que uma instituição formadora possa transmitir saberes a outrem, mas acredita que há processos de formação que abrem espaços para que os formandos se coloquem em processos de formação (p.15)”. Ou, como defende Pimenta (1999, p. 26) “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer (p.26)”.

A docência, como atividade profissional, exige do docente a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados e a uma argumentação teoricamente sustentada, superando a idéia de que *quem sabe fazer sabe ensinar*, que deu sustentação à lógica do

recrutamento dos docentes. E superando também a tendência a conceber a docência como um dom, que se configura como um desprestígio da condição profissional do professor ao relegar o conhecimento a um segundo plano e desvalorizar a formação do docente.

Como defende Cunha (2007), o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos.

É necessário, portanto, que os processos de formação não exponham apenas os formandos à prática, mas que trabalhem os confrontos que a prática suscita, possibilitando ao docente a construção de um saber a partir do saber-fazer, como exposto no corpo deste estudo e confirmado por Franco (2006), ao argumentar que as teorias só se transformam em conhecimento pedagógico, quando se tornam expressões dos sentidos esclarecidos no exercício da prática.

Acreditamos ainda, que esta formação não pode se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo englobar as dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência, questões que são muito evidenciadas nos relatos dos professores.

O processo de formação continuada em Programas de Mestrado em Educação, para os professores envolvidos neste estudo, mostrou-se adequado e oportuno por entendermos, como Franco (2006), que

(...) os processos de formação precisam considerar a estruturação de uma experiência formativa, experiência essa que não apenas mostra a prática; transmite teorias; discursa sobre a profissionalização; essa experiência precisa colocar o sujeito em processos de diálogos com a realidade; diálogos formativos com sua própria identidade, diálogos que

irão formar capacidades de reelaboração reflexiva, a partir das contradições da existência vivenciada (p.17).

Assim, ao encerrar este estudo, concluímos pela validade da formação do professor universitário em Programas de Pós-graduação em Educação, pela possibilidade que estes programas oferecem aos docentes de compreender suas trajetórias formativas na perspectiva das práticas acadêmicas, em sua historicidade e circunstâncias.

## REFERÊNCIAS

---

AMADIO, Alberto C. Trajetória da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo após 25 anos de produção acadêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 27-47, jan. 2003.

AMBROSETI, Neusa B. e ALMEIDA, Patrícia C. A. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. In: Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT08. Caxambu, M.G. 2007.

ANDRÉ, Marli E. D. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, S. P: Papius, 1995.

AZAMBUJA, Guacira e FOSTER, Mari Margarete S. **Diferentes dimensões da formação e da prática docente: culturas, representações e saberes**. Unirevista, 2006, Vol. 1, nº 2

BARROS, José Maria. C. **Educação Física e Esportes: Profissões**. São Paulo: Revista Kinesis, p. 5-16, 1993.

\_\_\_\_\_. Educação Física: profissão. Motricidade Humana: área de estudo acadêmico. In: **I Congresso Internacional de Epistemologia da Educação Física (anais)**. São Paulo, Conselho Federal de Educação Física, 2006.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA W. W. (org.). **Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, Papius, 1992: 239-254

\_\_\_\_\_. Motricidade Humana e cultura corporal de movimento na constituição dos projetos de educação física. In: **I Congresso Internacional de Epistemologia da Educação Física (anais)**. São Paulo, Conselho Federal de Educação Física, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. In: **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 9, p. 1-7, 2005.

BORGES, Cecília. Os saberes da Educação Física no campo da docência universitária. In **Revista de Educação Física**, Vol. 13, nº 1, suplemento 1: Rio Claro, S.P: UNESP, 2007.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Decreto Lei nº 1212, de 7 de abril de 1939.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação**. Decreto Lei nº 8270, de 3 de dezembro de 1945.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação** Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962.

\_\_\_\_\_. **Congresso Nacional**. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 672, de 04 de setembro de 1969.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação**. Resolução nº 9, de 6 de outubro de 1969.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 894, de 14 de novembro de 1969.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação**. Resolução nº 69, de 2 de dezembro de 1969.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 215, de 11 de março de 1987. *Documenta (315)*, Brasília, março, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação**. Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987. *Diário Oficial*,

(172), Brasília, setembro, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação**. Lei nº 9394, de 17 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Conselho Federal de Educação Física**. Lei nº 9696, de 1 setembro de 1998.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Câmara de Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, 5, de abril de 2004, Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Câmara de Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, 5, de abril de 2004, Seção 1, p. 18.

Comissão de Especialistas de Ensino de Educação Física. Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: Justificativas, Proposições, Argumentações. Brasília, *SESu/MEC*, 1999.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 5ª edição. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. São Paulo: USP. **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 23 n. 1-2. Jan./Dec.1997. p. 4.

\_\_\_\_\_. Profissionalização Docente: Contradições e Perspectivas. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara/SP: JM Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, M. I. (org.) **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, S.P: Marin, 2006.

\_\_\_\_\_. O lugar da formação do professor universitário: a condição do profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (org.) **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, S.P: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel et alii. Fontes do conhecimento e saberes na construção da formação docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. In GARRIDO, S. L. et alli (orgs.). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2002.

CUNHA, Maria Isabel e WOLFF, Rosane. Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. In: CUNHA, M. I. (org.) **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, S.P: Marin, 2006.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DARIDO, Suraya C. **Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica**. Tese do Doutorado, Instituto de Psicologia, USP, 1996

DRUMOND, Jorge G.F. **A Ética do profissional de saúde e educação Física**. CONFED: Anais (CD), II Seminário de Ética da Educação Física, Foz do Iguaçu, 11 a 13/01/03.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. Professor de Educação Física, Licenciado Generalista. In: Vitor Marinho de Oliveira (Org.). *Fundamentos pedagógicos educação física*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987: 11-33.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidade e poder**. Brasília: Plano. 2ª edição, 2000.



FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Lílian Aparecida. Docência em Educação Física: saberes e prática pedagógica na graduação. In: **Revista de Educação Física**, Vol. 13, nº 1, suplemento 1: Rio Claro, S.P: UNESP, 2007.

FRANCO, Maria Amélia S.. **Saberes Pedagógicos e Prática Docente**. Livro de Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. Vol.1.p.27-50, edições Bagaço. Recife, 2006. ISBN: 853730007

GAUTHIER, Clermont et alii. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação)

GONZÁLEZ, Fernando Jaime e FENSTENSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). In: **Dicionário Crítico de Educação Física**, Editora Unijuí, Ijuí, 2005

ISAIA, Silvia Maria A. e BOLZAN, Dóris P. V. Construção da profissão/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. CUNHA, Maria Isabel (org). Campinas, SP: Papirus, 2007.

KOKUBUN, Eduardo. **Pós-graduação em educação física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 24, n. 2, p. 9-26, 2003.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação A construção da identidade do professor sobranste In: **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação**. Campinas: Cedes, 1999 nº 68 p. 163-183.

LEITE, Denise et alii. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETO, M. (org.) **Docência na universidade**. Campinas, S. P.: Papirus. 1998.

LUCENA, Iguatemy M. et al. **Formação Superior em Educação Física**. In Revista do Conselho Federal de Educação Física. Rio de Janeiro:CONFEEF, Ano V nº 15 março de 2005.

LÜDKE A, . **O professor e a pesquisa**. Campinas (SP): Papirus; 2001.

MARTINS, Núbia R. e SILVA, Rossana V. S. **Pesquisas brasileiras em educação física e esportes: tendências das teses e dissertações**. In Anais da Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Florianópolis, SC. julho/2006.

MASETO Marcos (org.) **Docência na universidade**. Campinas, S. P.: Papirus. 1998.

MAZZILLI, Sueli. A associação entre ensino, pesquisa e extensão e a formação do professor universitário. **Encontro Regional Sudeste do FORGRAD**. In: Anais... São Paulo: FORGRAD, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensino, pesquisa e extensão: uma associação contraditória**. São Carlos: Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos. (Tese de Doutorado), 1996.

\_\_\_\_\_. A prática docente no ensino superior: In: **Impulso**. Piracicaba: UNIMEP. 71-88, 1995.

MELO, Mara Rúbia S. **Professor formador de professores no paradoxo de reinventar a si próprio enquanto pessoal e profissional - um estudo de caso na URI/ Santiago**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. julho/2004.

MELO, Márcia Maria O. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em cursos de atualização docente. In: CUNHA, M. I. (org) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, S. P: Papyrus, 2007

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2a edição. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido B. Docência em educação física: saberes e práticas pedagógicas na graduação. In: **Revista de Educação Física**, Vol. 13, nº 1, suplemento 1: Rio Claro, S.P: UNESP, 2007.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Glossário. In: MOROSINI, M (org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre, Fapergs/Ries, 2003.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação. (Tese de Doutorado em Educação), 2003.

PIMENTA, Selma G. & ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Ed. 2005.

PIMENTA, Selma G, ANASTASIOU, Lea G. C e CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, J. S. & FAZENDA I. C. A. (orgs.) **Formação docentes: rupturas e possibilidades**. Campinas, S.P: Papyrus, 2002.

PIMENTA Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez; 1999.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas, S.P: Papyrus, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre. ArtMed, 1998

SANTOS, Boaventura S. **Um Discurso Sobre Ciência**. Edições Afrontamento. Porto, 1986.

SERGIO, Manuel. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1996.

\_\_\_\_\_. **Um corte epistemológico: da Educação Física à Motricidade Humana**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1999.

\_\_\_\_\_. **Motricidade Humana e saúde. Separata da revista Sonhar**, Fascículo 2 – Vol. VIII. Braga, Portugal, 2001.

SEVERINO, Antônio J. A. **Educação, sujeito e história**. Olho D'água. São Paulo, 2002. p. 90 -118.

SILVA, Rudney. **Características do estilo de vida e da qualidade de vida de professores do ensino superior público em Educação Física**. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – Ergonomia, do Centro Tecnológico, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (Tese de Doutorado), 2006.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade: licenciatura-bacharelado - as propostas de formação e suas implicações teórico-práticas**. Faculdade de Educação da USP, São Paulo (Tese de doutorado), 1999.

STEINHILBER, Jorge. **Profissional de Educação Física... existe?** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

TAFFAREL, N. Z. **Por uma política científica para a educação física com ênfase na integração educação básica, graduação-pós-graduação**. In: Anais do III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. UFSM, 2006

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria e Educação, n. 4, pp. 215-233. 1991.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, junho, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clemont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés editora, 2001.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOJAL, João Batista. **Da Educação Física à Motricidade Humana – A preparação do profissional**. Lisboa, Portugal: Editora Piaget, 2004.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da Motricidade Humana no Brasil – nas diretrizes curriculares, nos programas de formação profissional e nas relações e ações em saúde. In: **Movimento e Percepção**, Vol. 5, nº 6: Espírito Santo do Pinhal, SP: Ed. Creupi, 2005.

\_\_\_\_\_. Motricidade Humana: ciência ou campo de intervenção? In: **I Congresso Internacional de Epistemologia da Educação Física (anais)**. São Paulo, Conselho Federal de Educação Física, 2006.

TUBINO, Manoel José G. **As teorias da educação física e do esporte – uma abordagem epistemológica**. São Paulo: Manole, 2000.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETO, M. (org.) **Docência na universidade**. Campinas, S. P.: Papyrus. 1998.

VEIGA, Ilma P. A. **Educação básica Projeto político-pedagógico; Educação superior**. Campinas: Papyrus, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas**. Trad. Erinani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, Beatriz M. B. A. e CUNHA, Maria Isabel. Políticas da Educação Superior e Inovações Educativas na Sala de Aula Universitária In: CUNHA, M. I. (org.) **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, S.P: Papyrus, 2007.

## ANEXOS

---

Para melhor visualização e entendimento das entrevistas, recorreremos à elaboração de quadros, buscando identificar as categorias das respostas, como apresentaremos a seguir, questão por questão e, na seqüência os depoimentos na íntegra.

### Questão 1 - O que o levou a cursar a graduação em Educação Física?

Sujeitos	
A	Convite de amigos e gosto pela dança
B	Prática esportiva anterior e necessidade profissional
C	Boa formação na Educação Física escolar e prática esportiva anterior
D	Prática esportiva anterior e moradia próxima à faculdade
E	Prática esportiva anterior e influência de colegas
F	Prática esportiva anterior e influência de professores

Fonte: O autor (2007)

Sujeito A - Eu tive um problema com 18 anos fazia cursinho e fui recrutado fui para o exercito. Acabei perdendo o ano. Sai com 19 asno e quando sai já havia passado o prazo para me inscrever no vestibular e fiquei pensando no que ia fazer.

Fiquei pensando dentro das possibilidades o que eu gostava do tempo de colégio. A literatura sempre foi uma área que me chamou atenção, história. Aí vem aquela coisa da professora, a Maria da Glória professora fantástica, por isso eu me identificava com a área de história, até com a área de biologia, eu gostava. Identificava-me com a área de biologia.

Então é isso. Eu tive a oportunidade de me matricular em um vestibular que ainda estava com as inscrições abertas, acho que era final de janeiro, faculdade de

padres, eu prestei para a faculdade de Letras passei, fiz um ano de letras até certo dia o professor de latim falou uma coisa que eu não gostei eu sai.

Fiz um outro vestibular de Publicidade e Propaganda por influencia dos amigos .Prestei história e psicologia que era uma área que me chamava atenção, passei nos dois vestibulares, mas aí minha mãe esse ano você não vai estudar, você vai ficar em caso. Não é possível você te quase 22 anos não é possível. Fiquei em caso um ano sem fazer nada, sem estudar.

Um ano depois conheci um grande amigo que vinha alguns anos prestando odontologia. Um dia ele me falou que ia para Mogi das Cruzes fazer matricula de vestibular para odontologia. Perguntei a ele o que tinha em Mogi. Me disse que tinha vários cursos e Educação Física. Falei educação física. Pensei educação física deve ser uma coisa legal. Parte de expressão corporal, e tudo mais, área de dança, eu até tinha feito dança uma época, acho que é interessante. Fui me inscrevi, fui prestar vestibular e por ironia do destino, eu passei, ele não passou e comecei a cursar educação física. Não tinha a menor vocação para aquilo. A aula prática algumas me dava bem pela minha altura, basquete voleibol, até às vezes handebol, mas tinha algumas como atletismo, eu nunca tinha entrado numa pista, também nunca gostei de atividade física, Enfim transcorreu o primeiro ano tudo bem, terminei, fui para o segundo ano, tinha dança, que tinha uma opção na faculdade, quando vi já tinha terminado EF. Minto, eu era bancário no meio do primeiro ano eu fui mandado embora, o que o banco iria querer com um estudante de EF. Fui estagiário da CET e entrei no estado para dar aula, naquela época permitia, na metade do curso você podia ingressar.. Acabei entrando para o magistério. Filho de mãe que já tinha uma coisa com o ensino, essa coisa de assistência social e minha irmã que era diretora de escola. Por indicação eu fui dar aula. Para mim foi muito familiar aquilo tudo,

aquele universo, pelas discussões que tinha em casa. Quando eu entrei na Educação Física minha mãe não apostava que eu ia terminar o curso. Já terminei dando aula, como professor logo na seqüência entrei na Prefeitura de São Paulo como professor (comissionado, como eles chamavam) e foi assim, a Educação Física apareceu para mim de uma forma, com eu posso dizer, estranha, não era uma coisa que eu, almejava, buscava, aconteceu, posso dizer que aconteceu.

Sujeito B – Atualmente eu sou professor da Faculdade de Educação Física e Esportes da UNISANTA, na cadeira de Antropologia e História da Educação Física e Esportes, sou Mestre em Educação, Graduado em Jornalismo e Educação Física. Meu interesse pela Educação Física vem desde criança, porque na nossa época a gente praticava muito esporte, a gente tinha o costume que infelizmente hoje não há mais nossos pais serem sócios de clubes e eu me lembro muito bem que nos finais de semana, principalmente domingo a gente passava o dia no clube, almoçava e jantava, só vinha embora a noite, e aí tinha a possibilidade de praticar vários esportes, futebol, futsal, o que tivesse e eu era sócio do Regatas Santista que tinha remo, enfim, o esporte fez parte da minha vida desde criança, mas em termos profissional eu queria ser jornalista, eu sempre gostei de ler, de escrever, eu era estimulado pelos meus pais a leitura, e isto me levou naturalmente a área do jornalismo. Eu comecei a trabalhar na Prefeitura de Santos em 1980, como auxiliar de escritório e paralelamente eu fui fazer o curso de jornalismo. No último ano de jornalismo eu já estava trabalhando na Secretaria Municipal de Esportes de Santos, eu fui deslocado para lá. Entrei na Prefeitura na Secretaria de Saúde, fui para o Turismo e por último fui para o Esporte. No quarto ano de jornalismo eu tive a oportunidade de fazer estágio com a assessora de imprensa da Secretaria de

Esportes, fizemos um esquema que não atrapalhasse o meu emprego nem meu horário e aí eu podia trabalhar com assessoria ligada ao esporte. Isso foi aumentando meu conhecimento em relação ao esporte. Só que para mim não foi suficiente, eu achava que eu precisava de mais informação. Veio aí a idéia de fazer a Faculdade de Educação Física. Na verdade eu fui procurar a Faculdade de Educação Física como meio de aumentar o meu conhecimento, porque eu trabalhando como estagiário de assessoria de imprensa da Secretaria de Esportes eu me interessei pela área e na Secretaria de Esportes eu tive a oportunidade de ir para Jogos Abertos e Regionais, na função de auxiliar de escritório mas já vivia aquele clima de esporte e seus vários seguimentos e vi um caminho que eu podia trilhar no jornalismo então fui procurar a Faculdade de Educação Física justamente por isso, nunca pensei em dar aula, trabalhar em academia, embora nessa época a gente já freqüentava academia, porque os clube depois praticamente faliram, pois a nossa geração deixou de praticara esportes e foi para a academia praticar outros tipos de atividade física, então eu fui estudar em busca de informação, não pensava em ser professor. Eu fui fazer Faculdade de Educação Física e coincidentemente surgiu uma vaga no Jornal A Tribuna, na editoria de Esportes, eu tinha sido demitido da prefeitura pois mudou a corrente política e isso é normal, colocam suas pessoas de confiança e em 1986 eu fui fazer a Faculdade de Educação Física de Santos justamente para isso.

Sujeito C – Eu tive duas influências básicas, eu queria cursar medicina, gostava da área de biológicas, mas eu tive uma Educação Física Escolar muito bem aplicada, na época estudando em escola pública antiga Vila Melo, e não acontecia de 1ª a 4ª série, então na 5ª série começaram as aulas efetivamente e o Prof. Joaquim utilizava



o fundo do quartel, hoje 2º BIL, tinha uma infra-estrutura, até treinamento físico militar mas ele realmente ministrava as aulas, um professor e tanto, tínhamos realmente aula de educação física, eu adorava aquele momento, estar dentro do quartel e fazer todos os exercícios propostos. Depois no Ensino Médio fui para o Martin Afonso e tive o Prof. Pedro Dante e as aulas eram na praia, era muito agradável ir, colégios públicos sem estrutura física, mas as aulas aconteciam e eu tive uma boa formação de educação física escolar. Paralelamente a isso eu praticava uma arte marcial e já tinha despertado o gosto pelo movimento corporal e cedo comecei a auxiliar o professor nas aulas e comecei a me destacar nos treinamentos e isso me despertou. Tentei a faculdade de medicina, mas me encantei com as aulas de atletismo quando entrei em Educação Física, com o Prof Cid e pensei: “Puxa é isso que eu quero fazer”. Depois a graduação foi se desenrolando.

Sujeito D – Desde cedo eu sempre gostei muito de esportes isso te leva a pensar a fazer Educação Física, e desde a 1ª série gostava de fazer recreação, sempre fui muito ativa, tive uma infância muito legal no interior e participava muito das atividades escolares, eu gostava de ficar na aula de Educação Física horas, não só a minha aula, mas 1, 2 3, 4 e 5 aulas. Eu tinha duas opções de fazer: Educação Física que eu tinha vontade de ser professora ou jornalismo, só que como eu morava perto de Avaré, não tinha jornalismo lá, eu optei por Educação Física. Por gostar de esportes a Educação Física me atraía muito e deu certo, passei, encarei a faculdade e adorei. Isso foi em 1987.

Sujeito E – Pelo meu histórico de prática de judô, por influência de colegas que praticavam a modalidade e fizeram a faculdade.

Sujeito F - O fato de ter praticado esporte, estar sempre envolvido com as práticas esportivas nas escolas que estudei, bem como, alguns professores que tive que me serviram como exemplo.

**Questão 2 - Como você se tornou professor universitário?**

Sujeitos	
A	Convite de amigo que não poderia assumir as aulas
B	Apresentação de currículo e convite da direção da Faculdade
C	Convite de docente do ensino superior
D	Trajetória como aluno e convite do diretor no dia da colação de grau
E	Convite de docente do ensino superior
F	Apresentação de currículo e convite da direção da Faculdade

Fonte: O autor (2007)

Sujeito A - A Universidade surgiu muito depois. Exatamente 10 anos. No final da década de 90, mais precisamente em 97. As coisas na minha vida acontecem por acaso. Fui parar no curso de EF por acaso, fui dar aula no Ciclo básico por acaso, depois virei diretor de escola por acaso.

Aí eu já estava no mestrado, eu entrei em 95, e em 97 eu já estava terminando os créditos, entrei no mestrado antes de me tornar professor universitário.

Foi no Mestrado que eu conheci o que era o universo acadêmico, que até então eu não conhecia. Eu não tinha idéia como era a Universidade por dentro, como as coisas aconteciam, aqueles professores Paulo Freire, Mario Sergio Portela, Ana Maria Saul, eles tinham a teoria mais eu tinha dez anos de prática.

Eu entrei no mestrado em 95, passo no concurso e me torno efetivo quando eu entro no mestrado não tenho mais condição de conciliar a sala de aula com o mestrado, pois tinha disciplinas a tarde. Fui para direção e na prefeitura me exonerei. Então eu fiz o mestrado com dez anos de experiência de prática, e o que eles falavam não

tinha nada a ver com a escola pública. Quando cheguei ao mestrado, na primeira aula do Paulo Freire, vi uma pessoa que achei que era o Paulo, um amigo de outro amigo, o Beto. Era o Paulo. Um belo dia no início de 97 cheguei em casa e tinha um recado do Paulo, liguei e ele me ofereceu 6 aulas na UNISA. Fui à UNISA, no curso de ciência biológicas, educação física e pedagogia. A transposição do ensino fundamental para a formação de professores foi muito engraçada, era outro universo, teve até uma situação, teve um dia um aluno no curso de EF eu estava dando aula, e o aluno falou parece que o senhor ta dando aula para a quinta série, era tudo muito rígido, chamada, horário, só no curso de EF. Eu era obrigado a ter uma postura rígida, e os alunos me questionavam e esse aluno uma vez me disse isso. Ai ele sumiu da minha aula. Um dia eu mandei chamá-lo, ele pode ter discutido comigo mais não tem uma coisa a ver com a outra. Ele voltou a freqüentar mas no final do ano ele teve problemas com nota. Não foi uma experiência muito agradável. Eu nunca fui um professor muito convencional.

Sujeito B – Virar professor universitário foi muito curioso, na verdade eu fui convidado para dar aula no Ensino Médio numa escola chamada Luiz de Camões, no canal 3 e era um curso técnico de publicidade e propaganda. Como eu já tinha um trabalho de assessoria de imprensa e de repórter no Jornal a tribuna, fui convidado para dar aula de redação, pois neste curso os alunos teriam que escrever textos publicitários, então na verdade eu entrei pelo ensino médio, dava aula para o segundo e terceiro colegial. Foi aí que eu comecei em sala de aula. Eu recebi alunos extremamente rebeldes, de difícil entrosamento porque naquela época essa escola foi a primeira a introduzir a dependência, o aluno repetia o ano, mas podia avançar para o próximo fazendo duas ou três disciplinas, isso contribuiu para que ou maus

alunos, aqueles que haviam reprovado em outras escolas, fossem transferidos para o Luiz de Camões, então lá nós recebíamos todos os maus alunos de outras escolas, pois fomos os primeiros a ter dependência. Era um pessoal que não queria estudar, que não estavam motivado, desinteressado, que só queria o diploma. Essa dificuldade em sala de aula reverteu em um aprendizado muito bom para mim. Em 1999 eu resolvi levar um currículo na Faculdade de Educação Física de Santos (FEFIS), pois eu havia me formado lá, tinha essa experiência no Ensino Médio e pensei na possibilidade de dar aula na graduação. Fui despretensiosamente entregar o currículo, pois eu havia gostado dessa experiência no Ensino Médio, mas achava que o Ensino Médio não era o local ideal para que eu pudesse crescer como professor e também eu queria coisas a mais. Então final de 1999 levei o currículo na FEFIS, entreguei para o Prof. Dirceu que era o diretor e em janeiro de 2000, ele me chamou para uma reunião, felizmente ele tinha gostado do meu currículo, porque eu já era graduado em Jornalismo e Educação Física, já tinha feito um, Lato Sensu em Jornalismo, ou seja, eu já tinha um currículo bom, e essa experiência no Ensino Médio, enfim as coisas fora acontecendo. Por coincidência o professor da cadeira tinha saído e aí ele me convidou para fazer parte do corpo docente da FEFIS. Em 2000 eu entrei na FEFIS para dar aula de História da Educação Física e dos Esportes, caindo de pára-quedas, pois eu não tinha nenhuma experiência na graduação. Penso que você tem que ponderar várias coisas, uma das coisas que eu ponderei foi que era uma disciplina da área de humanas, que é uma área que eu domino, não era da área médica, não me chamaram para dar aula de anatomia ou fisiologia, coisas que realmente eu não domino, então era uma disciplina da área de humanas e eu como jornalista, trabalhando com esportes há algum tempo tinha uma base sobre a história dos esportes, a história das atividades físicas e era uma

disciplina para o primeiro ano, alunos que estavam saindo do Ensino Médio, no qual eu já tinha certa experiência, Achei que era um desafio palpável. Não seria muito diferente do que eu trabalhava em termos de fator humano. Claro que deu aquele frio na barriga, uma graduação uma coisa muito mais séria, uma coisa muita mais específica, mas felizmente deu tudo certo, comecei na graduação da Educação Física. Isto vai lhe levando a outros caminhos, e o próximo caminho que era inevitável se eu quisesse continuar lecionando era fazer o mestrado.

Sujeito C – Já foi uma acaso, porque eu fui para o Exército é lá fui oficial de treinamento físico militar e na saída do Exército que era oficial temporário eu fui fazer um curso de pós-graduação em Psicomotricidade, na verdade eu não entendia porque esse significado, eu gostava de biomecânica, tinha iniciado o curso de fisioterapia, gostava da biomecânica da coluna vertebral e achei que psicomotor tivesse alguma coisa a ver com isso e tinha saído do Exército e conseguido uma escola particular em Santos para ministrar aula e sabia que precisava estudar pois estava com o perfil militarista de treinamento e na escola precisaria entender uma nova concepção. Fiz essa Pós-Graduação e claro que me serviu de imediato para a escola e de repente tive um chamado de um professor que lecionava em nível superior, para que eu levasse meu currículo porque ia abrir vaga na psicomotricidade, coisa que na época da graduação nem existia essa disciplina, por isso que justamente nem sabia o que estava indo fazer em nível de *Lato Sensu*. Fui chamado e aceitei para dar aula como se fosse uma escola qualquer, nem vislumbrava e nem entendia o que é a diferença em nível superior. Muito jovem ainda, devia ter 26 para 27 anos, que eu considero jovem para estar atuando na graduação, e dali adquiri o gosto. Isso foi em 1995.

Sujeito D – No dia da minha formatura em 1987, como eu fui uma aluna muito participativa na faculdade, e acho que eu demonstrava que eu tinha interesse mesmo em dar aula, o diretor da faculdade me convidou para dar aula de recreação e eu fiquei perdida e insegura porque era aluna e de repente virar professor, enfim me senti insegura e sem experiência, aí fui fazer uma especialização no mesmo ano na FEFISA, tinha muita vontade em dar aula, então precisava sentir-me mais segura, por isso fui fazer esse curso. Foi assim que eu comecei e justamente uma disciplina que me atraía muito que era recreação, pois eu jogava vôlei e eu queria dar aula de esportes e acabei direcionando a minha vida para outra disciplina, e que foi a minha grande sorte porque essa disciplina tem em vários cursos. Então eu comecei a dar aula em faculdade no mesmo ano que eu me formei.

Sujeito E – Eu vim a ser professor universitário por convite de um colega que trabalhava comigo em uma escola privada, ele já trabalhava no ensino superior e acabou me convidado para trabalhar na mesma instituição que ele.

Sujeito F - Fui técnico de basquetebol e fiz especialização, em determinado momento, percebi que poderia contribuir com a formação de outros profissionais e busquei o trabalho na universidade, trazendo a experiência adquirida em alguns anos de magistério na Educação Básica, pois, ao receber alguns estagiários nas unidades onde leciono, pude perceber que os mesmos chegavam à escola sem conhecer o ambiente onde vão trabalhar. Apresentei meu currículo e fui convidado pela direção da Universidade.

**Questão 3 - Você teve algum professor que influenciou sua prática como docente universitário?**

Sujeitos	
A	Sim. Uma professora do segundo ano colegial
B	Sim. Alguns professores da graduação
C	Sim. Professores do Ensino Fundamental e Médio e da Pós-Graduação
D	Sim. Alguns professores da Graduação
E	Sim. Alguns professores da Graduação e docentes do Ensino Superior no início da carreira
F	Sim. Alguns professores da Graduação

Fonte: O autor (2007)

Sujeito A - Eu considero que a Maria da Gloria, uma professora que eu tive no segundo ano colegial é um grande referencial de professora para mim. Pessoa séria, ela dividia por semana de tal a tal página, entrava na sala fazia a chamada, abria a roda e vamos discutir a leitura, quer dizer era uma aula muito dinâmica e as avaliações era disserte a respeito de tal assunto. Eu carrego muito dessa prática,

Sujeito B – Inicialmente eu fui ver o que o professor anterior tinha trabalhado, bibliografia, metodologia, até para não causar uma ruptura muito grande que pode ser perigosa, mas também não para copiar o que ele estava fazendo, eu montei uma bibliografia razoavelmente boa, mesmo porque naquela época havia uma escassez muito grande de bibliografia de História da Educação Física e dos Esportes, foi algo que deu algum trabalho, pois tínhamos livros muitos antigos, então recorri alguns colegas do jornalismo e consegui montar uma bibliografia em espanhol. A metodologia eu usei a que eu já vinha usando no Ensino Médio, pois primeiro eu não sou um teórico, não cursei pedagogia, então não tinha embasamento dos pedagogos, das linhas, das escolas. Então eu montei basicamente de acordo com a minha prática no Ensino Médio, minha prática no jornalismo, com a minha facilidade

de falar em público, tomei por base também algumas palestras que eu já tinha feito, como repórter do Jornal A Tribuna,

Algumas coisas eu copieei de professores que eu tive na faculdade, tanto da época da FEFIS como da época do jornalismo, não digo em termos de metodologia, mas sim em termos de postura principalmente, de você ser disciplinado, de ter um rigor extremo com horário, várias coisas eu peguei dos professores em termos de postura, de metodologia não. Eu acho que passar conteúdo é muito simples, e a função do professor, do educador em sala de aula vai muito além disso, e acredito que a experiência de vida vai te ajudando, você vai pegando uma coisa de um professor, outra de outro, um seminário que um professor fez em uma determinada época, porque penso que não há grandes novidades em termos de metodologia, é um exercício diário, o dia a dia com o seu aluno, de diálogo, de motivação, de levar a reflexão, de motivá-lo a pesquisar, motivá-lo a saber mais do que você está passando para ele em sala de aula,

Sujeito C - Não, na docência universitária, não. Porque atribuir a uma pessoa não. Eu acho que nós acabamos pegando um pouquinho de cada professor, nós acabamos sendo a somatória, o resultado daquilo que cada professor consegue contribuir na sua formação. Então eu me vejo com detalhes dos meus professores do Ensino fundamental e médio, daquilo que eles faziam, eu ainda enxergo alguns procedimentos meus pelo comportamento deles, eu enxergo coisas do meu mestre das artes marciais, eu enxergo algumas coisas, mas aí menos da minha graduação, pois a graduação foi mais um momento de deslumbramento, de que aprendizado propriamente dito. É claro que começa a ter mais influência do que estudei em nível de Pós-Graduação, até pela qualidade intelectual dos professores, mas eu não



conseguiria depositar em um professor essa responsabilidade do que sou. Eu acho que a influencia dos professores que tive é total, e ao mesmo tempo eu entendo que a dimensão na sua diversidade de características didático pedagógico de cada um é que realmente promove a contribuição, quando você se fecha num professor, num tipo de procedimento, numa característica atitudinal, as vezes você se limita, você minimiza sua capacidade docente e até mesmo de fazer com que seu alunos tenham chance de aprender. Quando você se abre, trazendo um pouco de cada um, aí você maximiza e potencializa essa chance.

Sujeito D – Bom, quando você é aluno tem alguns professores que você se identifica, o estilo, a metodologia do professor e eu gostava muito de um de voleibol e handebol, o Vicente que inclusive era meu diretor, eu gostava muito do jeito de ele trabalhar, da fundamentação teórica e gostava também do Geraldinho Quartussi. Quando comecei a trabalhar eu me espelhei nesses dois, eu queria imitar, com a minha forma, com o meio jeito, mas sempre através do método dele que eu achava que os alunos entendiam melhor, era mais fácil a explicação, o estilo deles eu carrego até hoje.

Sujeito E – Do pessoal que me deu aula eu tinha uma grande preocupação de tentar não repetir os mesmos erros, evidente que uns 2 ou 3 acabaram influenciando mais na minha parte didática, de forma de tratar aluno, etc.. A grande influência que eu tive talvez de experiência foi do pessoal que já estava na universidade quando eu comecei a trabalhar junto com eles. Com certeza eu aproveitei de espelho o tempo da graduação.

Sujeito F - Estou a pouco tempo nesse seguimento da Educação, porém, posso salientar que tive algumas influencias do tempo que cursei a graduação, porém, fazendo as “reformas” necessárias para uma nova realidade.

**Questão 4 - O que o levou a cursar Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação?**

Sujeitos	
A	Influência de professores
B	Pertinência com sua área de formação e possibilidade de adequação com compromissos profissionais
C	Potencializar a capacidade de ensinar e oportunidade do curso ser na instituição na qual já lecionava
D	Necessidade de aprimoramento pedagógico
E	Oportunidade do curso ser na instituição na qual já lecionava e ser próximo a minha área de formação
F	Atuação profissional na área da Educação

Fonte: O autor (2007)

Sujeito A - Eu terminei EF em 88 em 89 voltei para o curso de letras da USP fazendo grego e latim, ou melhor, português e grego. Por que português e grego, porque fiquei apaixonado pela História da EF, então eu volto para o curso de letras, cursei dois anos e meio, aquele clima da USP que eu odiei, deixo bem aqui claro, até que um belo dia, um professor que até já faleceu me disse umas besteiras e eu também abandonei o curso. Pessoal preconceituoso que fala mal dos professores de escola pública, aí 91 minha irmã vivia me incentivando a fazer pedagogia, eu fui fazer pedagogia, estudando e dando aula no ensino estadual e municipal. Quando foi em 93 em já tinha terminado a pedagogia entrei para dar aula em escola particular e conheci uma coordenadora, foi a experiência mais incrível que eu tive na vida, pois nesta escola eu trabalhava do maternal até a quarta série. Essa coordenadora era piscopedagoga e esta escola já trabalhava com inclusão nesta época, 93. Tínhamos alunos hiperativos, deficientes, uma escola antiga, tinha 25 anos na época. Está lá

até hoje. Era uma escola relativamente pequena, tinha 200 alunos, e já trabalhava com essa proposta de inclusão. Eu cresci muito nesta escola, como ela era pequena e o grupo de professores também era pequeno e essa coordenadora nos dava total autonomia, e foi aí o período mais feliz da minha vida com EF, pois eu acredito muito na coisa da expressão, eu sou todo expressão. Esta orientadora me falou para fazer o curso de psicopedagogia na PUC e eu fui, 93 e 94 fiz psicopedagogia, no último ano tinha que fazer monografia, queria fazer o corpo como forma de expressão, uma ponte com o ensino aprendizagem. No último módulo conheci uma professora, um sábado de manhã, nunca esqueço, ela levou um filme que terminava com uma cena de sapateado, eu fiquei maravilhado com aquilo. Fui conversar com ela, e falei que sua fala era linda mas eu não entendia nada. Ela me encaminhou para algumas leituras, e minha monografia acabou sendo esta: o corpo e o processo de ensino. Quando eu já estava terminando a psicopedagogia apareceu uma amiga que falou que ia prestar o exame para o mestrado, perguntei onde era e ela me indicou o local. Conversei com minha orientadora e ela me aconselhou a pegar a monografia dar uma melhorada e apresentei como projeto no mestrado. Prestei a prova e para surpresa entrei. Entrei no mestrado, mas pensei, sou professor não tenho dinheiro para pagar, me falaram que tinha uma tal de CAPES e CNPQ que dá bolsa, fui pedir ao coordenador uma bolsa e consegui a bolsa. Naquele tempo a PUC estava bem, Paulo Freire estava vivo, era professor do programa.

Sujeito B – Eu fui fazer o Mestrado em Educação em 2000, por impedimentos profissionais e financeiros, não contribuíram para que eu pudesse fazer o Mestrado em Educação Física fora de Santos, porque não tinha e ainda não tem na cidade, pois eu tinha que trabalhar, no jornal e na faculdade. Isso fez com que eu

demorasse muito para fazer o mestrado. Eu não posso afirmar, mas acredito que o da UNISANTOS, foi o primeiro e como a Educação Física vem da Educação, da pedagogia, e quando abriu o mestrado de Educação eu falei, é por aí que eu vou. Outra coisa contribui muito para isso, ele era noturno, uma coisa muito diferente, muito benéfico para quem tinha que trabalhar, pois a maioria dos mestrados é de dia, ocupa até os dois períodos e você tem que trabalhar, então essas questões me impediram de fazer fora e, quando abriu aqui, eu achei que tinha pertinência fazer na área da Educação, porque a Educação Física veio da Educação, Pestalozzi, Rosseau, vários educadores, pedagogos trabalharam a parte da atividade física, então achei que aí seria um caminho, e com a possibilidade de abrir uma vertente na área de Educação Física. Mas eu achei bastante pertinente fazer em Educação, já que eu sou um professor de Educação Física. E antes de fazer Educação Física eu era jornalista, então seja eu vim da área de humanas.

Sujeito C – Eu entendo que a vida vai te oferecendo novas oportunidades. Eu já tinha o perfil, que eu não cheguei a falar, eu me formei em inglês muito cedo, e eu consegui para os estudos de graduação em Educação Física, além do auxílio da minha mãe, ministrando aulas de inglês, auxiliava meu mestre na academia de Karatê e ministrava aulas de inglês, então também tive alguma influência disso, da didática dessas aulas, que foram muito interessantes, tive uma preparação para o gosto de ensinar. É claro que de uma certa forma as vezes pelo próprio currículo a gente tem uma tendência, e um caminho hoje pela inclusão da Educação Física na área da Saúde é para isso. Eu acredito que eu gostava muito de biomecânica pelas artes marciais. Bom eu saí das artes marciais fui para o treinamento físico militar que tinha o princípio, uma conduta um pouco mais rígida e o Lato Sensu em psicomotricidade foi um momento de grande transformação, para compreender o ser

humano de forma muito mais ampla, holística talvez, mesmo na minha limitação. Entendendo depois que as concepções pedagógicas não poderiam ser deixadas de lado pra que eu potencializasse minha capacidade de ensinar, de transmitir alguma coisa, de ter impacto no aprendizado dos alunos. Também não posso deixar de destacar que foi uma oportunidade de um Mestrado na própria instituição na qual já lecionava e mais acessível em termos logístico, isso eu não posso deixar de considerar, mas eu acredito que se fosse Mestrado em outra área, que não Educação ou Educação Física eu teria evitado, não teria prosseguido só por fins de carreira, eu sei que havia uma contribuição eminente para os meus propósitos de vida inclusive.

Sujeito D – Primeiramente eu acho que é fundamental você saber da Educação, História, Filosofia, Sociologia, na minha prática educacional era muito pobre a área da Educação, eu tinha que estudar mesmo, embora sendo professora universitária a muito tempo, 20 anos que eu trabalho em faculdade, mas eu sentia necessidade em estudar mais, mas não na área de esportes e saúde que isso nos temos muitas informações, pois os melhores cursos são da área da saúde. Quando eu comecei a trabalhar na universidade aqui em Santos, em 1998, abriu o curso em Educação, como eu queria seguir a carreira universitária fui fazer e foi de extrema importância.

Sujeito E – Na verdade houve um direcionamento da instituição que eu trabalho para que a gente se qualificasse um pouco mais. Na oportunidade só havia mestrado nessa instituição em Educação ou Administração. Se tivesse a pretensão de fazer na área específica de Educação Física teria que procurar outra instituição. Foi a opção que se apresentou naquele momento foi o mestrado em Educação.

Sujeito F - Ainda que o fator mais importante que me levou a cursar Educação Física tenha sido meu histórico no esporte, o fato de atuar na Educação foi o que me levou a cursar a Pós-Graduação nessa área, pois, vejo o esporte com duas vertentes: o competitivo, onde também já atuei, e nem por isso deixa de ser educativo; o educacional, como instrumento para promover educação e inclusão social que possibilita a participação de todos os educandos, e, não apenas os que tem habilidades para a prática da competição.

**Questão 5 - O seu aprendizado como pesquisador se reflete na sua prática como professor universitário?**

Sujeitos	
A	Sim, pois veio validar minha prática, pois motivo meus alunos a buscarem a informação
B	Sim, pois otimizou minha prática de ensino
C	Sim, pois melhorou a organicidade das minhas aulas
D	Sim, pois me tornei uma pesquisadora de minha prática em sala de aula
E	Sim pois comecei a trabalhar com muito material produzido por diferentes autores, algo que não fazia anteriormente
F	Sim, pois os estudos que realizei no Mestrado influenciam diretamente minhas ações pedagógicas em sala de aula

Fonte: O autor (2007)

Sujeito A - Com certeza. Tento fazer com que os meus alunos busquem a informação e não fiquem esperando algo pronto. Eu considero o seguinte, tinha muita coisa que eu fazia, que eu pensava que eu já via que era diferente, que eu não sabia nomear, de onde veio. Em 94 encontrei a Maria Rita, que foi minha professora e eu entrei em contato com a fenomenologia isso me fez reconhecer um pouco da minha prática, e serviu também para ver que o que eu fazia não estava errado, está correta a maneira de enxergar o mundo e o sujeito, a minha prática em sala de aula, e posso afirmar que desta época (94) para cá isso melhorou.

Eu nunca me esqueço que uma vez uma professora comentou que o Joel Marinho (que eu não conheci, pois quando entrei na PUC ele já estava doente) dizia que a fenomenologia é um jeito de olhar o mundo e eu acho que isso me influenciou muito, pois eu já tinha esse jeito de olhar diferente, mas não sabia de onde vinha isso, não conseguia fundamentar isso, hoje essa forma de olhar, de interpretar e de perceber é uma forma que eu tenho que vem muito desse viés fenomenológico.

Sujeito B – O mestrado foi importante, sim, para que eu pudesse otimizar minha prática de ensino, uma vez que me abriu algumas janelas específicas sobre a pedagogia, a educação, principalmente referente a autores por mim desconhecidos (minhas graduações são em Jornalismo e Educação Física), no que muito contribuiu minha orientadora. Por meio dessa bibliografia, posso orientar melhor meus alunos para seminários, trabalhos etc. Como pesquisador, especificamente, o mestrado não contribuiu muito porque, particularmente, não sou fã de pesquisa acadêmica, em seu mais específico sentido. Fiz todas as pesquisas exigidas por obrigação, tanto que não tenho interesse em doutorado. Escrever a dissertação, no entanto, foi um prazer, já que escrever é um prazer. E como graduado em Jornalismo e por atuar na área há mais de 20 anos, buscar (o que não deixa de ser uma pesquisa, uma investigação) fontes e apurar os fatos (principalmente, com máximo rigor em relação à ética) fazem parte do meu exercício profissional diário.

Sujeito C – Totalmente, porque o pesquisador é uma pessoa altamente metódica, ele sabe que para se chegar a um determinado ponto é preciso critérios, parâmetros, meios, de cronograma e de métodos, precisa ter uma organização, um planejamento para a execução das tarefas, e é claro que isso se reflete na prática docente, porque

you need to organize what you will bring to the classroom, you need some form of agreement with the moment of the content of the discipline, it is to understand the questionnaires, the doubts of the students, be ready to make some insertions, or not, to avoid that in a determined moment, because you know that the awakening for that questionnaire will occur more in front, and this you have to align within the classroom planning, place in a guiding axis that content that you know has a motive.

Sujeito D – Foi muito importante para mim porque eu acho que eu sabia dar aula, mas eu não sabia preparar a aula. Eu gostava de um autor e eu o seguia, hoje não, depois do Mestrado eu tive uma influência muito positiva nisso, você vê vários autores que tem a mesma linha de pensamento e podemos trabalhar com todos, ter uma bibliografia vasta, eu cresci muito como professora, eu sinto isso. Eu estudo para trabalhar com a minha prática, eu sou uma pesquisadora para minha prática em sala de aula, eu não generalizo muito.

Sujeito E – Com certeza sim, pois nós temos desmembramentos de ter feito o mestrado, por exemplo, eu produzi muito pouco em relação à pesquisa de minha autoria, mas eu tenho uma grande preocupação em trabalhar com material que tem sido produzido por aí e trabalhar com material atual, isso é uma coisa que eu não tinha como preocupação antes de fazer o mestrado, eu só tive essa visão após a Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Sujeito F - Sim, diretamente. Em minha pesquisa pude verificar que a maioria dos profissionais de Educação Física foram levados a graduação nessa área por seu histórico de vida e, o mais importante, não tinham a menor intenção de atuar na



Educação, fazem isso hoje por questão de sobrevivência. Dessa forma, minha ação pedagógica está voltada para aproveitar a experiência no esporte desses alunos, mas, tentando dirigi-los para uma ação educação, utilizando o esporte como instrumento não como objetivo.

**Questão 6 - Em que a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação contribuiu para o aprimoramento de seu trabalho nas disciplinas que ministra, em relação às ações de planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino? E no seu relacionamento com seus alunos, seus pares e sua escola?**

Sujeitos	
A	A Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> me aproximou dos alunos e criou uma distância entre os meus pares
B	A contribuição do Mestrado no relacionamento com meus pares foi maior em relação ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino.
C	Sim, pois além de transformar o ser humano, transformou também minhas práticas docentes
D	Sim, pois houve melhora na organização da aula em todos os aspectos, tenho um feedback maior dos alunos e quanto ao relacionamento, houve maturidade entre as partes
E	Sim. Quanto ao planejamento houve uma reflexão mais crítica, no desenvolvimento melhora na elaboração das aulas, avaliação pessoal e feedback dos alunos foram percebidos, mas não vejo que interferiu no relacionamento
F	Proporcionou uma revisão constante no planejamento das aulas e na avaliação do processo de ensino. Diminuiu a distância entre professor e aluno

Fonte: O autor (2007)

Sujeito A - Na verdade a pós-graduação cria uma distância entre o aluno e os pares da escola em certos casos. Em nossa sociedade ser mestre ou doutor no meio acadêmico representa sinal de poder. Todavia, as pessoas se esquecem que somos mortais e estes títulos nada representam perante a finitude da vida terrena.

Gosto muito do Prof. Milton Santos: negro, intelectual e bem sucedido, porém, se denominava *outsider*, por não pertencer a nenhum grupo político, defender idéias marxistas ou qualquer que seja e não ser ativista político. No Brasil ser doutor ou

intelectual tem que ser engajado, pertencer a uma determinada linha de pesquisa ou grupo e puxar o saco de determinados acadêmicos.

De certa forma sou como o Milton Santos, aliás, até na raça. Não pertenço a nenhum partido, não sou ativista (mas estou atento as questões de tocam a minha raça) e não sou nem marxista, nem fenomenólogo. Sou um cidadão que busca espaço neste Brasil latifundiário, no qual, o ensino também foi dividido em pequenos latifúndios denominados universidades.

Sendo assim, a pós-graduação me aproximou dos alunos e criou uma distância entre os meus pares. Não consigo conviver com a falta de humildade, com a falta de afeto e pseudo-intelectualidade que se considera acima do bem e do mal.

Sujeito B - O Mestrado em Educação, didaticamente falando, contribui mais em relação ao convívio com educadores e suas experiências em sala de aula. Particularmente, fiquei comovido e apaixonado pelos colegas que trabalham com alfabetização de adultos, o que pretendo fazer quando me aposentar. Para o meu método de trabalho para planejar, desenvolver e avaliar o processo de ensino a contribuição também foi pequena. Não por pretensão de achar que sei muito, longe disso. É que minha experiência em sala de aula me fez ver, claramente, que o aprimoramento é contínuo, diário, principalmente em relação ao aluno, às experiências que ele traz. É uma troca. Na questão do relacionamento com alunos e pares, apesar da necessidade fundamental de respeito, hierarquia, disciplina e tarefas na instituição de ensino, acho que temos que ser uma extensão do que somos como pessoas, temos que agir com base em nossos valores morais.

Sujeito C – A contribuição mais uma vez é direta. Diferentemente do que a gente vê na graduação que é o aluno estudando por conta de nota, o empenho tentando provocar um desempenho, e quando nós chegamos ao *Stricto Sensu* é invertida, a busca pela tarefa dentro dos módulos ela não está no desempenho ela está focada em um empenho, um empenho para as mudanças, para a transformação daquela pessoa, no caso o mestrando. Eu entendo que esse mestrando como ele não está direcionado em cada módulo a ter que satisfazer exigências de nota ele começa a receber as influências direta de sua carga de leitura, da sua carga de discussão e isso amplia demais não só a visão acadêmica, ou a visão profissional, mas a visão de vida, de ser humano e é claro que isso tem influência em seu planejamento, pois você entendendo o ser humano nas suas angústias e dificuldades bem como nas suas satisfações e necessidades, o desenvolvimento das aulas e até como vai olhar a avaliação do aluno, tanto que eu não acredito em avaliação de memorização, eu acredito em uma avaliação de criatividade, eu compreendo que a memorização é uma área importante do cérebro, é uma capacidade intelectual, mas a criatividade é uma inteligência suprema, e eu só posso criar ou recriar em cima de conceitos que eu já tenho absorvido, assimilado e não trabalhar apenas com a assimilação é um ponto e a partir da assimilação e incentivar a criatividade como inteligência suprema, aí nós estamos começando a contribuir com a sociedade. Eu vejo que o mestrado que eu cursei, foi para esta transformação da pessoa, para ela estar sempre criando, não só acumulando conteúdos de forma técnica e pronta para colocar à disposição dos outros enquanto professor, mas estar recriando, imaginando, criando, transformando. Por isso é claro que tem influência direta no seu planejamento, no desenvolvimento das suas tarefas docentes e na própria avaliação, tanto na

avaliação dos alunos como na sua auto-avaliação, para o professor estar sempre repensando a sua prática.

Sujeito D – Hoje eu consigo planejar semestralmente a minha aula, e eu tenho em casa uma pequena biblioteca e eu consigo organizar melhor a minha aula, antes eu me sentia um pouco insegura, e o mestrado me incentivou muito a leitura, a reflexão e a organização da aula. Quanto à avaliação, o feedback, eu consigo fazer, através do trabalho que eu desenvolvo, dos textos, pois eu não trabalhava com textos, e hoje acho muito importante provocar a discussão em sala de aula e, isso nós fizemos muito no mestrado, pegar um tema estudar, refletir, discutir e avaliar com os alunos, isto eu faço bastante, pois acredito que a fundamentação teórica deve ser trabalhada junto com a prática, e isso aprendi muito no mestrado. No que se refere ao relacionamento, há um respeito entre as partes, uma maturidade, você cresce, na faculdade que eu leciono os diretores e coordenadores foram meus colegas de mestrado, então há o respeito entre as partes. Quanto aos alunos também, porque eu faço das minhas aulas um laboratório onde estudo, pesquiso, faço a prática e em seguida faço a avaliação, porque eu sei que o feedback dos meus alunos é muito forte, pois na reflexão que eu faço eu consigo perceber neles aquilo que eu imaginei.

Sujeito E – Quanto ao planejamento das aulas o mestrado proporcionou uma reflexão mais crítica do quanto que um conteúdo é pertinente ou não à área de Educação, pois muitas vezes nos vemos trabalhando na área da Educação, que a gente trabalha basicamente com a licenciatura e focando alguns assuntos que estão fora da licenciatura até por hábito por costume, e o fato de ter feito mestrado nessa área me deu um pouco mais de foco de trabalhar mais o aspecto relacionado a

Educação do que propriamente só a Educação Física, treinamento físico, algo nessa área. Já quanto ao desenvolvimento das aulas a uma sensação maior de você ter uma produção de elaboração de aulas, de planejamento, de condutas didático-metodológicas, um pouco mais de embasamento. Quanto à avaliação houve modificação no sentido de procurar fazer auto-avaliação de condutas tanto didáticas quanto metodológicas, de reavaliar a eficiência do que está sendo executado com relação ao que foi planejado, e de ter um feedback dos alunos, pois eu sempre faço com eles ao fim do módulo, no sentido deles darem a recíproca do que eu estou fazendo, pois isto ajuda bastante no meu aprimoramento, na minha auto-avaliação. Quanto ao relacionamento, isso não interferiu em nada, pois você ter uma qualificação a mais, um título de *Stricto*, eu acredito que não é o título que lhe faz melhor ou pior, e sim sua conduta no dia a dia.

Sujeito F – Minha visão em relação as pessoas mudou muito, me fez perceber, com algumas ressalvas, que as pessoas não são o que queriam ser, nem sempre os objetivos são alcançados, pois, a influência da sociedade capitalista em que vivemos nos leva a buscar caminhos de sobrevivência, o que ocorre muito no magistério em todos os seguimentos. Dessa forma, a questão do planejamento e avaliação deve ser constantemente revistos. No que se refere ao relacionamento com os alunos, me fez perceber que a distância entre professor-aluno diminuiu muito, o que me parece bom, desde que não seja percebido pelas duas partes que, um é aluno e o outro é professor, ou seja, a manutenção do respeito é primordial.