



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

AMANDA RAQUEL RODRIGUES PESSOA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: os saberes docentes na trajetória profissional do Curso de  
Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri

FORTALEZA

2015

AMANDA RAQUEL RODRIGUES PESSOA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: os saberes docentes na trajetória profissional do Curso de  
Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bernadete de Souza Porto

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

P567d Pessoa, Amanda Raquel Rodrigues.

Docência universitária : os saberes docentes na trajetória profissional do curso de licenciatura em educação física da Universidade Regional do Cariri / Amanda Raquel Rodrigues Pessoa. – 2015.

195 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Educação.

Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.

1.Educação física – Estudo e ensino(Superior) – Crato(CE). 2.Professores de educação física – Formação – Crato(CE). 3.Professores de Educação Física – Crato(CE) – Atitudes. 4.Prática de ensino – Crato(CE). 5.Educação Física – Crato(CE) – Currículos. 6.Universidade Regional do Cariri – Currículos. I. Título.

CDD 613.707118131

---

AMANDA RAQUEL RODRIGUES PESSOA

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: os saberes docentes na trajetória profissional do Curso de  
Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Doutora Bernadete de Souza Porto (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professora Pós-Doutora Ana Maria Iório Dias  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professora Pós-Doutora Ariza Maria Rocha  
Universidade Regional do Cariri-URCA

Aos meus pais, Epitácio e Marlene, que diante de tantas dificuldades conseguiram me formar e estão sempre comigo me apoiando. São, sem dúvida, as pessoas a quem dedicarei todo o amor que tenho.

Aos meus avós, Teodomiro (*In memoriam*) e Noemia (*In memoriam*), pelo amor que me deram. Ambos não tiveram oportunidades de estudar e mesmo assim a cada dia me ensinaram o encanto e o poder da leitura.

Ao meu companheiro amado, José, diante da paciência comigo e sua incrível capacidade de alegrar os meus dias.

Aos professores de Educação Física, que como eu, veem na pesquisa uma aliada para transformações das nossas práticas pedagógicas.

Aos meus alunos, por me inspirarem a seguir em busca de uma educação com qualidade.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, presença contínua e marcante, por me guiar nas escolhas; por nunca ter me deixado desistir; por ter providenciado o melhor momento para a realização desta empreitada; pela proteção espiritual diante de tantas viagens em prol da realização de um sonho.

À Professora Doutora Bernadete de Souza Porto, minha orientadora, por me conduzir a refletir sobre as minhas intenções de pesquisa; por me fazer perceber que o melhor caminho é aquele que nos cativa, não sendo a pesquisa uma obrigação acadêmica, mas um momento de prazer e desenvolvimento profissional.

À professora Pós-doutora Ana Maria Iório Dias, por todas as contribuições para o projeto de mestrado, cuja percepção sobre o objeto de estudo foi fundante para a organização de minhas ideias e continuidade da pesquisa.

À professora Pós-doutora Ariza Maria Rocha, por todo o incentivo em não desistir de realizar um sonho; por ter me dado a oportunidade de participar do NUPEF que muito contribuiu para o amadurecimento enquanto pesquisadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará-UFC, diante da colaboração no processo formativo e dos encontros que possibilitaram uma aprendizagem prazerosa e transformadora.

Aos meus pais, por não terem medido esforços na busca do meu processo formativo; por serem amigos e companheiros nesta trajetória.

A meu amado José, por sua cumplicidade, com quem sei que posso contar, colocando-se sempre à disposição para resolver os impasses advindos com a distância e a ausência que se fizeram necessárias para dedicar-me às questões acadêmicas.

À minha irmã Andréia, por torcer diante das minhas conquistas, dando-me força para continuar seguindo em busca da realização deste sonho e ter me proporcionado a graça de ter duas sobrinhas, Iasmim e Juliana, os grandes amores da minha vida, estas que em dias difíceis me levam a seguir em frente.

À minha amiga Márcia de Paula Sousa, que, sem dúvida é alguém a quem sou imensamente grata por todo o acolhimento realizado na cidade de Fortaleza-CE. Sempre compreensiva diante das minhas dificuldades, por ser do interior, em adaptar-me a vida de cidade grande. Meu muito obrigada. Pelas conversas, escutas, trocas de conhecimento, por me fazer sentir parte da sua vida, da sua família, do seu cotidiano.

A meu amigo Juciel de Araújo Lima, por todo o tempo dedicado às leituras do meu trabalho, por ser essência na minha vida, pessoa com quem eu sei que posso contar a qualquer momento.

À minha amiga Marla Maria Moraes Moura, companheira de longas datas, sonhamos junto esse instante, que hoje se torna realidade, por todos os momentos de trocas de conhecimento, por sua amizade.

À minha amiga Nilene Matos Trigueiro, por todas as conversas; foi alguém que me acalentou nas horas das angústias, sua escuta foi fundamental para meu equilíbrio emocional.

Aos amigos Cicero Magérbio Gomes Torres, Eliene Maria Viana de Figueiredo Pierote, Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho, pelo companheirismo e contribuições no trabalho. Tornamo-nos um grupo que se fortaleceu na amizade, como foram bons todos os nossos encontros, foram capazes de amenizar os longos trajetos que fazíamos para chegar à aula.

À Keliane de Souza Oliveira, por todo apoio oferecido durante essa caminhada, sempre se colocando a disposição para sanar as dificuldades que aparecessem nesta trajetória acadêmica.

Ao professor Fernando Eugênio Lopes de Melo, por compreender os desafios de conciliar trabalho e estudo, sendo bastante sensível aos imprevistos que, por vezes, apresentaram-se.

À Universidade Regional do Cariri- URCA e seus professores do Curso de Licenciatura em Educação Física por terem se disponibilizado a ajudar na coleta de dados e por me fazerem sentir acolhida para a realização deste estudo.

[...] o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.

Dominicié (1990, apud NÓVOA, 1995, p. 25)

## RESUMO

Este estudo se insere na linha de Educação, Currículo e Ensino, no Eixo de Formação de Professores, do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC. Trata essencialmente, de discorrer sobre a formação profissional do professor de Educação Física atuante no Ensino Superior, especificamente no que se refere aos saberes docentes constituídos na trajetória profissional. Tem por objetivo geral analisar como os professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri-URCA (re) significam na sua prática pedagógica os saberes docentes da trajetória profissional. De forma específica, identificar os saberes docentes presentes na trajetória profissional do professor de Educação Física e verificar como os saberes docentes da trajetória profissional são (re) significados na prática pedagógica do professor de Educação Física atuante no Curso de Licenciatura. A pesquisa foi realizada na URCA-Campus Crato e optou-se por realizar a presente investigação nesta instituição diante da sua contribuição histórica para a formação de professores na região do Cariri e por ser pioneira na oferta pública do Curso de Licenciatura em Educação Física. Entre os autores que fundamentaram este estudo, citam-se: Tardif (2007), Pimenta (2008), D'Avilla (2013), Veiga (2012), Therrien (2012), Libâneo (2011) e Nóvoa (2007) para discorrer sobre saberes docentes e formação superior; Melo (2013), Fensteseifer (2011); Bracht (2012), Kunz (2007), para refletir sobre a formação do professor de Educação Física. É um estudo qualitativo cuja abordagem (auto) biográfica é a sustentação metodológica da investigação, fundamentando-se em autores como Bogdan, Biklen (1994), Delory-Momberger (2014), Souza (2014), Josso (2004) e Pineau (2011). Utilizou-se, como fonte de coleta, a entrevista biográfica, realizada com 06 docentes entre os meses de setembro e dezembro de 2014. A análise dos dados pautou-se na análise interpretativa-compreensiva proposta por Souza (2014) que se organiza em três tempos: pré-análise/leitura cruzada, leitura temática-unidades de análise descritivas, e leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. Considerando as análises realizadas, percebe-se que os professores da pesquisa constituem seu saber profissional com base na trajetória de vida, sendo a prática pedagógica permeada por saberes advindo da experiência como discentes e docentes da educação básica e superior. Por fim, acredita-se que este trabalho contribuiu para compreender que o projeto de formação de professores precisa fundamentar-se em uma intervenção com base nos saberes da trajetória de vida profissional dos docentes, posto que a docência é uma profissão que tem, na subjetividade e nas relações sociais, a base de sustentação da sua atuação profissional.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Saberes Docentes. Trajetória Profissional. Professor de Educação Física.

## ABSTRACT

This study is within the education line, curriculum and teaching, on the shaft of teacher training, of the postgraduate education program, of the Universidade Federal do Ceará-UFC. It treats essentially of discourse about professional formation of the teacher of physical education which operates in higher education, especially wherein refers to teacher knowledge made in the professional trajectory. It has as general objective to analyze how the teachers of graduation course in physical education of the Universidade Regional do Cariri-URCA. (re)signify in their pedagogical practice the teacher knowledge of the professional trajectory. Of specific way it searches to identify the teacher knowledge of physical education and to verify how the teacher knowledge of the professional trajectory are (re) signified in the pedagogical practice of the teacher of physical education operates in higher education. The research was realized in URCA- Campus Crato, It was decided to carry out this research in this institution due to its history contribution for teacher training in the region of cariri and for to be the pioneer public offering of the graduation course in physical education. Among the authors that substantiate this study, they are: Tardif (2007), Pimenta (2008), D'Avilla (2013), Veiga (2012), Therrien (2012), Libâneo (2011) and Nóvoa (2007) to discuss on teacher knowledge and higher education; Melo (2013), Fensterseifer (2011); Bracht (2012), Kunz (2007), for reflect for teacher training of physical education. It's a qualitative study that has in the (auto) biographical approach the methodological support of the investigation; it's based in authors like Bogdan, Biklen (1994), Delory-Momberger (2014), Souza (2014), Josso (2004) and Pineau (2011 ). It was used as source of research the biographical interview that was realized with six teachers between September and December in 2014. It was used for data analysis the interpretative-comprehensive analysis proposed by Souza (2014) which is organized in 3 times: pre-analysis/crusaded reading, theme reading- units of descriptive analysis, interpretative-comprehensive readings of the *corpus*. It's considering the analysis realized it perceives that the teachers of research constitute their professional knowledge based on the life trajectory , being the pedagogical practice permeated by knowledge arising from the experience while students and teachers basic and higher education. Lastly, it's believed that this work contributed to understand that the project of teacher training needs to be based in a intervention with base in the knowledge of trajectory of teachers professional life, since teaching is a profession that has in a subjectivity and in the social relationship the base of support their professional practice.

**Keywords:** Higher education. Teacher knowledge. Professional trajectory. Teacher of physical education.

## LISTA DE QUADROS

|           |                                                                                                                                                                    |    |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1: | Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores..... | 46 |
| Quadro 2: | Tipos de saberes.....                                                                                                                                              | 47 |
| Quadro 3: | Distribuição de cursos da URCA divididos por <i>campus</i> .....                                                                                                   | 86 |
| Quadro 4: | Descrição de disciplinas da formação básica.....                                                                                                                   | 89 |
| Quadro 5: | Descrição das disciplinas de formação específica.....                                                                                                              | 90 |
| Quadro 6: | Distribuição de disciplinas de estágio supervisionado .....                                                                                                        | 90 |
| Quadro 7: | Quadro resumo da carga-horária total do Curso de Licenciatura em Educação Física da URCA.....                                                                      | 91 |
| Quadro 8: | Perfil profissional dos professores.....                                                                                                                           | 93 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1: Distribuição por região das produções sobre Saberes Docentes em Educação Física nos Bancos de Dissertações e Teses BDTD, CAPES e Domínio Público ..... | 17 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|      |                                      |
|------|--------------------------------------|
| UVA  | Universidade Estadual Vale do Acaraú |
| URCA | Universidade Regional do Cariri      |
| SESC | Serviço Social do Comércio           |
| PPP  | Projeto Político Pedagógico          |
| FLS  | Faculdade Leão Sampaio               |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                           | <b>15</b>  |
| <b>1.1 Os saberes docentes nas produções acadêmicas envolvendo a formação do professor de Educação Física.....</b> | <b>16</b>  |
| <b>1.2 Entre o contar a história e conhecer as intenções de pesquisa.....</b>                                      | <b>26</b>  |
| <b>2 PROFISSÃO PROFESSOR: DISCUTINDO OS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>                             | <b>35</b>  |
| <b>2.1 Profissão docente.....</b>                                                                                  | <b>35</b>  |
| <b>2.2 Saberes docentes: diálogos com a Educação Superior.....</b>                                                 | <b>41</b>  |
| <b>2.3 A natureza social do saber docente.....</b>                                                                 | <b>44</b>  |
| <b>2.4 Tipos de saberes docentes.....</b>                                                                          | <b>47</b>  |
| 2.4.1 Saber pedagógico.....                                                                                        | 48         |
| 2.4.2 Saber disciplinar.....                                                                                       | 52         |
| 2.4.3 Saber curricular.....                                                                                        | 55         |
| 2.4.4 Saberes de experiência.....                                                                                  | 58         |
| <b>3 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS SABERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>                                     | <b>61</b>  |
| <b>3.1 A formação do professor de Educação Física na Educação Superior.....</b>                                    | <b>61</b>  |
| <b>3.2 Os saberes na formação do professor de Educação Física.....</b>                                             | <b>70</b>  |
| <b>4 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....</b>                                                            | <b>81</b>  |
| <b>4.1 O locus da pesquisa.....</b>                                                                                | <b>85</b>  |
| <b>4.2 Os professores da pesquisa: critérios de seleção.....</b>                                                   | <b>92</b>  |
| <b>4.3 Entrevista biográfica.....</b>                                                                              | <b>94</b>  |
| <b>4.4 O procedimento de análise dos dados.....</b>                                                                | <b>95</b>  |
| 4.4.1 Primeiro tempo: pré-análise/leitura cruzada.....                                                             | 96         |
| 4.4.2 Segundo tempo: leitura temática.....                                                                         | 97         |
| 4.4.3 Terceiro tempo: análise interpretativa-compreensiva.....                                                     | 97         |
| <b>5 VIDAS DE PROFESSORES: um encontro com a trajetória profissional.....</b>                                      | <b>99</b>  |
| <b>5.1 Professor P1.....</b>                                                                                       | <b>99</b>  |
| <b>5.2 Professor P2.....</b>                                                                                       | <b>105</b> |

|                                                                                                                                                    |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5.3 Professor P3.....</b>                                                                                                                       | <b>109</b> |
| <b>5.4 Professor P4.....</b>                                                                                                                       | <b>113</b> |
| <b>5.5 Professor P5.....</b>                                                                                                                       | <b>116</b> |
| <b>5.6 Professor P6.....</b>                                                                                                                       | <b>121</b> |
| <b>6 VIDAS QUE SE INTERCRUZAM: do singular ao plural.....</b>                                                                                      | <b>127</b> |
| <b>6.1 Saberes provenientes da socialização escolar.....</b>                                                                                       | <b>127</b> |
| <b>6.2 Escolha da profissão.....</b>                                                                                                               | <b>130</b> |
| <b>6.3 O contexto da formação inicial.....</b>                                                                                                     | <b>132</b> |
| <b>6.4 A relação professor-aluno e os saberes docentes adquiridos na trajetória enquanto discente.....</b>                                         | <b>136</b> |
| <b>6.5 A vida profissional do professor de Educação Física anteriores à docência universitária.....</b>                                            | <b>141</b> |
| <b>7 VIDA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: os saberes da trajetória profissional na prática pedagógica do professor de Educação Física da URCA.....</b> | <b>146</b> |
| <b>7.1 A entrada na docência universitária.....</b>                                                                                                | <b>146</b> |
| <b>7.2 A escolha das disciplinas.....</b>                                                                                                          | <b>150</b> |
| <b>7.3 Saberes necessários à docência universitária.....</b>                                                                                       | <b>152</b> |
| <b>7.4 Desafios e dilemas da prática pedagógica enfrentados por docentes do Curso de Licenciatura em Educação Física.....</b>                      | <b>157</b> |
| <b>7.5 O currículo de formação na prática pedagógica do professor de Educação Física.....</b>                                                      | <b>164</b> |
| <b>7.6 O lugar da história de vida na constituição do saber para a prática pedagógica.....</b>                                                     | <b>169</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                   | <b>172</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                            | <b>176</b> |
| <b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.....</b>                                                                              | <b>192</b> |
| <b>APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA BIOGRÁFICA.....</b>                                                                                         | <b>193</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

“Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida”.  
(Edgar Morin)

Este estudo se insere na linha de Educação, Currículo e Ensino, no Eixo de Formação de Professores, do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC. Trata, essencialmente, de discutir a formação profissional do professor de Educação Física atuante no Ensino Superior, especificamente no que se refere aos saberes docentes constituídos na trajetória profissional.

As produções acadêmicas envolvendo a formação dos professores no Brasil se configuram como um campo de pesquisa em expansão. Estas foram impulsionadas nas décadas de 1980 e 1990, com os debates sobre profissionalização que buscam legitimar a profissão docente. Estas discussões seguem a tendência internacional, que tem, segundo Nunes (2001), como questão fundamental, a “[...] busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo” (p. 28).

Em decorrência dos debates sobre a profissionalização docente, no âmbito nacional, a partir de 1990, uma década posterior às discussões internacionais, os saberes docentes ganharam visibilidade de modo a se configurar como um campo de pesquisas da formação de professores. Este movimento investigativo é iniciado em 1991, com a publicação do artigo intitulado “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente” de Tardif, Lessard e Lahaye, no periódico “Teoria e Educação”.

Outra contribuição de âmbito nacional é o dossiê temático destinado a discutir os saberes docentes e sua formação, publicado em 2001 na Revista Educação & Sociedade que consagrou a relevância e pertinência de estudos nesta área, por subsidiar os debates das pesquisas que se propõem a investigar as representações e/ou concepções e/ou crenças que os docentes possuem de sua prática pedagógica e do ensino, tendo como principais referências, as contribuições de Ana Maria Monteiro (2001); Célia Nunes (2001); Cecília Borges (2001); Isabel Alice Lelis (2001); Menga Lüdke (2001); Jacques Therrien (2001) e Francisco Loiola (2001).

No contexto específico da Educação Física no Brasil, o estudo sobre os saberes docentes também teve sua expansão nas últimas décadas do século XX, estando o volume

de produções científicas em um estágio de ampliação, conforme pode ser observado na revisão de literatura que será exposta a seguir.

### **1.1 Os saberes docentes nas produções acadêmicas envolvendo a formação do professor de educação física**

Essa análise, sobre o estado do conhecimento das produções acadêmicas dos últimos dez anos, teve como referência o banco de teses e dissertações da CAPES<sup>1</sup>, BDTD<sup>2</sup> e Domínio Público.

Na perspectiva de sistematizar os estudos produzidos acerca dos saberes docentes na área de Educação Física foi realizado o levantamento das pesquisas, a partir do marco temporal de 2004 a 2013. Esse tempo de referência foi demarcado considerando as pesquisas encontradas na área de Saberes Docente e Educação Física.

Cabe destacar que, em buscas realizadas nos anais da 26ª a 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), apenas um trabalho, do grupo temático “formação de professores” reportava-se aos saberes docentes na Educação Física, especificamente no ano de 2004. Essa pesquisa foi realizada nos bancos de teses e dissertações, na forma de tese, o que fez com que este importante *locus* de informação não viesse a se configurar como fonte para esta investigação.

Do mesmo modo, uma busca nas teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Ceará- UFC foi realizada, mas também não apresentava pesquisas relacionando a temática dos saberes docentes à Educação Física.

Na consulta aos bancos de dados selecionados, foram identificados 23 (Vinte e três) trabalhos que buscavam unir a temática dos saberes docente à área da Educação Física<sup>3</sup>. Identificou-se, assim, uma concentração nacional das pesquisas em determinadas regiões do país. Apenas três trabalhos apresentaram-se na região Nordeste, sendo os

---

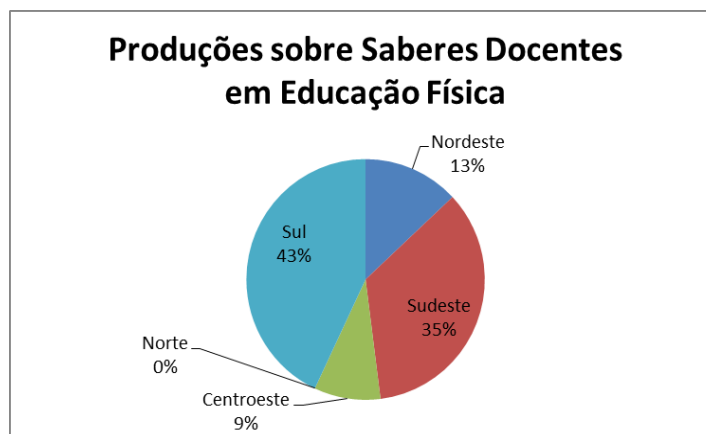
<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES

<sup>2</sup> Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD

<sup>3</sup> Dos 23 trabalhos, apenas 22 foram analisados, a pesquisa de Martiny (2011) não foi analisada por não apontar no resumo fornecido a CAPES os resultados da pesquisa. Isto impossibilitou uma análise mais aprofundada das contribuições que esta investigação possibilitaria para a pesquisa que se pretende desenvolver.

demaís, provenientes de instituições de Ensino Superior (IES), localizadas no Centroeste, Sudeste e região Sul do país<sup>4</sup> como podem ser visualizados no quadro que se segue.

Gráfico 1: Distribuição por região das produções sobre Saberes Docentes em Educação Física nos Bancos de Dissertações e Teses BDTD, CAPES e Domínio Público



Fonte: Elaboração própria, com suporte em informações coletadas nos bancos de teses e dissertações

Dentre o referencial teórico das pesquisas foram citados autores como Tardif; Gauthier; Nóvoa; Pimenta; Cunha; e especificamente da Educação Física, foram mais citados Borges; Taffarel; Bracht; Caparroz com foco na formação do professor de Educação Física. É válido salientar que nos resumos das teses e dissertações 17 (dezessete) trabalhos não apresentaram referencial, o que dificulta a análise e evidencia uma lacuna nos trabalhos acadêmicos.

Com base nas pesquisas, percebe-se que os pressupostos metodológicos, a abordagem, os procedimentos de coleta de dados e de análise estão condizentes com a perspectiva dos estudos que visam compreender os saberes dos professores sendo a análise qualitativa e seus instrumentos predominantes nestas investigações. Há apenas um trabalho contemplando aspectos quantitativos, porém, sem negar o qualitativo.

As pesquisas foram agrupadas em categorias por afinidade temática, na tentativa de obter uma maior clareza dos elementos coletados. Dessa forma, desses dados emergiram as

<sup>4</sup> A distribuição desigual por região da produção de pesquisa em nosso país é situação confirmada por vários autores (WEBER; SCHWARTZMAN, 2008; MARTINS, 2002). Esta assimetria apresenta relação com a concentração, nas regiões Sudeste e Sul, dos programas de Pós Graduação. Conforme dados fornecidos pela CAPES (2013), dos 5.550 programas brasileiros, as regiões Sudeste e Sul, juntas, participam com o expressivo quantitativo de 3.873 (69,78%). As demais regiões, Norte, Nordeste e Centro-Oeste, abrangem o número de 1.677 (30,22%) programas de Pós Graduação recomendados e reconhecidos pela CAPES.

categorias *prática pedagógica* e *desenvolvimento profissional* que serviram de base para leitura e interpretação dos achados.

Os trabalhos da categoria prática pedagógica versaram sobre o processo de *mobilização de saberes*<sup>5</sup>, *tradução de propostas curriculares*<sup>6</sup>, *exigências de trabalho*<sup>7</sup> e *formação pedagógica*<sup>8</sup>.

Na subcategoria *mobilização de saberes* agrupam-se trabalhos como o de Cesário (2008) o qual - em sua dissertação pertencente ao quadro de produções acadêmicas do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, "*Formação de Professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores*" - propôs-se a analisar como os professores traduzem, em práticas pedagógicas, os princípios e diretrizes orientadoras desse projeto curricular no curso de Licenciatura em Educação Física; para tanto, foi utilizada a pesquisa narrativa como instrumento de coleta de dados, que sinalizou a necessidade de parcerias entre a escola e a universidade, como uma das possibilidades de desenvolvimento profissional.

No contexto da Educação Básica, Araújo (2010) - em dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob título "*As práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do Ensino Médio: discutindo saberes docentes*" - buscou analisar os saberes que subsidiam a prática pedagógica dos professores de Educação Física do Ensino Médio, sendo utilizado para sua consecução o método (auto) biográfico/história de vida, o que exigiu a aplicação de questionários, memoriais e entrevista reflexiva. Constatou, com esse trabalho, que os saberes necessários à composição da formação profissional do educador físico, estão relacionados ao tratamento da disciplina (saberes disciplinares e pedagógicos), saberes referentes ao relacionar-se e comporta-se, num contexto marcado por restritas condições físicas e materiais, através de práticas pedagógicas que mantêm uma predominância do caráter instrumental de reprodução de estereótipos vinculados ao caráter esportivo e no paradigma da qualidade de vida. Entretanto, as evidências apontam para um processo de mudança em suas crenças e concepções que aproximam os professores de um pensar crítico e transformador.

A Educação Física, sob o foco da educação informal, pode ser analisada no trabalho de Lopes (2008) - na dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Física da

---

<sup>5</sup> CESÁRIO (2008); ARAÚJO (2010); LOPES (2008); ALMEIDA JUNIOR (2011);

<sup>6</sup> GARIGLIO (2004);

<sup>7</sup> SILVA (2008);

<sup>8</sup> PASENIKE (2010); MARTINY (2011);

Universidade Federal do Espírito Santo sob o título de “*A ação-reflexão-ação dos saberes docentes dos mestres de karatê: construindo indicadores para a transformação da prática pedagógica*” - que objetivou compreender como os saberes docentes são mobilizados pelos mestres de karatê para ensinar, o que se organizou sob a metodologia da pesquisa-ação. Os resultados puderam evidenciar que os saberes dos mestres de karatê são de natureza disciplinar, curricular e experiencial e da tradição pedagógica, sendo a posição de docente dos mestres marcada por críticas e continuidade dos costumes apreendidos enquanto discente.

A pesquisa de doutorado em educação realizada por Almeida Junior (2011) - na Universidade Estadual de Campinas, sob o título de *Foto e Grafias: narrativas e saberes de professores/as de Educação Física* - buscou evidenciar e discutir os saberes produzidos pelos professores no cotidiano escolar, utilizando, para o alcance dos objetivos, as narrativas dos docentes e o uso de imagens fotográficas. Pode-se perceber, com a pesquisa, entre os docentes, o reconhecimento e a centralidade das questões socioculturais dos estudantes como mobilizadoras de saberes docentes.

Outra subcategoria emergente foi denominada de *tradução de propostas curriculares* por enfatizar a influência cultural nas propostas curriculares e na prática pedagógica dos professores. Na tese de Garíglío (2004), percebeu-se esta preocupação. Sua pesquisa foi defendida na Universidade Católica do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, intitulada “*A cultura docente de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contextos de ações situadas*”. Nela analisaram-se as relações entre saberes profissionais necessários ao ensino e os determinantes culturais que permeiam o componente curricular ensinado, Educação Física. Por meio de entrevistas, observação do cotidiano e análise documental, o referido autor aponta existirem culturas profissionais que são estruturadas por diversas condições de trabalho, sendo necessários estudos sobre os saberes docentes no intuito de avançar na contraposição dessa ideia da existência de uma cultura docente comum ao conjunto dos professores.

A exigência de trabalho foi foco de discussão no estudo de Silva (2008), o que nos remeteu a outra subcategoria. Em pesquisa de dissertação, intitulada “*Docência Universitária: repensando a prática do professor de Educação Física*”, defendida na Universidade Federal de Uberlândia, no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, discute a prática pedagógica do docente universitário na perspectiva de

compreender como os professores atuam com os elementos dos saberes em face às exigências de trabalho no Ensino Superior e com as concepções pedagógicas universitárias existentes. Ao final, constatou que os docentes articulam os saberes à sua prática pedagógica, mas sentem dificuldades de articulá-los às exigências de produtividade no campo da Graduação e Pós-graduação, bem como destacam, em sua maioria, levarem os discentes a conhecer outros olhares e atualizarem seus referenciais teóricos.

A *formação pedagógica* também surge como subcategoria. As discussões versam sobre a importância dos saberes pedagógicos para a práxis do professor. Pasenike (2010), em sua produção acadêmica apresentada na forma de dissertação, ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob o título “*Docência Universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica*”, objetivou compreender a relação que os professores de Educação Física estabelecem entre a formação pedagógica e a prática docente no Ensino Superior, utilizando para isso, questionários com perguntas fechadas e abertas com os professores. Sua pesquisa revela sujeitos cientes da importância da formação pedagógica para a docência, embora nem todos vejam esse quesito como o mais importante.

Tais pesquisas confirmam a reflexão de Nunes (2001, p. 27) quando afirma que

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Os trabalhos acadêmicos encontrados nos Bancos de Teses e Dissertações discutem os saberes docentes na prática pedagógica com o intuito de reforçar a compreensão dos saberes enquanto construção social e que por conta desta característica ganha diferentes configurações no cenário educacional.

É possível verificar que as pesquisas destinadas ao Ensino Superior buscam dialogar com as estruturas institucionais de formação como currículo, ensino, exigências de trabalho que mobilizam os saberes, bem como com as questões pedagógicas que permeiam a atuação profissional docente. Entretanto, a trajetória profissional que envolve a formação docente no Ensino Superior se apresentou como um cenário carente de pesquisas.

Essa realidade se inverte quando se observa, sob a ótica da Educação Física na Educação Básica, que tem gestado pesquisas com informações voltadas para os aspectos formativos, com carência de trabalhos sobre as questões institucionais que são mobilizadoras destes saberes docentes.

Foram encontrados alguns trabalhos que enfatizam os saberes docentes como elemento norteador do desenvolvimento profissional. Dentre os trabalhos, sugiram subcategorias sob a ênfase de questões como *identidade profissional*<sup>9</sup>, *Currículo*<sup>10</sup> e *aprendizagem docente*<sup>11</sup>.

A subcategoria *identidade profissional* apresenta uma preocupação com as relações estabelecidas entre os saberes da formação e a identidade dos docentes. Chagas (2010)- por meio de dissertação apresentada ao Mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás sob o título de “*Formação Inicial e Construção da Identidade profissional do professor: um estudo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás*”- procurou discutir o projeto do curso tendo como referência de análise os saberes profissionais e a cultura docente, de modo a elencar a contribuição dos mesmos para a construção da identidade profissional forjada no interior desta instituição. Para a concretude do trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada com professores do curso, questionário e grupos de opinião com estudantes. Seu trabalho demonstrou que a formação do curso, em geral, possibilita segurança para o exercício da docência, apresenta qualidade teórico-científica, formação pedagógica e uma imagem positiva dos estudantes com a docência.

Andrade (2011), foca sua dissertação nos aspectos que caracterizam os professores de Educação Física atuantes com esporte extraclasse. Observando, para isso, os saberes de suas trajetórias que foram motivadores e mobilizadores de uma identidade profissional. Com o uso de entrevista semiestruturada conseguiu apontar um cenário onde os professores, na sua maioria homens e ex-atletas, são motivados ao trabalho apesar das condições estruturais insatisfatórias para a realização deste. Os saberes dos professores também evidenciaram a influência da trajetória e experiências esportivas anteriores com o esporte na atuação profissional.

---

<sup>9</sup> CHAGAS (2010); ANDRADE (2011); VIEIRA (2013).

<sup>10</sup> BERTONI (2013); VINOTTI (2011); RESENDE (2010); KRUGER (2007); SOUZA (2012).

<sup>11</sup> ILHA (2010); CASATI (2008); SILVA (2009); NASCIMENTO (2011); RODRIGUES JUNIOR (2012); CEREGATTO (2012); COSTA (2012).

A identidade profissional se intercrucza com os saberes curriculares na pesquisa de Vieira (2013), *“Identidades Docentes no Ensino Superior de Educação Física: um recorte da cidade de Sorocaba”*. Na procura de compreender o posicionamento dos professores universitários diante do currículo de formação, tal investigação buscou entender o processo de construção identitária dos docentes universitários. A partir do método de história oral, evidenciaram-se entre os docentes, discursos confusos e superficiais sobre Educação Física Escolar.

O *currículo*, por sua vez, apresenta-se como uma subcategoria de destaque nas discussões sobre desenvolvimento profissional. A ênfase das pesquisas está nas propostas curriculares que traduzem saberes e são utilizadas em cursos de formação ou propostas governamentais.

A pesquisa de Bertoni (2013), realizada no Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina, de título *“Constituição de uma Licenciatura em Educação Física: A busca para a efetivação do ser professor crítico-reflexivo na Universidade Estadual de Londrina”* buscou identificar de que forma a estrutura teórica do curso de formação inicial de professores de Educação Física contribui para a atuação docente significativa. De cunho bibliográfico, a pesquisa analisou o Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física e programas das disciplinas, que revelaram uma proposta curricular baseada em um ensino dinâmico e dialógico, na qual a articulação realizada pelo programa das disciplinas possibilita a transposição para a futura atuação docente, podendo torná-la significativa.

Já a investigação de Kruger (2007) - no trabalho de dissertação apresentado no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, denominado *“As concepções da formação profissional da licenciatura em Educação Física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas”* - teve como objetivo compreender as concepções da formação de professores da nova licenciatura em Educação Física do CEFD da UFSM a partir da trajetória docente dos professores envolvidos no processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico e da reestruturação curricular do ano de 2004. Para isso, realizou análise documental, como também uma análise da narrativa oral com os professores. O resultado, ao final da pesquisa, demonstrou que os professores se identificaram com uma visão holística e ecológica que preconiza o PPP, sendo observados que os distintos momentos vividos pelos professores, na sua trajetória formativa, foram grandes influenciadores na edificação das suas concepções.

Resende (2010) também procurou estudar o projeto acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás, tendo como objetivo verificar de que forma os saberes e práticas dos universitários/professores “leigos” foram reconhecidos na formação emergencial a eles destinada. Contudo, os aspectos analisados transparecem lacunas neste processo de reconhecimento dos saberes e destacou-se a necessidade de desvelar e enfrentar, teórico e praticamente, os descompassos que se manifestam cotidianamente no exercício profissional decorrentes das ambiguidades e contradições não solucionadas nas mediações que envolvem a formação, a profissionalização, a construção de saberes e as práticas de ensino e de sobrevivência humana.

Na pesquisa de Souza (2012), dissertação defendida na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, cujo título foi denominado *Formação Inicial do Professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes*, o foco curricular recai sobre os modelos de formação presente no curso de Licenciatura em Educação Física. O objetivo foi analisar os saberes docentes e os modelos de alternância que emergem do Projeto Pedagógico e dos relatos dos estudantes e professores vinculados ao curso de Educação Física. Após análise documental, questionários e entrevistas com estudantes e professores, identificou-se que o saber disciplinar predomina em relação ao saber da experiência sendo o currículo da formação em Educação Física marcado por saberes, competências e atividades que apenas remetem aos modelos de formação em alternância, todavia, a pedagogia da alternância não é estabelecida.

Em nova ótica, Vinotti (2011), na dissertação defendida no Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, buscou compreender as interfaces dos diferentes saberes docentes que circulam nos anos iniciais no que se refere à alfabetização e a Educação Física. Por meio de entrevistas narrativas de cunho interpretativo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Propostas Curriculares de Santa Catarina, pode constatar a necessidade de uma maior aproximação entre as áreas e aponta um discurso semelhante entre os professores, bem como um silêncio quanto aos documentos oficiais por parte deles que não ressaltam, em nenhum momento, conhecer o que tais documentos orientam.

A categoria *aprendizagem docente* surge com trabalhos que discutem o processo de aprendizagem da docência, como também as questões que perpassam a escolha e atuação profissional evidenciadas nas pesquisas. Tais aspectos observados na dissertação de Silva

(2009), defendida no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, denominada *“As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria: contribuições na constituição do ser Professor”*, na qual analisa a percepção que os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física têm de sua trajetória formativa e como eles significam tais experiências, Assim como suas contribuições na construção da identidade enquanto futuros professores da educação básica.

Do mesmo modo, Ceregatto (2012) investiga os saberes da experiência discente objetivando identificar os aspectos mais significativos das trajetórias de vida para a formação inicial dos estudantes do curso de Licenciatura da Universidade Pública Paulista. Utilizando a observação participante e a entrevista semiestruturada, os resultados revelaram que os aspectos práticos e afetivos foram fundamentais na graduação, sendo que esses aspectos extrapolaram o ambiente universitário, ou seja, desdobraram-se desde os docentes da graduação até a família e os amigos.

Com foco institucional, Ilha (2010) - em pesquisa realizada no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina intitulada *“O curso de Licenciatura em Educação Física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência”* - buscou compreender a articulação das ações formativas do Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desporto- CEFD da Universidade Federal de Santa Maria com a docência na escola. Utilizando-se da análise documental e entrevista semiestruturada com professores e acadêmicos, verificou que o Projeto Político Pedagógico marca relação estreita com a docência na escola, e que os espaços destinados à licenciatura é minoria em relação aos destinados ao bacharelado, sendo os processos de ensinar e aprender a ser professor, ainda um desafio a conquistar na Licenciatura do CEFD.

Já Casati (2008) - em seu trabalho de dissertação: *“Pós-Graduação em Educação: lugar da formação para a docência do professor universitário de Educação Física”*, defendido na Universidade de Caxias do Sul no Mestrado em Educação - analisou as contribuições do processo formativo em programas de Pós-Graduação em Educação para professores universitários em Educação Física. Através de narrativas revelaram-se mudanças no modo como os professores concebem o trabalho docente. Foi percebido, dessa forma, que tais professores oferecem aos docentes a possibilidade de compreender suas trajetórias formativas na perspectiva das práticas acadêmicas.

Os professores da Educação Básica foram os sujeitos na tese defendida por Rodrigues Junior (2012), na Universidade Estadual de Campinas, no Doutorado em Educação Física. Sob o título *“trajetórias de vida: lembranças, caminhos e constituição dos saberes docentes de professores de Educação Física”*. Teve como objetivo compreender os processos de formação docente e o itinerário de constituição dos saberes e, em seguida, reconstruí-los considerando o fluxo de constituição. Os professores apontaram a prática profissional como principal etapa biográfica responsável pela aprendizagem da docência, contudo, o desenvolvimento da reflexão autobiográfica possibilitou a transformação da compreensão inicial de que a prática pedagógica seria aprendida com o decorrer da carreira, e apontam que o saber necessário à prática educativa teve início antes do ingresso no curso de graduação.

Do mesmo modo, a pesquisa de mestrado de Costa (2012) intitulada *“Construindo saberes a partir do exercício da docência: o processo de aprendizagem do professor iniciante de Educação Física”*, procurou estabelecer relações entre a consolidação da prática profissional de docentes iniciantes e o cotidiano escolar. Ficou evidenciada a necessidade de compreender o processo formativo como um ciclo de aprendizagens que não tem uma data para iniciar, muito menos, para terminar. Concluiu que, para construir saberes a partir da consolidação da docência, a experiência profissional desencadeada no cotidiano e nas Relações Humanas são situações que devem ser constantes quando se fala em aprender a partir da prática.

Utilizando-se da pesquisa colaborativa, Nascimento (2011) buscou analisar o processo de ressignificação do saber docente por meio da proposta dança-educação. Utilizaram-se para coletas de informações: narrativas de formação, seminários temáticos, grupos focais, laboratórios, autorreflexão, vídeos etnográficos, sessão reflexiva coletiva. Tais instrumentos vieram destacar os saberes pessoais como aqueles que mais influenciam na constituição do ser professor. A pesquisa colaborativa possibilitou uma tomada de consciência da conexão entre os saberes curriculares e os da experiência. O estudo aponta a contribuição do método colaborativo para a formação continuada de professores e a ressignificação das intervenções docentes.

A categoria *Desenvolvimento Profissional* apresentou uma preocupação em enfatizar os saberes docentes como uma constituição pessoal e profissional desenvolvida por meio do currículo e das experiências, bem como uma profissão que está em constante

processo de aprendizagem. Esta sofre influência cultural e social que se repercutem na profissão docente.

Dentre os estudos realizados e aqui evidenciados destaca-se o Ensino Superior como campo de investigação predominante, com ênfase sobre as propostas curriculares dos cursos, o que demonstra a fertilidade de reflexões neste campo de investigação. Percebe-se que, apesar de o professor universitário ser um dos sujeitos da pesquisa, o objetivo, na maioria dos estudos não recai sobre os seus saberes constituídos na trajetória profissional, e consequentemente, não evidencia as contribuições das suas experiências para a prática pedagógica.

Dentro deste contexto das produções acadêmicas a problemática dos saberes docentes se apresenta como um campo de investigação que precisa ser explorado considerando o foco na pessoa do professor, pois suas experiências pessoais conforme apresenta Nóvoa (2007) se configura como importante elemento da formação profissional por influenciar a sua ação docente.

## **1.2 Entre o contar a história e conhecer as intenções de pesquisa**

Por considerar importantes as influências da trajetória profissional no desempenho acadêmico dos docentes, não poderia deixar de destacar, neste trabalho, a trajetória que entusiasmou a escolha do tema, já que as reflexões vivenciadas como estudante e docente da Educação Básica e Superior na área da Educação Física foram fundantes para as inquietações que serão aqui evidenciadas.

Os primeiros contatos, com a disciplina Educação Física, na minha vida, ocorreram no ensino fundamental, na quinta série, por volta de 1995, na cidade de Granito, localizada no interior do Estado de Pernambuco. Nesta época, a cidade tinha apenas um professor formado na área, era muito difícil cursar uma licenciatura, já que essa formação somente ocorria nas capitais, logo, o único professor de Educação Física da cidade era o nosso professor e de todos os demais.

As aulas, nesse período, ocorriam no contra turno, por volta das cinco horas da manhã. Recordo que a vontade de brincar era mais intensa que a de continuar dormindo, então, eu e meus amigos saíamos nas ruas da cidade acordando todos os colegas, inclusive o professor, para em seguida dirigirmo-nos à quadra da cidade que era usada para as aulas.

Infelizmente a figura do primeiro professor, em seus aspectos didático-metodológicos, não trazem recordações positivas. Sua postura era de um profissional acomodado com a disciplina e com a aprendizagem dos seus alunos, costumeiramente, ele entregava a bola e nos deixava livres, sem nenhuma orientação didática. Não sentia sua falta naquele momento, na verdade, a sua presença significava que a aula estava acabando, o que normalmente transmitia um sentimento de pesar diante da vontade de continuar brincando e se socializando com os amigos. Normalmente, quando ele aparecia, já eram seis horas da manhã e vinha com a finalidade de fazer frequência e guardar o material que se restringia a uma bola.

Na sexta série, eu e meus pais mudamos para a cidade de Salgueiro-PE. Foi um momento de grandes novidades e entre tantas, a Educação Física foi uma. Ela era abordada de outro modo, mais comprometida, com mais professores, a escola possuía um espaço destinado às aulas. Nesse momento, a lógica esportiva foi predominante nas práticas, os jogos escolares eram eventos muito intensos, os alunos eram cobrados a serem os melhores, motivavam-nos a ganhar medalhas, sob a lógica da meritocracia, de um reconhecimento seletivo.

Sempre estava nas aulas, mas não fui bem sucedida na lógica do rendimento esportivo. Gostava de brincar, mas não me animava a ideia de jogar pra ganhar medalhas, então não me empenhava em ser uma jogadora de esportes específicos. Quando tentei este feito, não obtive sucesso, machuquei-me e desisti de ser uma atleta, mas não da figura de aluna nas aulas de Educação Física.

No ano de 2001, firmei residência na cidade de Crato-CE, localizada na região do Cariri cearense para continuar o Ensino Médio, um momento renovador na disciplina Educação Física. A organização institucional da disciplina e a lógica esportiva perduraram até o final da Educação Básica, o que mudou foi a proximidade com o professor. Até aquele momento não sentia tanto afeto por um professor de Educação Física, mesmo indo às aulas, sentia-me excluída do processo e, por vezes não me sentia notada, então não me aproximei afetivamente dos demais professores que tive. Mas algo diferente aconteceu com este professor do Ensino Médio, ele demonstrava gostar dos seus alunos, notava a presença de todos, não era mais uma, e aquilo era motivador.

De modo geral, nas experiências vividas na qualidade de aluna da Educação Básica, fui testemunha das transformações e conflitos que passou a disciplina Educação Física. As experiências estudantis vão refletir um contexto de práticas pedagógicas pautadas em uma

lógica esportiva, sobressaindo-se o saber técnico-instrumental, com professores que limitavam suas práticas à aprendizagem do gesto ou à melhoria do condicionamento físico, no qual a ludicidade não era um fim da aula, mas era parte de um sentimento que se revelava nos alunos.

Com o fim da Educação Básica iniciei o processo de escolha profissional. Este não foi um momento tranquilo, estava entre a vontade de “ser professora” e a de agradar meus pais, que queriam me ver cursar “Direito” ou “Enfermagem”. Hoje, percebo que eles viam o *status* profissional dessas profissões e consideravam esta questão determinante no meu processo de escolha. Diante da cobrança dos meus pais, decidi tentar vestibular para “Direito”, como quem renuncia a um sonho para realizar os de outros. Prestei vestibular, mas não passei. Apesar das dúvidas e incertezas queria ter passado, não foi proposital, minha vaidade não me permitia aceitar aquele momento.

Não percebo a escolha de cursar Educação Física como um sonho concretizado. Na verdade queria ser professora e, na época do vestibular, a licenciatura que apareceu foi Educação Física. Era uma seleção de vagas remanescentes do outro processo seletivo, e no contexto, o curso de Licenciatura em Educação Física oferta vagas para a primeira turma. Passei e, assim, iniciei uma etapa profissional que foi o contato com a formação inicial.

No ano de 2003, iniciei a Licenciatura em Educação Física. Foi um momento desmotivante diante das dificuldades materiais e estruturais do curso, que se encontrava sem sala de aula, espaço e materiais para as vivências corporais. No processo, essas dificuldades foram constantes, mas ao mesmo tempo provocavam muitas reflexões interessantes entre nós, alunos, e os professores do curso. Juntos, procurávamos reverter os problemas em reflexões sobre a práxis, já que a estrutura física era semelhante à maioria de escolas da região do Cariri. Posso assim dizer que os problemas foram fundamentais no processo de formação docente, pela necessidade constante de trabalhar com aspectos reflexivos, criativos, políticos e éticos. Foi uma luta incessante por melhores condições, mas também um aprendizado constante para aprender a lidar com as condições materiais e estruturais.

Nos estudos da graduação, realizados na Universidade Regional do Cariri, que se estendeu de 2003 a 2007, com certa frequência, observava entre os professores universitários diferenças no modo de ser e estar na profissão. O cotidiano acadêmico se apresentava como espaço bastante plural, no qual os professores exerciam certa influência no modo como os estudantes se identificavam com a formação. Os saberes docentes dos

professores, os valores e concepções se divergiam e normalmente, questionavam-nos como uma mesma formação profissional poderia desencadear modos tão diferentes de atuação. Essa diversidade na formação foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional, por gerar questionamentos e análises sobre o que de fato seria parte do processo que se apresentará na atuação profissional docente.

Não foram poucos os momentos de contato com as escolas da região, de fato, tive uma formação voltada para a escola. Acredito que, por isso, não quis desistir do curso, aquilo somava com expectativas anteriores de ser professora. Havia diferentes abordagens metodológicas entre os professores, mas o discurso escolar era comum à grande maioria.

Aprendi muito com os estágios, com o contato na escola, com seus agentes. Desde o quarto semestre, iniciamos o contato com a escola. Isso foi muito importante para a minha formação profissional, aprendi a lidar com os contextos educacionais, e ao final da formação, já possuía certa segurança com o trato metodológico.

Antes de finalizar o curso, já estava exercendo a docência. No sétimo semestre iniciei como professora da educação básica em uma escola estadual do município de Crato-CE. Assim, as experiências docentes na Educação Básica, iniciadas no ano de 2006 e presentes ainda hoje, são marcantes no que se refere à organização do saber.

No ano de 2009, logo após a formação, por meio de concurso público, iniciei minha trajetória em uma escola do Estado de Pernambuco na cidade de Exu. Naquele lugar, vivi experiências que muito me ensinaram sobre saber lidar com a cultura escolar. As coisas mudam drasticamente. Naquela nova escola, o predomínio era uma cultura esportiva que dificultava o trabalho docente, as aulas eram denominadas de “treino” no qual não existia nenhuma “obrigatoriedade” de realização por parte dos alunos. Dentre tantos problemas, que até aquele momento não havia vivenciado, sem dúvida aquela situação com seus dilemas, ajudaram-me a aprender a lidar com a imprevisibilidade da profissão.

Conseguí avanços naquele lugar, coisas que para alguns já eram uma questão corriqueira, mas lá, até então, não existiam. Decidi transformar aquelas experiências em um trabalho de pesquisa que resultou em apresentação de artigo o qual foi publicado no 19º EPENN sob o título: a cultura da Educação Física escolar de Exu-PE. Atualmente, não leciono mais naquele espaço educacional, entretanto essas lembranças serão sempre recordadas como momento de formação e resistência.

Os colegas de trabalho, as culturas escolares presente em cada escola implicaram questionamentos sobre os diferentes modos de realizar o trabalho docente. Essas experiências foram fundantes para compreender que a profissão docente é resultante das diferentes experiências profissionais, sendo os saberes da experiência profissional o alicerce de tal profissão.

Igualmente, como professora do Curso de Licenciatura em Educação Física, experiência iniciada em 2008, posso, reiteradamente, observar que o currículo de formação desencadeia diferentes saberes que evidenciam um perfil profissional pautado em ideologias específicas que acabam por ressignificar a práxis. O docente universitário assume uma grande responsabilidade social de articular seus saberes de modo a ser coerente com uma concepção de formação profissional. Isso exigiu a utilização dos saberes adquiridos na trajetória profissional para consolidar um posicionamento coerente entre teoria e prática.

No período que se estende da graduação em 2003 à atuação profissional iniciada em 2007, muitos saberes foram adquiridos na experiência com o Núcleo de Pesquisa, Estudo e Extensão em Educação Física-NUPEF da Universidade Regional do Cariri-URCA, o que veio aproximar a temática formação de professores. De início, os trabalhos se direcionaram para os professores de Educação Física atuante na Educação Básica. Nesse contexto, percebe-se o quanto a experiência docente desencadeia diferentes saberes e fazeres na profissão.

Hoje sou realizada profissionalmente com meus alunos e amigos de trabalho. Há uma convivência que favorece o processo de aprendizagem, mas mesmo estando em uma realidade diferente, com uma cultura escolar na qual eu me sinto motivada a realizar as práticas pedagógicas, sei que a área ainda necessita advogar por uma boa formação pedagógica para os alunos. Para que a utopia não seja vista como idealização, e sim como o começo de uma conquista. Acredito que se precisa ouvir os professores e é por isso que foi realizada esta pesquisa. É preciso abrir as cortinas e contar as nossas histórias porque estas são o lugar onde se concretizam os sonhos e se faz educação.

A fase de formação continuada também merece ser destacada já que a escolha por um curso de Pós-graduação em Educação é resultado de concepções e expectativas da trajetória profissional. No período de seleção, nota-se que os programas de mestrado e doutorado em Educação Física não distribuem o quantitativo de vagas de modo equiparado, sendo as linhas de pesquisa destinadas ao estudo de questões pedagógicas,

com ênfase sobre as questões educacionais, pouco evidenciadas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física. Esta constatação nos parece ser uma questão preocupante, visto que demonstra certo desapego dos profissionais aos assuntos de natureza pedagógica, o que resultou na procura pelo mestrado em Educação.

Após a entrada no Mestrado em Educação, em 2013, na Universidade Federal do Ceará-UFC, especificamente nos estudos da disciplina Didática no Ensino Superior, as indagações sobre os saberes docentes se intensificaram, os estudos contribuíram para compreender que os cursos de Ensino Superior precisam pesquisar a figura do professor de modo a contribuir para a mudança de postura diante do conhecimento e do ensino.

Para tanto, a trajetória profissional se apresentou como um campo carente de discussões acadêmicas, o que contribuiu para a formulação do seguinte questionamento: *Como os saberes da trajetória profissional do professor de Educação Física do Ensino Superior são (re) significados na prática pedagógica?* Considerando a subjetividade que compõe a prática pedagógica docente, a pesquisa analisará o contexto da Universidade Regional do Cariri-URCA, no curso de Licenciatura em Educação Física no intuito de colaborar para as discussões que envolvem a problemática.

Tendo por base a análise das produções acadêmicas e as experiências e questionamentos decorrentes da trajetória de vida profissional, a pesquisa tem, por objetivo geral, analisar como os professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri-URCA (re) significam, na sua prática pedagógica, os saberes docentes da trajetória profissional. De forma específica busca identificar os saberes docentes presentes na trajetória profissional do professor de Educação Física; verificar como os saberes docentes da trajetória profissional são (re) significados na prática pedagógica do professor de Educação Física atuante no curso de Licenciatura.

No tocante à formação de professores, os espaços de formação superior se apresentam como ambientes privilegiados para a produção significativa de saberes à atuação docente. A universidade vem sendo apontada como espaço de excelência para a construção de saberes mais elaborados e, com isso, torna-se responsável pela formação intelectual, crítica e reflexiva dos seus estudantes, sendo, portanto, fundamental compreender o processo de constituição dos saberes dos professores para assim apontar os elementos norteadores da atuação docente.

O professor universitário assume um papel social de grande destaque no cenário educacional sendo responsável pela formação de diferentes saberes que pela sua

heterogeneidade integram a sua própria identidade docente. Sob a influência de questões pessoais e profissionais, o professor pensa e age, constituindo gradualmente saberes que se repercutem na sua prática pedagógica e na formação profissional dos estudantes.

As pesquisas demonstram que se renovou o olhar sobre a figura do professor, não sendo mais possível percebê-lo como um mero transmissor de conhecimentos, que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo, fragmentado, na qual predomina o discurso científico das ciências, ignorando a capacidade docente de produzir saberes provenientes da sua trajetória profissional.

Assim, analisar os saberes docentes nos possibilitará investigar as diferentes visões acerca da profissão, e, conseqüentemente, refletir sobre as identidades profissionais em sua relação com os projetos de sociedade. Certamente, a mobilização de saberes estabelece relações com a vida do professor, dando diferentes significados à atividade docente, que repercutem nas práticas dos professores do ensino superior, principalmente no que se refere à produção de saberes.

Ampliar as discussões em torno dos saberes dos professores do Ensino Superior é uma questão necessária e urgente, pois é comum encontrar, nos cursos de licenciaturas, um desgaste acadêmico em relação à compreensão dos saberes que orientam a docência. Muitos estudantes não conseguem estabelecer relações formativas com a prática pedagógica dos professores universitários, o que tem ocasionado em uma crise na formação das identidades profissionais dos futuros docentes.

Por acreditar que os professores são profissionais que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de sua prática e estas se repercutem na qualidade da educação superior, mas especificamente na formação dos estudantes, futuros professores, é que este trabalho justifica-se, pois os docentes fazem-se produto das suas experiências, que sofrem modificações com o passar do tempo. Do mesmo modo, estes saberes constituídos na história de vida dos docentes assumem uma responsabilidade coletiva na formação profissional, já que se repercute no currículo, na profissão e na produção de novos saberes.

O cenário das pesquisas nos mostra que as trajetórias de vida dos professores de Educação Física, que envolvem a constituição dos saberes docentes não são uma questão predominante nas investigações, sendo, portanto, uma lacuna a ser explorada nas produções acadêmicas, pois o professor universitário possui uma trajetória profissional permeada por elementos formadores que precisam ser analisados, não como pano de fundo, mas como questão principal nas investigações sobre saberes docentes.

Assim, a *trajetória profissional*, nesse trabalho de pesquisa, constitui a *temática principal a ser explorada*, na qual se procura identificar acontecimentos marcantes, assim como as concepções dos professores que perpassam por estes momentos. Para Lima (2007), tal trajetória, tem uma importância crucial por revelar, na medida em que é construída e/ou (re) significada, as mudanças conceituais e práticas a cerca do ser professor, sendo possível então identificar e demarcar as etapas do processo de constituição da profissionalidade docente.

Um dos aspectos mais relevantes deste trabalho, no âmbito da formação dos professores, está na ênfase sobre o desenvolvimento dos saberes docentes, o que requer cuidado aos detalhes que permeiam os espaços de atuação profissional, já que várias forças, como aspectos políticos e ideológicos, inter cruzam-se na trajetória dos professores e, conseqüentemente, na identidade da profissão, como afirma Tardif (2007, p. 107) “[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”.

Face aos objetivos mencionados, dentre outros aspectos, fora traçada previamente a metodologia de pesquisa, que se pautou em uma abordagem (auto) biográfica, sendo os detalhes da pesquisa apresentados em uma seção capitular desse estudo.

Este trabalho está dividido em sete capítulos sendo o primeiro a introdução que foi neste momento abordada; o segundo inicia as discussões teóricas sobre os saberes docentes na Educação Superior, no qual teve como título: “Profissão professor: discutindo os saberes docentes na Educação Superior”.

No terceiro capítulo, denominado de “O professor de Educação Física e os saberes na Educação Superior” as discussões travadas nesta seção se direcionam à formação superior do professor de Educação Física, perpassa pelo contexto histórico dessa formação e os saberes que sustentam a prática pedagógica do professor universitário.

Dando continuidade, em um quarto momento, a ênfase recai sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. Este foi intitulado de “O itinerário metodológico da investigação” e contempla, além dos procedimentos metodológicos, um olhar detalhado sobre o *locus* de investigação, situando melhor sobre o contexto no qual foi realizado o estudo.

Em seguida, sob o título de “Vida de professores: um encontro com a trajetória profissional”, inicia o processo de análise de dados, com uma breve explanação dos

aspectos singulares que compuseram as histórias de vida dos professores. Este instante auxilia na próxima análise por nos apresentar os professores dentro do contexto vivido por cada um, com suas particularidades e subjetividades.

Sob a denominação de “Vidas que se inter cruzam: do singular ao plural”, a análise se propõe a reagrupar as histórias de vidas por temáticas, contemplando, neste momento, interpretações teóricas sobre as questões evidenciadas nas diferentes fases de contato com a Educação Física, desde as experiências enquanto discentes e docentes em sua trajetória profissional.

O sétimo capítulo finaliza a análise das histórias de vida, sendo denominado de “Vida de professor universitário: os saberes da trajetória profissional na prática pedagógica do professor de Educação Física da URCA”. Coube a este tópico discorrer sobre o processo de ressignificação da trajetória profissional na prática pedagógica de modo a compreender o lugar das histórias de vida neste processo formativo.

Na forma de considerações finais, a última seção apresenta aspectos conclusivos que mereceram ser ponderados ao término do trabalho, sem, contudo ter a pretensão de esgotar a produção nessa temática, mas evidenciar a necessidade de investigação deste vasto campo de pesquisa e suas contribuições para analisar a realidade complexa das práticas pedagógicas existentes na Educação Superior nos Cursos de Licenciatura em Educação Física, de modo a incitar novas produções acerca da temática no âmbito específico da Educação Física em nosso Estado nesta ou em outras universidades.

## **2 PROFISSÃO PROFESSOR: DISCUTINDO OS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.  
(Nóvoa, 1995, p.9).

Considera-se, neste estudo, que o profissional da docência se desenvolve em diálogo constante com os diferentes tipos de saberes que perpassam a sua trajetória profissional sendo, portanto, objetivo deste capítulo discutir sobre os saberes docentes que fundamentam a prática pedagógica do professor universitário. Estrutura-se em três momentos: o primeiro deles busca dialogar com as questões relacionadas à profissionalização e à necessidade de superar as tendências hegemônicas de transformar o ensino em uma ação técnica e homogenia a serviço do mercado. O segundo discute sobre saberes profissionais na educação superior, de modo a advogar por uma docência universitária para além do saber científico que considere as experiências dos docentes como saberes necessários à atuação profissional. O terceiro destina-se a abordar a natureza social dos saberes docentes, suas tipologias e a racionalidade almejada no processo de formação dos professores.

### **2.1 Profissão docente**

A profissão docente, diante das mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas ocorridas nos últimos tempos, vive um momento de ressignificação de suas funções na sociedade. A docência adquiriu novos contornos que repercutiram no ensino e na sua qualidade profissional, segundo Tardif e Lessard (2009), o ensino, função primária da docência, tornou-se um trabalho especializado e complexo que exige dos professores um verdadeiro profissionalismo. Para Contreras (2012), esse profissionalismo provocou uma perda de autonomia entre os professores por terem deslocado suas funções ao desempenho de tarefas isoladas, sem capacidade de decisão sobre o seu trabalho. Em consequência, perdendo destrezas e habilidades que garantiam a qualidade profissional docente é uma estratégia do Estado à proletarianização, para o controle dos professores.

Dentre as principais transformações no ensino é possível verificar, em vários países, a partir de 1980 e mais fortemente na década de 1990, algumas transformações no

trabalho docente. Dentre essas, evidencia-se a mudança qualitativa na relação professor-aluno, um relativo desinteresse dos Estados no financiamento da educação, um aumento significativo dos modos de regulamentação dos sistemas escolares, que colocam a escola como empresa que necessita melhorar os indicadores de rendimento e desempenho. Além de poder destacar uma transformação acelerada nas bases tecnológicas, que modificam cada vez mais, a comunicação pedagógica, uma crise dos saberes, visto agora como inserto, contestável e contestado, e, por fim, o ensino se confronta com a estrutura social de exclusão que retira uma parcela importante da população da dinâmica de crescimento dos países. (TARDIF E LESSARD, 2009). No entanto, essas mudanças não seguem sem rupturas, o que se observa é uma dualidade estrutural que perpassa a tradição da atividade docente, que tenta se manter no interior das escolas, e a tendência moderna e inevitável de reestruturar a profissão.

A docência não é uma atividade profissional meramente técnica, conduzida de forma homogenia em seus diferentes postos de trabalho, dela se exige uma sensibilidade, flexibilidade e heterogeneidade próprias à natureza social da ação educativa, logo, exige uma reconstrução do que se entende por profissionalismo docente e, assim, a constituição de uma nova profissionalidade.

Para Brzezinski (2002, p.10), a profissionalidade é um “conjunto de saberes e de capacidades [...] que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional e das teorias e processos pedagógicos, os quais se resignificam de acordo com o momento histórico vivido”. Nesse sentido, as trajetórias profissionais dos docentes é um elemento de análise necessário para se compreender as práticas pedagógicas que se alicerçam no interior das instituições educativas, já que não é possível reduzir à profissão docente as exigências do mercado de trabalho, suas competências vão além das exigências técnicas e administrativas. Desse modo, como afirma D’Ávilla (2013, p. 27) a multiplicidade de contextos das diferentes trajetórias profissionais, vai gerar profissionalidades diversas, devendo-se atentar para:

- a) o contexto pedagógico: caracterizado pelas práticas pedagógicas cotidianas que derivam do ensinar como, as rotinas da classe, os procedimentos de ensino, os processos de avaliação, o material escolar etc.;
- b) o contexto profissional: que molda em grande medida o comportamento profissional a partir de ideologias, crenças, rotinas e normas de comportamento social;
- c) o contexto sociocultural: de onde emanam os valores e ideologias que tendem a ser incorporados pelos

profissionais; d) o contexto político: que se refere às determinações das políticas públicas e legislações sobre a prática docente.

Nesse sentido, a profissionalização do magistério deve ser compreendida a partir da dinâmica das condições impostas pelo ambiente de atuação profissional, “[...] não resulta da reprodução inerte de um dado comportamento social e de seus padrões de conduta, [...] (D’ÁVILLA, 2013, p. 28)”. Para que ocorra, necessita de uma profissionalidade que tem a capacidade de enfrentar situações de incerteza, lidar com aspectos educativos que não estão em manuais, sempre com responsabilidade naquilo que se propõe sensibilidade diante das situações delicadas e compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2012). Face ao exposto,

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 2001, p. 76-77).

Nos últimos anos evidencia-se o desinteresse dos estudantes pela profissão docente. Os jovens reconhecem a importância do professor, mas rejeitam a profissão por ser desvalorizada socialmente, mal remunerada e com rotina desgastante. Tal realidade, faz-se repensar o estado de precarização da profissão docente, pois o modo como a formação e atuação profissional vem sendo conduzido no país, leva a compreender o estado de crise da profissão.

Um dos principais fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente é o atual desinteresse do Estado com a Educação. Como aponta Chauí (2003), a reforma do Estado designou a educação como um setor de serviços não exclusivos do Estado, o que significou colocar a educação como um serviço que pode ser privado ou privatizado na qual a universidade passa a ser uma organização social e não uma instituição social. Segundo a autora

A instituição social aspira à universidade. A organização sabe que sua eficiência e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma

como referência, num processo de competição com outras que fixam os mesmos objetivos particulares (CHAUÍ, 2003, p. 06).

Essa mudança paradigmática repercute na formação superior para o magistério que vem se tornando uma atividade meramente operacional, pautada na lógica do mercado na qual “a docência é pensada como habilitação rápida para graduandos, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho [...] ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores” (CHAUÍ, 2003, p. 07).

Esse modelo de formação superior está pautado nas recomendações do Banco Mundial que advertem aos países em desenvolvimento como o Brasil, tomar uma política de gerenciamento como medida de contenção de gastos públicos com setores sociais como a Educação. Dentre as principais medidas, está: o processo de privatização da educação superior; diversificação das fontes de recurso priorizando a iniciativa privada; aplicação de recursos públicos na iniciativa privada; diversificação do ensino superior por meio o incremento de instituições não universitárias que priorizarão um processo acelerado da formação docente (DOURADO, 2002).

Como consequência das recomendações, a educação superior vem comprometendo a formação universitária. De um modo específico, a formação docente é uma das mais afetadas, pois ela pertence à área das ciências humanas, historicamente desvalorizada no campo científico por conceber a subjetividade no processo de apropriação e construção do conhecimento.

Dentre as principais implicações está a redução da formação docente a uma mera transmissão de informações e técnicas descontextualizadas da realidade social, sem a necessária integração do ensino à pesquisa e à extensão. Esta realidade compromete a autonomia do professor, pois impossibilita conhecer, criar e recriar a ação docente no cotidiano escolar de modo articulado com os saberes profissionais adquiridos na formação inicial e continuada. Corroborando com Pimenta que

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico mecânicas. Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2000, p. 18).

O trabalho docente, portanto, é um trabalho pedagógico que precisa estar comprometido com a transformação social. Sua função é auxiliar a propagação e produção de novos conhecimentos mediante o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, a formação docente precisa aproximar os acadêmicos do seu campo de atuação profissional, de modo a construir uma identificação com a profissão, pois será a experiência acadêmica um momento importante para analisar, intervir e ressignificar as possibilidades pedagógicas de maneira autônoma e criativa.

É papel da formação inicial contribuir para a formação autônoma dos futuros professores, já que a docência é uma profissão cheia de incertezas e contrastes, não sendo possível aplicar modelos pré-estabelecidos. A dinamicidade do trabalho pedagógico é um dos elementos mais significativos da docência, entretanto, pode se tornar um fator negativo para os acadêmicos que não conseguem articular-se com a realidade social e cultural e acabam por não se identificar com a profissão docente.

Segundo Hall (2012), a identificação é um processo de articulação com a diferença, nunca está completamente determinada, obedece a um jogo de significação podendo ser sustentada ou abandonada, envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, requer aquilo que é deixado de fora- o exterior que a constitui. “[...] ela não é aquilo que prende alguém a um objeto que existe, mas aquilo que prende alguém à escolha de um objeto perdido” (p.107).

Nesse contexto, a escolha profissional docente envolve uma representação sobre a profissão, sendo resultado das relações que se estabeleceu social e culturalmente. Logo, a escolha profissional se relaciona diretamente com a maneira como se percebe a profissão. Em se tratando da profissão professor, as mudanças no trabalho docente muito têm contribuído para o processo de identificação com a profissão. Como consequência, está-se a conviver com uma “crise” na constituição da identidade profissional docente. Para Hall (2011) a crise só acontece quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.

A profissão docente está a conviver com mudanças pragmáticas na formação profissional que precisa preparar os futuros professores para situações problemáticas de caráter incerto e particular. Exige-se, portanto um afastamento do modelo tradicional, enciclopédico, do especialista-técnico, próprio do enfoque da racionalidade técnica cuja função primordial é transmitir conhecimentos, de forma mecânica e descontextualizada.

Como aponta Enguita (2001), estas mudanças exigem dos docentes uma busca por novos equilíbrios, pois não se trata de mudar ou permanecer, ou entre reformar e conservar, mas preparar-se para ser parte da mudança ou apenas atirado às suas margens. Tais características profissionais de mudança e incerteza geram tensões intra e intersubjetivas, conduzem o sujeito a estabelecer estratégias identitárias na busca de manter uma motivação para a manutenção de uma identidade com a qual se encontra fragilizada. Em determinados casos, essas estratégias identitárias servem para manter o prazer, outras visam cobrir, manter ou impedir falhas, ou seja, elas dependem da trajetória de vida e das intenções e do contexto de cada indivíduo (KADDOURI, 2009).

É importante salientar que a identidade é um processo de construção individual e coletiva. Entretanto, ao incluirmos o termo a uma identificação profissional deve-se reportar a um processo coletivo que busca o aperfeiçoamento das condições de trabalho e a elevação do *status* social da profissão que são determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo.

Faz-se necessário pensar o papel dos professores e da escola no novo quadro social e cultural, pois as transformações sociais exigem uma mudança cultural nos modos de se relacionar com o conhecimento, com os saberes docentes necessários para a constituição de uma identidade profissional.

Enquanto prática social, a identidade não é um dado acabado, está em constante transformação, configurando-se como um espaço de lutas e conflitos, os quais estão constantemente construindo e reconstruindo maneiras de estar na profissão (NÓVOA, 2007).

De acordo com Nóvoa (2007), o processo identitário da profissionalização docente se constrói sob três momentos temporais: o de adesão, ação e autoconsciência. Ou seja, o ser professor exige tomada de consciência, dos princípios e valores da profissão, levam a fazer escolhas sobre a melhor maneira de realizar a ação docente e o sucesso ou insucesso ajuda a organizar ou reorganizar o trabalho pedagógico enquanto dimensão decisiva da profissão docente. Assim, é preciso refletir constantemente sobre o fazer pedagógico sendo a mudança e inovação resultantes de pensamento reflexivo.

Segundo Brzezinski (2002), os profissionais da educação estão construindo sua profissionalização com o despertar e uma consciência coletiva, sob as bases dos movimentos associativos e reivindicatórios. As políticas educacionais, contudo, não

valorizam a profissão docente e muito tem contribuído para a manutenção do seu estado atual de proletarização.

Portanto a luta já começou e cabe, em parte, ao coletivo de professores organizarem-se, enquanto classe trabalhadora, que precisa repensar seus fundamentos, princípios e ações. Uma luta pela valorização do magistério, a qual busca construir uma imagem positiva da categoria, especialmente no que se refere a sua função social, do papel desempenhado enquanto intelectual preocupado com a educação dos estudantes, estando a serviço da transformação social.

## **2.2 Saberes docentes: diálogos com a Educação Superior**

O saber do professor, historicamente, foi tratado, como algo resultante de processos exclusivamente cognitivos constituídos em ambientes acadêmicos próprios da formação superior. As bases filosóficas que sustentam esta concepção de saber se origina na modernidade, com o pensamento positivista das ciências, o qual busca objetividade na construção do conhecimento, de modo a torná-lo aplicável em diferentes contextos.

No cenário da educação superior, frequentemente, o saber científico, lança-se, na academia, como determinante, sendo considerado, por vezes, o único saber legítimo. Como afirma Velozo (2007), “diante de vários modos de conceber o mundo, a ciência triunfou, no sentido de adquirir legitimidade a ponto de determinar as regras do jogo do saber” (p.2). Essa concepção de saber acabou, por fragmentar o conhecimento acadêmico e, conseqüentemente, provocou a separação das questões teóricas da realidade prática. Assim, não é raro encontrar, nas universidades, professores e alunos que insistem em acreditar na falácia de que quem sabe faz e quem não sabe ensina.

Essa compreensão provoca um tratamento isolado da realidade o que, segundo Velozo (2007), tende a modelar os fenômenos de acordo com as teorias de cada disciplina, não estabelecendo relações com os diferentes saberes. Como resultado, o saber se fragmenta em questões teóricas e práticas e se repercute na atuação profissional, que não consegue sintetizar os conhecimentos para serem postos na prática social.

É preciso salientar que o saber não pode ser compreendido como verdade inquestionável, as discussões teóricas que perpassam a lógica do “saber” na modernidade fizeram surgir diferentes concepções. Segundo Tardif e Gauthier (2001), a modernidade estruturou três modos de conceber o “saber”, em função de três “lugares” ou topos: a

subjetividade, pautada no saber cognitivo do sujeito, o julgamento, no qual limita o saber à apreciação de fato e a argumentação que tem no argumento o lugar do saber. Os autores direcionam sua visão de saber para esta terceira compreensão, por considerar o saber uma atividade essencialmente discursiva que busca validar-se por meio de argumentos resultantes das discussões em um dado contexto. Para os autores

[...] o saber não se restringe ao conhecimento empírico tal como é elaborado pelas ciências da natureza. Ele engloba potencialmente diferentes tipos de discursos (em particular: normativos: valores, prescrições, etc.), cujo locutor, no âmbito de uma discussão, esforça-se em fundar a validade, oferecendo razões discutíveis e criticáveis. Os critérios de validade não se limitam mais à adequação de asserções e de fatos; eles passam antes pela ideia de entendimentos comunicativos no interior de uma comunidade de discussões (p.194).

Embora os termos “conhecimento” e “saber” não possuam uma diferenciação clara no seu uso discursivo, e suas definições estarem em desacordo entre os pesquisadores (THERRIEN, 1993), faz-se necessário esclarecer que este trabalho se guiará por uma compreensão pautada na análise de Fiorentini, Sousa Junior e Melo (2011) eles ressaltam que o “conhecimento” se aproxima da rigidez, sistematização e acumulação das produções científicas validadas e aceitas tradicionalmente pela academia, enquanto o “saber” representa um modo mais dinâmico e interativo com as diferentes formas de saber/conhecer e fazer, menos sistematizado, sem normas rígidas, sua validação acontece na articulação com a prática, ou seja, na experiência.

O saber, na perspectiva deste estudo, é mais amplo que o conhecimento, ao mesmo tempo em que o envolve na sua complexidade. Não se limita à formação inicial, mas necessita dela para fundamentar as suas ações profissionais. Brito (2006, p. 47) esclarece que “sua construção resulta da conjunção de saberes da formação com os lugares da experiência, bem como dos intercâmbios entre os diferentes atores da prática pedagógica”. Mas é importante salientar, que nem tudo é saber, Tardif e Gauthier (2001) esclarecem que ao tentar transformar toda construção discursiva, com suas simbologias e representações em saber não é possível atribuir sentido e valor aos saberes dos professores. Nesse sentido, o saber necessita de uma racionalidade para existir. “[...] recusamo-nos a reconhecer como saberes profissionais dos professores todos os discursos e os atos para os quais os práticos são incapazes de fornecer razões visando a motivá-los” (TARDIF E GAUTHIER, 2001, p.199).

Alarcão (2001) analisa que essa recusa decorre de uma compreensão de docência para além de um mero técnico ou burocrata, executor de diretrizes, comandado pelo sistema, na qual deixa de lado a discussão sobre sua natureza profissional. Perez Gómez (1995) aponta duas razões que impedem de ser a racionalidade técnica de se tornar a solução para os conflitos situados na práxis docente,

[...] em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, que seja no âmbito da estrutura das tarefas académicas ou no âmbito da estrutura da participação social, é incerta, única, variável, complexa e portadora de conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios [...]. Em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificada as metas (p.100).

Partindo dessa concepção, o saber dos professores resulta da relação estabelecida com o outro, em contextos específicos de discussão, não sendo, portanto, limitado ao saber científico e sua racionalidade necessita articular-se com a experiência para promover uma ação consciente, reflexiva e transformadora.

Entretanto, o Ensino Superior, no que se refere à articulação dos saberes docentes ainda possui limitações. Como destaca Anastasiou (2007) em análise do processo de constituição dos saberes para o exercício da docência, um dos grandes desafios da formação de professores é a articulação dos saberes científicos com os provenientes da experiência profissional. Do mesmo modo, com foco na Educação Superior, Carneiro (2010, p. 105) ressalta que “[...] esses saberes experienciais, construídos no cotidiano, normalmente não são valorizados, pois o que predomina são os saberes apreendidos formalmente, aqueles que pertencem a uma disciplina académica”. Dessa maneira, consagra-se a análise histórica realizada por Pimenta (2000) quando destaca que houve época do predomínio dos saberes pedagógicos, baseada na ciência psicológica, outras vezes nas técnicas de ensinar e em outras épocas, assumiram o poder os saberes científicos, mas o saber da experiência foi o que menos se destacou.

Sem negar as contribuições dos saberes científicos para a formação dos professores universitários, faz-se necessário reconhecer que esse modelo de docência não responde às necessidades atuais. O professor de Ensino Superior precisa reconhecer-se mediador de conhecimento, mobilizador de reflexões sobre a prática pedagógica, necessita dialogar com as diferentes experiências da sua trajetória profissional por serem elas responsáveis por sua formação identitária, esse é um dos grandes desafios da formação superior.

### 2.3 A natureza social do saber docente

A pretensão, nesse momento, é argumentar a favor das teorias que percebem o saber docente como fruto de processos de socializações que envolvem experiências pessoais e profissionais, aquelas que perduram por toda a vida do professor. Estes saberes são, portanto, resultantes da imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e profissional (TARDIF, 2007).

A análise buscará discorrer, com base nas discussões realizadas por Tardif (2007), sobre os saberes docentes, enquanto “saber social”. O referido autor apresenta cinco argumentos que justificam a sua afirmação: 1) por estar relacionado à sua condição de partilha entre os grupos no qual se insere a articulação dos saberes, sendo, portanto, legitimado pelos pares que o originam; 2) sua condição de reconhecimento para perpetuar a sua existência; 3) por se originar nas relações entre os sujeitos que são essencialmente sociais; 4) por serem temporais não sendo fechado em si mesmo, estando sujeitos a alterações, evoluções e o 5) estar condicionado ao processo de socialização profissional que aos poucos vai integrando a sua “consciência prática”.

É preciso considerar que o professor, antes de exercer a docência, já possuía experiências com a profissão, mesmo que na qualidade de aluno. Segundo Pimenta (2000), essas experiências acumuladas pelo processo de socialização, de estudantes, permitem uma determinada compreensão do ser professor que precisam ser resignificadas pela formação profissional. As experiências discentes, sem dúvida, irão contribuir para a tomada de consciência do que caracteriza a docência e conseqüentemente, para o processo de recusa ou identificação com a profissão.

Tardif (2007) considera o ensino a atividade primordial para a aprendizagem da profissão docente. Como salienta o autor, será a interação social com os diferentes grupos de alunos que irão estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação, sendo, portanto, o saber docente resultante dessas interações. Em complementação, Therrien (2012) salienta que serão os processos de “individuação” e “socialização” responsáveis pela descoberta do “eu” e do “outro”, pois por meio da dialética dos confrontos, nos embates e recusas, constituímos a profissão, pois [...] sem o outro permanecemos no monólogo do eu consigo mesmo, no perigoso círculo vicioso de repetir o mesmo (p.116), ou seja, sem transformação.

Freire (1996), quando analisa os saberes necessários à prática educativa, salienta que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (p.25). Autentica-se o pensamento do referido autor, pois o mesmo percebe que há aprendizagem docente no contato social com os estudantes o que aponta para uma compreensão do saber docente como um processo de interação entre os pares. Nóvoa (2007), do mesmo modo, analisa o processo de formação de professores como resultante destas interações sociais, como aponta tal autor, ninguém se forma no vazio, formar-se supõe troca, experiências e aprendizagens entre pessoas, na qual exige considerar a singularidade das histórias de vida e, sobretudo, o modo particular como age, reage e interage com os seus contextos.

O saber docente é também social por partilhar institucionalmente experiências distintas que se respaldam em um sistema formal que o legitima pela legislação, normas, regras e procedimentos estabelecidos por entidades governamentais que são reconhecidas socialmente. Ao mesmo tempo, este saber é influenciado por o contexto cultural no qual os professores estão inseridos, sendo, portanto necessário considerar a relação dialética que permeia o processo de constituição do saber docente. Como salienta Sacristan (2008) os conflitos que se detectam nas instituições escolares não se limitam a reproduzir cultura, eles buscam recriar as práticas culturais, o que evidencia o caráter espiralado do conhecimento docente que precisa dialogar com os condicionantes sociais, institucionais e culturais.

Para Therrien (2002), a cultura docente é constituída por diferentes saberes ou repertório de conhecimentos que são constantemente disponíveis e mobilizados pelos professores para conduzir a uma ação pedagógica no contexto da sala de aula. Assim, compreende-se que o saber de experiência e sua cultura docente refletem tanto a dimensão coletiva, como a dimensão individual, dos elementos apreendidos e articulados que são próprios da incorporação e reconstrução da práxis pedagógica.

Em Tardif (2007), a constituição do saber docente envolve diferentes etapas de socialização, as quais ele subdividiu em três: a *socialização primária*, adquirida durante a trajetória pré-profissional; a segunda se relaciona à *socialização escolar* na qual se fundamenta na compreensão da natureza dos saberes que envolvem o saber-fazer e o saber-ser, estes serão mobilizados na terceira a *socialização profissional*, no próprio exercício do magistério.

Assim, as fontes que originam os saberes docentes são provenientes das interações sociais estabelecidas nas diferentes etapas de socialização. A seguir será apresentado o quadro estruturado por Tardif (2007) que melhor explicita esta compreensão:

Quadro 1: Proposta de classificação dos saberes docentes considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores

| <b>SABERES DOS PROFESSORES</b>                                                                    | <b>FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO</b>                                                                                | <b>MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES</b>                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Saberes pessoais dos professores</b>                                                           | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.                                                   | Pela história de vida e pela socialização primária                                           |
| <b>Saberes provenientes da formação escolar anterior</b>                                          | A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.                               | Pela formação e pela socialização pré-profissionais.                                         |
| <b>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério</b>                            | 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. |
| <b>Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho</b>                   | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.                     |
| <b>Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.</b> | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.                                    | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.                                   |

(TARDIF, 2007, p. 63)

Entende-se que o processo de socialização, que envolve a mobilização dos saberes docentes no contexto da educação superior, segue a mesma lógica estruturante. Entretanto, os professores universitários, por vezes, sentem dificuldades de se inserir neste processo por estarem, em sua maioria, suprimindo seus saberes a uma visão conteudista.

Estas etapas de socialização do saber remetem a uma reflexão sobre o sincretismo que permeia os saberes que servem de base para o ensino. Com isso, sugere-se pensar o saber docente além de uma unidade teórica, com soluções prontas, com situações estáveis. Igualmente, esse pensamento não significa dispensar os conhecimentos teóricos

necessários à atuação profissional docente, ao contrário, é justamente perceber a condição processual que permeia a formação profissional docente.

Como processo, os saberes docentes são constantemente reelaborados em confronto com as experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos de atuação profissional, que ocorre de maneira coletiva e reflexiva. Para Pimenta, (2000, p.30) “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”. Portanto, comportam situações problemáticas específicas de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores que surgem nas relações sociais que são estabelecidas.

## 2.4 Tipos de saberes docentes

O saber docente não é algo fechado, acabado, esculpido de forma a se perpetuar, do mesmo modo, por toda a carreira profissional. Ao contrário, a teoria do saber docente, na qual se ampara este trabalho, está fundamentada em uma compreensão aberta, inacabada, plurifacetada, pautada em relações sociais.

Para Tardif (2007), os saberes docentes são oriundos das relações estabelecidas com a profissão, provenientes de quatro fontes distintas que originam uma “tipologia do saber docente” como pode ser visualizada a seguir:

Quadro 2: Tipos de saberes

| <b>SABERES DOCENTES</b>                 | <b>FONTES DE FORMAÇÃO</b>                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Saberes da formação profissional</b> | Provenientes das ciências da Educação e da ideologia pedagógica mobilizada em conformidade com essa atividade, transmitidos pela instituição formadora, podem também ser denominados de saberem pedagógicos. |
| <b>Saberes disciplinares</b>            | Correspondem aos saberes sociais sistematizados e tematizados na instituição universitária.                                                                                                                  |
| <b>Saberes curriculares</b>             | Saberes selecionados pela escola e sociedade para serem estruturados na forma de programas escolares.                                                                                                        |
| <b>Saberes da experiência</b>           | Produtidos no exercício da profissão, baseados em seu trabalho cotidiano.                                                                                                                                    |

Fonte: Tardif, 2007.

O saber dos professores, como pode ser percebido no quadro anterior, perpassa todas as experiências com a profissão. Dessa maneira, conforme D'Ávila e Sonnevile (2008), os saberes profissionais são saberes da ação, que são trabalhados e ressignificados no contexto do próprio trabalho, já que não é possível apreender uma profissão conhecendo de fora para dentro, mas no cumprimento do seu fazer. Therrien (2002) considera que os saberes que balizam o trabalho docente são permeados por três dimensões epistemológicas, quais sejam: ordem produtiva, política e pedagógica.

Nessa perspectiva, o professor é um sujeito epistêmico que produz saber em seu ambiente laboral, estabelecendo uma relação estreita entre a teoria e a prática, procurando agir de forma reflexiva em contexto pedagógico-didático.

#### 2.4.1 Saber pedagógico

O primeiro saber abordado por Tardif (2007) refere-se ao *saber pedagógico*, aquele resultante de reflexões sobre a práxis. Corresponde à articulação entre as teorias e a ação docente, tem na pedagogia o meio e fim do trabalho do professor. Em colaboração, Pimenta (2000) usa a expressão “saberes pedagógicos” para designar o saber, construído no cotidiano de seu trabalho, salienta a sua condição histórica, sendo, portanto, condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais do contexto em que atua.

O saber pedagógico põe em evidência o caráter reflexivo da profissão docente. No entanto, é importante salientar que a reflexão aqui referida não é apenas um processo psicológico individual, pautada em esquemas formais de organização do conhecimento, implica em uma ação consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (PEREZ GOMEZ, 1995).

A formação docente tem na pedagogia o conhecimento profissional que fundamenta o trabalho do professor, segundo Pimenta (2008), nela encontra-se a raiz fértil para ressignificar a didática, que tem hoje o desafio de constituir-se a partir do ensino, seu objeto, tomado na prática social. Dessa maneira, o saber pedagógico é adquirido na formação, entretanto, só ganha sentido na práxis.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2008, p.59).

Contribuindo com essa compreensão, Libâneo (2008) argumenta em favor da unidade entre o pedagógico e o didático, sendo, portanto necessário reconhecer a didática como disciplina promotora do saber pedagógico, por englobar um conjunto de conhecimentos que entrelaçam diferentes contribuições científicas, juntamente com requisitos de operacionalização, nas quais os problemas específicos do ensino das distintas matérias se esclarecem e se particularizam sob características presentes na atividade pedagógica. Do mesmo modo, D'Ávila (2012) argumenta a favor de uma mediação didática, de caráter crítico-criativo, a qual busca alavancar uma formação, a um só tempo, prazerosa e competente didaticamente, eivada em múltiplas referências, sem abrir mão do exercício prático e técnico sobre os saberes pedagógicos. Dessa forma, postula em favor de uma aprendizagem docente significativa, pautada na compreensão de que o saber dos professores e dos alunos precisa convergir para a emancipação pessoal e profissional dos envolvidos, sendo necessário, portanto, aproximar-se dessas pessoas de modo a desvelar seus desejos, e despertar o estado sensível fundamental à aprendizagem.

Face ao exposto, afirma-se que o saber pedagógico na formação de professores ressignifica a práxis docente, facilita os processos de ensino e aprendizagem, proporciona maior compreensão do contexto educativo, possibilita ao educador um novo olhar sobre as situações cotidianas, o que contribui para uma análise epistemológica da docência.

O saber pedagógico, na universidade, assume o desafio de ajudar o aluno a pensar sobre os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada. Envolve uma mudança no modo de pensar e atuar didaticamente por parte dos professores universitários, logo, será o saber pedagógico responsável pela transformação das bases da ciência em *matéria de ensino* (LIBÂNEO, 2011, p. 194). Esse processo, para Veiga (2012), se constitui em um “processo didático” que se desenvolve mediante a ação recíproca e interdependente das dimensões-ensinar, aprender, pesquisar e avaliar- no qual deve existir um alto grau de coerência de modo a não resultar em compartimentos fragmentados já que se trata de dimensões de um mesmo processo. Esse caminho necessita de uma relação pedagógica articulada entre a ação orientadora do professor e a autoatividade do aluno que será mediada pelo conhecimento.

Na compreensão de D'Ávila (2013), os saberes pedagógicos são estruturantes da profissão docente “[...] eles dizem respeito às habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como resposta às situações do cotidiano escolar” (p.25). Esses saberes, no exercício da profissão, evoluem, tomam forma, tendo por base vários tempos e espaços da prática pedagógica em que são realizadas, como analisa Franco são:

[...] Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo (FRANCO, 2011, p. 164).

Em um exercício constante de refletir sobre a ação e na ação docente, os saberes pedagógicos são utilizados e promovem sentido ao ato de ensinar. Como ressalta Porto e Dias (2013, p.57) far-se-á importante o professor universitário imprimir sentido à ação de ensinar, com base nas experiências vividas dentro e fora da sala de aula, o que exige “registrar, refletir e pesquisar sobre a prática docente; documentar e sistematizar a experiência de ensino, conhecendo e investigando o aprender e o ensinar”.

Sem os saberes pedagógicos, mesmo que os professores dominem a matéria de ensino não se pode dizer que os professores sabem ensinar. A competência de ensinar envolve, como aponta Therrien (2012, p. 112), uma “dupla competência” em conhecer e dominar um determinado campo disciplinar e, por sua vez, outro de competência pedagógica. Em acréscimo, afirma Veiga (2012, p.56) que “[...] ensinar significa mais que transmitir conhecimento significa desenvolver as potencialidades de uma pessoa [...] visa melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e elevar a qualidade de sua formação”. Desse modo, os saberes pedagógicos assumem a função de articular os conhecimentos específicos na ação docente, refletindo e realizando conexões necessárias para que ocorra uma aprendizagem situada ao contexto social em que ela é produzida. Nesse sentido, como analisa Pimenta e Anastasiou (2008, p. 86):

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esse lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria pressupõe íntima relação com ela.

A dicotomia entre teoria e prática comum na docência universitária é compreendida, nesta reflexão, como resultado da desvinculação do saber ensinar aos

saberes pedagógicos dos professores. Na universidade, a ideia de quem sabe o conteúdo sabe ensinar é algo vinculado à atividade docente, sem a competência pedagógica necessária, muitos são os professores que limitam sua ação a demonstrar que “sabem o conhecimento”, os acadêmicos neste processo se configuram como expectadores autodidatas, aprendem o conhecimento para “passar” nas “provas”. Não são estimulados a refletir em um contexto situado, a fragmentação entre a teoria e a prática acentua-se no processo e os acadêmicos relegam aos estágios e práticas de ensino os momentos solitários de confrontação e análise das teorias, quando não, limitam-se a imitar práticas já consagradas em outros contextos. Nessa lógica acadêmica, entre os professores “[...] predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 37).

Muitos professores que entram na docência do Ensino Superior não tiveram experiências anteriores com o ensino, em contextos escolares ou não escolares, aproximaram-se da docência por afinidades com o universo da pesquisa acadêmica, em sua maioria, cursaram Pós-Graduações que os habilitaram assumir a docência universitária, mas como afirma Cunha (2011) estes programas de Pós-Graduações têm a pesquisa como eixo e se preocupam em formar pesquisadores especializados, pouco atentam para os saberes do ensino como se a competência investigativa fosse capaz de transformar os saberes da pesquisa em saberes de ensino. Sem querer aqui negar a necessária formação para a pesquisa do docente no ensino superior, questiona-se apenas o descaso com a formação pedagógica desse profissional, que se nutre da pesquisa e renega o ensino à condição de coadjuvante no cotidiano das universidades.

Adota-se o pressuposto que o saber pedagógico que estrutura o ensino necessita da pesquisa para reelaborar formas de aprender e ensinar, para Veiga (2012, p. 65) “[...] a pesquisa é parte integrante da educação, meio necessário à problematização e a compreensão da prática docente e, consequentemente à elevação da qualidade do ensino”. Nessa perspectiva,

[...] a pesquisa não é meramente um complemento da formação universitária, mas atividade de produção e avaliação de conhecimentos que perpassa o ensino. Numa aula são trabalhados conhecimentos que foram produto de pesquisa, os conhecimentos trazidos provocam outros problemas suscitam novas descobertas. Portanto a pesquisa dá suporte ao

ensino, embora seja imprescindível para a iniciação científica (LIBÂNEO, 2011, p. 207).

Em consonância com os trabalhos de Cunha (2011) e Porto e Dias (2013), acredita-se serem os saberes pedagógicos a ponte entre a investigação e a docência, de modo a fundamentarem-se para a reflexão sobre o fazer docente, assumindo o cotidiano como meta, método e conteúdo.

#### 2.4.2 Saber disciplinar

Tardif (2007) apresenta outro saber da formação docente denominado de *saber disciplinar*, de cunho mais específico, segundo o autor, são saberes, que correspondem aos diversos campos de conhecimento dispostos à sociedade e são transmitidos nos cursos e departamentos universitários sob a forma de disciplinas.

O saber disciplinar tem sido tratado nas universidades como algo fechado em si mesmo, cada vez mais especializado e fragmentado, como aponta Anastasiou (2007) cada disciplina foi ganhando um espaço independente das demais, cabendo ao aluno ir tecendo as relações. Todavia, esse modo de tratar os conhecimentos universitários resultou em uma visão tão fragmentada que impede a síntese elaborada, ou seja, implicam ações desprovidas de estudos, problematizações e reflexões sistemáticas de teorias e pesquisas que aproximem os profissionais do cotidiano. Esse modo de conceber o saber segundo Morin (2010), provocou efeitos cada vez mais graves no ensino, a compartimentação dos saberes e sua incapacidade de articulá-los e a superespecialização do campo acadêmico. Nessas condições, vão se perdendo as aptidões naturais de contextualizar, de integrar os saberes e integrá-los em seus conjuntos.

Um dos grandes desafios da universidade é tratar o saber disciplinar de forma contextualizada, de modo a promover aprendizagens significativas nos acadêmicos. Em pesquisa realizada por Cunha (2001), os acadêmicos dos cursos de licenciaturas destacaram entre as experiências que faziam sentido para eles, aquelas que extrapolavam a perspectiva de papéis, tempos e espaços tradicionais de ensinar e aprender, sendo as experiências que relacionam a teoria e prática, e as que estimulam a elaboração de um conhecimento próprio favorecedoras de aprendizagem. Deste forma, “[...] o saber dos livros e dos autores tem valor quando ressignificado pelo estudante que se confronta com a

realidade e pode melhor ancorá-lo em suas estruturas cognitivas, afetivas e culturais” (CUNHA, 2001, p. 107).

As licenciaturas, em sua maioria, atribuem aos saberes específicos da formação maior prestígio acadêmico, o que coloca os saberes pedagógicos em uma posição desfavorecida diante da formação de professores. Conforme Cunha (2004), os docentes universitários foram acostumados, no exercício profissional, a alicerçar suas práticas nos rigores científicos, não se registrando historicamente uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos, já que o foco da pedagogia era a criança, não existia uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

Dessa tendência universitária, emerge um dos grandes desafios da formação dos professores formadores, que reside na necessidade de mobilizar diferentes saberes em sua prática pedagógica, de modo consciente, reflexivo e crítico contribuindo assim para modificar as posturas institucionais. Segundo Giroux (1997), os programas de formação de professores, muitas vezes, perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Em vez de aprender a levantar questionamentos acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicos de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência são levados a buscarem respostas prontas sobre a melhor maneira de ensinar um dado corpo de conhecimento.

Para D’Ávila (2013), esta perspectiva está baseada no fazer, centrada nas competências, sendo, na realidade, uma preparação puramente prática, isto é, “[...] aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer” (p. 24), restrito à dimensão instrumental que procura estratégias apenas para adaptar as necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico.

Tais práticas acadêmicas fortalecem a dualidade estrutural entre conhecimento científico e pedagógico e distancia ainda mais o contato dos acadêmicos do trabalho docente, colaborando assim para uma formação fragmentada na qual as questões teóricas não se comunicam com a prática, contribuindo para a fragilização da identidade profissional docente. Assim, como aponta D’Ávila (2013) os estudantes concluem o curso de licenciatura “[...] sem uma visão integrada de docência e pesquisa, por exemplo, ou entre o que estudou no currículo do seu curso e o que precisa praticar como professor da Educação Básica” (p. 25).

O grande desafio dos cursos de licenciatura tem sido, portanto, operacionalizar o processo de construção dos saberes para o exercício da docência, pois os cursos de formação inicial que se comprometem com a formação para o magistério, precisam articular a pesquisa com fundamentação científica e pedagógica de modo a agir na prática social na qual os alunos estão inseridos. Logo, “[...] da mesma forma que é preciso a apropriação dos saberes científicos para o crescente domínio quanto em cada área, é necessária a apropriação contínua dos saberes pedagógicos para o exercício competente da docência” (ANASTASIOU, 2007, p. 25).

Na formação docente em Educação Física, esse cenário tornou-se questão de debate, pela ênfase historicamente dada ao modo empírico de ver o mundo, em uma busca incessante por legitimar o seu caráter científico nas ciências positivistas como Biologia, Fisiologia, Biomecânica entre outras áreas afins. Como consequência, ocorre o afastamento das questões pedagógicas, necessárias para o ensino da Educação Física. Como afirma Kunz (2007):

[...] a formação de professores de Educação Física era baseada na formação teórica dos aspectos técnicos e empíricos da razão instrumental. Essa formação deficitária afastava estes professores das reais discussões sobre a educação física escolar e seu respaldo social. Esta formação que enfatiza o modo empírico de ver o mundo (objetivo) prioriza o entendimento do movimento como sendo apenas descritivo e repetitivo baseado na presença de um padrão para comparação (p. 24-25).

Esse modo empírico de tratar o conhecimento na Educação Física vem acarretando em uma formação de professores pautada na técnica, no rendimento, na padronização das manifestações corporais, em pesquisas que se afastam da realidade escolar e das questões pedagógicas próprias da Educação Física. Como afirma Bracht (2007, p. 87) “a ciência entra como coadjuvante/auxiliar para a concretização de uma das características centrais do esporte moderno: a maximização do rendimento”.

É perceptível a influência do pensamento moderno na Educação Física, o que repercute no modo como o conhecimento da área é pesquisado, analisado e posto em ação na formação dos professores. Assim Kunz (2007, p.29) afirma que “[...] essas questões problemáticas que se enfrentam hoje na Educação Física são resultados históricos e epistemológicos do pensamento moderno e a racionalidade que foi desenvolvida a partir dela”, sendo necessário o envolvimento de diferentes gerações para conseguirmos de fato provocar uma mudança de paradigmas na sociedade.

O saber disciplinar é, portanto, carregado de peculiaridades da área de atuação profissional, sofre interferências da cultura docente e dos paradigmas de formação, materializando, por vezes, um currículo, intenções e valores presentes na sociedade. Para Tardif (2007), ele está integrado a outro tipo de saber, denominado de saber curricular, que corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar seleciona e define um modelo de formação e o materializa em seus programas e projeto pedagógico.

#### 2.4.3 Saber curricular

O currículo de formação, como documento institucional, exerce grande influência na atuação docente, por ser portador de intencionalidades coletivas e possuir elementos culturais de grande relevância ao trabalho docente. Compreende-se o currículo como uma esfera subjetiva que se consagra na prática, logo o currículo é resultado das interações entre os diferentes atores sociais, “[...] é uma prática na qual se estabelece um dialogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 16) não pode assim ser visto tradicionalmente apenas como um documento técnico e burocrático. Considera-se que o mesmo é a expressão do equilíbrio de forças que gravitam no sistema educativo. Assim, a sua complexidade se traduz em diferentes significados, como afirma Silva,

O currículo é lugar, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (2011, p. 150).

Neste sentido, o saber, na perspectiva curricular, é uma “arma” ideológica, que segue operando de modo a distribuir e produzir formas de atuação profissional, conforme Apple,

[...] nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, *mas* sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes (2011, p. 56).

A formação dos professores é, portanto, permeada por concepções ideológicas que perpassam a instituição educativa, no caso do professor universitário, isso se repercute na sua prática pedagógica e na dos seus estudantes, de modo a negar ou reforçar seus elementos na formação inicial. Nesse sentido, o currículo possui uma formação ideológica que pode se configurar ou não na prática, pois a ideologia não é um tecido uniforme, homogêneo e coerente de ideias, em sua aplicabilidade, encontram-se agentes de resistência (MOREIRA; SILVA, 2011).

Para Giroux (1997), a ideologia é um conjunto de doutrinas, na qual os professores dão sentido as suas próprias experiências, sendo uma ferramenta pedagógica útil para a compreensão dos diferentes modos que as instituições educativas e os indivíduos produzem, negociam, modificam ou resistem aos significados sociais. Dando continuidade a essa compreensão, Giroux e McLaren (2011) afirmam que a cultura dominante tenta “fabricar” suas “certezas” hegemônicas nas práticas institucionais, entretanto, as escolas e as universidades são territórios de contestação e produção cultural nos quais o currículo é o local onde se pode materializar intenções e, portanto, configura-se como uma forma de política cultural, na qual busca organizar e legitimar, modos específicos de nomear, organizar e experienciar a realidade social.

Silva (2011), ao analisar a teoria curricular, sintetiza a noção de política cultural proposta por Giroux e esclarece que esta tendência percebe o currículo como um local onde se produzem e se criam significados sociais, que são impostos, mas também contestados, que se situam para além do nível da consciência pessoal e individual por estarem ligadas às relações de poder e desigualdades que envolvem a sociedade, a pedagogia, o currículo e a cultura.

O professor universitário, nessa perspectiva, não será um reproduzidor do currículo; ao contrário, seu saber intelectual soma-se aos saberes advindo da realidade social, na qual estabelece estreitas relações. Como apontam Pimenta e Anastasiou (2008) os professores não se limitam a executar currículos, senão que os elaboram, os definem e os reinterpretam com base no que pensa, crê e valoriza. Entretanto, Arroyo (2011), analisa as disputas que perpassam o currículo e afirma que a formação docente não reconhece os saberes da experiência como um conhecimento validado na academia estando na periferia, à mercê da boa-vontade da organização institucional e das políticas educacionais. Como consequência, os currículos consagram um sujeito aparente desvinculado do contexto social. Assim, “[...] Educandos trabalham com imagens de mestres falsas, irreais e estes trabalham com

imagens de crianças, adolescentes demasiado inocentes, pouco reais” (ARROYO, 2011, p.73).

Os saberes que perpassam os currículos de formação precisam dialogar com a vida cotidiana, com suas problemáticas, seus contornos, esses saberes necessitam estarem presentes nos espaços legítimos dos currículos, nas políticas públicas. “Nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam às tensões, experiências sociais que nos cercam que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes” (ARROYO, 2011, p.119).

Borges (2010), com base nos estudos de Bernstein, apresenta uma perspectiva integradora para se pensar as relações curriculares estabelecidas na formação de professores, vislumbra um currículo capaz de fazer o futuro professor aprender a ensinar, na convergência entre os currículos da formação docente e os das escolas. Para tanto, o professor universitário precisa conhecer e compartilhar dos objetivos adotados pela instituição formativa de modo a se efetivar uma postura e prática pedagógica coletiva, o que certamente causará impactos na práxis docente do professor universitário.

Parte-se do pressuposto que o *saber curricular* é ressignificado na ação docente, a partir do modo como o professor estabelece relações com os conhecimentos da sua área de atuação, na qual pode adotar uma postura de negação ou de afirmação da identidade profissional assumida na formação docente, assim as intenções curriculares são efetivadas na práxis, constituindo, por isso, em uma prática de significação. Como aponta Silva

No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalham sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação (2010, p.21).

No currículo, desse modo, são produzidos significados que estão estreitamente vinculados às relações sociais e culturais, as quais ganham forma na ação docente. Observa-se que não são estruturas fixas, fechadas, unívocas. Ao contrário, é fluída, aberta, incerta e múltipla.

O saber curricular se materializa nos documentos oficiais que perpassam as instituições de ensino, bem como nos discursos e práticas de sala de aula. Às vezes, os saberes que dão sentido à prática dos professores não são os mesmos que se apresentam em seus programas oficiais. Portanto, a análise dos saberes curriculares precisa ser realizada

considerando as relações que são estabelecidas pelos professores na sua prática. Nesse sentido, o saber que resulta da experiência docente é um saber capaz de reformular teorias e currículos, logo, um elemento essencial na formação dos professores.

#### 2.4.4 Saberes de experiência

Para Tardif (2007), o *saber experiencial* está ligado diretamente às funções exercidas no trabalho docente, sendo mobilizado, modelado, adquirido na prática. Sua utilização está condicionada aos problemas e situações peculiares que surgem na interação entre seus diferentes atores, sendo impregnado de normatividade e de afetividade. Isso exige um repertório de conhecimentos variados sobre um saber-fazer que são organizados em função dos contextos que se apresentam na prática profissional. A complexidade é uma das suas principais características, pois é um processo de natureza inacabado, por integrar experiências novas o que o torna, aberto, poroso e permeável. A figura do professor personaliza o saber, sendo difícil separar as questões subjetivas adquiridas na história de vida pessoal e profissional das maneiras de ser, estar e fazer a profissão.

Corroborando a essa ideia, destaca-se a de Therrien (1993), quando assinala que, os saberes de experiência estão inter-relacionados com os outros saberes. Em sua análise, distingue o saber em três dimensões, a primeira abrange o saber ensinado, cuja origem procede do saber científico, em mistura com o saber do senso comum. A segunda dimensão está relacionada ao saber ensinar, ou seja, aos aspectos ideológicos e teóricos provenientes dos saberes disciplinares sejam estes de ordem pedagógica ou dos diversos campos de conhecimentos. A terceira dimensão é o saber de experiência que se consagra na interação com a pluralidade dos demais saberes docentes disponíveis. Ele ultrapassa os limites dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui em sua conjuntura os aspectos culturais. Nessa ótica, o saber de experiência é o saber próprio da identidade do docente que se constitui no interior de sua práxis social cotidiana.

Nóvoa (1995) enfatiza que o processo de formação profissional docente alimenta-se das experiências que a pessoa do professor realiza nas suas interações, com as dimensões pessoais e profissionais. Logo é urgente apropriar-se dos processos de formação considerando as questões subjetivas que envolvem a prática docente.

Dias (2010) ao analisar as políticas de formação docente do país, aponta a ausência de uma política nacional de desenvolvimento profissional docente para a educação

superior, como consequência, o saber, de sustentação da prática pedagógica se restringe ao saber técnico/científico. Segundo Therrien (1993) a acentuada valorização do saber científico e tecnológico provocou nos docentes uma relação contraditória entre os saberes que possuem e aqueles que são transmitidos, limitando-se a tarefa de meros transmissores de saberes, como técnicos especializados em repetir os conhecimentos produzidos por outros. E, assim, “forma-se uma barreira entre o cientista e o professor, uma edição modernizada da separação entre pesquisa e ensino, teoria e prática, numa sociedade que privilegia a divisão do trabalho na sua estrutura de classe” (p.3).

Na busca de uma superação desse modo fragmentando de conceber o saber, fazem-se necessários estudos que valorizem o saber docente como fruto da sua prática, ou seja, que análise os diferentes modos como os professores estabelecem relações com seus saberes, já que por muito tempo suas experiências profissionais não foram tratadas como conhecimento necessário à prática docente. Como afirma Therrien (1993, p. 08) “torna-se crucial identificar o papel, o caráter e a dimensão dos saberes de experiência concebida como saberes sociais produtos da prática social e pedagógica destes atores”.

Os saberes da experiência não são questões descartáveis do processo de formação docente, advoga-se por uma epistemologia da prática, nesse aspecto, Pimenta (2010) adverte que os problemas serão compreendidos e superados à medida que melhor se conhecem suas raízes para, a partir delas, construir saberes, que poderão responder a outras necessidades, estando a prática na raiz da resignificação epistemológica. Therrien e Therrien (2011) compartilham dessa mesma compreensão e acrescentam que a aprendizagem da docência resulta do estudo do conjunto dos saberes utilizados na experiência e, para tanto, necessitam de uma racionalidade pedagógica que permite dialogar com os diferentes modos de apreender e compreender a vida profissional e cidadã atenta às múltiplas vozes e faces da humanidade fundante na práxis pedagógica.

Pautado na ação comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Freire, Therrien (2012, p. 120) vai postular por uma racionalidade pedagógica,

[...] que busca dialogar com os diversos e possíveis modos de outros sujeitos compreenderem a vida no mundo e sua organização; é uma racionalidade situada, cultural, histórica e científica, atenta às múltiplas vozes e faces da humanidade contemporânea. Em outros termos, podemos concebê-la como racionalidade dialógica, fundante da práxis educativa, que, portanto, denominamos racionalidade pedagógica por situar-se na base da práxis pedagógica.

No contexto dos saberes docentes, serão os saberes de experiência que darão sentido e significado a ação dos professores, contribuindo para a constituição de uma consciência profissional, que segundo Tardif (2007) se refere à capacidade de julgamento e argumentação exercida pelo docente que se move por uma racionalidade. As razões que incentivam o agir pedagógico, dessa forma, precisam dialogar com os diferentes saberes que se consagram na práxis pedagógica por meio de um processo de transformação didática do saber.

Dias (2010), em análise sobre o processo de transformação didática do saber na educação superior, com base nas contribuições de Chevallard (1991), aponta que o saber sofre transformações para que possa ser tratado na sala de aula, sendo “o saber ensinado” resultante do processo de ressignificação, tendo por referência o contexto escolar e acadêmico no qual se consagram novas configurações epistemológicas. Nesse sentido, a ressignificação do saber necessita considerar uma racionalidade guiada por experiências compartilhadas. Conforme Farias (2007), a ressignificação da prática pressupõe mudanças justificadas em novos valores e crenças, a não ser em situações impostas, por conseguinte, envolve mudanças substantivas nas atitudes e nos modos de pensar, constituindo-se um processo complexo na medida em que caracteriza uma construção individual, coletiva e interativa.

Os saberes docentes são, portanto, resultantes do processo de socialização que envolve experiências pessoais e profissionais as quais são guiadas por uma racionalidade pedagógica que busca atribuir significados à práxis pedagógica. No entanto, na Educação Superior, os docentes são guiados ao enfrentamento das questões subjetivas de modo a negar sua história de vida profissional o que se apresenta como desafio na formação docente do professor de Ensino Superior.

### 3 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS SABERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“Não pensar uma educação física em uma sociedade qualquer. Pensar sim, uma educação física para essa sociedade”.  
(Vitor Marinho de Oliveira)

Os saberes que sustentam a prática pedagógica dos professores de Educação Física são influenciados por aspectos históricos, sociais, ideológicos e pedagógicos que perpassam a sua formação. Nesse sentido, a seguir, será realizado um diálogo entre a sua genealogia e organização no cenário da educação superior brasileira e as questões epistemológicas da prática docente. O capítulo está dividido em dois momentos: o primeiro aborda os aspectos históricos da formação do professor de Educação Física e o segundo, os saberes docentes na formação do professor de Educação Física de Ensino Superior.

#### 3.1 A formação do professor de Educação Física na Educação Superior

Admitir que o homem é fruto das construções sociais e que estas são resultado das relações estabelecidas com o outro em seus diferentes contextos é aceitar a natureza histórica que conduz a humanidade. Assim, o passado revela muito do que somos hoje e, de alguma maneira influencia as ações presentes. Logo, os aspectos históricos que permeiam a formação do professor de Educação Física nos auxiliam na análise do processo de resignificação das práticas pedagógicas no Ensino Superior.

A Educação Física, no que concerne à formação de professores, ao longo do percurso histórico, veio incorporando nuances específicas, as quais foram assentadas pelos diferentes significados sociais que a mesma assume na trajetória profissional. Especificamente no século XX, no Brasil, as discussões sobre a formação do professor de Educação Física tornam-se acentuadas, logo, o capítulo se reportará as questões que perpassam o século XX até os dias atuais.

O primeiro aspecto a considerar na formação de professores em Educação Física é a influência dos atores sociais no processo de organização desta profissão que, em meados das primeiras décadas do século XX, começava no Brasil a ganhar *status* profissional. Nesse cenário, conforme apresenta Melo (2000), foram os militares, os primeiros a incluir,

em seus programas de formação, disciplinas ligadas à prática de exercícios físicos e os médicos, os primeiros a se preocuparem com o aprofundamento do seu estudo.

Essa base de organização da Educação Física parece ter contribuído para um cenário de formação fragmentado, estando a formação prática sob responsabilidade dos militares e a forma teórica no pensamento médico. Do mesmo modo, a influência médica nas bases epistemológicas da Educação Física nos remete ao contexto atual que busca seu *status* em saberes biológicos provenientes das heranças dos primeiros articuladores do conhecimento da área.

Segundo Bracht (2007), a teorização que fundamentava a prática pedagógica da Educação Física era marcadamente biológica, esta era realizada necessariamente por intelectuais de outros campos de saber, como a Medicina, Forças Armadas, Pedagogias e Ciências Políticas, uma vez que o campo acadêmico da Educação Física (ou ginástica escolar) não havia ainda se constituído.

Antes da implantação do primeiro curso superior de Educação Física, em âmbito nacional, pelo decreto Lei 1.212 de 1939, caberia aos militares a formação dos professores de Educação Física, apesar da existência de civis nos cursos de curta duração. Em dados apresentados por Melo (2000, p. 06), confirma-se que:

Ao final de 1930, o país possuía formados 170 profissionais de Educação Física, além de mais alguns formados em outros países. Desses, 150 eram militares, sendo 130 formados pelo Exército. Os outros 20 militares foram formados pela Marinha. Havia 20 civis, mas todos também formados pelos militares.

No início dos anos de 1930, a sociedade civil insere-se de forma mais acentuada no debate e, juntamente com os militares, entusiasma-se com a criação de uma Escola Nacional de Educação Física e Desporto. Segundo análise de Castellani Filho (1994), a Escola Nacional de Educação Física e Desporto nasce por pressão de três forças. A primeira, relacionada ao interesse dos civis de organizar um curso de Educação Física; a segunda refere-se a um desejo da Divisão de Educação Física de constituir um curso padrão; já a terceira força está relacionada ao anseio militar de pertencer à cátedra universitária.

Em meio ao processo de consolidação do Ensino Superior em Educação Física as normalistas estão entre os primeiros profissionais a lidar com a Educação Física nas escolas do país, em análise histórica, Rocha (2008, p. 95) destaca

Nas escolas normais do país, as normalistas aprendiam os métodos e a didática, dos métodos tradicionais, e posteriormente, da Escola Nova. Na formação dessas professoras, também constavam o ensino e a aplicação da *gymnastica*, para complementar a educação do corpo e da mente.

O processo de interiorização e democratização do ensino da Educação Física no Brasil não é homogêneo, o que torna o papel desempenhado pelas normalistas de grande relevância para a divulgação das práticas corporais vigentes. Quando se analisa a conjuntura da região Nordeste do Brasil, a figura das normalistas torna-se fundamental para a materialização das atividades corporais nas escolas do interior do país, como afirma GRUNENVALDT (1999, p. 03) “[...] era confiado às normalistas recém-formadas a missão de incrementar e difundir pelos sertões a instrução pública [...]”. Logo, as normalistas entre outros atores, foram importantes na organização e sistematização da Educação Física na nação. Ao analisar a história da formação das normalistas de Sergipe-AL, GRUNENVALDT (1999) apresenta os objetivos que eram destinados à Educação Física:

A educação física para o ensino normal vai se apresentar segundo dois entendimentos: a prática regular de exercícios físicos que proporcionam a normalista um componente elementar da sua formação - a educação física e outro entendimento será vinculado ao ensino da ginástica que servirá de subsídio para a sua futura prática pedagógica de normalista (p.31).

Em análise sobre a formação superior na região do Cariri na década de 1930, Rocha (2008) destaca a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE, como formadora de professores, que teve a preocupação de preparar profissionais para atuarem com conhecimentos próprios da Educação Física, logo, “[...] as normalistas eram preparadas para lecionar, entre outras disciplinas, recreação, jogos, ginástica, calistenia, exercícios físicos e esportes, representando o que havia de mais moderno na ocasião [...]”.

O projeto que se propunha a formação das normalistas não se distancia dos ideais da época que se destinava à Educação Física na escola, pautadas no *higienismo*, na formação disciplinar e no cuidar do corpo. Como aponta Paiva (2000), não era um discurso da Educação Física, era próprio ao momento histórico vivido, logo, um projeto nacional de *eugeniação*, ordenamento, disciplina e moralidade começa a ser sistematizado entre os aspirantes que desejavam consolidar a formação do professor de Educação Física.

Fernando de Azevedo um dos grandes intelectuais dos anos de 1930, era defensor da Educação Física em estreita relação com o movimento eugenista brasileiro, considerada um elemento fundamental para a constituição de uma nova sociedade, regenerada, forte e saudável. Para o referido autor, o movimento em defesa da Educação Física na escola era uma questão médica e não pedagógica, sendo o papel do professor de Educação Física secundário, reservando-se a executor de tarefas pensadas e fiscalizadas pelo médico (SOARES, 2007).

Paiva (2004), ao analisar os catálogos de teses (1832-1985) da Faculdade de Medicina da UFRJ, verificou que os médicos até 1928 discutiam temas com afinidades ao movimento higienista e a Educação Física. Dentre as temáticas discutidas sobre a área, surgem vários sentidos e representações desta prática, com destaque para a conduta dos pais, sendo estes responsáveis pela primeira *educação physica*; os cuidados corporais no nascimento e na infância com ênfase sobre o desenvolvimento dos bebês e da criança; e, o trato das crianças em idade escolar na qual a ginástica era tida como excelente formadora de hábitos na *educação physica*, colaboradora na formação de hábitos higiênicos para os meninos.

Estando a Educação Física ligada ao discurso médico, é possível entender as razões para sermos os únicos, entre os cursos de licenciaturas criados em 1939, a possuir uma regulamentação própria, estabelecida em 17 de abril de 1939 por meio do Decreto-Lei 1.212, enquanto que as demais licenciaturas foram reguladas no Decreto-Lei 1.190 da Faculdade de Filosofia em 04 de abril de 1939. Outra particularidade é que já existia um órgão governamental próprio da área sob o nome de Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e da Saúde (MES), pela Lei 378 de 13 de janeiro de 1937.

O perfil do ingressante e o tempo de duração do primeiro curso superior da área também se diferem dos demais. Conforme apresenta o Decreto-Lei 1.212/39, poderia matricular-se na primeira série do Curso Superior de Educação Física quem apresentasse certificado de conclusão do curso secundário fundamental. Ao mesmo tempo, o Curso Superior de Educação Física poderia ser concluído em apenas dois anos, ao contrário das demais licenciaturas que era de no mínimo três anos e exigia-se o secundário complementar.

A formação do professor de Educação Física precisava de um perfil de profissional pautado em conhecimentos práticos, no desempenho físico, na educação do corpo, o que

segundo Melo (2000) pode ter ocasionado em resistência à criação de um Curso Superior de Educação Física, já que sua ênfase era dada ao físico em detrimento do intelecto.

A habilitação dos primeiros Cursos Superiores de Educação Física possuía uma particularidade dentre as demais licenciaturas, pois se formavam profissionais em diferentes níveis: técnicos, especialistas, monitores e professores, dependendo do nível de escolaridade do ingressante. Com isso, como ressalta Taffarel (1993) a formação do professor de Educação Física amplia o seu distanciamento com os profissionais da área e das demais licenciaturas.

Esse distanciamento da licenciatura, enquanto área de atuação profissional provoca uma fragilidade nos saberes pedagógicos dos professores até os dias atuais. Muitos profissionais, como aponta Borges (2005), sentem o descompasso entre a sua formação e a realidade de atuação profissional, percebem que as questões pedagógicas são marginalizadas em detrimento dos saberes científicos na formação inicial, sendo os saberes de experiências responsáveis pela aproximação com o trabalho docente.

Durante as primeiras quatro décadas do século XX, o cenário da formação de professores de Educação Física manteve-se orientado pelos ideais eugênicos, marcadamente influenciados pelos Métodos Ginásticos Europeus e pela Instituição Militar, sem muitas preocupações com uma possível aproximação de ideais com as demais licenciaturas. Segundo Borges (1998, p. 26)

Em 1945, ocorre a primeira mudança que procurava aproximar a formação de professores de Educação Física das demais licenciaturas, com a alteração da duração do curso de dois para três anos. Mas, só na década de 1950, especialmente por pressão do movimento estudantil, é que se passou a exigir, dos exames vestibulares, o certificado do curso clássico ou científico.

É importante destacar a presença, na década de 1940, do movimento estudantil para uma melhor qualificação profissional do professor de Educação Física. Como aponta Melo (1997), esta iniciativa possibilitou aos estudantes da área um melhor prestígio acadêmico, já que ampliou a sua participação no contexto universitário, foi capaz de trazer a Educação Física para o campo de luta, em defesa de melhor qualidade, rompe com o modelo ditatorial de formação e nos mostra o poder da mobilização e a necessária intervenção dos estudantes na política brasileira.

No período da Ditadura Militar, a formação do professor de Educação Física adquiriu novos contornos curriculares, na busca de uma aproximação com os

conhecimentos pedagógicos próprios dos cursos de licenciatura. Vale salientar que as discussões legislativas iniciam-se no ano de 1962, com o Parecer nº292/62 que buscava fixar no currículo das licenciaturas as matérias pedagógicas como Psicologia da educação, da adolescência, da aprendizagem, além de elementos de administração escolar, Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado. Entretanto as intenções não se efetivaram na prática. No que concerne à Educação Física, tendo ocorrido apenas em 1969 por meio da Resolução nº69/69 e o Parecer nº672/69. Conforme Faria Junior

Somente assim, com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer nº292/62 do CFE) e com trinta anos de fato, em relação às demais licenciaturas, matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, etc., foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física, aproximando a formação deste profissional da dos demais (1987, *apud* BORGES, 1998, p. 28).

Apesar da efetivação da reorganização curricular dos Cursos de Formação em Educação Física o que se observou nos anos finais da década de 1960 e mais fortemente na de 1970, foi a valorização do desporto e dos conhecimentos científicos em detrimento das questões pedagógicas.

Na década de 1970 ocorre uma expansão da oferta de Cursos de Formação Superior em Educação Física, Darido (2003, p. 25), ao analisar esta questão, aponta que “especificamente no Brasil, no período de 1950-1975 ocorre uma explosão no número de Faculdades de Educação Física. Para exemplificar, até 1950 funcionavam apenas dois cursos no estado de São Paulo, chegando a quase 30 no final da década de 1970” tendo sua formação voltada para as práticas esportivas.

Segundo Castellani Filho (1994), o esporte, na sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si os anseios e esperanças do povo brasileiro, foi imensamente explorado no período da Ditadura Militar, com o objetivo de atuar como analgésico no movimento social. Sob o princípio da racionalidade, eficiência e produtividade, próprios da concepção tecnicista, predominante no período da Ditadura Militar, os cursos de formação superior precisavam acenar para uma educação objetiva e útil para o desenvolvimento do país. Como apresenta Saviani (2007, p. 379) “[...] inspiradas no princípio da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Nesse cenário, a figura do técnico desportivo prevalecia sobre a do professor de Educação Física, tal realidade, ocasionou em altos investimentos pelo Poder Público em

laboratórios de Fisiologia do Exercício e estimulou o desenvolvimento das pesquisas nas áreas da Antropométrica e da Biomecânica. Esse predomínio sobre a técnica, demonstra justamente que a formação do professor de Educação Física deveria buscar a manutenção da ordem e a alienação por meio do rendimento esportivo (FARIA JUNIOR, 2007). Como aponta Ghiraldelli Junior (2003), o objetivo da Educação Física na Ditadura Militar era a caracterização da competição e da superação individual, por isso estava voltada para o culto do atleta-herói, que mesmo diante de todas as dificuldades consegue chegar ao *podium*, aliando-se assim às palavras de ordem eficiência e eficácia.

Em sua análise sobre os rumos dos movimentos estudantis no Pós-64, Melo (1997) esclarece a tão evidente tentativa de utilizar a Educação Física nas intenções governamentais, quando nos apresenta o fato do Diretório Acadêmico ter sido extinto enquanto que a Associação Atlética foi mantida no período da Ditadura Militar. Essa atitude “[...] parece separar o esporte do rol das "atividades políticas". Quem faz política para um lado, quem faz esporte para o outro (p. 15)”.

Em meio à valorização das competições esportivas no período da Ditadura Militar, a própria organização curricular dos cursos de formação superior evidencia a influência esportiva na constituição do professor de Educação Física. Basta observar a predominância dos conhecimentos esportivos em detrimento de outras manifestações corporais como jogos populares, danças, ginástica, lutas. Do mesmo modo, a Educação Física escolar acaba por sofrer consequências desse panorama, sendo comum encontrar nas escolas, professores atrelados, de forma exclusiva, ao conhecimento esportivo com base na técnica e no rendimento.

Os anos de 1980 anunciam novos debates para a formação do professor de Educação Física, neste momento, surgem diferentes concepções de ensino para a área, que buscavam constituir sua identidade pedagógica, como destaca Tafarell (1993, p. 36)

Demarcam-se posições diferenciadas, cada vez mais explicitadas, nas discussões sobre as funções sociais da Educação Física, sua legitimidade e sua autonomia (Bracht, 1992). Em um amplo espectro, ainda não muito bem delineado, encontram-se tanto os que defendem a Educação Física na perspectiva da aptidão física, da saúde, centrando suas argumentações enfaticamente nas dimensões biológicas e psicológicas, como os que questionam este papel e buscam explicações dentro de perspectivas sociológicas, psico-pedagógicas, além daqueles que buscam compreender e Educação Física como componente da cultura esportiva.

Em paralelo a esse debate, a década de 1980 anuncia outra polêmica discussão a cerca da formação curricular envolvendo os Cursos Superiores de Educação Física. Vários seminários foram realizados, contudo ao invés de consolidar as questões epistemológicas da área, as reformulações curriculares apresentaram as fragilidades, ao fragmentar a formação em bacharelado e licenciatura pela Resolução nº03/87 e o Parecer nº215/87. Em análise sobre as reformas curriculares ocorridas na Educação Física, Azevedo (2013, p. 13) afirma que essa separação entre licenciatura e bacharelado

[...] se deu para além dos espaços decisórios da educação física, de conformidade com o contexto dos anos 80,90 e primeiros anos da década do III milênio, de presença hegemônica do projeto societário de índole neoliberal delineado pela concepção de Estado Mínimo, Globalização da Economia e predominância do capital financeiro sobre o produtivo.

Tais reformulações curriculares acabaram por provocar nos cursos de licenciatura um inchaço nos currículos de formação, predominantemente na área esportiva e biomédica, na procura de atender às expectativas emergentes das transformações ocorridas no mercado de trabalho (BORGES, 1998). Portanto, este processo de reformulação curricular está diretamente relacionado ao caráter mercadológico que a educação, de maneira geral, veio adquirindo no final dos anos de 1980 e mais fortemente nos anos de 1990.

Como analisa Saviani (2007), a lógica educacional iniciada em meados dos anos de 1990 está voltada para os interesses privados. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para os empregos disponíveis, sendo, portanto, de responsabilidade do indivíduo incluir-se no mercado, seja por meio da empregabilidade ou da informalidade.

A Educação Física, nesse contexto, começa por adotar novas configurações, já que os padrões de mercado assumem os ditames governamentais, e coloca a formação superior a serviço das necessidades do capital. O mercado da atividade física toma corpo e atinge os cursos de formação profissional, esses sofrem interferências das políticas de Estado, as quais tentam atribuir à esfera privada a garantia da manutenção e promoção da saúde (NOZAKI; QUELHAS, 2006).

Começam os incentivos para a formação do profissional liberal, que tem na formação do bacharelado em Educação Física, o seu grande articulador, conforme NOZAKI e QUELHAS (2006, p. 5)

A perspectiva do bacharelado apontava para a formação para os campos de trabalho não-escolares, numa vã tentativa de se assegurar tais campos para o professor de Educação Física, buscando, inclusive, descaracterizá-lo enquanto um trabalhador assalariado do magistério e caracterizá-lo como um profissional liberal, flexível ou empreendedor, trabalhador este característico do fenômeno de precarização do trabalho evidenciado mundialmente nos anos 90.

Por conta dos incentivos de uma formação em Educação Física para o mercado consumidor, a profissão se fragiliza, busca encontrar uma nova identidade profissional, diante dos novos contextos sociais. A partir destas discussões, iniciam-se as tentativas de separar os conhecimentos em duas áreas. No entanto, como questiona Faria Junior (2007, p. 231) “[...] pode o mesmo corpo de conhecimento fornecer a base para duas profissões distintas?”. Vale ressaltar que a pretensão não é esgotar a discussão, e sim, provocar reflexões sobre esse complexo percurso formativo que envolve a profissão de professor na Educação Física.

A Resolução CNE/CP 01/02 institui as Diretrizes Curriculares para a formação dos professores da Educação Básica e, ao fazer isso, estabelece que a formação em licenciatura não deverá mais ocorrer junto com a do bacharelado, como era recorrente nos cursos de Educação Física desde 1987. Desde então, a formação do licenciado em Educação Física tinha suas diretrizes curriculares enquadradas nas “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, CNE, RESOLUÇÃO 01/2002) com prazo para serem implementadas a partir de 2004.

Em 2004, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física (BRASIL, CNE, RESOLUÇÃO 07/2004), que estabelece as referências para a organização curricular da formação do bacharel em Educação Física no Brasil. Diante das mudanças, os Cursos Superiores em Educação Física tiveram que passar por reformulações curriculares para se adequar as deliberações. Todavia, Azevedo (2013) ao analisar este processo de reformulação curricular em instituições privadas, verificou a ocorrência de um processo de inversão do 3+1 nos cursos de licenciatura e o inchaço de carga horária em cursos de graduação. Segundo a autora

[...] em IES particulares que oferecem as duas formações em EF, a licenciatura- apesar de ter um projeto pedagógico próprio- está sendo ofertada em três anos, com um núcleo equivalente de disciplinas da formação de graduação (antigo bacharelado). Assim com mais um ano ou um ano e meio de curso é possível obter também a formação de graduado em EF, tendo em vista o incentivo dado ao acadêmico no aproveitamento

de disciplinas cursadas na licenciatura. Neste caso parece estar ocorrendo um 3+1 invertido, sendo cumprida todas as exigências da legislação. Já a formação em graduação está sendo ofertada com duração superior a três anos, dada à quantidade de carga horária total mínima a ser cumprida estabelecida pela legislação (AZEVEDO, 2013, p. 131).

Em meio ao processo histórico de organização curricular que envolve a formação do professor de Educação Física, entre os diferentes ideais de formação pelo qual tem passado a área, observa-se que o ambiente escolar, de modo geral, nunca foi colocado em “xeque”. Com isso, é possível afirmar que é nesta questão que se devem concentrar esforços para consolidar uma formação profissional. Como afirma Nóvoa (2007, p. 17) “os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda”. Desse modo, concentrar-se nos professores e nas suas práticas profissionais nos parece um caminho interessante a ser trilhado em busca de formulações curriculares e debates educacionais compatíveis com o que se espera da área, não a partir de efeitos de mercado, ou ideais higiênicos e esportivista predominantes nos ditames capitalistas, mas tendo, por base, a vida cotidiana, o currículo vivido nas instituições educativas, por alunos e professores nelas inseridos.

### **3.2 Os saberes na formação do professor de Educação Física**

Na formação do professor de Educação Física, a procura por reconhecimento acadêmico ocasionou em uma busca incessante por legitimar o seu caráter científico nas ciências positivistas como Biologia, Fisiologia, Biomecânica, entre outras áreas afins. De modo geral, as licenciaturas estão a conviver com situações formativas de conflito entre os conhecimentos científicos e os pedagógicos. Como constatou D’Ávila (2013), a maioria dos acadêmicos das licenciaturas são portadores de uma dupla profissionalidade na qual o ser professor é tratado como segunda opção. Logo, sentem dificuldades de estabelecer relações pedagógicas necessárias para uma atuação profissional comprometida com a docência, o que resulta em um ensino instrumental no qual a aprendizagem torna-se de responsabilidade apenas do aluno.

Segundo Betti (1996), a Educação Física possui dois polos importantes de organização teórica na Educação Superior, a qual denominou de matrizes teóricas. A primeira, designada de *matriz científica*, busca legitimar o saber da Educação Física em fundamentos científicos, cuja preocupação central é garantir sustentação acadêmico-

científica à preparação profissional. A outra postula que a Educação Física é uma área de estudo que visa à prática pedagógica, nomeada de *matriz pedagógica*. Ela se difere das ciências individuais que lhe dão suporte epistemológico para a elaboração da prática. Essas duas matrizes apontam para uma discussão fragmentada do saber que compõe a formação do professor de Educação Física, na qual tendem a valorizar um determinado saber em detrimento do outro, do mesmo modo, Darido (1995) apresenta dois tipos de currículos na formação do profissional de Educação Física: o científico e o tradicional esportivo em que, respectivamente, um prioriza uma formação teórica e o outro, a prática, com uma escassez de diálogo e reflexão sobre os conhecimentos da área. Dessa maneira, as matrizes teóricas e os currículos de formação do professor de Educação Física, como os demais cursos de licenciatura, são influenciados por uma dualidade estrutural próprias de um ensino academicista, o que para D'Ávila (2013, p. 28) “[...] não incide de maneira significativa na formação de uma profissionalidade necessária ao exercício da prática docente escolar [...]”. Nesse sentido, esta dualidade estrutural do saber na formação superior em Educação Física renega à pedagogia um lugar de coadjuvante na formação, sendo as “[...] investigações pedagógicas pouco compreendidas e investigadas [...]”, o tornando necessário, pensar em uma cultura pedagógica para o interior das instituições de educação superior (VEIGA, 2012, p. 15).

Segundo Moreira e Torjal (2009) os Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Educação Física estão distantes das necessidades pedagógicas de atuação profissional no Ensino Superior. Em sua análise quanto à contribuição dos programas, destaca-se como aspectos positivos a qualidade dos professores e o volume de informações e conhecimentos adquiridos. Entretanto, foi considerado ponto negativo o trato periférico atribuído à atuação docente, na qual se destaca a pesquisa em detrimento das questões didático-pedagógicas.

Os professores da Educação Superior, em particular os de Educação Física, são movidos para ser pesquisador, função que lhe é atribuído desde o momento em que se inserem nos cursos de Pós-Graduação e, quando chegam às universidades, são levados a legitimar a cultura acadêmica do saber científico em suas aulas, limitando-se a um saber pesquisar desvinculado das questões sociais. Assim, o saber-ensinar e o saber pesquisar, ao não se vincularem, resultam um ensino fragmentado, carente de problematizações que contribuam para a compreensão da prática docente. Postula-se, nesse trabalho, uma mediação dos saberes de modo a formular uma teoria da Educação Física comprometida

com uma sustentação acadêmico-científica em diálogo com a prática social, sendo incluídos nela, os saberes pedagógicos, já que esses colaboram significativamente para a sustentação da profissão docente nos Cursos de Licenciatura em Educação Física.

Borges (2005) salienta que o modo como a Educação Física inicia na Educação Superior aponta para uma formação pautada nos saberes científicos, tendo por base uma racionalidade técnica, na qual a preocupação estava assentada nos conhecimentos biológicos por serem a garantia do *status* profissional. Como consequência, a formação do professor de Educação Física se afasta das questões pedagógicas, necessárias para o ensino. Em análise histórica sobre a formação pedagógica, Kunz (2007) ressalta que

[...] a formação de professores de Educação Física era baseada na formação teórica dos aspectos técnicos e empíricos da razão instrumental. Essa formação deficitária afastava estes professores das reais discussões sobre a Educação Física escolar e seu respaldo social. Esta formação que enfatiza o modo empírico de ver o mundo (objetivo) prioriza o entendimento do movimento como sendo apenas descritivo e repetitivo baseado na presença de um padrão para comparação (p. 24-25).

Bracht (2007) destaca que o campo acadêmico da Educação Física passou por um movimento de pedagogização, despedagogização e (re) pedagogização diante do debate sobre o processo de cientificação da área. Tal contexto aponta os anos de 1960 como fortemente marcado por uma tentativa de afastar a formação em Educação Física das questões pedagógicas, ao mesmo tempo, aproxima-se dos ideais de instrução e treinamento esportivo, que garantiriam o *status* científico à profissão, o que permanecem até os anos de 1980, quando um grupo de estudiosos se uniu no desejo de construir seu objeto de estudo a partir do viés pedagógico.

É perceptível a influência do pensamento moderno na Educação Física, o que repercute no modo como o conhecimento da área é pesquisado, analisado e posto em ação na formação dos professores. Kunz (2007, p.29) afirma que “[...] essas questões problemáticas que se enfrentam hoje na Educação Física são resultados históricos e epistemológicos do pensamento moderno e a racionalidade que foi desenvolvida a partir dela”, sendo necessário o envolvimento de diferentes gerações para conseguir, de fato, provocar uma mudança de paradigmas na sociedade.

Com foco na ginástica, Soares (2007) analisa o processo de sistematização das atividades corporais e percebe que a mesma se organiza na sociedade sob as bases do pensamento moderno com critérios de cientificidade, sendo o corpo tratado como objeto da

ciência na qual prevalece uma concepção anatomofisiológica, sendo as ciências biológicas e a moral burguesa pautada na ordem e disciplina, a base de suas formulações práticas. Nesse contexto, as formas de entretenimento corporal que abusavam do esforço e dos gestos eram rejeitadas, por serem vistas como “perigosas” por não serem disciplinadas, moldadas aos ditames da civilização. Segundo Soares (2005, p. 23) “[...] Radicaliza, no universo das práticas corporais existentes, a visão de ciência como atividade humana capaz de controlar, experimentar, comparar e generalizar as ações de indivíduos, grupos e classes”.

Os métodos de ginástica europeus transparecem os ideais de sociedade moderna, que viam, na ginástica, o produto acabado e comprovadamente científico. Paradoxalmente as atividades circenses, que por vezes existiam em paralelo à construção dos métodos, passam a ser negadas por elas se distanciarem do utilitarismo e da fixidez apregoada para as práticas corporais (SOARES, 2005).

Nesse cenário de sistematização científica das atividades corporais, surge uma nova forma de controle do gesto, o esporte moderno. Como salienta Kunz (1991), o esporte reduziu a complexidade do movimento humano, determinando locais específicos por modalidades, destrezas e habilidades motoras, dando um novo significado ao movimento que se afasta do ser humano para se aproximar dos objetivos técnicos e dominantes daqueles que possuem certo poder. O esporte passa a ser o principal conteúdo da Educação Física escolar, torna-se um saber basilar na formação do professor, foi legitimado na área profissional, tornou-se um saber hegemônico, sendo confundido com a própria Educação Física. Sua presença fortaleceu o pensamento positivista pautado em uma racionalidade objetiva, neutra, fragmentada e útil aos interesses da sociedade capitalista (BRACHT, 1992).

Esse modo empírico de tratar o conhecimento da Educação Física acarreta em uma formação de professores pautada na técnica, no rendimento, na padronização das manifestações corporais, em pesquisas que se afastam da realidade escolar e das questões pedagógicas próprias da área.

Os professores que sustentam a formação docente em Educação Física convivem com discussões teóricas que se preocupam em legitimar a área em uma racionalidade científica e acabam renegando os saberes para a docência a um plano secundário. Porém, a Educação Física, nos cursos de licenciatura, necessita legitimar-se enquanto disciplina

escolar que se sustenta por suas características de intervenção pedagógica, sendo o saber científico necessário para sua fundamentação, nesse sentido

A Educação Física não é uma disciplina científica, mas uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que expressa projetos sociais e historicamente condicionados, o que por sua vez, leva à construção dos objetos da pesquisa científica, a qual se exercita e transforma constantemente no seio da comunidade acadêmica (BETTI, 2005, p.195).

A teoria que sustenta a formação dos professores, em particular os docentes que atuam na Educação Superior, começa pela necessidade de sublinhar as múltiplas dimensões do saber e da prática, com o intuito de recuperar as comunicações entre os saberes teóricos, técnicos e práticos em articulação com as experiências.

Trata-se de recuperar formalmente nosso saber como professores de Educação Física e não de interferir nele novamente, como no caso da ginástica e da Educação Física “científica”, com um saber acadêmico externo. Ainda mais, trata-se de reconhecer que nós, os educadores corporais, como sujeitos de uma prática e um saber que sem nós não se constitui, somos parte do conceito de Educação Física (CRISORIO, 2003, p.52).

Ser parte, é mais que fazer parte, significa aceitar que as experiências formativas dos professores de Educação Física dizem muito do que a área tem se tornado, coloca-nos na posição de produtores de um conhecimento que se consagra na práxis e está constantemente se ressignificando nos diferentes contextos de atuação profissional. Independente do espaço de atuação profissional, os saberes pedagógicos se revelam como elemento fundamental do trabalho do professor de Educação Física, sendo a docência a marca da identidade profissional dos professores.

Outro fato que nos remete à reflexão é o caráter prático da profissão, fazendo-se presente na história da formação do professor de Educação Física. Basta analisar as exigências de escolaridade que se almejavam para o ingresso nos cursos de formação superior, sendo indispensável o físico, a performance e a técnica, enquanto que a formação intelectual era algo secundário aos ingressantes, enquanto profissional do corpo, a mente não carecia de grandes estímulos e, por isso, não se fazia necessário enfatizar o processo de escolarização na seleção dos estudantes.

Dantas (1987), em sua análise histórica da formação do professor de Educação Física, aponta que a grande dificuldade para o acesso à Educação Superior na referida área

estava relacionada às provas práticas dos vestibulares, por serem exigidos índices totalmente fora dos padrões de normalidade da população. O estereótipo de profissional prático, foi na história da Educação Física, disseminado na escola e universidade, por vezes, isso desencadeou uma padronização que tende a marginalizar a profissão. Dantas (1987) exemplifica este processo na escola quando destaca

Este professor era marginalizado pelos demais professores que não o aceitavam nos conselhos de classe, por não julgá-lo em igualdade de condições intelectuais. Sua participação na escola só era importante nos preparativos para o 7 de setembro (ele era especialista em ordem unida) ou se houvesse alguma competição desportiva (p.36)

O caráter prático, atribuído historicamente ao professor de Educação Física- apesar dos avanços de intelectuais como Valter Bracht, Celi Taffarel, Mauro Betti, Lino Castellani Filho, Elenor Kunz, Alfredo Faria Junior, Fensterseifer- ainda persiste no cenário da Educação Física. O que tem afastado os profissionais da área das questões epistemológicas que dão fundamento a prática e provocam inovações pedagógicas.

Compreende-se inovação pedagógica como “[...] a ruptura epistemológica necessária que permite reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas pelo paradigma da modernidade (CUNHA, 2001, p. 105)”. Especificamente na Educação Física, parte-se de uma compreensão que a experiência inovadora perpassa pelas características sugeridas por Fensterseifer e Silva por estas considerarem as particularidades do desenvolvimento profissional da área:

a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011, p. 121-122).

Desse modo, parte-se da compreensão de que uma experiência inovadora, em se tratando da área de Educação Física é um movimento que busca evidenciar a ruptura com o paradigma técnico-instrumental, bem como com um fazer docente que abandona o compromisso com a qualidade pedagógica. Nesse sentido,

[...] são características que podem não estar presentes em sua totalidade, mas denotam o movimento no sentido de evidenciar a ruptura com a

noção de EF como “atividade” para a condição de “disciplina”. Movimento que assume um caráter inovador na especificidade da tradição deste componente e que também deve levar em conta os contextos em que se desenvolvem o que significa afirmar que algo pode ser inovador em determinado contexto e não em outro (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011, p. 121-122).

Ron (2003), em sua análise sobre o saber prático do professor de Educação Física, observa que “[...] quando nos veem como “práticos” em realidade nos consideram como “técnicos” (p.89). Limita, nesse contexto, a atividade profissional a problemas instrumentais, a aplicação de meios e procedimentos. Sem negar a sua importância, mas ao mesmo tempo não se limitando a instrumentalização técnica Perez Gómez (1995, p.100) ressalta: “[...] não podemos é considerar a atividade profissional (prática) do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de carácter técnico”.

Dessa maneira, é necessário refletir sobre as relações que se estabelece entre o “fazer” e o “saber”. Ao perceber o professor de Educação Física como um profissional prático, abandona-se a conciliação entre o saber específico e o saber da prática, logo qualquer pessoa poderá assumir a profissão. Vaz e Carballo (2003) destacam ser a reflexão crítica sobre as práticas e discursos o caminho de superação da dimensão técnica. Nesse viés, o que legitima o saber da Educação Física é o caráter pedagógico que ela possui, sendo o saber pedagógico aquele que precisa dialogar com o objeto específico da área aqui compreendido como a cultura corporal de movimento, em seus diferentes contextos de atuação (BRACHT, 1992).

É válido ressaltar que o uso do termo “cultura” para subsidiar o objeto da Educação Física foi um avanço nas discussões acadêmicas, que segundo Bracht (2005), busca superar certo “naturalismo” presente historicamente em nossa área, o que não significa eliminar esta dimensão naturalista e sim redimensionar o saber. O referido autor salienta que essa postura acadêmica abriu espaço para outros saberes, outras ciências, outras interpretações e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados.

A história conta a grande dificuldade da área em estabelecer aproximações profissionais com um único campo de saber e ambiente de atuação profissional, sendo, portanto, uma singularidade do professor de Educação Física a interdisciplinaridade (BETTI, 1996), já que seu saber se formula a partir de áreas como a Biologia, Pedagogia, Psicologia, etc. Os primeiros profissionais eram militares e atuavam em escolas e

ambientes não escolares como os quartéis. E, mesmo com a entrada dos civis, o trabalho do professor de Educação Física não era apenas realizado na escola, já que a figura do técnico-esportivo atribuiu outras possibilidades, o que nos leva a perceber que, desde a origem da profissão, depara-se com espaços diversificados de trabalho, sendo o debate da fragmentação profissional presença constante nas organizações curriculares dos cursos superiores, sendo necessárias pesquisas que busquem este objeto de análise.

Desse modo, pode-se afirmar que a Educação Física é uma área de formação interdisciplinar que tem na sua prática pedagógica o principal aliado para a consolidação da profissão, sendo necessário, neste novo século, avançar em debates e pesquisas que nos ajude a consolidar a formação profissional, afastando-nos cada vez mais dos estereótipos e da fragmentação que historicamente nos assolam. Nesse contexto, os professores de Educação Física, atuantes no Ensino Superior, assumem a tarefa política de conduzir os estudantes a uma formação comprometida com a prática pedagógica, mas a tomada de posição dos docentes está condicionada ao seu próprio percurso, como adverte Fensterseifer (2011, p. 120) que “[...] o desenvolvimento profissional vincula-se fortemente ao contexto específico das práticas pedagógicas [...]”, logo, as experiências, a maneira como se percebe a profissão e a sua formação são elementos importantes no processo de consolidação das práticas pedagógicas, sendo necessário, por isso, analisar como as experiências têm se relacionado com os saberes e as problemáticas que permeiam a Educação Física e ressignificam a sua própria prática, posto que é nela que se materializam as transformações.

Postula-se por uma ação docente no Ensino Superior que ajude os professores de Educação Física a analisarem suas práticas de modo contextualizado, “[...] que permitam reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas pelo paradigma da modernidade” (CUNHA, 2001, p. 105). Sendo, para isso, necessário valorizar o saber pedagógico e o saber de experiência na mesma proporção com que o saber disciplinar de cunho científico é considerado na organização curricular e na prática pedagógica, como salienta Veiga (2008, p. 20) “[...] o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência”.

São comuns, na Educação Física, casos de “desinvestimento pedagógico” entre os professores que atuam na Educação Básica. Essa expressão é usada por Bracht *et al.* (2010, p. 132) para designar “[...] aqueles casos em que os professores de Educação Física permanece em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade

do trabalho docente”. Resultam em momentos caracterizados como “não aula” (BRACHT *et al.*, 2010) já que aula como aponta González e Fensterseifer (2006) é um fenômeno “vivo”, dotado de intencionalidade, que se preocupa com a aprendizagem dos alunos, na qual se guia por um projeto de longo ou médio prazo, em que ocorrem constantes mediações de modo a garantir condições para a aprendizagem.

Esse fenômeno parece se configurar como um desafio para a formação de professores, no sentido de alimentar uma atitude crítica de reflexão sobre a práxis, de discutir e conduzir os profissionais para uma postura ética diante do saber, de conseguir analisar os impasses do caminho como desafios que alimentam posturas inovadoras na prática pedagógica, não é um problema individual, é um problema da área. Desse modo, “permanecer apenas contemplando o fenômeno e fazendo uma crítica carregada de apelos moralistas, como se o problema fora do sujeito e não da área, não ajudará entendê-lo e consequentemente a poder enfrentá-lo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006, p. 08).

Nesse sentido, é necessário questionar como é possível conseguir que os acadêmicos de uma graduação se motivem na direção de uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem se os professores formadores não transparecerem entusiasmo diante desta questão, estando as questões teóricas e conceituais predominantes no universo acadêmicos em desarticulação com os espaços de atuação profissional.

Nesse mesmo bloco de questionamentos, acrescentam-se como os professores formadores têm favorecido a constituição de novas finalidades para o trato pedagógico dos conhecimentos da cultura corporal de movimento, em especial, aqueles hegemonicamente tratados na Educação Física, como é, por exemplo, o esporte. Como analisam Carlan *et al.* (2012, p. 58) a partir das reflexões de Kunz (2001) “[...] a realidade escolar tem mostrado que os professores de Educação Física encontram dificuldades em modificar suas práticas pedagógicas no ensino do conteúdo esportes, na perspectiva de superar o paradigma da racionalidade instrumental. Logo, os Cursos de Licenciatura em Educação Física tornam-se responsáveis por favorecer o enfrentamento destes desafios em diálogo constante com os saberes de experiência e pedagógicos.

O século XX foi, para a formação do professor de Educação Física, uma época de lutas e embates para consolidar a Educação Física como uma disciplina escolar, como analisa González e Fensterseifer (2007, p. 37) “[...] desde a década de 80 do século passado, lutamos para sermos reconhecidos como uma disciplina “igual às outras”. Pois bem, agora, em tese, o somos”. A Educação Física, de fato, agora é uma disciplina

pertencente à escola, e foram justamente os debates acadêmicos que contribuíram para o repensar de suas funções na educação. No entanto, como analisam Bracht *et al* (2012) ainda nos falta um reconhecimento dos agentes inseridos nos ambientes escolares

[...] os agentes escolares têm ainda grande dificuldade de perceber a aula de EF como um momento de aprendizado sistematizado e com objetivos próprios e relevantes para a educação dos alunos. Nesse sentido, apesar de estar presente na escola em função de uma imposição legal, essa disciplina apresenta, no conjunto da cultura escolar, um déficit crônico de legitimidade (BRACHT *et al.*, 2012 p.126)

Em face ao exposto, o desafio da disciplina Educação Física é se afirmar nas diferentes culturas escolares, sendo necessário que esse reconhecimento seja parte do processo formativo, posto que a denegação da disciplina afeta a construção positiva das identidades docentes.

O discurso pedagógico é uma atividade acadêmica que vem se consolidando na Educação Física, no entanto, a permanência apenas no discurso impossibilita práticas pedagógicas inovadoras. Elas, na verdade, geram um sentimento de culpa em quem não consegue realizar aquilo que se propõe na formação diante de fatores como a falta de reconhecimento da comunidade escolar, gerando frustrações e desistências profissionais. O grande desafio é a transformação dos discursos pedagógicos em saberes pedagógicos, em articulação constante entre universidade e escola, teoria e prática, pesquisa e ação, ensino e aprendizagem.

Para isso, dentre tantos caminhos, aquele que nos parece ser preconizado é inverso à lógica academicista das universidades, pois uma formação para a docência não é resultado de uma formação isolada ao conhecimento científico. Faz-se necessário investir saberes que assumam as experiências como espaço de investigação e reflexão sobre como tem se constituído a formação do professor de Educação Física, o que pensam, sentem, e agem.

Nessa perspectiva, os saberes pedagógicos ganham corpo na experiência, serão os saberes de experiências fundamentais para revisitar os diferentes contextos da Educação Física e promover novos conhecimentos e práticas. Em análise sobre os saberes da experiência na Educação Física, Almeida e Fensterseifer (2011, p. 251) compreendem a experiência como um momento que “nos toca, nos transforma, nos faz ver as coisas de uma maneira especial e sempre singular”. Quando esse sentido se reporta à formação dos acadêmicos de Educação Física, o que se verifica é que estes precisam ser levados a

“experienciar” novas maneiras de atuação profissional com criatividade, inovação e resistência. Assim, falta aos acadêmicos serem tocados com e por práticas pedagógicas que os incentivem a olhar e ver possibilidades de atuação profissional e não modelos a serem reproduzidos.

Quando os acadêmicos denunciam limitações de formação docente nos cursos de licenciatura (D'ÁVILA, 2013), imediatamente a responsabilidade recai sobre os seus formadores. No entanto, a judicatividade é uma via de mão dupla. Logo, estes professores precisam ser ouvidos, no sentido de compreender quem são, o que sentem, e o que o fazem agir de determinada maneira. Para que, diante de uma compreensão de sentidos e representações, seja possível o repensar da formação destes professores universitários e assim seguir juntos em busca de uma Educação Física escolar crítica, criativa, e emancipadora.

## 4 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

“Mas o que não é autobiográfico? Até uma tela... Entre nós, quantos pintores já não se pintaram, pensando que estavam pintando a ponte do riacho?” (Mário Quintana)

A escolha por seguir em uma jornada investigativa exige do pesquisador a definição dos processos, instrumentos e métodos de coleta, de forma articulada com a teorização que o tema ou objeto de pesquisa requer, de modo a potencializar um encontro entre as indagações realizadas e o contexto vivido. Para tanto, faz-se necessário fundamentar, descrever e organizar a metodologia utilizada na realização da presente pesquisa. Assim objetiva-se, neste capítulo, situar o percurso metodológico da pesquisa e o *locus* no qual foi realizada a investigação.

O seu principal fundamento está vinculado a uma análise qualitativa, já que a mesma nos permite interpretar o mundo, analisar o local e o sujeito nas suas interações interpessoais, sociais e culturais. Tal abordagem tem a condição de aproximar o investigador dos atores sociais, de forma que as questões particulares a cada contexto possam ser evidenciadas nos estudos da sociedade. Logo a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que se faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2008, p. 21).

Ao assumir um trabalho como uma pesquisa qualitativa, está-se assumindo a condição humana e conflituosa entre pesquisador e objeto de pesquisa e seus diferentes sentidos e significados que existem sobre um dado contexto. Parte-se do princípio de que são

[...] destes sentidos e significados que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc. (GATI; ANDRÉ, 2010, p. 29).

Na pesquisa qualitativa, a condição de incerteza e imprevisibilidade do conhecimento é algo que alimenta o pesquisador como nos indaga Sales (2005, p. 65) “[...] o que seria das ideias se não sofressem influências de sua época, expressas nas culturas e nas relações

sociais? Descobrir, investigar não deveriam ser caminhos das incertezas e experimentações? [...]”. Logo, o que se busca não se limitar a respostas prontas e acabadas, e sim, um diálogo com os seres humanos na sua infinita capacidade de mudar, se recompor e transformar-se.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características básicas para a investigação: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva, seus dados provêm em forma de palavras ou imagens e não de números; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, com base em muitas peças individuais de informação recolhida e inter-relacionadas que vai ganhando corpo e forma no decorrer da pesquisa; 5) O significado é de importância vital na análise qualitativa, por ser o foco de interesse o modo como as pessoas atribuem sentido às suas vidas.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa se apresenta como a mais adequada para a presente investigação por possibilitar ao investigador um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, bem como por oferecer maior liberdade e agilidade para reflexão. Tais atributos podem nos possibilitar melhor aproximação com o universo a ser pesquisado. Nesse âmbito, com ênfase na análise qualitativa, se pretende-se realizar uma investigação sobre o processo de constituição dos saberes docentes do professor de Ensino Superior da Licenciatura em Educação Física, tomando como eixo norteador a sua trajetória profissional.

A pesquisa partirá de uma abordagem (auto) biográfica por acreditar em seu potencial reflexivo e formativo. Como aponta Delory-Momberger (2011), a pesquisa biográfica em Educação, preocupa-se primeiramente com os sentidos que os indivíduos dão à sua experiência de formação, e em particular com a analogia entre o saber que eles constroem e o lugar ocupado pelas aprendizagens, considerando neste processo as relações com eles próprios, com os outros e com o mundo. Em colaboração a estas afirmações, Monteagudo (2011) acrescenta ser a autobiografia um instrumento potencializador da sensibilidade experiencial e da reflexão crítica e, também, um elemento inovador da docência universitária.

É válido esclarecer que o conceito de experiência adotado na presente pesquisa não se resume às vivências cotidianas dos fatos e acontecimentos marcantes. Assim, diz-se que

o sentido de experiência adotado vai além da vivência, por possuir um caráter reflexivo diante do ocorrido. Essa compreensão está ancorada na concepção de Josso (2004, p. 143).

Para quem,

[...] a experiência pode tornar-se em tal *a posteriori* de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida *a priori* ou *a posteriori*.

A intenção é assumir a experiência como espaço de reflexão e formação, já que os professores universitários tendem a eleger o saber científico como o principal, em muitos casos, o único saber legítimo na sua formação. Esse trabalho busca evidenciar os saberes da experiência como fundamentais para o exercício profissional docente. Dessa forma, acredita-se que “[...] todo percurso de vida é um percurso de formação, no sentido em que organiza temporal e estruturalmente as aquisições e os sucessivos aprendizados no âmbito de uma história [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 19). Será a relação entre biografia e educação um forte aliado para compreender a partir dos atores sociais suas experiências de formação e aprendizado, bem como o papel desempenhado por instituições educativas nas construções biográficas e nos processos de socialização.

Para Pineau (2011), as diferentes abordagens biográficas emergem para se contraporem ao paradigma dos modelos aplicados, “[...] visam a dar a palavra aos vivos, ou melhor, visam a ajudá-los a tomá-la para expressá-la e refleti-la. Elas se inscrevem, pois, diretamente na corrente do paradigma do prático reflexivo que eu estendo a todo ser vivo” (p.27). Imbernón (2007, p.11) do mesmo modo, salienta ser necessário ouvir as vozes e os relatos dos professores para desvelar partes do ofício, de modo a narrarem o que sentem sobre sua vida profissional. Igualmente, Bolívar (2007) destaca que a biografia é mais que um relato fiel da vida. Sua principal característica é a construção e configuração de identidades que está sempre em um projeto de vir a ser, o que permite uma (auto) interpretação da própria vida de forma a torná-la inteligível, atribuindo-lhe significado. Para o autor,

[...] aquilo que somos não é uma série desconexa de eventos nem uma substância imutável, porque se constitui precisamente na dinâmica da composição narrativa. A identidade narrativa tem, portanto, a coerência

própria de uma narração, porém é, ao mesmo tempo, fluída e mutável, baseia-se em fatos, os quais são reinterpretados “ficticiamente”, são construídos pelo sujeito, mas em interação e diálogo com os outros (BOLÍVAR, 2007, p. 15).

Nesse sentido, entende-se que os professores são seres históricos, inseridos em contextos sociais e culturais específicos que, ao longo do percurso formativo vão sofrendo alternâncias que se repercutem em suas ações, no modo como concebem a profissão. Em meio a esse processo, compreende-se que diferentes saberes são constituídos nas experiências, uns vão se mantendo e outros sendo substituídos, por períodos curtos ou por toda a vida profissional.

A abordagem (auto) biográfica buscará, nas histórias de vida dos professores, os elementos necessários para realizar o processo de investigação sobre os saberes docentes. Como afirma Souza (2008), os estudos das histórias de vida no campo educacional conseguiram avançar nas pesquisas sobre formação de professores, por enfatizar questões subjetivas que envolvem a pessoa do professor. O referido autor esclarece que a análise, considerando a história de vida do professor, busca

[...] abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores (SOUZA, 2008, p. 45).

Para Delory-Momberger (2014, p.91), um dos aspectos essenciais ocorridos com o uso procedimental das histórias de vida é a sua capacidade de reconhecer os diferentes saberes como importantes para o percurso formativo “[...] esses saberes “não sabidos” desempenham um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e a sua conscientização permite definir novas relações com o saber e a formação [...]”. Logo, o repensar das práticas pedagógicas tem, na articulação entre as histórias de vida e os diferentes saberes de formação, um aliado para ressignificação das práticas pedagógicas realizadas em instituições educacionais, em especial, para o trabalho que tem sido desenvolvido na universidade.

A história de vida - não é um depoimento- possui um caráter flexível, o que não exige uma manutenção cronológica dos acontecimentos. Isso possibilita ao informante uma leveza no trato com suas recordações, logo, poderá, no decorrer da conversa, retornar a diferentes momentos, pois se valoriza o percurso vivido. Ao pesquisador caberá conduzir

os relatos de forma sutil, de modo a fazer uma aproximação com o objeto de estudo (SOUZA, 2006).

Na história de vida não se procura reconstituir a “vida”, mas as construções narrativas que são elaboradas a partir da fala ou escrita. Estas são dotadas de sentidos e significados que se movem e transitam entre o real e o imaginário social, portanto se constroem e reconstroem a cada uma das suas anunciações e, dessa forma, vão adquirindo novos sentidos a cada história que anunciam, assim, “[...] o que dá forma ao vivido e a experiência dos homens são as suas narrativas, como lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual elabora e experimenta a história de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 94).

Para Moita (2007), a história de vida permite captar as transformações que cada pessoa passa no decorrer da sua vida. Segundo a autora “[...] só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (p.116). Em adição, Nóvoa (2007) salienta que o saber dos professores proveniente da prática é algo produzido cotidianamente, corresponde a uma “segunda pele profissional”, é uma mistura de vontades, gostos, acasos e experiências que precisam de tempo para ser assimilado de modo a refazer identidades, acomodar inovações, assimilar mudanças.

Nesse sentido, a ressignificação da prática docente é um processo que ocorre em vários momentos da vida, considerando os contextos específicos de atuação profissional, envolve o modo como cada professor se identifica com a profissão, não sendo possível compreender, sem considerar o percurso de vida profissional dos envolvidos, o que motivou a escolha metodológica aqui apresentada.

#### **4.1 O *locus* da pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Universidade Regional do Cariri (URCA). A referida instituição tem sua sede localizada no Brasil, na região Sul do Estado do Ceará, denominada de Cariri. Em sua organização institucional, a URCA oferta seus cursos distribuídos nos seguintes *Campi*: Pimenta, São Miguel, Crajubar, Barbalha, Iguatu, Campos Sales e Missão Velha. Sendo quatorze cursos de licenciatura, dez cursos de bacharelado e dois de tecnólogos (URCA, 2012).

Dentre os *Campi* apresentados, dois são considerados unidades descentralizadas por estarem localizadas fora do triângulo geográfico, denominado de CRAJUBAR<sup>12</sup>, no entorno das cidades Crato, Juazeiro e Barbalha. São as unidades instaladas na cidade de Iguatu-CE e Campos Sales-CE. Para uma melhor visualização e detalhamento das informações, será exposto a seguir um quadro resumo contemplando a distribuição dos cursos por *Campi*.

Quadro 3: Distribuição de cursos da URCA divididos por *campus*

| CAMPUS                           | CURSOS                                                                                     |                                                                               |                                                                                    |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | LICENCIATURA                                                                               | BACHARELADO                                                                   | TECNÓLOGO                                                                          |
| <b>PIMENTA</b>                   | -CIÊNC. BIOLÓGICAS<br>-EDUCAÇÃO FÍSICA<br>-HISTÓRIA<br>-GEOGRAFIA<br>-LETRAS<br>-PEDAGOGIA | -CIÊNC. BIOLÓGICAS<br>-CIÊNCIAS ECONOMICAS<br>-ENFREMGEM<br>-CIÊNCIAS SOCIAIS | -                                                                                  |
| <b>SUBTOTAL</b>                  | 06                                                                                         | 04                                                                            | -                                                                                  |
| <b>SÃO MIGUEL</b>                | -                                                                                          | DIREITO                                                                       | -                                                                                  |
| <b>SUBTOTAL</b>                  | -                                                                                          | 01                                                                            | -                                                                                  |
| <b>CRAJUBAR</b>                  | -MATEMÁTICA                                                                                | -ENGENHARIA DE PRODUÇÃO<br>-FÍSICA                                            | -TECN. DA CONST. CIVIL: EDIFÍCIOS<br>-TECN. DA CONST. CIVIL: TOPOGRAFIA E ESTRADAS |
| <b>SUBTOTAL</b>                  | 01                                                                                         | 02                                                                            | 02                                                                                 |
| <b>BARBALHA</b>                  | -ARTES VISUAIS<br>-TEATRO                                                                  | -                                                                             | -                                                                                  |
| <b>SUBTOTAL</b>                  | 02                                                                                         | -                                                                             | -                                                                                  |
| <b>MISSÃO VELHA</b>              | -CIENC. BIOLÓGICAS<br>-LETRAS                                                              | -                                                                             | -                                                                                  |
| <b>SUBTOTAL</b>                  | 02                                                                                         | -                                                                             | -                                                                                  |
| <b>UNIDADES DESCENTRALIZADAS</b> |                                                                                            |                                                                               |                                                                                    |
| <b>IGUATU</b>                    | -EDUCAÇÃO FÍSICA                                                                           | -CIÊNCIAS                                                                     | -                                                                                  |

<sup>12</sup> CRAJUBAR é a denominação geográfica para situar a conurbação ocorrida entre as cidades de Crato-CE, Juazeiro do Norte-CE e Barbalha-CE, que se localizam na região metropolitana do Cariri no sul do Estado do Ceará.

|                         |                                  |                                       |    |
|-------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|----|
|                         |                                  | ECONOMICAS<br>-DIREITO<br>-ENFERMAGEM |    |
| <b>SUBTOTAL</b>         | 01                               | 03                                    | -  |
| <b>CAMPOS<br/>SALES</b> | -CIENC.<br>BIOLÓGICAS<br>-LETRAS | -                                     | -  |
| <b>SUBTOTAL</b>         | 02                               | -                                     | -  |
| <b>TOTAL</b>            | 14                               | 10                                    | 02 |

FONTE: (URCA, 2012)

Na região do Cariri, a URCA é pioneira na oferta de cursos de nível superior, contribuindo desde 1986 para a formação de professores, dentre outras formações. Sua abrangência de contribuição vai além das fronteiras estaduais, diante da proximidade com os Estados de Pernambuco, Piauí e Paraíba, os quais são beneficiados com a formação. De acordo com a conceituada instituição (URCA, 2012, p. 11), são “[...] Oitenta e cinco (85) municípios que integram o distrito geo-educacional da URCA - 45 do Ceará, 22 de Pernambuco, 11 da Paraíba e 07 do Piauí cuja população total estima-se em 1,5 milhões de habitantes”.

Diante da sua contribuição histórica para a formação de professores na região do Cariri e por ser a pioneira na oferta pública do Curso de Licenciatura em Educação Física<sup>13</sup>, optou-se, no presente estudo em realizar a investigação nesta instituição, mas especificamente no *Campus*-Pimenta, localizado na cidade de Crato-CE.

A escolha pelo Curso de Licenciatura em Educação Física está relacionada ao fato de ser esta uma das licenciaturas que, nos últimos dez anos, obteve uma grande expansão na região, existindo atualmente quatro cursos, realizados nas seguintes instituições: Faculdade Leão Sampaio (ensino privado), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará-*Campus* Juazeiro do Norte (IFCE-Juazeiro do Norte), e Universidade Regional do Cariri- *Campus* Crato (URCA-*Campus* Crato), sendo três na esfera pública e uma na particular.

<sup>13</sup> Esta iniciativa foi um marco histórico na região, já que até aquele momento, só havia o curso tecnológico de “Desporto e Lazer” no Instituto Federal do Ceará - *Campus* Juazeiro do Norte e o Curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) na modalidade particular, através da parceria com o Instituto Dom José (IDJ) UVA.

O curso de Educação Física da URCA, desde a época em que foi fundada a universidade, no ano de 1986, foi projetado na instituição através da Lei nº 11.191/1986, no entanto, somente em 10 de agosto de 2003 ocorre a aula inaugural da primeira turma. Até este momento, a presença da Educação Física se restringia a uma disciplinar complementar aos demais cursos denominados de Educação Física Curricular com caráter obrigatório para todos os universitários (ROCHA, 2014, p. 66).

Em sua proposta curricular os princípios norteadores da formação estão pautados em uma formação humana que tem a escola como eixo articulador da formação profissional. Segundo o documento,

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri - URCA tem como preocupação central a formação de professores com capacidade para atuar na área da cultura corporal (jogo, esporte, dança, ginástica, lutas, etc.), tendo como referência o processo de ensino escolar (URCA, 2012, p. 22).

O projeto de sociedade defendido no projeto pedagógico curricular está pautado em uma visão crítica de Educação Física, o que exige uma formação reflexiva e emancipadora dos acadêmicos. De acordo com o documento, suas ações estão norteadas “[...] nos princípios da contradição e do movimento da realidade, estar-se-á no fundo admitindo que, em função das ações concretas e objetivas, poder-se-á agir no interior do conflito forjado pela ordem capitalista, elaborando outro projeto de formação de professores” (URCA, 2012, p. 14). Nesse sentido, conforme se pode observar no documento, a formação de professores de Educação Física na URCA busca caminhar para uma modificação significativa de suas práticas pedagógicas por meio de uma concepção pautada no materialismo-histórico-dialético. Como salienta o próprio documento:

[...] a Educação Física deve inserir-se num currículo ampliado que deve ordenar a reflexão pedagógica do aluno, de forma a pensar a realidade social desenvolvendo uma determinada lógica (dialética materialista), através da apropriação do conhecimento científico confrontado com o saber que o aluno traz do seu cotidiano, tendo como eixo a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória (URCA, 2012, p. 29).

A concepção de formação profissional do curso baseia-se na perspectiva Crítico-Superadora, a qual apregoa uma formação para atuar na área escolar da cultura corporal, “[...] enseja uma formação profissional com competência técnica e política na área de

Educação Física, levando em conta a necessidade histórica de professores na área para atuar na educação básica (ensino infantil, fundamental e médio e suas diferentes modalidades) [...]” (URCA, 2012, p. 16).

Face ao exposto, o curso de Educação Física se compromete com uma formação dialética, sendo a sua principal matriz teórica que norteia a práxis pedagógica, “[...] Assumindo o princípio da totalidade como base filosófica de sua proposta curricular, este projeto concebe a educação numa perspectiva transformadora, voltada para o desenvolvimento integral dos futuros professores de Educação Física” (URCA, 2012, p. 17).

A organização curricular do curso é composta em uma formação básica e específica, respectivamente, por áreas do conhecimento científico e manifestações clássicas e emergentes da cultura corporal. Para um melhor esclarecimento dessa divisão curricular serão apresentadas as disciplinas e seus créditos didáticos semanais. O primeiro quadro que segue é referente às disciplinas contempladas na Formação Básica:

Quadro 4: Descrição de disciplinas da formação básica

|    | <b>FORMAÇÃO BÁSICA</b>                                           |
|----|------------------------------------------------------------------|
| 1  | História da Educação Física                                      |
| 2  | Pesquisa em Educação Física                                      |
| 3  | Bases Filosóficas Aplicadas à Educação Física                    |
| 4  | Bases Didático-Metodológicas da Educação Física                  |
| 5  | Bases Psicológicas Aplicadas à Educação Física                   |
| 6  | Bases Sócio-Antropológicas Aplicadas à Educação Física           |
| 7  | Política Educacional e Políticas Públicas Para a Educação Física |
| 8  | Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS)                          |
| 9  | Anatomia Aplicada à Educação Física                              |
| 10 | Fisiologia Aplicada à Educação Física                            |
| 11 | Bases Cinesiológicas e Biomecânicas Aplicadas à Educação Física  |
| 12 | Primeiros Socorros                                               |

FONTE: (URCA, 2012)

As disciplinas de formação específica, segundo a proposta curricular do curso, estão voltadas para o universo da cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física, estando dividida em três subáreas: a) conhecimento didático-pedagógico; b) conhecimento técnico-funcional aplicado (bases teórico-metodológicas aplicadas ao desempenho humano, identificadas com as diferentes manifestações da cultura corporal); c)

conhecimento sobre cultura corporal e suas diferentes manifestações tais como: jogos, esportes, ginástica, dança, lutas entre outras (URCA, 2012, p. 34).

Para uma melhor compreensão, as disciplinas contempladas na formação específica serão expostas a seguir:

Quadro 5: Descrição das disciplinas de formação específica

|    | <b>FORMAÇÃO ESPECÍFICA</b>                                         |
|----|--------------------------------------------------------------------|
| 1  | Metodologia do Ensino da Ginástica I                               |
| 2  | Metodologia do Ensino da Ginástica II                              |
| 3  | Metodologia do Ensino do Atletismo                                 |
| 4  | Metodologia do Ensino dos Jogos                                    |
| 5  | Metodologia do Ensino das Atividades Aquáticas                     |
| 6  | Metodologia do Ensino das Lutas                                    |
| 7  | Metodologia do Ensino do Futebol                                   |
| 8  | Metodologia do Ensino do Futsal                                    |
| 9  | Metodologia do Ensino da Dança                                     |
| 10 | Metodologia do Ensino do Handebol                                  |
| 11 | Metodologia do Ensino do Basquete                                  |
| 12 | Metodologia do Ensino do Voleibol                                  |
| 13 | Metodologia do Ensino das Atividades Físicas Urbanas e na Natureza |
| 14 | Educação Física Adaptada                                           |
| 15 | Planejamento de Competição e Organização de Eventos                |
| 16 | Fundamentos Básicos do Treinamento Esportivo                       |
| 17 | Cineantropometria                                                  |
| 18 | Aprendizagem Motora                                                |
| 19 | Desenvolvimento Motor                                              |
| 20 | Monografia I                                                       |
| 21 | Monografia II                                                      |

FONTE: (URCA, 2012)

Além das disciplinas supracitadas, ressaltam-se aqui as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e as disciplinas “optativas”, sendo os estágios distribuídos em cinco momentos:

Quadro 6: Distribuição de disciplinas de estágio supervisionado

| <b>ESTÁGIO</b> |                                         |
|----------------|-----------------------------------------|
| Estágio I      | Educação Física na Educação Infantil    |
| Estágio II     | Educação Física no Ensino Fundamental I |

|             |                                          |
|-------------|------------------------------------------|
| Estágio III | Educação Física no Ensino Fundamental II |
| Estágio IV  | Educação Física no Ensino Médio          |
| Estágio V   | Educação Física Adaptada/Especial        |

FONTE: (URCA, 2012)

As “optativas” são ofertadas todas de 04 créditos, estando denominadas de: a) Educação Física e Saúde; b) Práticas Corporais e Saúde Coletiva; c) Ginástica Laboral; d) Ginástica de Academia; e) Musculação; f) Atividade Física Aplicada à Terceira Idade; g) Fisiologia do Exercício; h) Bioestatística; i) Psicomotricidade; j) Educação Física e Lazer; k) Atividade Curricular Esportiva; l) Karatê; m) Capoeira; n) Tópicos Especiais em Educação Física; o) Legislação Esportiva; p) Educação Física e Projetos Sociais de Esporte e Lazer nas Comunidades; q) Comunicação e Mídia na Educação Física e no Esporte.

Observa-se que as disciplinas optativas não apresentam relações com os conhecimentos pedagógicos, sendo priorizados conhecimentos das diferentes esferas de atuação profissional. Tal fato nos chama atenção porque parte do princípio de que uma formação crítica de educação deveria contemplar entre as optativas, problemáticas específicas que auxiliem na formação para a docência, tanto nas questões epistemológicas da área como pedagógicas. No entanto, as optativas se direcionam para os ditames do mercado, afastando-se das finalidades apregoadas nos princípios norteadores de formação do curso.

No que concerne à obtenção do diploma, conforme a nova matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da URCA, apresenta-se o seguinte quadro-resumo da carga horária total do curso:

Quadro 7: Quadro resumo da carga-horária total do Curso de Licenciatura em Educação Física da URCA

|                                             | CRÉDITOS   | CARGA HORÁRIA TOTAL |
|---------------------------------------------|------------|---------------------|
| 1. Disciplinas da Formação Geral            | 67         | 1005                |
| 2. Disciplinas da Formação Específica       | 81         | 1215                |
| 3. Disciplinas de Estágio Supervisionado    | 28         | 420                 |
| 4. Disciplinas Optativas                    | 20         | 300                 |
| 5. Atividades Complementares – AC           | -          | 200                 |
| 6. Prática Como Componente Curricular – PCC | -          | 480                 |
| <b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>         | <b>192</b> | <b>3.620</b>        |

FONTE: (URCA, 2012)

É válido frisar que o Estágio Curricular Supervisionado se inicia no 4º semestre e se estende até o 8º, das disciplinas optativas, (17) apresentadas, é necessário o acadêmico cursar, obrigatoriamente, pelo menos 05 (cinco) delas para integralização da carga horária mínima para obtenção do diploma.

Os documentos institucionais foram nesta pesquisa tratados como materiais biográficos secundários, considerando a compreensão de Ferrarotti (2010) sendo, portanto, um material de cunho mais objetivo, de modo a auxiliar no processo de compreensão e interpretação dos dados, como esclarece o referido autor:

[...] os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos de toda a espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com as suas “personagens”: correspondência, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc (FERRAROTTI, 2010, p.43).

A vida profissional dos professores sofre influências constantes dos mecanismos de organização institucional na qual estão inseridos. Eles podem confirmar, negar ou transformar o percurso formativo anterior, sendo, por isso, necessário considerar as informações anteriormente apresentadas.

#### **4.2 Os professores da pesquisa: critérios de seleção**

Conforme exposto anteriormente, a presente pesquisa é um estudo qualitativo que tem na abordagem (auto) biográfica a sustentação metodológica da investigação. Nesse sentido o foco de análise será o professor de Educação Física que compõe o quadro docente da URCA. Para tanto, alguns critérios de seleção foram organizados para a seleção dos professores que compuseram a pesquisa. Assim, foram adotados os seguintes requisitos no processo de seleção dos professores:

1. Aceitar participar da pesquisa de modo a conceder a publicação das informações através do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A) que foi assinado pelos docentes após explicações sobre a intensão da pesquisa;
2. Ser docente do Curso de Licenciatura em Educação Física do quadro efetivo da URCA. Justifica-se este critério, pelo fato destes professores possuírem uma estabilidade funcional que sugere uma maior permanência em suas atividades

profissionais, considerando as questões legais que impedem os docentes temporários de continuamente exercerem;

3. Trabalhar com disciplinas didático-metodológicas, especificamente nas disciplinas que envolvem o ensino dos conhecimentos da área. Esse critério está pautado na compreensão de que estes conhecimentos são rapidamente identificados no trabalho do professor atuante na Educação Básica, sendo o ensino das manifestações corporais algo essencialmente próprio à disciplina Educação Física na escola.

O Curso de Licenciatura em Educação Física da URCA possui 11 professores efetivos em seu quadro docente, destes são 04 doutores, 04 mestres, 03 especialistas.

Diante dos critérios explicitados, foram selecionados 06 docentes para a realização da pesquisa, os quais tiveram seus nomes preservados o que nos fez adotar simbolicamente o “P” para designar o professor e em seguida um número correspondente à sequência de realização da coleta de dados. Para visualizar melhor esse panorama segue os dados profissionais dos professores.

Quadro 8: Perfil profissional dos professores

| <b>Professor</b> | <b>Sexo</b> | <b>Titulação Acadêmica</b>                                                                                                                | <b>Tempo de docência na URCA</b> |
|------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| <b>P1</b>        | Masculino   | Doutorado em Educação                                                                                                                     | 10 a 20 anos                     |
| <b>P2</b>        | Feminino    | Especialização em Educação Física Infantil.                                                                                               | 10 a 20 anos                     |
| <b>P3</b>        | Masculino   | Mestrado em Educação nas Ciências.                                                                                                        | 0 a 10 anos                      |
| <b>P4</b>        | Masculino   | Especialização em Psicopedagogia Institucional.                                                                                           | 10 a 20 anos                     |
| <b>P5</b>        | Masculino   | Especialização em Metodologia da Ginástica Olímpica<br>Especialização em Fisiologia dos Esportes<br>Especialização em Gestão Educacional. | 20 a 30 anos                     |
| <b>P6</b>        | Masculino   | Mestrado em Saúde Coletiva                                                                                                                | 0 a 10 anos                      |

FONTE: Dados organizados pelo autor a partir das informações obtidas na Plataforma Lattes, (19 de Fevereiro de 2015), bem como através dos relatos dos professores.

### 4.3 Entrevista biográfica

A principal fonte de coleta de dados foi a entrevista de caráter biográfico a qual nos aproximou da vida dos docentes, dos elementos significativos para a construção do saber docente, presentes nas trajetórias de vida profissional. Dessa forma, abrange nas entrevistas biográficas as experiências enquanto aluno e docente.

A opção pela entrevista biográfica está relacionada às peculiaridades da pesquisa, que tem como foco os saberes da experiência da trajetória profissional dos docentes, já que ela possibilita uma maior aproximação com as situações da vida dos professores que possibilitaram ressignificar suas práticas. Conforme Delory-Momberger,

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência [...] o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência. (2012, p.524)

Nesse contexto, a entrevista biográfica é fundamental para identificar os saberes da trajetória profissional que influencia a sua prática pedagógica. Seu percurso formativo poderá ser explorado de modo a estabelecer relações entre a sua prática pedagógica e as suas experiências com a profissão docente.

Delory-Momberger (2012) argumenta que a especificidade da pesquisa biográfica está na sua dimensão temporal, mas precisamente na temporalidade biográfica e na historicidade. Aponta que a postura biográfica diante das singularidades da experiência individual se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social, nos quais coloca o tempo, como o terreno de uma geografia ou de uma cartografia do social, que organiza e constrói a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa.

No decorrer da entrevista biográfica, procurou-se possibilitar ao sujeito da pesquisa, o professor de Educação Física, uma leveza no processo de perguntas e respostas de modo a evitar uma rigidez no direcionamento das perguntas. Assim, foi mais importante seguir os autores, guiar e não anteceder as suas narrativas, como afirma Delory-Momberger (2012) “em se tratando de *seguir* os atores, o narratário não pode mais *anteceder* o narrador, só pode correr *atrás* dele e tentar ficar o mais *perto* possível dele nas

sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca *ultrapassá-lo*” (p.528).

Realizaram-se as entrevistas entre os meses de setembro e dezembro de 2014, a partir da disponibilidades dos professores, seguindo um roteiro elaborado pela pesquisadora e que pode ser visualizado no apêndice B. Todas as entrevistas foram realizadas na universidade, mesmo tendo ocorrido, neste período, uma greve na instituição. Este fato não afastou os docentes das atividades, não ocorrendo assim nenhum contratempo nas entrevistas. Desse modo, a média de tempo da execução delas foi de uma hora e meia (90 minutos) de gravação cada e depois transcritas ao final.

Assim, a entrevista é uma técnica de pesquisa que ao ser rigorosamente organizada é capaz de coletar indícios dos modos como cada um dos sujeitos da pesquisa percebem e significam sua realidade. Assim, permite compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior dos grupos, é um mergulho em profundidade sobre as questões subjetivas que envolvem a pesquisa qualitativa (DUARTE, 2012).

#### 4.4 O procedimento de análise dos dados

O processo de análise de dados da presente pesquisa iniciou-se em dezembro de 2014, logo após realização de todas as entrevistas, e apoiou-se no caminho trilhado por Souza (2004) em sua tese<sup>14</sup>, sendo denominada de Análise interpretativa-compreensiva a qual

[...] busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014, p.43).

Nesse sentido, a análise busca considerar, em todo o processo, as questões subjetivas e singulares de cada narrativa, de modo a considerar os sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito. No caso das intenções desta pesquisa, serão analisadas as experiências vividas por cada professor, de modo a evidenciar as relações que eles conseguiram estabelecer entre a Educação Física, a

---

<sup>14</sup> Título: O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

Formação do Licenciado e a sua prática pedagógica. Essa maneira de analisar os dados nos parece conseguir revelar como os saberes da trajetória profissional são ressignificados na ação docente por considerar as sutilezas e regularidades históricas da profissão docente.

Souza (2014) apresenta três tempos de análise interpretativa-compreensiva, esclarece, nessa perspectiva, que o primeiro tempo corresponde ao de Pré-análise/leitura cruzada; o segundo denomina de Leitura temática-unidades de análise descritivas, e o terceiro, que corresponde a Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. Em suas palavras esclarece o seu método de análise

Para a análise interpretativa das fontes utilizei a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Desta forma, a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organizou a partir dos seguintes tempos: - Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. (SOUZA, 2004, p. 22).

Estes três momentos de análise estão constantemente se relacionando, de modo a valorizar o diálogo entre as fontes de pesquisa, mantêm entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidades em seus tempos e momentos de análise que serão a seguir esclarecidos.

#### 4.4.1 Primeiro tempo: pré-análise/leitura cruzada

A *pré-análise/leitura cruzada*, centra-se em um momento dedicado a organizar o perfil do grupo pesquisado, para em seguida realizar a leitura cruzada “aqui entendida como uma disposição e articulação do perfil biográfico com o conjunto das narrativas para as sucessivas leituras” (SOUZA, 2004, p.124). Em outro momento, Souza (2014) esclarece que “[...] o Tempo I centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação” (p.43). É o momento inicial onde ocorre o cruzamento individual e coletivo das histórias dos professores, e o mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análises, sempre centrado nas trajetórias e experiências profissionais dos sujeitos e das singularidades de cada história de vida.

#### 4.4.2 Segundo tempo: leitura temática

*Leitura temática* ou *unidades de análise temática/descritiva* estabelece estreita relação com o tempo I, mas avança em algumas questões. Seu foco é apreender as regularidades, irregularidades, particularidades de cada história individual e do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que ajudem a realizar uma melhor compreensão e interpretação das narrativas, considerando o universo de significados e seus significantes (SOUZA, 2014).

As unidades de análises tiveram como foco a trajetória de vida profissional dos professores de Educação Física e os saberes que resultaram das suas experiências que se fazem presentes na sua prática pedagógica. Para tanto, os saberes resultantes da experiência advinda do percurso profissional enquanto discente da Educação Básica e do Ensino Superior e docente na Educação Básica e Superior na área de Educação Física serão o foco da pesquisa, de modo a compreender como os saberes da experiência profissional geram significados na práxis pedagógica do professor de Educação Física.

#### 4.4.3 Terceiro tempo: análise interpretativa-compreensiva

Foi um momento de melhor identificação e agrupamento das regularidades e irregularidades expressas nas histórias, não se resume ao agrupamento de repetições, mas nasce das particularidades individuais do *corpus* e das experiências significativas dos sujeitos, exige considerar uma relação com todos os outros tempos. Nesse sentido,

[...] vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas (SOUZA, 2014, p. 46).

Tal tempo, exigiu uma leitura circular e constante sobre as fontes de modo a relacioná-las com o objeto de estudo, com o quadro epistemológico e metodológico que engendram a problemática e os objetivos do projeto, ou seja, estar atento ao potencial das histórias de vida para revelar os saberes advindos da experiência capazes de ressignificar a

práxis pedagógica dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Educação Física.

Diante das questões metodológicas apresentadas, a seguir é nos dada a oportunidade de conhecer os professores formadores como pessoa e profissional, saber mais sobre a sua trajetória profissional, suas concepções, dilemas e desafios que aparecem na sua prática pedagógica.

## 5 VIDAS DE PROFESSORES: um encontro com a trajetória profissional

“Prepare seu coração, p’ras coisas que eu vou contar [...]” (Geraldo Vandré).

O presente estudo parte da compreensão que o ser professor é está engajado a uma vida que é singular, mas dotada de múltiplas experiências que são fundamentais no desenvolvimento profissional. Segundo Goodson (2007) os dados sobre as vidas dos professores são fatores importantes para os estudos de investigação educacional, argumenta que se precisa ouvir os docentes sendo “a vida dos professores” de grande interesse quando estes nos ajudam a compreender o trabalho docente. Nesse sentido,

Os estudos referentes às vidas dos professores podem nos ajudar a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim, as escolhas, contingências e opções que se depararam ao indivíduo. “história de vida” das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental (GOODSON, 2007, p. 75).

Assim, os saberes dos professores se constituem na relação com sua história de vida, o modo como cada professor compreende e atua na profissão é fruto da emergência das suas experiências, sendo, portanto “[...] impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2007, p. 17). Por conseguinte, será exposta, separadamente, uma síntese (auto) biográfica de cada docente participante deste estudo, considerando, assim, as singularidades do percurso profissional e as suas relações com o contexto histórico educacional vivido pela profissão docente na Educação Física.

### 5.1 Professor P1

O professor P1 iniciou muito cedo o seu contato com a Educação Física. Enquanto aluno, desde o Ensino Primário consegue recordar uma aproximação com experiências na área. Dentre as lembranças desse momento vivido, destaca a presença do lúdico e do sexismo em suas aulas, recorda que entre as meninas predominava o baleado e a queimada e para os meninos era o futebol.

[...] eu lembro que tinha o baleado que se chama queimada, [...] era mais para as meninas, a gente brincava de outras coisas. Havia esse sexismo

essa separação, mas o que predominava muitas vezes entre as meninas era o baleado, a queimada e para os meninos o futebol. Predominava o futebol, tinha umas brincadeiras, uns aquecimentos, mas o que predominava era o futebol [...].

Os professores deste período foram marcantes na relação professor e aluno, destaca o compromisso, o envolvimento afetivo e a compreensão como elementos importantes do Ensino Primário. No aspecto metodológico, estabelece uma relação estreita entre a atuação profissional e a época em que aconteciam os fatos e destaca a presença do método calistênico<sup>15</sup>, a avaliação das aptidões físicas como elementos dos processos de ensino e aprendizagem.

[...] eles usavam consciente ou inconscientemente um método, vamos dizer assim, compreensivo de criar na gente uma afetividade pela atividade, pelo que era proposto, então ele tinha essa amizade muito grande com agente, então essas coisas marcaram com certeza [...] a gente tinha essa herança dessa visão militarista, competitivista e a gente reproduzia muito, então nós tínhamos muitos testes de aptidão física, mas nós gostávamos, porque o professor era um cara comprometido, ele ia, ele comparecia, ele era vibrador. Então por mais que fossem tarefas para alguns difíceis, né, complicadas, porque nós éramos avaliados pela aptidão física, mas eram pessoas comprometidas, eles faziam o trabalho e viveram suas épocas, então eles foram bons na época deles, de forma obediente ou não ao sistema, eles foram preponderantes nesse processo [...].

Com o término da Educação Básica, a entrada na universidade se deu pelo Curso de Jornalismo, em Comunicação Social, mas no segundo semestre do curso decidiu fazer vestibular novamente para o curso de Educação Física. Após saber da sua aprovação, vê-se diante de uma inevitável escolha, e neste instante opta por ingressar no Curso de Licenciatura em Educação Física,

[...] eu tive que fazer uma opção e aí o que pesou mais, o interesse em fazer Educação Física, pra mim pesou, fiz uma reflexão, até cheguei a perguntar a namorada na época e ela disse, não a decisão é sua, a que você tomar tá bem feita, e eu fique, tomei a decisão e fui e pra mim foi, tem sido, muito importante na minha vida. Essa a profissão de professor, então essa decisão foi crucial pra eu seguir essa trajetória como Educador.

---

<sup>15</sup> Calistenia é uma palavra de origem grega que significa beleza e força e que foi traduzida como cheio de vigor ou força harmônica. O método calistênico se origina nos sistemas ginásticos dos países da Europa, sobressaindo-se a França, a Alemanha e a Suécia (BREGOLATO, 2006, p. 96).

O professor P1 ressalta que a Educação Física sempre foi sua primeira opção profissional, diante do seu encantamento por esporte, e sua trajetória de atleta, entretanto, o *status* de professor, a preocupação com a opinião das pessoas que podiam ridicularizar a sua escolha foi algo que o preocupou inicialmente, mas diante do apoio familiar e dos amigos mais próximos, decidiu por continuar. Sobre estes aspectos relata

[...] na verdade, no fundo, no fundo eu queria ir pra Educação Física, mas eu estava preocupado com a opinião das pessoas, que as pessoas poderiam dizer, vai pra Educação Física, podendo fazer piada [...] a família nunca foi contra, nunca se opôs, meu pai e minha mãe muito pelo contrário, sempre foram pessoas que queriam que a gente estudasse e a decisão que tomei eles ficaram felizes [...].

O momento em que passou para Educação Física é algo recordado com muita emoção, destaca que foi “[...] um dia de alegria, um dia de êxtase, de satisfação e expectativa [...]” no qual ficou aguardando o momento para realizar a matrícula e iniciar suas aulas. Para o professor P1, é uma satisfação destacar que sempre foi aluno de escola pública e ressalta que na formação superior continuou o legado, o que o faz hoje se sentir comprometido com o ensino público. Ele destaca, “[...] fui a minha vida toda de escola pública, vim de universidade pública, sempre fui do público, e acho que a gente cria uma maturidade muito grande nessa história do público e cria a consciência que nós precisamos servir ao público [...]”.

A entrada para o Curso de Educação Física ocorreu em 1991, seu ingresso foi considerado receptivo, e nesse primeiro momento, destacou uma professora gaúcha de postura politizada, mas logo remanejada, segundo ele, por se opor a questões políticas e ideológicas no curso. O período de sua formação superior é um momento em que o movimento renovador na Educação Física estava aflorando entre os professores e muitos atritos ideológicos haviam ocorrido, antes da sua entrada na universidade. Nesse contexto, nos conta

[...] que o pessoal que estava lá era um pessoal muito ligado numa perspectiva mais tradicional, vamos dizer assim, da Educação Física, entendeu? Então já tinham pessoas querendo romper com isso no final dos anos 80 pra 90, mas sofreram muita pressão por que eles tinham uma proteção maior, estes que acreditavam em uma Educação Física mais conservadora, e conseguiam afugentar umas pessoas [...].

As experiências na formação inicial traziam ainda características de um modelo esportivista, apesar das resistências de alguns professores, e, ao mesmo tempo, uma

reformulação curricular. No entanto o entrevistado faz uma análise do período e compreende

[...] que eles nos viam mais como aqueles que tinham que executar os movimentos de forma corretamente pra mostrar para os alunos e esquecia que nós estávamos nos formando professores, pra atuar com a competência técnica, o compromisso político, saber transmitir, de conhecer a importância daquele aprendizado, ver os conteúdos mesmos esportes, por exemplo, como conteúdo mesmo da Educação Física escolar, e não como algo que a gente precisa fazer na melhor performance, a gente fazia testes motores, tinham algumas disciplinas disso.

Apesar de o professor P1 ter gostado das disciplinas do curso, procurando ser participativo, a falta de contextualização entre o conteúdo ensinado e a realidade de atuação profissional provocou um afastamento na disciplina de Bioquímica,

[...] Bioquímica era muito pesado e tínhamos professores muito tradicionais, muito severos, muito rígidos, muito técnicos, exigentes, eles, acho que eles na transmissão do conhecimento transformava aquilo em uma coisa extremamente distante da nossa realidade, uma coisa que nos fazia medo, em vez de nos trazer alegria pra gente gostar daquilo [...].

Entre as disciplinas do curso, o envolvimento com o futebol e o campo da pedagogia do esporte, em seus aspectos mais sociológicos foram os de maior identificação durante a formação. Este processo de identificação segue, de modo a ocorrer um aprofundamento na área do esporte durante a construção da monografia. Este processo de construção do trabalho científico foi algo marcante em sua vida, a presença constante do seu orientador foi fundamental para o seu crescimento profissional. Segundo o professor P1 “[...] meu primeiro orientador [...] deu os primeiros passos pra mim, que fez as minhas primeiras correções [...] daí em diante eu comecei a crescer cada vez mais, eu acho que foi ele que foi o cara que me empurrou [...] por ter dado os primeiros passos no ato de escrever e sistematizar de organizar um trabalho, cientificamente falando, ele foi fundamental na minha vida.”.

O contato com a atuação profissional no período da formação inicial ocorreu nos mais diversos contextos, durante dois anos, trabalhou como bolsista estagiário com iniciação esportiva no futebol, *futsal* e natação. No âmbito informal, foi animador de festas infantis o que para ele foi facilitado justamente por ser uma atuação próxima de uma

determinada esfera de atuação profissional do professor de Educação Física, no que se refere aos aspectos de lazer. Em seu relato enfatiza

A Educação Física me ajudou muito, porque nós pagávamos disciplinas de recreação e lazer, disciplinas que tinham muito a ideia da brincadeira, [...] todos esses conhecimentos foram fortalecendo ainda mais pra eu desenvolver um trabalho como animador [...] contribuiu de forma recíproca pra que eu pudesse cada vez mais desenvolver essa experiência no campo da formação docente como educador.

Dentre as atividades acadêmicas, teve a oportunidade de ser bolsista de um programa de iniciação à docência, e envolveu-se em grupo de estudos informais, provocou uma aprendizagem significativa por aproximar o conhecimento da realidade de atuação profissional. Segundo seu relato

[...] os grupos de estudo debaixo das mangueiras, debaixo das árvores, nos momentos nosso, entre aspas livres, foi que fez com que nós pudéssemos entender mais ainda os conteúdos das diferentes disciplinas. Essa relação de troca de tá junto de brincar de ficar descontraído, de lanchar, de estudar como a gente queria, no nosso ritmo, fez com que a gente aprendesse mais ainda, e começasse a diminuir esse distanciamento entre aquilo que o professor dizia em sala de aula com aquilo que a gente estava querendo entender [...].

Os professores das disciplinas de metodologia de ensino que trabalhavam com algumas modalidades esportivas, ficavam muito presos ao desenvolvimento das questões técnicas. O elo entre a formação profissional docente e atuação profissional ocorria de forma rara e, quando acontecia, estava relacionado a eventos organizados pelos alunos de uma ou duas semanas, na forma de festival e campeonatos.

Em meados de 1995, finaliza a sua formação inicial, seis meses depois inicia sua especialização na mesma universidade que o formou, em Pesquisa em Educação, depois continuou na perspectiva do esporte no Mestrado em Sociologia. Essa sua experiência foi muito importante para o seu desenvolvimento profissional, conforme sua fala,

[...] foi muito importante, pra mim foi acho a base pra ampliar os meus horizontes compreender mais a realidade, a vida, o mundo as pessoas, a educação, o ser humano, eu acho que eu aprendi mais, foi muito importante. Foi doloroso, foi muito difícil porque eu saí de uma formação e fui pra outra totalmente diferente, então fiquei um pouco perdido, mas fui me encontrando e pra mim foi maravilhoso.

Dando prosseguimento aos estudos de Pós-Graduação, no ano de 2013, concluiu seu Doutorado em Educação, procurando manter essa linhagem dos conhecimentos da Educação Física atrelada ao esporte, e agora a perspectiva é se organizar para o Pós-Doutorado. Apesar da inegável contribuição dos cursos de Pós-Graduação em sua trajetória profissional, outros cursos foram enfatizados nesse processo de formação, particularmente um curso de nível médio em radicalismo, rádio e televisão, o qual o aproximou do jornalismo esportivo e ajudou a fundamentar uma das disciplinas que hoje atua, intitulada Educação Física e mídia, “[...] tudo isso tem me ajudado porque tudo que eu faço hoje é fruto dessas experiências anteriores. Hoje, trabalhar com Educação Física e mídia, fazer essa correlação bem direitinho, essa ponte entre os esportes e a administração esportiva, os planejamento e organização das competições e eventos, tá tudo correlacionado e interage”.

A atuação profissional após a formação superior permeou inicialmente por instituições privadas, apesar do seu entusiasmo, conseguia perceber um modo precário de tratar o docente. Recorda que não havia incentivo salarial enquanto que o número de aulas era exorbitante, era um ambiente de lutas constantes por uma ampliação das possibilidades de práticas corporais e por espaços adequados ao trabalho.

Em 1997, passa em um concurso para professor substituto na escola técnica de Cajazeiras, hoje reconhecida como Instituto Federal, e na mesma época foi aprovado em concurso efetivo na prefeitura de Baiê, mas preferiu ser substituto. Em sua justificativa esclarece “[...] preferi ser substituto, porque eu tinha um sonho de ensinar no instituto e de continuar acreditando que eu poderia ir mais adiante [...]”. A escolha logo possibilitou uma aproximação com um amigo que o informou sobre o concurso na URCA, o que aconteceu em 1998.

Sua entrada na universidade ocorreu antes da criação do Curso de Licenciatura em Educação Física, e a sua participação na criação do curso se deu mais no início das discussões, momento em que foi conselheiro, depois sua participação diminuiu diante da chegada de alguns assessores que foram convidados para ajudar nesse processo de construção de um curso superior. Relata que foi um momento de “[...] muita briga, algumas pessoas saíram, desistiram [...]”, mas o curso foi implementado e autorizado em abril de 2003.

Nesses dezesseis anos no Ensino Superior, analisa que na maior parte do tempo se sente motivado em seu trabalho. Os momentos em que percebe certa desmotivação estão relacionados às políticas governamentais e à postura docente de alguns colegas de

profissão que demonstram desinteresse. Nessa trajetória, como docente da Educação Superior, reconhece a maturidade profissional, “[...] amadureci muito e sai muito das aulas meramente práticas, excessivamente expositivas, [...], de estar sempre à frente, no ensino superior isso foi se modificando, e hoje eu procuro trabalhar na perspectiva da socialização, da divisão de tarefas, da produção coletiva [...]”.

## 5.2 Professor P2

A professora P2 nos conta que a Educação Física foi inserida em sua vida estudantil por volta da primeira série ginásial e que suas aulas eram bem cedo, “clareando o dia”. Chama atenção para a vestimenta da época, em que roupa era branca, as meninas “[...] tinham que estar de saia branca e curtinha e de camiseta branca [...]”. Não recorda de ter contato com práticas esportivas em suas aulas, o que se fazia “[...] eram exercícios ginásticos e ao som de contagem [...]”. Ao descrever uma sistematização do que ocorria na época de suas aulas relata

[...] ficava aquele pelotão enorme, na quadra do Colégio [...], o Colégio [...] já tinha quadra naquele tempo, década de 70, 68, 70, 71, por aí, e aí ficava uma na frente, nem a professora na verdade executava o movimento, e quem executava era as alunas, a melhor que se destacava ficava na frente e aí vamos fazer polichinelo, abdominais, enfim, aqueles repetitivos, calistênico mesmo.

As aulas no Ensino Médio foram se modificando um pouco, então já havia jogos, o professor era “[...] alguém que tinha sido atleta de alguma modalidade esportiva, e às vezes acontecia também de você não ter o professor e vinha alguém da comunidade ou da própria escola trabalhar alguma modalidade esportiva com você”.

As lembranças que guarda, enquanto aluna da Educação Básica dos professores que teve, é de um profissional respeitável, “[...] professor era assim, no meu período, uma coisa como se você fosse um médico, então você tinha um respeito e era uma pessoa altamente respeitável na cidade, você dizia que era professor, era você ser um juiz um advogado [...]”.

Fazer universidade era algo que necessitava coragem de se deslocar para outra cidade, como morava na cidade de Crato e na época não tinha cursos de seu interesse profissional, foi tentar vestibular em outra região. Sua primeira opção profissional foi

Psicologia e a segunda Educação Física. Seu interesse se dividia entre atuar como professora e fazer Psicologia, mas não pensava com afinco na área da Educação Física, nunca pensou em ser técnica, não percebia a existência de muita habilidade corporal, acredita que sua aproximação estava relacionada ao fato de sua irmã, na época, ter começado o curso e ter incentivado sua participação nos jogos da escola.

Relembra que seu pai não apoiou sua escolha, mas não a proibiu. Ele percebia que o professor estava se tornando um profissional desvalorizado socialmente e a realidade do professor de Educação Física ainda era mais grave,

[...] ele achava que professor não tinha mais valor, ganhava muito pouco, além de ganhar pouco era bastante desvalorizado, e de Educação Física, era que ele percebia que o valor, é que nesse tempo a Educação Física não era obrigatória, era uma atividade curricular, embora as escolas todas tinham, Educação Física. Toda escola de fato tinha Educação Física, mas ele achava, porque a ideia de Educação Física era só mesmo para preservar o corpo. Então o professor de Educação Física não estava muito ligado aos outros professores, você não via aquela integração, aí é que ele achava que essa valorização não existia, então ia ser uma coisa muito sofrida, uma carreira muito sofrida, por isso que ele não apoiou [...].

No momento em que decide por continuar em sua escolha, em ser professora de Educação Física, seus familiares, incluindo seu pai, abraçaram a causa e estiveram juntos em todo o processo, “[...] pagou pra fazer vestibular, estudar fora que a gente não tinha faculdade aqui na região, né, aí fui estudar fora, e foi uma vitória, pra ele de qualquer forma, estar estudando era uma vitória muito grande”.

Passar no vestibular foi uma festa, relata que diante das dificuldades de comunicação “[...] passou dois dias pra dar a notícia [...]”, como seu pai não escutava seu nome no rádio achava que não tinha passado, mas ao saber foi um momento de comemoração, era final de ano e todos foram comemorar a passagem no vestibular.

A entrada no universo acadêmico se tornara realidade, foi um momento em que se sentiu estranha, por ser de outra cidade, não conhecer ninguém, e muitos que passaram para o curso eram atletas, então sua sensação inicial era de alguém deslocado, em suas palavras “[...] me senti um peixe fora d’água [...]”, o que veio a ser amenizado com o processo de socialização, o qual gerou uma amizade duradoura com uma amiga da faculdade. Suas amizades inicialmente eram mais com as meninas, isso tem relação com o modo de organização das disciplinas práticas que separavam os alunos por sexo,

[...] naquele período as aulas eram separadas, toda modalidade da gente não era junto com os homens, natação os meninos tinha um professor e a gente uma professora. Embora, às vezes, acontecesse na mesma piscina, mas era dividido, os meninos de um lado, as meninas do outro, a ginástica também, era tudo, tudo, tudo, basquete, voleibol e nem a gente fazia futebol e nem *futsal*, porque não era modalidade para mulher, era só para homens [...].

Essas disciplinas de cunho metodológico eram tratadas de forma técnica pelos professores. As provas eram práticas o que exigia um vocabulário corporal bem performático dos estudantes, em seu relato esclarece “[...] a gente tinha que tá treinando, na realidade, nós éramos preparados para ser atletas [...]”. Este modo de formar professores era algo questionado por colegas de formação que se perguntavam, que se questionavam se iriam ser professores ou atletas. Apesar dos questionamentos, a professora P2 entende aquele momento como algo próprio da época quando diz “[...] mas era o ideal da época, era esse, todo o curso, não adianta, você não fugia [...]”. Até a entonação de voz era motivo de preocupação na formação do professor de Educação Física, já que as aulas eram realizadas em quadra.

Em sua formação inicial, a aproximação com a docência ocorreu na forma de estágios e na organização de eventos, como podemos verificar em seu relato “[...] a gente trabalhava muito em jogos, a gente trabalhava em colônias de férias, e a responsabilidade era de a gente organizar de fato, as colônias de férias e dávamos oficinas e isso fazia com que você se sentisse professor”.

No ano de 1977, a professora P2 finaliza sua etapa de formação inicial e retorna para o interior. Rapidamente consegue um emprego em uma escola privada, devido à carência que era muito grande na área, assim, o primeiro emprego não foi algo difícil. O colégio que a recebeu como professora era o mesmo que havia estudado no ginásial. Seu trabalho, suas experiências profissionais, foi algo inovador para o período, com destaque para os eventos promovidos e a inovação de escolinhas de iniciação esportiva, para além das aulas. Datas comemorativas como sete de setembro serviam para divulgar os professores de Educação Física, em sua fala ressalta “[...] no próprio sete de setembro, que nessa época desfilar no sete de setembro era uma coisa assim, que pra cada escola queria mostrar o que fosse mais bonito e a gente fez assim, roupas, pelotões, com fitas, com arcos, com bola, quer dizer, a gente inovou, poderíamos dizer que a gente inovou de fato a Educação Física na cidade [...]”.

Durante sua vida profissional, enquanto professora da Educação Básica, relata que, após dez anos de formada, teve experiências marcantes na Educação Física. No setor privado recorda que se sentiu valorizada nesta época devido ao trato que se destinava à sua disciplina,

[...] ela tinha tanta importância na escola, que os jogos na escola, nossa mãe do céu! Era um período que não tinha nem aula, a direção suspendia todas as aulas, e os alunos ficavam, manhã, tarde e noite na escola, porque eram muitas atividades, a gente fazia um leque, então não era só modalidade de quadra, entrava ginástica, entrava dança, entrava várias outras coisas que alunos que não eram de domínio especificamente da bola, eles podiam trabalhar [...].

Na década de 2000, também recorda que o Estado do Ceará configura a Educação Física de uma forma diferente, por intermédio de um projeto denominado “Festival de Talentos das Escolas Públicas”. Assim, a disciplina ganha um valor no espaço escolar e consequentemente ela, enquanto professora, sentia-se valorizada profissionalmente.

A sua formação continuada em Curso de Pós-Graduação *latu sensu*, inicia-se no final da década de 1980, em Psicomotricidade. A demora está relacionada às escolhas feitas em sua vida pessoal, decidiu se dedicar ao casamento e aos filhos e nessa época os cursos estavam concentrados em regiões metropolitanas, no Ceará, na cidade de Fortaleza. Quase vinte anos depois é que irá buscar outra Pós-Graduação em nível de Doutorado. A área escolhida foi Artes, considera esta última uma formação fundamental na sua trajetória profissional por ampliar sua compreensão da dança enquanto arte, provocou uma maior sensibilidade.

Durante a sua vida profissional muitos foram os cursos de capacitações realizados por intermédio do estado do Ceará, em áreas específicas como Educação a distância e Educação Física Adaptada. Apesar de não ser um curso de formação, a professora P2, considera que sua experiência, enquanto coordenadora, foi extremamente importante na sua formação. Esse momento profissional a fez iniciar uma mudança de postura diante da sua atuação profissional o que veio a se ampliar com sua entrada no Ensino Superior.

Próximo dos vinte anos de atuação profissional na Educação Básica, a professora P2 entra na Universidade no ano de 1996. Na época, não existia Curso de Licenciatura em Educação Física, então não havia nenhuma insegurança para o trato com a disciplina, seria uma Educação Física curricular para alunos de outros cursos como já havia realizado um trabalho com esse público no final da década de 1970, foi tudo tranquilo, não havia uma

preocupação com a formação profissional. No entanto, com o advento do curso superior, um sentimento de medo e insegurança foi algo intenso, preocupante, por não se sentir preparada para assumir a responsabilidade de formadora de professores, mas resolveu por enfrentar os desafios e se aprofundar em conhecimentos, antes experimentado no momento da formação inicial.

Nessa sua trajetória na Educação Superior, um dos principais desafios enfrentados está relacionado ao trato metodológico com o conteúdo ensinado, em particular o ensino de dança, a sua insegurança se relaciona ao fato de desmistificar a ideia de formação performática para uma formação de professores. Como a mesma adverte “[...] uma coisa é você saber dançar, outra coisa é você saber transmitir o conhecimento dessa disciplina para os alunos que estão em formação e que não vão ser bailarinos, e que eles vão ser professores, então pra mim foi o maior desafio [...]”, mesmo tendo consciência disso, a professora não nega que o fato de não ter experiências anteriores como bailarina também foi motivo de incertezas, diante dos fatos, resolve externar a formação “[...] o que é que eu fiz, eu trouxe outros colegas, que eram bailarinos, mesmo alguns não tendo formação superior, mas que dominavam a dança, e a gente tenta fazer essa associação, como aplicar isso lá para a Educação Física e ainda mais para a escola, que é bem diferente de ter a dança, enquanto profissional, bailarino profissional [...]”.

Hoje a professora P2 tem se questionado se já não está na hora de se afastar, questão motivada por fatores estruturais e as mudanças de comportamento nos alunos, que agora não conseguem concluir juntos ao final do curso, vão deixando disciplinas, alunos mais soltos, mas ainda vez ou outra se encontra turmas boas e, assim, segue impulsionando a caminhada.

### **5.3 Professor P3**

O professor P3 relata que desde o início da Educação Básica, em meados da década de 1970, já na primeira série, participava das aulas de Educação Física. Lembra que isso não era tão comum na época, mas recorda que teve esta possibilidade. Considera as vivências iniciais muito positivas, associa estas suas boas recordações ao envolvimento docente com as atividades propostas. Ele lembra que a professora “[...] era presente e que ela nos incentivava, nos levava a praticar na aula aquelas atividades do universo infantil, [...] Então não era aquela aula que, às vezes, a gente critica, que não há intervenção, que é

solta, [...] havia uma proposta, havia uma condução, então era muito interessante nesse aspecto a gente realmente explorava possibilidades dessa brincadeira do universo infantil, nessa etapa escolar [...]”.

Os jogos escolares foi algo marcante na sua trajetória estudantil, por possibilitar representar a escola, proporcionar um envolvimento coletivo, por se reunir para trabalhar com aspectos de lazer, de um modo geral, as turmas se organizavam. “[...] Então tudo isso foi marcante porque tem um forte caráter socializador, nesses momentos, e aquilo ali de certa forma dava vazão aquela vontade que a gente tinha de jogar, de se afirmar, enfim, de fazer parte daquele universo que a gente tanto admirava que era justamente esse universo do jogo, do movimento [...]”.

No Ensino Médio, ocorreu um desgosto pela área da Educação Física, motivada pela ausência do professor na condução da aula, “[...] claramente ali a gente teve uma postura de professores que não estavam presentes, que não tinham conteúdos sistemáticos, o único objetivo era captar alguns alunos que pudessem representar a escola, é... nos jogos [...]”. Diante da negligência profissional, naquele momento a decepção provoca um afastamento da disciplina, “[...] o efeito foi o desgosto pela disciplina, um desinteresse, [...] a gente se percebeu, eu e mais alguns colegas, meio que excluídos [...]”.

Ao término da Educação Básica, apesar de tudo que acontecera no Ensino Médio, a sua opção profissional foi Educação Física, as experiências nas séries iniciais foram recordações fortes e que se mantiveram no momento da escolha profissional. Outro fator motivador foi a imagem do professor de Educação Física que foi apreendida, Conforme ressalta nesta fala:

[...] outro fator, acho que também decisivo foi a imagem que os professores de Educação Física nos passavam na época, de que era uma profissão mais de bem com a vida, [...] eu lembro que na fase da adolescência isso me dizia algo, né, bom uma profissão de bem com a vida, isso era atrativo, né, então eu olhava para o profissional de gravata no escritório e isso não me atraía, mas eu olhava para o profissional trabalhando com pessoas, com crianças, é... um clima, né, de certa forma mais alegre, mais relaxado, aparentemente, aquilo ali me atraiu, sabe, olha parece interessante isso pra vida da gente.

Os familiares inicialmente não consideraram interessante a escolha, “[...] achavam que era uma profissão com poucas perspectivas, economicamente falando [...]”, mas logo que perceberam que não haveria mudanças decidiram apoiar.

O processo de entrada na faculdade provocou uma série de questionamentos iniciais sobre o que de fato seria estudado no curso, o professor sabia que não era a mesma Educação Física da Educação Básica, mas não compreendia ao certo o que iria mudar a realidade de cursar o ensino superior, não era algo comum em sua comunidade, poucos amigos de sua época estudantil fizeram faculdades, as oportunidades eram bem restritas. Então o impacto inicial foi o de desvendar esse novo universo “[...] tem um universo pra ser desvendado aqui, e como vai ser? [...]” Em um segundo momento, após sua inserção no universo acadêmico, outra questão que incomodou bastante foi a relação entre formar professores ou formar atletas. Em seu relato, o professor P3 se questiona sobre sua formação,

[...] diante de algumas cobranças de fundo mais técnico, vamos dizer assim, em algumas modalidades esportivas, em algumas questões, houve um certo choque [...] não tenho idade mais de ser atleta, mas determinado professor tem uma vinculação com essa cobrança, será que é isso, mas estou aqui pra ser professor, mas determinada professora tem isso muito forte, um discurso metodológico didático muito forte será se isso me agrada, [...] Então essas foram umas questões que começaram a aparecer, pelo impacto.

As despesas com a faculdade foram motivo de pensar em uma desistência do curso, como eram seus pais que arcavam com os gastos, sair da faculdade e procurar um emprego foram questões cogitadas no período de formação. Além disso, quando pensava em seu futuro profissional, muitas eram as dúvidas que o assolavam, “[...] eu me colocar diante do mercado de trabalho, porque eu via esse universo *fitness* começando a se constituir, a docência escolar ainda com muitas carências, na época, mas com uma certa desvalorização, e quando começa a perceber esses aspectos, começa surgir uma certa dúvida. A dúvida era: não é melhor eu abandonar isso? [...]”. Para a permanência no curso foi decisivo, na época, ter se tornado bolsista,

[...] uma professora do curso me escolheu para ser bolsista, através de alguns colegas que me indicaram e eu passei a ser bolsista dela. Eu lembro que ela fazia doutorado, na época em Portugal, e eu auxiliava ela na pesquisa que ela fazia no Brasil, a coleta de dados, a digitação da tese, e aí isso foi decisivo por dois aspectos: no aspecto financeiro, porque a bolsa que eu passei a receber cobria exatamente a mensalidade, desonerei de certa forma a família, e segundo que eu passei a conviver com uma pessoa comprometida com o trabalho docente, e aquilo ali me marcou, porque eu comecei a conviver com ela na universidade, conviver

com as cobranças dela, que colocaram outro ritmo de trabalho na minha vida [...].

A convivência com a docente formadora foi marcante em sua trajetória profissional, através das experiências no universo acadêmico, mudanças ocorreram no modo de se perceber e de identificar-se com a profissão, “[...] Então, eu digo que aquilo ali foi um divisor de águas, para minha continuidade e para minha identificação enquanto alguém que começava a se vê como professor, alguém que começava a vê aquilo como desejava pra sua vida, diante da convivência com essa professora”.

A atuação profissional, primeiramente, começa enquanto estagiário num centro social urbano. Naquele espaço, o professor P3 teve que aprender a trabalhar com uma equipe multidisciplinar, abrangia desde crianças abandonadas, jovens, adultos até a terceira idade e a comunidade era considerada de risco social. Entretanto as experiências foram consideradas de grande relevância para sua vida profissional. Em sua fala, reforça que “[...] aquilo ali agregou muito conhecimento, [...], como conduzir as aulas, [...] materializar muita coisa que tu vias na universidade, questionar muita coisa, então isso foi decisivo, isso foi fundamental”.

A organização de eventos era muito forte na universidade e aproximava os estudantes para a sua construção. Outro modo de aproximação era o envolvimento em grupos de estudos que visavam estudar juntos os aspectos técnicos e as questões teóricas metodológicas, o que proporcionava uma maior cumplicidade acadêmica.

No final do ano de 1994, finaliza o Curso de Licenciatura em Educação Física, antes mesmo do final, já havia passado em concurso público para ser professor de Educação Física na rede municipal de ensino, em uma comunidade comprometida com educação, com a qualidade estrutural das escolas, o que tornou este processo de inserção profissional algo empolgante.

A formação continuada foi marcada por vários cursos de formação promovidos pela rede municipal, entretanto, apesar das contribuições inegáveis, o professor P3 destaca que as “[...] experiências do contexto não formal da educação [...] são decisivas na minha constituição [...]”. Dando prosseguimento, decide por realizar um curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação, o que proporcionou fazer interligações entre as questões da Pedagogia e a Educação Física e considera de extrema importância o mestrado realizado por tê-lo aproximado das disciplinas que hoje ele trabalha no ensino superior.

Desde 2005, o professor P3 vinha atuando como professor de Ensino Superior, a partir de instituições comunitárias que ofertavam cursos presenciais e a distancia de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Em sua trajetória com o ensino superior, destaca que teve que se envolver intensivamente com os estudos para poder se sentir preparado para atuar como docente, e destaca:

[...] quando se ingressa no ensino superior você começa a desvendar um outro universo, ou seja, é uma outra forma de conduzir o processo. Você trabalha com formação de professores, então você se depara com disciplinas das quais você tem que dar conta, e esse dar conta, te exige mergulhar mais a fundo, pois pra fazer um doutorado, pra fazer um mestrado, um Pós-Doutorado, ou você se especializa num pontinho, não quer dizer que você vá dar conta de três quatro disciplinas diferentes, principalmente numa universidade privada, como foi meu caso, você acaba assumindo disciplinas que envolvem saberes diferentes e algumas que você também não teve muito trânsito, você tem, de certa forma, mergulhar nos estudos e... pra dar conta daquilo.

Atualmente ministra no Ensino Superior duas disciplinas no Curso de Licenciatura em Educação Física, Bases didático-metodológicas e Lutas, associa este processo de escolha à sua experiência na área à qual está vinculado,

Hoje, ao analisar a sua atuação profissional ao longo do tempo, nota mudanças na forma de tratar os conhecimentos, percebe uma transformação significativa no modo como se relacionava com as questões didático-metodológicas, apresenta-se mais convicto do seu trabalho, tem uma “maior autoridade” no planejamento.

#### **5.4 Professor P4**

A Educação Física surge na vida estudantil do professor P4 por volta da quinta série ginásial. Em suas lembranças eram aulas em que se trabalhava a calistenia, dentre as atividades realizadas, destaca os trabalhos de abdominais, e o “joguinho de bola” o qual foi descrito como “[...] aquele jogo que se deixava a bola e quem gostasse ficava e quem não gostasse ficava assistindo, não podia ir embora, mas tinha que pelo menos ficar assistindo, eu ficava assistindo”. Essas vivências, enquanto aluno da Educação Básica, foi dividida em dois momentos:

[...] Na minha época de estudante do ensino ginásial, a gente coloca em parênteses o fundamental II só para analogia, nos tínhamos aquela aula

sistematizada dentro da ginástica calitênica, da calistenia. Depois nós passamos por um outro momento né, que era a Educação Física de se deixar a bola com os alunos, então a gente passou por um processo que existia quase que uma militarização na aula de Educação Física, depois passamos por um período que vou chamar de totalmente relaxamento, existia um relaxamento das aulas de Educação Física na escola [...].

Essas suas recordações hoje são percebidas dentro de uma temporalidade, consequentemente, essas práticas não geraram sentimentos negativos no seu desenvolvimento profissional, ao contrário se tornaram saberes fundamentais na análise porque, como evidencia o professor P4, “[...] é um depoimento real de como acontecia [...] a gente consegue ver como realmente passou pelas mudanças, a gente não vai estar só comentando que hoje é assim e antigamente era assim, ou seja, eu posso dizer que antigamente era assim e eu vivenciei o assim [...]”.

Ser professor de Educação Física foi a sua primeira opção profissional, motivada por seu contato anterior com o universo das lutas, como atleta, especificamente de Box e karatê, sendo a Educação Física secundária no processo de escolha profissional. Considera tranquilo este momento de decisão, no entanto, o seu pai trabalhava na área de construção, engenharia civil, e queria ver seu progresso nesta área de atuação, assim a família “[...] não via muito a Educação Física como algo que eles conseguissem visualizar um futuro promissor [...]”.

Quando entra no Curso de Licenciatura em Educação Física, tinha como interesse trabalhar com musculação e preparação física, mas sua percepção para o curso foi algo que sofreu modificações no momento de entrada, muita informação gerou um conflito com a área de formação profissional. As ausências de experiências na época da Educação Básica com alguns conteúdos na graduação provocaram certo desinteresse em disciplinas da graduação, como também valores sociais movimentaram suas preferências acadêmicas. Dentro deste contexto o professor P4 associa: “[...] eu não gostava das disciplinas de basquete porque eu nunca vivenciei na época de Educação Física o basquete, [...] eu nunca gostei do futebol, eu sempre me interessei pelas artes marciais, então eu não gostava dessa disciplina, e a dança é que eu acho que era mais por preconceito, porque na época se predominava aquela história de que esse negócio de dança é coisa de mulher [...]”.

Dentre os professores da formação inicial, em suas lembranças, foram marcantes as aulas do professor de Cinesiologia e Biomecânica, sendo até hoje uma referência profissional para a sua prática, e comenta “[...] ele era um dos poucos professores da universidade que ele se preocupava com essa questão de pesquisa, com essa questão de

monitoria [...]”. Por estar trabalhando com musculação, no período da formação inicial, e por esta área de atuação profissional possuir uma forte ligação com os conhecimentos da Biomecânica e Cinesiologia, as conversas com o professor da disciplina foram fundamentais em sua formação.

Na época da graduação, alguns professores foram negligentes no processo de formação, o que o afastou de alguns conhecimentos que foram futuramente fundamentais na sua atuação profissional, em especial, recorda a experiência com o conhecimento de legislação,

[...] na época da universidade, a gente tinha uma disciplina de Legislação, em que eu assistia à disciplina fora da sala de aula porque o professor nunca mudou a avaliação dele [...] a avaliação dele sempre foi a mesma, então a avaliação sempre era passada semestre por semestre né [...] então isso daí não me dava nenhum motivo pra estudar aquele conteúdo, que era exatamente o conteúdo sobre legislação [...]. E quando eu comecei a trabalhar [...] me colocaram um conteúdo e era exatamente o conteúdo que eu negligenciava da universidade e eu comecei a estudar aquele conteúdo na época das férias para poder ministrar no semestre seguinte, e comecei a ter uma certa afinidade que eu nunca tive com aquele conteúdo que era a questão da legislação [...]eu comecei a gostar daquele conteúdo e ver a necessidade ou importância daquele conteúdo e comecei a gostar de legislação [...].

Então as experiências com a vida profissional provocaram mudanças significativas no modo como o professor compreende um determinado conhecimento, bem como se observa a importância que a postura profissional docente tem na vida acadêmica universitária.

Sua atuação profissional inicia ainda no período da formação universitária, por volta do terceiro semestre, trabalhando na área de musculação e preparação física. Foi um momento em que se sentia bastante entusiasmado diante da precoce entrada no mundo do trabalho. Depois da conclusão chega a trabalhar em academias de Fortaleza. Desiste por um tempo da profissão de professor de Educação Física e coloca um comércio, fica afastado por quase três anos, mas percebe que não tem afinidade e neste momento, por intermédio de uma amiga, fica sabendo que haverá concurso público na Universidade Federal do Ceará, local onde consegue passar para professor universitário e iniciar sua carreira no Ensino Superior.

Começa a trabalhar na URCA, em um período que não existia o Curso de Licenciatura em Educação Física, estava em tramitação. O professor P4 participou como

chefe de departamento e membro do conselho, das discussões para a criação do curso, e em seu relato nos conta

[...] eu particularmente, aí vou dizer eu, porque na época, eu era o chefe do departamento né, o processo de criação do curso era um processo que estava congelado e engavetado né, e quem desengavetou fui eu, porque eu era o chefe do departamento e fazia parte do conselho de ensino, pesquisa e extensão, foi quando eu joguei o requerimento, lá reacende as discussões né, e nas discussões da construção do projeto político pedagógico a matriz curricular, por exemplo, a disciplina de lutas foi uma disciplina que eu trouxe essa disciplina, eu lutei por essa disciplina [...].

No curso de Educação Física, já trabalha com disciplinas como Cinesiologia, Metodologia do ensino das lutas e Musculação, suas escolhas, conforme suas reflexões estão relacionadas às experiências anteriores na vida pessoal e profissional.

Atualmente encontra-se desmotivado na profissão, associa esta questão às relações interpessoais e às mudanças de comportamento dos discentes e aponta “[...] eu acho que pior do que a falta de material na universidade são as relações interpessoais né, que elas são muito fortes e eu digo isso por experiência [...] vou colocar no mesmo patamar [...] o desinteresse por parte dos discentes atualmente e isso acontece eu acho que talvez do início ao final do curso [...]”.

### 5.5 Professor P5

O professor P5 tem seu primeiro contato com a Educação Física quando ingressa em um colégio militar, relata que em sua formação básica “[...] eles sempre deram muito valor a formação física [...]” considera que em sua época, os alunos eram tratados como alunos soldados, como podemos perceber em sua fala

[...] éramos tratados como alunos soldados né, e lá não se tinha, não se tinha muita conversa, sobretudo na Educação Física. O colégio parava duas vezes por semana, terça e quinta, nós começávamos a aula seis e quarenta e cinco da manhã, e terminava estávamos prontos, lanchados e tomados banho às nove e meia, a partir das nove e meia é que a gente ia ter as aulas [...].

A Educação Física, em seu período, era ministrada por militares que tinham uma preocupação com a formação física do aluno, sendo um momento em que a escola parava para que pudessem ocorrer as aulas, conforme a fala do professor P5, ele nos conta

[...] eu venho de uma escola, onde não se tinha discussão ideológica se é bom ou não, Educação Física conclusivamente era uma atividade benéfica para o aluno. [...] uma educação corporal embasada na própria disciplina militar, e essa disciplina na época era o domínio do corpo, domínio do movimento, [...] então toda atividade nossa era calistênica né, o monitor, o sargento, todos os professores da escola eram sargentos, formado pela escola de sargento do exército né, e eles, lá na formação deles, eles tinham uma formação muito mais apurada da Educação Física, terminavam sendo monitores práticos, [...] terminava sendo quatro aulas de Educação Física por semana, porque eram de seis e meia às nove. Todo mundo tinha que estar no colégio as nove e aí não era assim, hoje é dia de Educação Física não, parava todo o colégio, do primeiro ano ao terceiro ano científico, [...].

Durante sua Educação Básica, teve a possibilidade de vivenciar práticas corporais específicas ao universo da ginástica, com a vinda de dois professores de Educação Física para o Colégio Militar que estimulavam a ginástica de solo, como o professor P5 afirma “[...] gostava dessas estripulias [...]”, começa a realizar no colégio a prática da ginástica, que logo recebe a atenção do capitão por conta das suas habilidades. Conforme relata,

[...] o capitão começou a montar essa história da ginástica de solo, e nessa prática eu comecei a descobrir que a ginástica de solo era uma coisa que eu gostava, e fui né, e daí quatro meses depois [...] eu já era uma figura de atenção, por que eu era corajoso, sempre fui corajoso, então assim, a minha aproximação com a Educação Física ela começa aí, quando eu tenho doze anos, treze anos [...], porque aí o capitão queria introduzir esse esporte nos meios estudantis [...].

Sua afinidade com a ginástica o aproxima do universo profissional da Educação Física e desde os quatorze anos passa a demonstrar e atuar como professor/técnico de ginástica. Na mesma época, segue sua carreira de atleta na ginástica olímpica, hoje conhecida como ginástica artística e em 1969 foi o primeiro campeão pernambucano na modalidade e em 1972 foi selecionado para o Pan-Americano, mas uma lesão o impediu de participar.

Finaliza seus estudos da Educação Básica no Colégio Militar, e, em seguida, decide prestar vestibular para Educação Física, motivado pelas experiências enquanto discente, “[...] foi o próprio colégio, a atividade, que me mostrou a importância, eu me vi transformado [...]”. As expectativas familiares eram que ele se formasse na área militar, sua mãe via nele um futuro militar, mas esclarece em seu relato “[...] a minha certeza pra Educação Física era tão forte que eu ignorei isso aí [...]”. Atribui sua escolha ao incentivo

que obteve na educação básica por seu professor e afirma “[...] se tiver um professor de Educação Física, que estimule, que incentive sabe, é onde tudo começa [...]”.

O dia em que recebeu a notícia do vestibular foi um momento de alegria e reflexão, começou a sentir emoções muito intensas que são expressas da seguinte maneira:

Rapaz, pense, pense numa alegria! Por quê? Porque minhas irmãs, elas eram muito estudiosas e como elas me viam treinar muito, fiquei até emocionado, elas achavam há você não vai passar, [...] naquela época tinha o exame prático de aptidão física, eu tinha sido, eu tinha acabado de ser campeão brasileiro [...] o meu coração começou a bater, foi quando eu disse pra mim, eu tinha encerrado a fase do ensino médio e como é que eu ia passar pro segundo grau na época, como é que eu ia, [...] cheguei em casa desconfiado e peguei logo uma irmã minha que tirava muita onda comigo, aí minha irmã disse assim, eu quero ver se as bunda canastra deu certo [...] aí peguei um copo de café e ela disse, oh vai sair o resultado [...] aí quando tô botando o café e passando manteiga no pão, aí terceiro lugar foi meu nome, menino e aí foi uma correria dentro de casa, foi uma festa! [...].

Sua identificação com o curso foi imediata, não passou por nada que o motivasse a desistir, disciplinas que por vezes passavam por estigmas sociais foram facilmente estudadas no curso como podemos ver em sua fala “[...] na dança, que os caras ficavam frescando porque eu fazia Jazz pra melhorar o corpo, [...] mas não tem, a minha identificação é com a Educação Física mesmo”.

Durante a formação inicial, foi um estudante envolvido com a organização de eventos por acreditar na sua contribuição para o exercício profissional, e nos conta “[...] tudo quanto era atividade eu estava metido dentro, por que eu fazia questão, [...] eu queria era aprender como fazia [...]”. Tinha uma preocupação em desfazer a imagem negativa que até então existia na Educação Física na qual o “[...] professor de Educação Física era marginalizado, era chamado de soprador de apito, era um cara que era chamado só pra tomar de conta [...]”.

Em 1977 finaliza o curso de Licenciatura em Educação Física, em 13 de dezembro, e no dia 21 de dezembro ocorre o baile de formatura tão esperado. Foi um momento, conforme relata, de bastante emoção, sua festa se manteve em padrões como cursos de grande status social como Medicina, realizando, assim, um desejo existente desde o primeiro semestre de curso,

[...] nós vamos fazer a formatura da gente igual à de Medicina, e isso no primeiro dia de aula, no primeiro ano, pois no ultimo dia nós fizemos

nossa formatura igual à de medicina, e ainda mais, [...] nós fizemos com a mesma banda que ia tocar no outro dia, a gente fez, pra você vê como era uma coisa já predestinada na minha cabeça né, então assim, foi outro dia emotivo, foi esse aí.

Antes de formado o professor P5 já trabalhava na área na função de coordenador em Escolas. Nessa época, também estava desenvolvendo um trabalho “[...] com crianças cegas, com crianças com problemas de motricidade [...]”, mas decide por sair da sua região e vir para o Ceará.

Ao chegar ao Estado do Ceará, na região do Cariri, na cidade de Crato, precisou se empenhar em conseguir trabalho, o que percebe como algo tranquilo já que sempre procurou trabalhar com afinco nas questões relacionadas à Educação Física. Depois novamente muda de cidade e a mesma situação ocorreu, e nos conta “[...] nunca tive dificuldade de trabalhar não, vim pro Crato, desempregado, [...] estava recém-formado, [...] aí eu disse não precisa pagar não, deixe eu mostrar a minha experiência de trabalho, [...] fui pra fortaleza, não tinha emprego, [...] eu nunca fui prejuízo pra ninguém [...] pelo contrário né, [...] eu tinha uma qualidade né, que era essa, de fazer aquilo com muito afinco [...]”. Nessa época, em que foi para Fortaleza descreve momentos de sua prática, o modo como estava sendo organizada a Educação Física nas escolas,

[...] chegamos a fazer uma Educação Física por nível de aptidão física. Tinha menino de terceiro ano e menino de oitava série fazendo ano com menino de terceiro ano, por que a gente não colocava por idade, nem série não, a gente colocava por nível de aptidão, naquela época se tinha essa noção, [...] a gente fez jogos da integração do colégio capital, e aí a gente fez uma competição que da alfabetização ao terceiro ano científico não era um jogo de atletas, era um jogo de estudantes de Educação Física, [...] aí foi quando o bicho pegou, por que a gente não ia brigar com eles, por que eles compravam com bolsa, bolsa atleta, tinha todo esse mercado negro [...] a gente fez um desfile em Fortaleza temático, como colégio, [...] todo mundo direitinho, enfeitado, a gente vinha fazendo um desfile temático que chamava o Nordeste, o nordeste que trazia grupos de moços do Maranhão, do Recife, então era uma festa assim, pra mim foi um dos maiores trabalhos a nível de escola, que nós fizemos foi esse trabalho [...].

Sua entrada na universidade ocorre na URCA, o que o faz hoje sentir a instituição como parte de sua vida, diante da história e dedicação na instituição, afirma que “[...] a URCA faz parte de minha vida, como meu braço, minha cabeça né, [...]”. Inicialmente, antes da existência do Curso de Educação Física, atuava como professor de disciplina curricular e atribui grande importância à presença da disciplina Educação Física em todos

os cursos, sendo esta a principal motivação para adentrar na educação superior, conforme relata, “[...] quando eu estou correndo pelos colégios que trabalhei, e percebo a falta de preparação dos profissionais que a gente contratava, então eu disse, eu tenho que ir para o lugar onde estes caras estão saindo, daí foi que surgiu a ideia de ensinar, então a minha primeira oportunidade foi aqui na URCA [...]”.

O desporto universitário se destaca em sua vida profissional como um momento no qual os acadêmicos de diferentes cursos se envolvem com eventos esportivos e se destacavam como atletas no meio social. Em sua análise conta “[...] terminou nós, é, construindo aqui um desporto universitário de alta performance, tinha aluno nosso convocado pra seleção brasileira [...]”.

Com o advento do Curso de Licenciatura em Educação Física o desporto universitário foi extinto, decisão tomada no colegiado, mas que o professor P5 faz questão de reforçar a sua contrariedade a essa deliberação como pode-se perceber em sua fala “[...] eu não quero fazer parte da destruição da Educação Física curricular da URCA, [...] o colegiado decidiu acabar, essa Educação Física curricular, pra dar entrada ao Curso de Educação Física, não sei qual foi o ganho que a gente teve sobre isso, mas sei que a perda foi muito acentuada [...]”.

Durante o período de criação do curso, muitos foram os embates travados, hoje vistos como algo desgastante para se tentar organizar uma formação para o bacharelado, e explica “[...] eu achava que a gente deveria ser bacharelado, [...] eu cheguei aqui em 1978, ninguém sabia nem o que era academia, mas hoje em cada esquina tem uma, e nós não formamos profissionais pra isso, e foi desgastante por que houve assim, a imposição da linha programática do curso [...]”.

Em sua formação continuada, teve experiências com outros cursos de formação superior, terminou Pedagogia, a escolha em realizar outra formação tem relação com as experiências na vida profissional e em sua fala esclarece “[...] com essa liderança, essa forma de trabalho que eu tinha, eu geralmente era, me necessitavam para assumir determinadas funções, então, assim eu sou da época ainda que o pedagogo era formado em administrador escolar, em supervisor [...] o pedagogo era aquele que estava lá nas coordenações trabalhando, então eu tenho essa formação [...]”. Considera a formação na Pedagogia muito importante porque “[...] me trouxe me tirou da tecnicista pra uma visão mais escolar [...]”.

Do mesmo modo, as especializações realizadas foram fundamentais na sua formação, dentre estas está a especialização em Fisiologia do exercício já finalizada e outras em *personal trainer* que ainda está cursando, e justifica essa nova escolha por querer conhecer este universo, segundo seu relato

[...] eu quero conhecer o que é um *personal trainer*, um treinador individualizado, para exatamente me atualizar, mas qual é a posição da educação continuada, você tem que estar sempre atualizado, [...] pra você fazer uma referência naquilo que você foi formado, quais eram as dificuldades por exemplo né, eu fui formado em uma linha muito tecnicista, não que essa linha eu condene, não, pelo contrário, eu acho até que tem seus pontos positivos, mas hoje a visão que se tem de Educação Física é muito mais né, muito mais pra pluralizada [...].

Estas formações, após formação, não o fazem esquecer as experiências enquanto aluno do colégio militar e pontua “[...] estes cursos me deixaram assim, muita coisa importante, além da prática do colégio militar que foi pontual [...]”.

Hoje, no Curso de Licenciatura em Educação Física, sua atuação está direcionada ao universo da ginástica, sendo professor da disciplina de Metodologia do Ensino da Ginástica I e II, no entanto desde a criação do curso já atuou em diferentes áreas como Fisiologia, Metodologia do Ensino do Handebol, Natação. Encara suas experiências profissionais com muita motivação de modo a relatar “[...] eu sempre estou motivado [...] tudo pra mim é motivo de estímulo”.

## 5.6 Professor P6

A Educação Física esteve presente em sua vida desde a época do Pré-Primário, com o mesmo professor até a oitava série, desenvolveu uma afinidade com a área e com o docente, de modo a manter vínculos de amizade até os dias de hoje. Nas aulas foram tratados conteúdos com foco no desporto e na calistenia. Conforme a fala do professor P6 “[...] era a linha esportivista de esporte de quadra e de atletismo, principalmente, e [...] o método francês muito evidente ainda [...] com a parte de exercícios calistênicos [...]”.

A sistematização das aulas era pautada na divisão por gênero, conforme analisa o professor P6: “[...] tinha o sexismo na Educação Física, então a gente tinha a Educação Física dos meninos e a Educação Física das meninas, né, então eu ainda vivi isso, então a

gente tinha a Educação Física dos meninos em que o professor era o homem, na Educação Física das meninas a professora era uma mulher [...]”.

A relação próxima com o seu professor de Educação Física foi algo marcante em sua vida por ser uma relação de amizade, o envolvimento permitia uma maior intimidade para orientar os alunos e, neste contexto, destaca as questões que envolvem a sexualidade e higiene pessoal, como algo presente nas aulas de Educação Física.

Na Educação Básica, já era atleta de natação o que exigia treinamento especializado e o afastava das aulas curriculares da Educação Física, conforme seu relato “[...] me abstinha da Educação Física, por conta do treinamento de alto nível da natação [...]”, neste momento de sua vida, destaca os jogos estudantis, as viagens realizadas, as amizades constituídas, como as experiências mais marcantes. Enfatiza o papel social da disciplina como determinante na sua vida estudantil como podemos identificar em sua fala “[...] a Educação Física teve um papel social muito forte na minha vida, muito forte na escola”.

O seu envolvimento com a natação, o Polo-aquático, aproximou-o na vida profissional na Educação Física antes mesmo de sua entrada no curso, era um jovem de dezoito anos que já dava aula de natação em clubes.

[...] eu tinha dezoito anos de idade nessa época, eu nem estava na faculdade ainda, então eu fui dar a aula de natação, pra mim aquilo era diversão, eu estava junto dos meus amigos, dando aula de natação, num ambiente o qual eu conhecia, passei a minha vida e ainda ganhava pra isso, era pouco, mas eu ganhava. Pra mim era perfeito aquilo [...].

Apesar do encantamento com a profissão e seu envolvimento como atleta, sua primeira opção profissional não foi Educação Física, queria ter cursado Comunicação, mas surge a possibilidade de cursar e por influencia do seu irmão resolve tentar vestibular, e afirma “[...] meu irmão me influenciou a fazer o curso de Educação Física [...]”. Inicialmente seu objetivo profissional na área era ser técnico de natação, seu envolvimento com este foco profissional o fazia pensar apenas nessa possibilidade, e nos relata “[...] eu não me via fazendo outra coisa, eu me via, como técnico de natação, quando eu entrei na faculdade, na universidade era assim, eu vou fazer Educação Física pra ser técnico de natação [...]”.

Em 1996, inicia o Curso Superior em Educação Física e destaca o professor de Fisiologia e a professora de Dança como profissionais de evidência no processo de entrada. O primeiro, respectivamente, pelo notório conhecimento do assunto, apesar de ser médico

tinha uma postura em sala de aula que o fazia naturalizar a docência quando expressa “[...] ele era um médico que nasceu pra ser professor de fato [...]”. A segunda, professora de Dança, tinha uma postura firme, fazia-o perceber a sua formação como algo sério, fazia-o sair da sua postura de aluno e começar a se ver como professor, como profissional.

Associar formação e trabalho durante a vida universitária foi difícil para o professor P6, muitos foram os momentos de dúvidas quanto à permanência no curso devido ao cansaço e a questões financeiras.

[...] foi pesado administrar a universidade, pagar a universidade, quem pagava a universidade era eu, então era difícil eu trabalhava muito, era muito cansativo. No segundo ano quase que eu parei, mas não parei, e no último ano, também, a minha carga de trabalho estava muito excessiva, muito excessiva mesmo, eu quase parei também o curso, quase parei [...].

As suas experiências enquanto discente do Ensino Superior traduz uma época em que o Curso de Licenciatura em Educação Física era pautado na lógica esportivista própria da década de 1970. Seus professores eram de outros cursos, cabia ao docente da Educação Física as disciplinas de cunho prático, como pode ser analisado em sua fala,

[...] eu já estava no processo de formação no final da década de 90, mas a gente ainda sofria fortíssimas influências da Educação Física da década de 70, [...] a gente não viu a rediscussão da Educação Física escolar [...] ninguém viu nada disso, a gente tinha uma Educação Física pautada numa lógica técnica esportivista [...] a gente tinha a nossa formação, naquele momento, de uma maneira totalmente dicotômica, porque eu tinha profissionais de outras áreas formando profissionais de Educação Física [...] a gente tinha poucos professores de Educação Física, os que tinham se destacavam porque a gente tinha uma discussão com mais proximidade, da realidade de fato, né, basicamente quem dava aula que era professor de Educação Física eram as aulas de esportes, as aulas que não eram esportes normalmente eram profissionais de outras áreas, então era essa visão que agente tinha dos professores na área.

Poucos foram os contatos entre a formação inicial e a realidade de atuação profissional, os estágios não eram tratados com seriedade, conforme relata “[...] eram pró-forme [...]” o que resultou em experiências de pouca relevância no cenário de formação.

Os professores mais respeitados, no cenário de formação, eram aqueles que tinham experiências, que tinham conhecimento de causa. No geral, os que saíam da universidade e iam direto para o Ensino Superior eram relegados e justifica:

[...] a gente não achava que aquele profissional, mesmo que formado, ele teve tempo de experimentar a sua atuação diária, tá, pra contribuir de fato

pra o nosso processo de formação, a gente via ele como um teórico, a gente tinha até um apelido, a gente chamava de rato de laboratório, [...] quando era um cara desconhecido do nosso cenário, da nossa vida esportiva, é e vinha como rato de laboratório, não, a gente não respeitava [...].

No decorrer do curso, várias foram as áreas de identificação profissional, as disciplinas de Anatomia e Fisiologia se destacaram nesta época o que acarretou em uma experiência de monitoria na universidade. A temática educacional foi pouco abordada, mas depois de ter cursado a disciplina de Metodologia da Educação Física Escolar, sentiu que teria afinidade com suas intenções, no entanto, o contato com a escola ocorre somente com o fim da graduação.

O gerenciamento de clubes, hotéis, parques aquáticos, na parte específica de natação e hidroginástica e recreação aquática, também ocorreu no período de formação o que resultou na criação de uma cooperativa de professores, na qual assume a diretoria.

Em 1999 conclui a formação inicial, ocorre a continuidade do trabalho enquanto técnico de natação, gerenciador de clubes e como *personal*. Na figura de *personal* intensifica seus trabalhos, o que implicou a saída da natação. Apesar de naquela época ter uma renda relativamente boa, gostar do que fazia, alguns questionamentos começaram a fazer parte da sua vida profissional e se questionava,

[...] até que ponto eu ia ficar transitando, até quando eu ia ficar nesse universo *fitness*, que é um universo em que teu teto é baixo, teto em todos os aspectos, porque, enquanto carreira, você não...qual o plano de carreira que você tem trabalhando com *fitness*? Coordenador de academia? Eu fui, depois de coordenador de academia você só pode ser o que,? dono, eu fui também [...] eu ganhei dinheiro trabalhando com *personal*, ganhei um bom dinheiro trabalhando como *personal*, só que eu enxergava na frente e eu não via fazendo isso com trinta, trinta e cinco, quarenta anos, de idade, não me via fazendo isso, eu não via eu ter condições, inclusive de saúde, desse volume de *stress*, de ter que dar dez aulas por dia, doze, quinze aulas por dia, pulando de um lugar pra outro [...].

Do mesmo modo, o trabalho com natação chegou a um nível de desvalorização profissional que o incentivou a recusar trabalhos e sair deste universo profissional, segundo seu relato

[...] me chamaram pra trabalhar com natação em outros lugares, e eu disse que eu não ia mais me prostituir, e eu falei que não ia trabalhar pelo valor de hora que o mercado estava pagando, e eu dava a minha hora e ninguém queria me contratar, por mais por esse valor eu contrato quatro, então você não quer a mim, você quer quatro, então contrata quatro, então eu fiquei um bom período a mínguas, eu fiquei um período, eu passei

acho que um ano, depois de formado, a mínguas, a mínguas mesmo, por que eu me recusava a ganhar o que o mercado estava pagando, e qual era o meu plano, vou estudar, vou estudar, estudar [...].

Nesse momento, inicia seu trabalho na perícia anatômica, foi perito da Polícia Civil e começaram a ser convidado a ministrar cursos de Anatomia e Fisiologia, no entanto, apesar do aprimoramento profissional proporcionado com a experiência, em seu relato esclarece que não queria continuar, não se sentia preparado para conviver com tantas mazelas

[...] eu era perito consultor da Polícia Civil, eu trabalhava, fazia plantão semanal, então eu tinha os meus plantões semanais na perícia, eu era o único não médico [...] a gente via muitas mazelas humanas, mazelas humanas, sabe, situações que fica difícil até de comentar né, violência sexual, violência a criança, cadáveres né, e era muito impactante, eu, a gente não foi formado pra isso, mas tecnicamente eu era muito bom [...].

Na forma de projeto, em fins de semana, entra para lecionar no Governo do Estado de São Paulo e tem suas primeiras experiências com a educação, inicia seu contato com alunos em escolas com vulnerabilidade social o que provocou uma mudança em sua vida profissional ele nos conta que aprendeu a lidar com as situações e se apaixonou pela escola.

O Mestrado em Saúde Coletiva foi um divisor de águas, conforme a visão do professor P6 ele conseguiu retirar uma deficiência da formação inicial no que se refere à pesquisa e nos conta:

[...] a gente não tinha uma universidade voltada pra pesquisa, a gente não tinha uma universidade, voltada pra pesquisa, pra ciência, agente tinha uma universidade, uma faculdade voltada pra elementos da práxis [...] eu tinha um conhecimento específico muito mais evidente, que era no aspecto de natação, e adquiri outros conhecimentos muito mais técnicos e biológicos [...] eu só fui de fato, entender, e me aprimorar isso no processo de mestrado [...].

Em meio às experiências de trabalho em 2005, surge a oportunidade de ministrar aulas no Ensino Superior de forma gratuita. Como era um desejo de tornar-se professor universitário decide por aceitar e assim conquistar espaço e experiência no mundo acadêmico, conforme descreve: “[...] eu comecei dando aula em uma universidade de Tabuão da Serra, que era uma universidade popular, por conta de um grupo de estudo que agente tinha na USP [...] o que eu ganhava não pagava o meu translado, mas era tudo pra que eu adquirisse experiência e tivesse comprovação em carteira, [...]” (P6).

Enquanto professor universitário em instituições privadas, não conseguiu sentir-se realizado profissionalmente, por conta do trato destinado à figura docente, visto como um professor operário, pago para ministrar somente aulas, esclarece que sua experiência nesse âmbito, profissional, era desmotivante e descreve,

[...] você é contemplado pelo número de aulas que você dá, o seu pagamento está vinculado diretamente nisso, você dá dez aulas semanais, vinte aulas semanais, cem aulas semanais, então você é um operário, então você tem uma relação bem neoliberal com a venda do conhecimento, isso tem valor estabelecido em carteira de trabalho, isso é desmotivador, isso é desmotivador em determinado momento, principalmente quando você é um descartador, excluído, quando em algum momento, há não, não tem vaga esse semestre, você não tem disciplina esse semestre, então você passa a perceber o quanto o seu conhecimento e o seu saber ele é transformado, ele é redundante, dentro do processo fordista de reaplicação do saber, então a única coisa que você faz é ensinar, receber e vai embora [...].

Em 2010, resolve fazer o concurso para trabalhar na URCA e, em seguida, torna-se professor efetivo de uma universidade pública, sendo no seu entender o auge da carreira profissional docente, conforme pode ser percebido em sua fala “[...] entendo que, o topo a que você pode chegar, no seu desenvolvimento profissional, sendo professor, é ser professor de nível superior, e o topo de ser professor de ensino superior é ser professor de uma instituição pública, concursado [...]”.

Hoje atribui a segurança em trabalhar no Ensino Superior às suas experiências ao longo da carreira docente, acredita que “[...] por conta de toda a minha bagagem profissional, e por conta de toda a minha, a minha, o meu aprofundamento teórico, em determinadas temáticas, é, então, eu julgo que eu tenho segurança pra versar onde eu me proponho a versar hoje [...]”.

## **6 VIDAS QUE SE INTERCRUZAM: do singular ao plural**

“Ele conta, narra, aquilo que ninguém sabia antes, pelo menos da forma como o faz. (LOPES, 2011, p. 43)”.

O conjunto das histórias de vida traz marcas singulares e coletivas, regulares e irregulares que precisam ser analisadas no cruzamento das trajetórias dos professores, de modo a identificar os diferentes saberes constituídos no percurso profissional. Para Souza (2014, p. 44) esse é um momento de

[...] escuta sensível e atenta, implicando no cruzamento individual e coletivo das histórias dos colaboradores e do mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise, por considerar os eventos narrados ou descritos sobre o objeto específico de pesquisa ou de formação, sempre centrado nos percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos e das singularidades de cada história de vida.

Nesse sentido, sem negar a singularidade da vida, o momento que se segue busca compartilhar os relatos dos professores de forma a refletir sobre a coletividade social da qual eles fazem parte, vislumbrando realizar uma discussão a partir dos contextos situados pelos docentes. Os momentos de análise perpassam as seguintes temáticas: a socialização escolar, a escolha profissional, a formação inicial e a atuação docente anterior à vida profissional no ensino superior.

### **6.1 Saberes provenientes da socialização escolar**

Considerando que os saberes anteriores à formação profissional constituem uma etapa importante na formação docente, faz-se necessário analisar esta fase da vida do docente. Partimos do pressuposto que os saberes adquiridos na trajetória pré-profissional tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, já que estes se farão presentes em seguida na fase de socialização profissional (TARDIF, 2007, p. 69).

O aspecto social, a interação entre os pares e as atividades em grupos são um poderoso aliado à constituição dos saberes. Dentre os professores entrevistados, o contato na Educação Física escolar com atividades sociais de interação foram considerados um

aspecto importante no processo de formação profissional como pode ser observado nos relatos dos professores P3 e P6:

[...] eu acho que ela, a Educação Física escolar, ela foi, eu acho que ela foi, acho não, tenho certeza que ela foi a maior contribuição que a educação física teve pra mim, foi à possibilidade da inserção social, por conta das competências vistas e apreendidas, ao longo da Educação Física (P6).

[...] a possibilidade, por exemplo, de representar a escola em determinado momento [...] aquilo ali de certa forma dava vazão aquela vontade que a gente tinha de jogar, de se afirmar, enfim de fazer parte daquele universo que a gente tanto admirava [...] (P3).

Com o relato dos professores P3 e P6, observa-se que as afinidades com a disciplina Educação Física contribuíram para o encantamento com o universo que perpassa a vida profissional, as experiências enquanto discentes da Educação Básica conseguiram inserir os professores em um meio social e cultural de valorização das práticas corporais o que colaborou para o processo de identificação com a profissão. Portanto as disciplinas escolares ou a orientação disciplinar são parte significativa no processo de edificação e caracterização dos saberes dos professores. “[...] a orientação disciplinar revela-se como constituinte dos saberes profissionais, particularmente na identificação com a matéria, na mirada sobre o ensino, na forma como se definem como os professores de uma disciplina” (GARIGLIO, 2006, p. 605).

Entre os professores investigados, percebe-se que as posturas profissionais dos mestres exerceram uma influencia por vezes positivas ou negativas na vida dos docentes. O “professor P1” em face às experiências obtidas enquanto discente, traduz bem esta questão quando afirma: “[...] as que eu tirei como lição foram todas elas, as positivas e negativas, eu tomei as negativas para refletir sobre elas, e não reproduzi-las, e tomei as positivas como importantes para algumas delas reproduzi-las e até melhorá-las”. O relato vai ao encontro das reflexões realizada por Pimenta e Anastasiou (2008, p.79) quando afirma:

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. [...] Formaram modelos “positivos” e “negativos” nos quais se espelham pra reproduzir ou negar.

Os professores, ao analisarem o processo de socialização escolar na constituição dos saberes que hoje transitam na sua atuação profissional, destacaram a postura docente como um elemento marcante que hoje perpassam em sua prática pedagógica,

[...] eu acho que sua postura, seu modo de se vestir, forma de falar, é, a linguagem que você utiliza, que nesse período isso era assim bem focal, o professor não podia ser qualquer pessoa, né, até o modo dele se vestir, como ele falava, por que ele era um educador, então eu ainda utilizo de fato isso, gosto de utilizar (P2).

Eu vejo que um dos maiores saberes que a gente pode adquirir na realidade são conteúdos que às vezes não está totalmente explícito, mas que implicitamente eles colocam a questão do compromisso, as questões da ética, da moral [...] (P4).

O envolvimento com as práticas corporais neste período da formação pré-profissional, contribuiu para o encontro com os conhecimentos disciplinares aprofundados na universidade, conforme relata o professor P3 “[...] a Educação Básica foi muito importante nesse aspecto, de trazer esses conhecimentos mais elementares que é a cultura corporal que é acessível pra gente, e pra mim foi uma base muito sólida em relação a minha formação na universidade [...]”, nesse sentido, os saberes adquiridos na fase de socialização pré-profissional facilitam a inserção na vida profissional. No entanto, estes saberes, por vezes, não aproximaram os professores do universo acadêmico, ao contrário, no relato do professor P4 se constata um forte conflito entre a educação básica e a formação inicial, conforme pode ser percebido em seu relato “[...] nós não somos preparados pra entrar na universidade em nenhum curso, na realidade, nós somos preparados pra passar no vestibular, e isso é algo que não se modificou ainda, então você tem aquele interesse de entrar naquele curso por algum motivo qualquer e você passa o seu ensino, principalmente o seu ensino médio, preparado para tentar passar no vestibular [...]”. Logo, a entrada no universo acadêmico, implica impactos que são analisados e confrontados com as experiências vividas na Educação Básica o que ocorre é um confronto uma articulação entre diferentes momentos e que irão ajudar na ressignificação da práxis, isso foi enfático nas lembranças do professor P3:

[...] nos levavam a uma certa confrontação com a Educação Física com a qual nos havíamos passado, então, acho que isso fez um movimento interessante, né, de articular a experiência anterior com aquele novo momento [...].

Na reflexão realizada pelo professor P1 a temporalidade é um elemento importante para realizar uma associação com os saberes constituídos em sua formação, para que ele as concebesse como positivas foi preciso analisá-las considerando o período no qual a experiência aconteceu, logo “[...] os vestígios da socialização primária e da escolar do professor são fortemente marcados por referências de ordem temporal [...]” (TARDIF, 2007, p. 67).

As confluências dos acontecimentos históricos nas vidas dos professores edificam saberes anteriores à formação inicial fundantes para a identificação com a profissão, estes, por sua vez, auxiliam no processo de escolha profissional. Veiga (2012), ao tratar da profissionalização do magistério, aponta que o envolvimento com a cultura do grupo de pertença profissional é condição importante para a construção da identidade docente.

## 6.2 Escolha da profissão

A escolha profissional envolve uma representação sobre a profissão, sendo resultado das relações que estabelecemos social e culturalmente, portanto, relaciona-se diretamente com a maneira como percebemos a profissão. Nos relatos dos professores, podemos observar que a figura do professor de Educação Física transparecia uma imagem profissional positiva

[...] a imagem que os professores de Educação Física nos passavam na época, de que era uma profissão mais de bem com a vida, vamos ver assim, de certa forma estereotipo, e eu lembro que na fase da adolescência isso me dizia algo, né, bom uma profissão de bem com a vida, isso era atrativo [...] (P3).

[...] eu achava uma profissão muito prazerosa, a visão que a gente tinha do professor de Educação Física, em comparação com os outros professores das outras disciplinas é que o professor de Educação Física ele era mais leve, ele era mais feliz, a relação deles com os alunos era muito mais saudável, era muito mais próxima [...] (P6).

No estudo realizado, os professores destacam uma imagem profissional do professor de Educação Física com aquele de bem com a vida que transparecia relações positivas de sua carreira. Logo, [...] a identidade profissional se relaciona estreitamente com a escolha profissional, sendo que essa identidade se entrelaça com a escolha de papéis ocupacionais e a definição concreta de uma profissão (BASSO, 2008, p.30). Os papéis

sociais, o modo de atuação profissional, portanto, foram questões norteadoras na escolha da profissão.

Todos os professores relataram as influências das vivências esportivas no processo de tomada de decisão para cursar a Licenciatura em Educação Física conforme podemos perceber em alguns trechos

[...] a escolha foi esse encantamento inicial pelo esporte, pela atividade física, então acho que foi mais essa coisa, pela trajetória que eu tinha de atleta, então o que pesou mais foi essa referência [...] (P1).

[...] eu tive que entrar nos jogos, para participar do voleibol e outras modalidades mais simples né, e eu acho que isso foi assim, talvez tenha sido, talvez um pontapé [...] (P2).

[...] o que motivou inicialmente foi a pratica de atividade física que eu tinha [...] eu era atleta de karatê e depois passei a ser atleta de box, então isso me aproximava muito e também as aulas de Educação Física [...] (P4).

[...] eu caí na Educação Física por conta da vivência que tive ao longo do esporte da natação, principalmente, e pelo incentivo do meu irmão, basicamente foi isso (P6).

A escolha passa então por uma busca de si mesmo na profissão. Em análise anterior ao processo de escolha profissional do professor de Educação Física, Borges (1998) ressalta que muitos são os casos em que a docência se torna uma continuidade da carreira enquanto atleta de modo a repassar suas experiências aos seus alunos. Apesar de ser um momento no qual se faz necessário olhar pra si mesmo, esse olhar exige perpassar pela compreensão coletiva de modo a firma-se dentro de uma conjuntura social, “[...] é decidir com que tipo de problemas sociais concretos o indivíduo quer se defrontar” (BASSO, 2008, p. 24).

O envolvimento na área da Educação Física foi algo marcante na história de vida do professor P5, quando questionado sobre a sua escolha profissional aponta “[...] a Educação Física ela não foi escolhida, ela nasceu comigo sabe, [...]”, tal afirmação demonstra o envolvimento intenso com a área que o faz inclusive não perceber as influências sociais e culturais que perpassam esse processo, assim, ocorre o que Tardif (2007) denomina de naturalização das práticas sociais.

O período da escolha profissional foi caracterizado por conflitos entre os desejos pessoas e o *status* da profissão. Ser professor e de Educação Física era algo socialmente

negado pelos pares. Por vezes, essa repulsa social foi motivo de desânimo para alguns como o professor P1:

[...] algumas pessoas da sociedade [...] quando eu dizia que fazia Educação Física se espantavam porque achavam que eu deveria estar fazendo outra coisa, uma Engenharia, Medicina e às vezes isso me abatia um pouco, mas eu tinha um apoio que diziam levante a cabeça e diga assim, faço Educação Física com muito orgulho [...] (P1).

Nesse sentido, é notório que “o reconhecimento social de uma profissão acompanha um reconhecimento social do campo em que trabalham os sujeitos com quem trabalham, ou dos valores a que sua ação se vincula” (ARROYO, 2009, p.32). No caso do professor de Educação Física, sua atuação na escola está vinculada à dimensão humana, a práticas corporais espontâneas, questões socialmente negadas em uma sociedade pautada no lucro, no acúmulo de riquezas, no emprego, a qual vê a escola como espaço de preparação para o vestibular, vinculada a um conteúdo técnico específico descontextualizado da vida.

### **6.3 O contexto da formação inicial**

A entrada na formação inicial foi marcada por conflitos entre a vida estudantil do Ensino Médio e a Formação Superior. Giles (2003), ao analisar os desafios relativos ao ingresso na formação profissional em Educação Física, ressalta que esse processo de transição entre o nível médio e a formação inicial exige que o estudante se adapte de maneira brusca a um novo cenário de atuação. Com base no trabalho de Bourdieu (1999), analisa esse processo de entrada e afirma que “[...] os alunos provenientes do nível médio chegam com uma formação sociocultural que modelou a cultura escolar com um conjunto de práticas e saberes que os alunos incorporam como “hábitos” em seus “esquemas de pensamento e ação”” (GILES, 2003, p.287). As experiências relatadas pelo professor P4 mostrou bem os conflitos inerentes a esse momento:

[...] entrei em conflito na hora eu entrei [...] quando você entra no curso superior você confronta [...] os aprendizados que você teve anteriormente e você não vê a relação, e no caso específico da Educação Física, geralmente as pessoas entram no curso de Educação Física pensando que lá vão fazer só ginástica, vão nadar, vão correr, vão fazer algumas habilidades motoras, ou algumas práticas de algumas atividades esportivas qualquer e quando você entra no curso você vê que tudo é diferente né, a forma como os conteúdos são repassados, até os conteúdos

são conteúdos, a princípio ficam achando que não tem nenhuma relação com a Educação Física (P4).

Com a entrada na formação superior um novo universo se anuncia, por vezes, contraditória às representações anteriormente constituídas sobre a profissão, o que resulta em uma necessidade de considerar a cultura escolar como parte do processo de formação profissional do professor. Para o professor “P3”, a entrada na vida acadêmica foi um momento marcante para aprender sobre as novas práticas institucionais, evidencia em sua fala esta questão quando aponta esta confrontação das culturas escolares como algo importante por “[...] articular a experiência anterior com aquele novo momento, que nos levava a refletir sobre, e em cima daquilo construir uma certa convicção pedagógica [...] tem um universo pra ser desvendado aqui, e como vai ser?”. Nesse contexto, “o imaginário que existe antes de iniciar a graduação se transforma pela aparição de conteúdos não contemplados e *por práticas profissionais antes não percebidas* [grifo do autor]” (GILES, 2003, p.288).

A ênfase na técnica desportiva em detrimento de uma associação com as questões pedagógicas na formação inicial foi outra questão comum nas experiências dos professores nos cursos de licenciatura conforme pode ser visualizado a seguir:

[...] eles nos viam mais como aqueles que tinham que executar os movimentos de forma corretamente pra mostrar para os alunos e esquecia que nós estávamos nos formando professores [...] (P1).

[...] nós éramos preparados para ser atleta, eu me lembro que eu ia, eu estudava a tarde, e basicamente agente ficava quase todas as manhãs, por que a medida que aconteciam as avaliações que era prova mesmo, a prova era prática, você tinha que dominar o conteúdo, e o movimento [...] (P2).

Os conflitos entre formação técnica desportista e a formação pedagógica foram alvos de questionamento na formação inicial dos professores P2 e P4, que se questionavam sobre o papel social que um curso de licenciatura. Para o professor P4, isso foi motivo de incertezas e geraram indagações do tipo “[...] o que eu tô fazendo aqui? Eu vou ser professor ou vou ser atleta? Qual a ideia daqui? [...] será se é isso mesmo que eu quero? [...]” do mesmo modo a professora P2 relata serem questionamentos comuns aos formandos de sua época quando nos diz: “[...] a gente tinha algumas colegas que discutiam muito isso, que se a gente estava sendo formado para ser atleta ou a gente estava sendo formado para ser professor, por que na hora da avaliação era cobrado de fato a performance técnica sua [...]”.

Conforme as experiências de vida acadêmica dos professores universitários da pesquisa, percebe-se que a formação inicial estava pautada em aspectos técnicos e empíricos da razão instrumental o que segundo Kunz (2007) afasta os docentes das reais discussões da Educação Física fato explicitado na fala do professor P4 “[...] a gente não viu a rediscussão da Educação Física Escolar”. Nesse sentido, ao destacar um predomínio técnico desportivo na formação superior evidencia um modelo centrado no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional o que segundo Veiga (2012) estar fundamentado no “saber fazer” para o aprendizado do que vai ensinar. Sendo, portanto, uma formação centrada nas competências, a qual “[...] prepara na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer [...]” (p.17). Em consonância com a afirmação de Giles (2003, p.291) as histórias de vida dos professores de Educação Física revelam que:

[...] a formação toma várias e diversas formas, mas que, em todos os casos, se encontra presa pela ciência positivista que estabelece conteúdos que habilitem a aquisição das habilidades corporais e motoras para a prática desportiva ou para a construção adequada de uma imagem do corpo e das noções temporais, espaciais e objetivas.

Observa-se que a formação inicial dos professores mantém uma lógica epistêmica pautada no campo de aplicação das ciências médicas, o professor P6 evidencia claramente esta questão quando afirma “[...] a gente tinha aula de Fisiologia com um médico, não era com um professor de Educação Física [...]” do mesmo modo como o professor P5 relembra momentos do seu primeiro dia de aula em sua fala e destaca: “[...] no primeiro dia de aula a gente tocou logo com o cara mais vibrador, sabe, médico, mas ele dava a cadeira de Fisiologia [...]”.

O professor P6 sentiu dificuldades no processo de contextualização dos conhecimentos específicos com a área da Educação Física e em sua análise ressalta “[...] vocês não sabem qual é a diferença de você ter o seu processo de formação com um professor de Educação Física, a gente tinha a nossa formação, naquele momento, de uma maneira totalmente dicotômica [...]”. A falta de contextualização com a área provoca assim uma dissociação entre o conteúdo ensinado e a atuação profissional, configurando-se em um ensino de teóricos e práticos de forma desconexa. Todavia, para o professor P5, as experiências não foram encaradas do mesmo modo e a presença de profissionais de outras

áreas se lança como um aspecto comum diante da especificidade dos conteúdos envolvidos.

As histórias de vida dos professores universitários, apesar de serem percebidas sob óticas e contextos diferentes, leva-nos a refletir sobre o distanciamento nos cursos de licenciatura entre a teoria e a prática. Na Educação Física, os professores das disciplinas de aparato mais científico são porventura portadores de um conhecimento teórico e aqueles que tratam das diferentes manifestações corporais são fortemente marcados pelo saberem práticos. Nesse contexto, os professores das disciplinas metodológicas se destacam nesse processo de aproximação com a realidade escolar por relacionar os conhecimentos teóricos com à atuação docente, o que pode ser destacado na fala do professor P6 ao dizer

[...] a gente tinha professores que não eram da Educação Física, os que eram faziam um processo de relação, mas não necessariamente na relação educacional, mas na relação de procedimental técnico. Então a gente não tinha uma convergência na Educação Física de forma significativa enquanto educação, escola, mas Educação Física enquanto ênfase esportivista e os que não eram da Educação Física não faziam, de jeito nenhum (P6).

Foram enfatizadas, neste processo de aproximação com a docência, as experiências com a organização de eventos esportivos nas escolas. Para o professor P1, esse contato foi descontínuo e realizado por algumas disciplinas e professores que “[...] possibilitaram essa pequena vivência de uma a duas semanas com uma apresentação no final, tipo um festival [...]”; já para o professor P3, a organização dos eventos foi marcante por aproximá-lo da comunidade e destaca: “[...] isso nos colocou em contato com a comunidade, estabeleceu muito esse vínculo, sabe, do que se estudava e de como aquilo de fato acontecia, então acho que essa foi muito marcante” (P3).

O modo como os professores universitários foram aproximados da docência sinaliza um processo de socialização profissional em que seus formadores os prepararam para aprender o “saber-fazer”, nesse contexto, foram “[...] encarados como pessoas para serem desenvolvidas e não para se desenvolverem, sendo por vezes, treinados no sentido de adquirirem formas de saber-fazer [...]” (SILVA, 1997, p. 53).

No entanto, o saber-fazer desvinculado dos contextos de atuação docente se tornam práticas imitativas na qual não se faz necessário refletir sobre a ação e, portanto, distancia o docente do desenvolvimento profissional. Como salienta Silva (2010, p. 69)

A prática imitativa se apresenta vinculada a regras e prescrições traçadas previamente, cujas ações são repetitivas com resultados semelhantes e previsíveis. Tem por base uma prática criadora já existente; entretanto em razão de seu caráter imitativo e da não transformação da realidade é considerada uma prática inferior. A teoria é sobreposta à prática, que ocorre de forma desarticulada e justaposta. Os conteúdos são descontextualizados e fragmentados, não possibilitando relação entre estes e os métodos e processos de ensino.

No caso da formação de professores de Educação Física, o gesto técnico das práticas corporais é um elemento propício à imitação quando submetido aos fundamentos metodológicos da ciência positivista, na qual ocorre o predomínio da repetição do movimento socialmente imposto pelas práticas corporais hegemônicas. Entretanto, tratar o movimento corporal como algo externo ao sujeito que realiza a ação, impede-o de realizar uma reflexão sobre a ação e, conseqüentemente, não ocorre uma sistematização no trabalho docente e inviabiliza a construção de novas práticas pedagógicas que se sobreponham aos modelos tradicionais existentes na história da Educação e, em particular, da Educação Física.

#### **6.4 A relação professor-aluno e os saberes docentes adquiridos na trajetória enquanto discente**

As experiências vividas pelos docentes da pesquisa evidenciaram que na relação professor-aluno os saberes se constituem e influenciam posturas profissionais ao longo da carreira. Neste momento serão apresentadas algumas falas dos professores considerando a temporalidade em que os mesmos interpretavam o papel de aluno no cenário educacional.

No relato que se segue, a intenção é evidenciar aspectos salutares ao momento de convivência com os seus professores da Educação Básica, e dentro desse contexto, identificar marcas provenientes dessa relação. Segundo Cunha (2012) as pesquisas têm mostrado que os comportamentos dos docentes são inspirados em professores que marcaram a sua própria trajetória educacional, logo faz-se necessário resgatá-la, compreendê-la e redimensioná-la. Assim, é preciso aproximar-se dos dizeres docentes para analisar esta questão:

[...] O *professor x* marcou nesse sentido da brincadeira da espontaneidade de brincar antes de começar. Eles usavam consciente ou inconscientemente um método, vamos dizer assim, compreensivo de criar, na gente, uma afetividade pela atividade, pelo que era proposto,

então ele tinha essa amizade muito grande com a gente, então essas coisas marcaram com certeza [...] (P1).

[...] o *professor* y era muito presente, era muito próximo da gente, eu lembro que as primeiras aulas, as primeiras orientações sexuais quem dava era o professor de Educação Física, de forma muito aberta, parecia um batepapo, uma conversa franca, aberta, alguma coisa do tipo, mas relacionado não a parte de relação sexual, mas de sexualidade e higiene pessoal, basicamente, isso era basicamente um papel que o professor discutia naquele momento (P6).

Nas lembranças anteriormente expostas, o professor de Educação Física da Educação Básica se destaca pela sua postura amigável e sensível como aquele que os discentes escutavam e os orientava-os nas escolhas, o que demonstra que “[...] uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional” (TARDIF, 2007, p.130). Os vínculos estabelecidos produziram marcas que perpassam a história de vida e se estendem na carreira. Logo, “[...] a afetividade embasa as relações, cria vínculos e proximidades entre as pessoas, algo que marca a história de cada uma e que se estende ao espaço escolar, servindo de fundamento para os processos de ensino e de aprendizagem, considerando todos os aspectos e atividades do processo educativo” (CASTRO, 2013, p. 127). Dessa forma as relações afetivas em suas múltiplas manifestações, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem da docência por provocar no discente uma imagem positiva da profissão.

O comportamento dos professores foi uma questão de destaque nas marcas dessa relação sendo o “compromisso” enfatizado dentro do papel social e do contexto no qual estavam inseridos. O professor P1 nos revela que em suas experiências, enquanto discente da Educação Básica, não encontrou professores descompromissados “[...] foram professores comprometidos que viveram suas épocas, que tiveram suas concepções, suas visões de processo ensino-aprendizagem, de aula, de Educação Física [...]”. Em sua fala, destaca que sua visão de compromisso independe de questões ideológicas, está pautada em valores e atitudes diante da profissão. Há também, uma preocupação em situar a sua visão ao papel social desempenhado pela Educação Física ao seu período enquanto aluno da Educação Básica e, por conseguinte, suas características, competências e compromissos. Face ao exposto, Cunha (2012, p. 156) afirma que “[...] o papel social do professor não pode ser deslocado do contexto onde se manifesta”. O professor P3 percebeu que os professores recém-formados demonstravam mais empolgação, em sua análise, ressalta “[...] alguns professores principalmente aqueles recém-formados, eles vinham com uma

empolgação muito grande, então eles conseguiam transmitir aquilo pra gente, o tamanho da empolgação deles também, se refletia no tamanho do envolvimento [...]”. Essa sua percepção traduz bem as análises realizadas por Huberman (2007) que relaciona esse entusiasmo inicial ao momento de descoberta, que está associado à experimentação, por encontrar-se, finalmente, em situações de responsabilidade, e por se sentir colega em um determinado corpo profissional.

No Ensino Superior, enquanto acadêmicos, foi notória a ênfase no domínio dos conhecimentos como algo marcante na postura dos profissionais formadores. Para seguir na análise desta questão, serão expostos, a seguir alguns trechos de suas falas:

[...] todos os professores tinham um domínio, independentemente da forma como eles conduziam, eles tinham domínio do assunto ao qual eles tratavam isso é uma coisa marcante, [...] davam autoridade, né, e que faziam com que a gente entendesse que para sermos professores também precisamos buscar essa autoridade [...] (P3).

[...] ate hoje eu não consegui conhecer nenhum que tivesse o grau de conhecimento e maturidade que ele tem dentro dessa disciplina né, pra mim é um ícone inesquecível dentro do curso (P4).

[...] os professores de nível superior eram profundamente mais conhecedores do que os não professores de nível superior, então existia uma admiração também, pra aquele profissional, a responsabilidade pelo processo de formação era outra, era diferente [...] (P6).

O conhecimento, nessa relação professor-aluno, assume uma autoridade nos processos de ensino e aprendizagem por assegurar formas de poder a quem ensina. Os acadêmicos passam a respeitar o professor não por aquilo que ele ensina ou aprende, mas por aquilo que ele sabe. Desse modo, os conhecimentos científicos ganham notoriedade na Educação Superior por “[...] organizar o quadro teórico-prático a ser compartilhado com os alunos e por eles dominados” (ANASTASIOU, 2007, p.10). Não basta, no entanto, dominar os conhecimentos específicos para ser professor, faz-se necessário estudar sua própria prática posto que a ação de ensinar “[...] é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidades, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam num determinado tempo e espaço social” (FRANCO, 2011, p. 164). Nesse sentido, o saber pedagógico é um aliado do processo de ensino e aprendizagem, logo, se o conhecimento científico garante uma notoriedade para o professor formador, o saber pedagógico irá garantir que estes conhecimentos sejam

apreendidos pelos alunos e incorporados à sua maneira de ser e atuar na sociedade, não podendo, portanto, estar desarticulados.

Além desses aspectos, os docentes salientaram que o domínio da técnica foi algo marcante nas relações instituídas com os seus professores formadores, como aponta o professor P6 “[...] a gente valorizava aqueles indivíduos que tinham experiências, se esse cara era novo, mas ele tinha histórico como atleta agente já respeitava [...]”. Do mesmo modo, o professor P5 ressalta “[...] a gente tinha o prazer de ver assim, o melhor treinador de basquete do estado era nosso professor, o melhor do atletismo era nosso professor [...]”. Diante das falas dos sujeitos, destaca-se o domínio do gesto técnico das práticas corporais e possuir experiências na área como questões importantes nas marcas deixadas na relação professor-aluno, entretanto, essa valorização do professor experiente se refere ao docente que foi ex-atleta ou treinador, pautados no saber-fazer e não no saber-ensinar, posto que dominar a técnica não garante que os estudantes conseguiram aprender a lidar com os conhecimentos em sua prática pedagógica.

A aproximação com o universo da pesquisa também foi destacada pelos professores P1 e P3 na relação professor e aluno. No caso do professor P1, a aproximação com seu orientador foi marcante “[...] por ter dado os primeiros passos no ato de escrever, de sistematizar, de organizar um trabalho cientificamente falando [...]”. Para o professor P3 a bolsa de estudos foi decisiva para assegurar essa relação justaposta com um professor pesquisador, seu envolvimento foi intensificado e assim começa a perceber uma nova postura profissional associada ao docente. Em seu relato reforça “[...] eu comecei a ver como era a vida de um professor pesquisador, que até então eu não tinha nem noção do que seria, né, porque até então a imagem era daquele professor de Educação Básica, de bem com a vida, entre aspas, né, e aquilo me marcou [...]”.

Em ambos os casos, a pesquisa foi concebida como um procedimento científico de construção e formação, foi tratada como instrumento do ensino de modo a conseguir alcançar a aprendizagem. Para Veiga (2012, p. 59), quando o professor articula o ensino com a pesquisa, a aprendizagem parte das indagações realizadas pelo professor e pelos alunos sobre o conhecimento, e a avaliação é considerada um elemento integrante do processo pedagógico para incentivar tanto o ensino como a aprendizagem. Entretanto, observa-se que foram casos, em que essa relação foi promovida por consequência de atividades acadêmicas específicas as quais tendem a facilitar essa aproximação, mas é importante salientar que essa relação deve ocorrer também no contexto da sala de aula,

com a presença de todos os acadêmicos de modo a se tornar predominante, nos cursos superiores, sua complementariedade.

Os demais professores da pesquisa evidenciaram um modelo de Educação Superior pautada no conhecimento prático, próprios à Educação Física, conforme análise do professor P6, sobre esta questão, os professores formadores não promoveram um contato com a pesquisa, em seu relato esclarece “[...] eu, na época de formação, eu tinha um conhecimento específico muito mais evidente, que era no aspecto de natação, e adquiri outros conhecimentos muito mais técnicos e biológicos, biologicistas, mas no processo de pesquisa, muito pouco, eu só fui de fato, entender, e me aprimorar, isso no processo de mestrado”.

A maioria dos docentes que fizeram parte da pesquisa não tiveram em sua formação superior professores formadores preocupados com o entrelaçamento da pesquisa com o ensino. Não se pode negar que a época de formação influencia este quadro que se apresenta, posto que três destes participaram de um momento histórico da Educação Física, em que a licenciatura, predominantemente, estava pautada no rendimento e na técnica das atividades corporais.

Nesse contexto, a formação continuada assume um papel significativo, por facilitar o repensar das práticas, segundo relata professor P6, “[...] o mestrado foi um divisor de águas [...] fui aprender conceito de epidemiologia no mestrado, conceitos de saúde pública no mestrado, e entender o impacto que isso tinha na minha carreira enquanto profissional da Educação Física, e eu associei isso à educação [...]”. O professor P5 atribui grande relevância a outros cursos realizados, com destaque para o curso de Pedagogia, conforme pode ser analisado em sua fala “[...] foi muito importante na minha vida, por que assim, trouxe, né, justamente o estudo da Pedagogia que me trouxe, me tirou da tecnicista pra uma visão mais escolar [...]”.

As relações estabelecidas pelos docentes da pesquisa com as instituições formativas e os seus professores foram diversas e significativas. O contato com diferentes docentes provocou reflexões e mudanças de posturas que são indispensáveis para a constituição dos saberes. Desse modo, é interessante notar que este foi um momento em que os professores da pesquisa exerciam o papel de estudante, seu olhar era mais observador o que não significava ser passivo, mas permitia dialogar com atitudes, valores, concepções ainda não analisadas e vivenciadas, o que ocorre é um olhar para o outro, para descobrir a si mesmo enquanto pessoa e profissional.

## 6.5 A vida profissional do professor de Educação Física anteriores à docência universitária

As experiências profissionais ganham contornos mais evidentes quando o docente finaliza a sua formação inicial, neste momento, inicia “[...] um processo de desenvolvimento de uma perspectiva, nova, criativa, de encarar as situações educativas em que o aprender a interpretar o que se vê e ouve tem um papel primordial” (SILVA, 1997, p. 55). Porém, a socialização profissional, entre os professores da pesquisa, não seguiram a linearidade esperada da formação, o contato com a Educação Física iniciou muito cedo como podemos ver nos relatos que se segue:

[...] fui bolsista, estagiário, durante dois anos, e os primeiros contatos foram ali com o informal, foi como animador de festas infantis, como palhaço, mas durante a formação de maneira formal foi no SESC, vamos dizer assim, onde eu pude trabalhar com o futebol, o *futsal*, com natação, com iniciação, essas coisas todas (P1).

[...] fui trabalhar em uma escola privada, [...], uma escola de classe média, média alta né, e foi muito, pra mim foi tão doloroso que eu desisti, não fui nem buscar o dinheiro (P2).

[...] fui chamado para ser estagiário num centro social urbano, que é um centro comunitário, digerido pelo Estado, então, ali eu trabalhava com uma equipe multidisciplinar com pessoas com tratamento psiquiátrico, trabalhava com jovens, trabalhava com grupos de terceira idade, então, eu tinha que me “virar nos trinta” (P3).

[...] na metade do curso eu já estava no mercado de trabalho, talvez, no terceiro semestre eu já estava no mercado de trabalho né, então eu já trabalhava [...] com prática de musculação, de preparação física e de vez em quando, eu dava umas aulas de natação [...] (P4).

[...] a minha primeira escola era [...] o Instituto Profissional [...], eu era aluno da universidade, e já dava aula [...] então, naquela época, é, eu já dava aula de ginástica (P5).

[...] fui dar aula de natação, eu tinha dezoito anos de idade nessa época, eu nem estava na faculdade ainda, então eu fui dar a aula de natação, pra mim, aquilo era diversão, eu estava junto dos meus amigos, dando aula de natação, num ambiente o qual eu conhecia, passei a minha vida e ainda ganhava pra isso, era pouco, mas eu ganhava (P6).

O contexto que se apresenta na fala dos professores revela que a entrada no mundo profissional foi antes ou durante a formação inicial, mas nenhum depois da mesma, no entanto, dentre as situações expostas, apenas os professores P2 e P5 relatam que essas

experiências ocorreram no ambiente escolar. A professora P2 evidencia o que Silva (1997, p.54) chama de “choque com a realidade” diante do impacto provocado por suas primeiras vivências. Esse fato, nos leva a afirmar que as situações que acontecem enquanto docente em ambientes escolares se difere dos demais por se configurar como um espaço social que precisa dialogar com as questões institucionais, ambientais, sociais e afetivas. O professor P6, após anos com trabalhos informais na área da Educação Física em clubes e academias, aponta que o momento de entrada na escola foi bastante impactante e nos relata

[...] entrei [...] pra dar aula no final de semana, no meu primeiro fim de semana jurei que nunca mais eu ia voltar pra escola, por que eu entrei numa escola em situação de risco social, então meu curso estava num cenário de drogas e violência, e eu, nunca mais eu volto pra cá, nunca mais eu volto pra cá, esse foi meu primeiro impacto na escola, mas voltei e me apaixonei [...].

Neste sentido, a profissão docente se difere das demais, é uma profissão que precisa pensar sua formação para uma práxis de mudança e incerteza (IMBERNÓN, 2006), logo, uma entrada precoce no ambiente escolar, diante da imaturidade profissional, tende a provocar dilemas que podem resultar no afastamento da profissão. O caso da professora P2 exemplifica essa questão já que diante da sua imaturidade profissional, na época ainda sendo formada e sem nenhuma experiência anterior, a repulsa se direcionou ao público destinado como podemos perceber em sua fala “[...] minha experiência foi péssima né, mas de qualquer forma eu fui forçada a trabalhar, um período por questões que tinha que trabalhar mesmo na educação infantil [...] (P2)”. Já o professor P6, diante das suas experiências, mesmo que em outros ambientes, conseguiu lidar com a situação de outra maneira, com mais confiança, buscando soluções para lidar com os desafios. Não se procura com isso generalizar que todas as situações conflitantes seguirão o mesmo caminho trilhado pelos professores da pesquisa, mas apontar que os saberes da experiência são fundamentais no processo de constituição da identidade profissional docente.

É válido salientar que os professores P1 e P3 tiveram experiências profissionais durante a formação inicial em estágios profissionais aqui entendidos como uma “porta de entrada” ao campo de trabalho voltado para a especialização e campos de rotinas de determinados segmentos do mercado de trabalho (PIMENTA; LIMA, 2008, p.24) e, portanto, precisa ser considerado como um momento de entrada na carreira, entretanto, esta aproximação também não ocorreu em ambientes escolares. Já o professor P4 ressalta que não foi professor da Educação Básica e que o estágio foi a aproximação que teve com

este nível de ensino como podemos perceber em seu discurso “[...] eu já cheguei a estagiar, trabalhar no ensino básico como estagiário na época”.

A entrada na carreira para Huberman (2007) projetam duas fases denominadas de “sobrevivência” e “descoberta”. A da sobrevivência está relacionada a confrontação com a complexidade da vida profissional, enquanto a descoberta traduz o entusiasmo inicial da experimentação e da novidade. Nas histórias de vida dos professores observa-se que a fase da descoberta foi enfatizada. O professor P3 expressa bem este momento inicial quando nos conta “[...] foi muito empolgante, porque ao final da formação da universidade, não sei se todo mundo passa por esse processo, mas pra mim já estava saturado”. O professor P4, apesar de não ter atuado depois de formado na escola, relata ter sentido o mesmo entusiasmo em seu novo emprego “[...] eu me sentia bastante entusiasmado né, pelo entusiasmo de ser o primeiro emprego pelo entusiasmo de não ser um estágio, porque é diferente quando a gente esta estagiando [...]”. Em ambos os relatos, o entusiasmo se relaciona a vontade de experimentar o papel social da profissão, ou seja, com as responsabilidades e dilemas próprios ao profissional, já que, até então, as experiências estavam associadas ao posto de aluno.

Nas diferentes histórias de vida dos professores, algumas questões se apresentaram dentro deste contexto de busca por uma valorização profissional, as experiências se aproximam do que Carrolo (1997, p.29) chama de “a luta por reconhecimento” que resulta em dois processos “a identidade para si” e a “identidade atribuída por outro”.

[...] eu estava no começo e queria mostrar serviço, queria trabalhar, eu estava me sentindo realizado, então pra mim foi uma satisfação [...] eu estava preocupado com aquele momento, com a qualidade do trabalho que eu poderia oferecer [...](P1).

[...] enquanto professora, de fato, foi quando eu mais me senti importante e esse tempo eu acho que eu já tinha assim uns dez anos de formada, mas eu não tinha trabalhado até então em uma escola que valorizava tanto a Educação Física, que a gente tinha inclusive autonomia de reprovar o aluno. A gente tinha apostilas, a gente tinha manuais, como não tinha material didático, o material didático a gente confeccionava e a escola distribuía pra todo o ensino, aí a gente tinha as aulas, a nossa avaliação era dentro do mesmo cronograma das outras avaliações, a gente tinha a mesma importância, a mesma importância das outras disciplinas, [...](P2).

Centrado em si mesmo, o professor P1 acredita, neste momento de sua vida profissional, ser necessário lutar pelo reconhecimento do seu trabalho, precisava ser aceito

enquanto profissional de modo a se sentir parte e se reconhecer como professor. Já a Professora P2 apresenta outra situação, comum na área da Educação Física, a necessidade desta área de atuação ser valorizada na escola, ou seja, por outros atores, enquanto disciplina. O que se apresenta é uma necessidade de ser reconhecida como um componente curricular “igual às outras”, portanto, o professor de Educação Física necessita ser aceito como um professor “da” escola e não como um técnico, treinador, ou animador que está “na” escola e, para que isso ocorra, um dos principais elementos é o reconhecimento didático-metodológico da sua disciplina que envolve, assim, uma identidade atribuída por outros. Como pode ser observada, a dinâmica profissional exercida na docência se alimenta dessa dupla articulação entre a trajetória individual e relacional com o ambiente de trabalho.

O reconhecimento social da profissão docente na Educação Básica tem uma estreita ligação com a sua valorização enquanto classe trabalhadora. No momento de atuação na Educação Básica, a questão salarial foi evidenciada como um aspecto negativo que foi sentido durante o desenvolvimento profissional conforme foi retratado a seguir:

[...] estava difícil por que tinha somente trabalhos em escolas privadas, e com uma remuneração muito parca, muito pouca, e eu entrei também na escola modelo, que não ganhava nem um salário mínimo [...] (P1).

[...] sempre nós tivemos um elemento que sempre atrapalhou o estímulo da gente que é o salário, a gente além de ser professor que já era uma categoria, vamos dizer assim, sem valor monetário, em termo de mercado né, a gente tinha essa de ser educador físico (P5).

Diante do exposto, a palavra “difícil” que aparece na fala do professor P1 traduz uma dificuldade relacionada ao “*status*” social da profissão, torna-se desmotivante para o professor, que é ao mesmo tempo um trabalhador, sentir que o cenário de atuação profissional está pautado na exploração de sua mão de obra e ser professor de Educação Física aparece para o professor P5 como um agravante deste cenário de desvalorização profissional. Neste sentido, “[...] o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores [...]” já que nesta sociedade capitalista, o reconhecimento social de uma profissão tem se estabelecido, primordialmente, a partir dos critérios econômico. (ESTEVE, 1999, p. 105).

O professor, no decorrer das vivências profissionais, pode assumir cargos de gestão que tendem a contribuir para a sua formação profissional, novos saberes somam-se ao novo

momento e podem provocar reflexões sobre a postura adotada na profissão. Na vida da professora P2, esse contato com outros papéis sociais que envolvem a organização institucional escolar foram preponderantes para a constituição dos seus saberes como podemos analisar em seu relato:

[...] a visão da Educação Física também eu mudei, embora eu já vinha mudando, paulatinamente porque você se questiona as vezes pra que era a Educação Física na escola, qual era o objetivo dela, né, mas eu mudei porque eu tive uma experiência muito boa quando eu fiquei trabalhando na coordenação [...] com os professores de Educação Física, então isso pra mim, você trabalhar numa instituição que rege as escolas, você cresce muito, você aprende muito, então foi outro local que assim, não foi um curso, mas de grande aprendizagem pra mim [...].

Face ao exposto os diferentes papéis que os professores vão assumindo na carreira profissional docente se organizam e produzem novos sentidos à atividade docente, logo, a aprendizagem docente exposta pela professora P2 reforça as características de interação que envolvem a profissão e reforça serem os saberes docentes resultantes de diferentes relações estabelecidas socialmente.

As questões até agora discutidas, neste estudo, buscaram identificar no processo de socialização pré-profissional e profissional, anteriores à docência universitária, os saberes que se fizeram marcas nas histórias de vida dos professores de Educação Física. Esses momentos são salutareos para fundamentar as análises que se seguem por compreender que os saberes que se fizeram presentes na prática pedagógica, sofrem influências dos acontecimentos histórico-sociais que fizeram parte da trajetória profissional docente.

## **7 VIDA DE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: os saberes da trajetória profissional na prática pedagógica do professor de Educação Física da URCA**

“A vida é o lugar da Educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”  
(Dominicé, 1990 apud Nóvoa, 2007, p. 24).

O momento que se segue destina-se a abordar a vida do professor universitário de modo a analisar o processo de ressignificação do saber docente da trajetória profissional na prática pedagógica, a qual, no presente estudo, parte da compreensão proposta por Tardif (2007, p. 181) que a percebe como

[...] um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é algo que se constitui por toda a vida profissional e passa por diferentes momentos que geram saberes que irão gerar sentidos e significados, logo, envolvem valores, dilemas, concepções, posturas profissionais, que se inter-relacionam com as experiências.

De início, faz-se necessário compreender o processo de entrada na docência universitária já que são questões permeadas de valores e concepções sobre o papel que deve ser desenvolvido na universidade. Isso ajudará a entender as intenções iniciais e o contexto de inserção neste novo universo educacional.

### **7.1 A entrada na docência universitária**

A entrada na universidade, enquanto docente, será considerada a seguir e a primeira questão que se apresenta nesse processo de entrada são os desejos, as motivações e situações que conduziram o professor a se tornar professor de Ensino Superior. Os professores relataram como importantes, para esse processo de entrada na docência no ensino superior, o encantamento deixado pelos seus antigos professores universitários e o *status* profissional que permeiam aqueles que trabalham com o ensino superior, como pode ser visualizado nas falas a seguir:

[...] eu achava que eu poderia um dia ser professor da universidade, eu queria crescer, e assim, eu sempre admirei, por que eu admirava os meus professores [...] eu achava bonito a postura deles, o trabalho deles e eu pensava assim que eu poderia um dia também ser professor da universidade [...] (P1).

[...] sentir a necessidade de viver um pouco do que tu vivia na universidade, que era a questão da pesquisa, a questão do estudo, e você começa a se questionar sobre a realidade e tua própria formação, e então, foi um certo incomodo... é... de que eu precisava saber mais, do que eu sabia [...] o fato da valorização profissional, né. Eu entendia que embora trabalhava na Educação Física Escolar me trazia uma satisfação pessoal, na questão profissional é... na questão financeira, na questão de uma certa *status*, isso não me trazia e a cada ano que passava eu sentia uma certa desvalorização, e então aquilo foi decisivo pois eu olha então se o caminho para o valorização é esse então vai ser esse, então projetei isso (P3).

Observa-se, na fala do professor P1, que o processo de socialização profissional enquanto aluno do ensino superior foi decisivo para despertar a vontade de atuar neste segmento de ensino com destaque para a postura profissional do docente universitário sendo algo relevante no processo de escolha e identificação com a docência superior. Anastasiou (2007, p.9-10) apresenta alguns elementos de formação da identidade profissional que vão se estruturando no contato com a formação inicial, dentre estes destaca “[...] o ideal a ser construído, os objetivos pessoais e os sociais, o conceito de profissional e de profissão, a regulamentação, os conteúdos específicos, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidade de classe [...]”, logo, esse processo de socialização no período da graduação exerce um papel fundamental para a constituição dos saberes que ganharam forma na prática pedagógica do professor universitário.

Para o professor P3 a escolha em entrar na docência universitária está relacionada ao *status* profissional que esta categoria vem ganhando em detrimento dos demais professores. Além disso, as suas experiências anteriores provocaram certo mal estar docente diante das precárias condições de trabalho e da desvalorização do profissional que atua na Educação Básica.

Pimenta e Anastasiou (2008), ao analisar essa valorização do professor do ensino superior em detrimento dos demais professores, apontaram para uma problemática profissional na relação entre a identidade docente e as condições de exercício profissional. Destacam que o reconhecimento da identidade docente se fragmenta entre aqueles que são professores da Educação Básica e os do Ensino Superior. Enquanto para os da Educação

Básica o ensino aparece como o elemento condutor do papel docente, aos da universidade, o ensino está condicionado à pesquisa acadêmica, colocando os processos de ensino e aprendizagem em segundo plano entre as funções desempenhadas pelos docentes.

Os professores P1, P2 e P6 esclareceram que a entrada na docência em curso de licenciatura foi resultado das mudanças internas na instituição, já que quando entraram na universidade trabalhavam com Educação Física curricular nos demais cursos. Um desejo firmado no colegiado resultou em propostas para a criação de um curso superior na área da Educação Física. A fala do professor P1 expressa bem este processo de entrada:

[...] nós não tínhamos na verdade o curso ainda de Educação Física. Nós entramos para ensinar ao alunado de maneira geral, Educação Física do terceiro grau, que era a Educação Física curricular, eram aquelas práticas de lazer, recreativa, pra todo mundo, e aí, daí em diante que a gente conseguiu montar uma equipe multidisciplinar, e foi trabalhando na perspectiva de criar o curso. Eu sou um dos fundadores do curso de Educação Física aqui da URCA (P1).

Diante da maneira como se deu o processo de entrada no curso superior à professora P2 ressalta “[...] eu achava que eu não tinha competência pra dar aula no ensino superior, no caso o curso de formação em Educação Física [...]”, sua insegurança é atribuída ao medo de não saber lidar com os conhecimentos científicos, o grande desafio era dominar o conhecimento específico conforme sua fala

[...] eu tinha muito medo, então eu dava aula para os diversos alunos da graduação, então pra mim isso era tranquilo, até mesmo por que eu já vinha dando aula de Educação Física, né, desde 1978, e entrar no Ensino Superior foi um aprendizado muito grande, muito grande, por que aí de fato eu tive que estudar muito, porque você pega disciplinas que estava muito distante né, as primeiras disciplinas que eu peguei aqui, estavam lá na minha formação inicial, coisas que eu não tratava muito na escola, mas que eu cresci muito, estando no ensino superior como eu cresci [...] (P2).

Com base na experiência relatada, observa-se que a insegurança se sobressaiu às experiências anteriores. Apesar do tempo de atuação profissional entre outros níveis de ensino foi como se estivesse iniciando na docência. Tal relato evidencia a necessidade de formação para a docência no Ensino Superior para que os profissionais que estão ali incluídos se sintam seguros para entrar em um novo ambiente de trabalho. Sem negar a importância das experiências anteriores, o relato demonstra que estas não são suficientes para formar o docente para lidar com o ensino universitário, como afirma Veiga (2012) “a

docência requer formação profissional para seu exercício; são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade de ensino para melhorar sua qualidade” (p.42). Nesse sentido, quando a docência se direciona para a universidade, ela precisa atender às demandas que se esperam na universidade, que envolve ensino, pesquisa e extensão, como uma tríade integrada, “[...] a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos [...]” dessa forma, se apresenta como uma finalidade que deve ser considerada pelos professores que ali atuam (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p.21). É de se esperar, portanto, que um professor se sinta inseguro sobre como atuar quando se percebe diante da entrada profissional na Educação Superior.

Essa maneira de compreender o docente do Ensino Superior está presente no posicionamento do professor P1 que durante sua fala expôs que

[...] a missão do professor no Ensino Superior é de suma importância. Ele precisa compreender isso, e engajar realmente o aluno no ensino, na pesquisa, na extensão, valorizar bastante e compreender bastante a importância dos estágios supervisionados, do entrelaçamento entre as disciplinas, dos encontros acadêmicos, científicos, acho que professor tem que ter esse foco, tem que ter essa sensibilidade [...] (P1).

Esses diferentes papéis desempenhados pelo docente na Educação Superior só serão alcançados se os aspectos didático-metodológicos forem considerados parte da formação inicial. Assim, os conhecimentos pedagógicos consolidarão o trabalho docente na prática pedagógica. No entanto, essa consolidação da formação do professor de Ensino Superior ainda é um desafio para a formação, conforme evidencia o professor P4:

[...] as universidades quando fazem um concurso público pra professor né, existe uma disciplina que lá no edital vem dizendo que é obrigatório você cursar que é a Metodologia do Ensino Superior, mas se você perguntar dentro de uma universidade quais os professores que tiveram aquela disciplina ou se aconteceu aquela disciplina, 100% dos professores irão dizer que nunca cursaram aquela disciplina [...] Algumas universidades até ofertam, geralmente as federais ofertam, mas os professores não cursam, nenhum deles, cursa, e isso numa universidade particular é pior ainda né, se nas públicas é obrigatório se fazer isso, então, eu digo obrigatório porque esta lá no Edital não é, não se faz, imagine essas que não fazem mesmo, que elas já pegam os professores geralmente que já estão lá nas universidades públicas e elas acham que eles fizeram isso daí, então se eles fizeram não se precisa fazer isso de novo aqui.

A fala anteriormente exposta nos encaminha para uma reflexão sobre a profissionalização docente, que não se apresenta como uma preocupação do Estado, na forma de Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 66, determina apenas a “preparação” para o exercício do magistério prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, conseqüentemente, para ser professor de Ensino Superior seria bastante dominar o conteúdo. Como apontam Pimenta e Anastasiou (2008, p. 142) o pressuposto institucional é o de que, por dominar a área relacionada à disciplina o profissional já possui em si competência para se tornar um docente. No entanto, as histórias de vida dos docentes demonstram que os professores sentem-se inseguros com a entrada para atuarem na universidade, sendo, portanto, necessária uma política nacional de desenvolvimento profissional docente para a Educação Superior (DIAS, 2010).

## 7.2 A escolha das disciplinas

Como esclarecido em capítulo anterior, os docentes da pesquisa, entre outras disciplinas são professores das que permeiam aspectos didático-metodológicos no Curso de Licenciatura em Educação Física. Diante desse fato, fez-se necessário analisar as razões para estarem trabalhando com disciplinas de cunho pedagógico, e todos os professores neste processo, estabeleceram relações com suas histórias de vida, com os saberes adquiridos na experiência. Para um melhor entendimento, são relevantes as seguintes falas dos professores:

[...] essa afinidade se dá justamente pela minha trajetória, pela minha trajetória de vida de uma maneira geral, pelas minhas formações, pela trajetória e envolvimento com o esporte, com o futebol, e a minha formação em Educação Física [...] (P1).

[...] atualmente eu estou com estágio, que pra mim eu adoro o estágio, acho que exatamente pelo que vivi na escola, eu tenho essa facilidade de como conduzir os estágios e ir supervisionar meus alunos, pela vivência que eu tive na escola [...] (P2).

[...] não é bem uma escolha, foi se constituindo ao longo das experiências, então a de lutas pela minha vinculação com o ensino da capoeira [...] inclusive eu sou juntamente com outros colegas, um dos primeiros a pensar essa questão do didático metodológico das lutas em relação à Educação Física Escolar, e isso me leva uma vinculação na disciplina e a questão de Bases Didáticas Metodológicas porque essas leituras relacionadas a isso sempre fizeram parte do meu cotidiano, então sempre foi uma preocupação minha, essa questão didática, essa questão

metodológica da Educação Física, então, também foi me conduzindo para esta disciplina, não é assim que foram escolhidas, elas foram constituídas [...] (P3).

[...] eu acho que sou o único professor que nunca trocou de disciplina, porque eu estou com as disciplinas que encaixam perfeitamente pra mim, Anatomia por conta do meu histórico que eu já relatei, em minha experiência da parte de perícia anatômica, e natação por conta de todo o meu histórico de vida, né, desde novinho, desde atleta, né, desde jogador de Polo-aquático, de alto nível, até técnico de natação da equipe principal [...] (P6).

Diante do exposto, é notório que as experiências adquiridas na trajetória profissional foram fundantes no processo de escolha das disciplinas ministradas e corroboram com o entendimento de Tardif (2007, p. 69) quando este afirma “[...] pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida [...]”. Nesse sentido, os saberes das experiências colaboram para que o professor aprenda seu ofício de ensinar, contudo, alerta Therrien (2012, p. 112), “a competência pedagógica do profissional da educação não se esgota no domínio de saberes múltiplos e heterogêneos que lhe permitem transitar na complexidade da condução do ensino”. Logo, saber ensinar é transformar o conhecimento da matéria para torná-lo acessível aos seus alunos visando à aprendizagem.

O fato de os professores terem experiências com as áreas específicas de atuação profissional não os tornam preparados para ensinar as disciplinas, tornam-nos habilitados, mas isso não garante que os alunos irão aprender os conhecimentos necessários para atuarem como docentes na Educação Básica. As experiências enquanto atleta, ou acadêmico-profissionais, produzem um reconhecimento social, porém para que o aluno se torne um profissional é preciso que se somem a isso questões epistemológicas e didático-pedagógicas que os permitam refletir sobre e na prática. O que se faz necessário é estabelecer o que Veiga (2012, p. 71) denominou de “relação pedagógica” que tem suas bases na unicidade de ensinar, pesquisar, aprender e avaliar e na horizontalidade, concretizada pelo papel orientador do professor e pela autoatividade do aluno.

O professor P5 destaca que a escolha por disciplinas metodológicas também tem uma relação com o valor que ele atribui a essas disciplinas para a constituição da profissão docente e relata “[...] pra mim a metodologia ela é, como se diz, é a cara, é a disciplina, ela que vai fazer com que o aluno saiba ensinar [...]”. A compreensão do professor demonstra uma preocupação com a aprendizagem do aluno, no que se refere ao processo de torna-se professor, algo que também foi evidenciado na fala da docente P2 quando destaca como

principal elemento da formação o aprender a ser professor e se expressa da seguinte forma “[...] antes de tudo ele [discente] precisa aprender a ser professor [...]”. O fato de os professores demonstrarem uma preocupação com a formação docente na universidade é uma questão bastante significativa e terem escolhidos estas disciplinas considerando este aspecto aponta para uma mudança de postura daqueles que exercem a docência na universidade, já que na Educação Física, historicamente, a preocupação recai sobre o saber fazer e não no saber ensinar.

### 7.3 Saberes necessários à docência universitária

A docência no Ensino Superior é uma atividade profissional que convive com o enfrentamento de diferentes situações que requerem dos professores uma mobilização de saberes que foram se constituindo nas diferentes trajetórias de vida. Desse modo, o professor- para a realização de sua prática pedagógica- necessita recorrer aos seus diversos saberes de modo a subsidiar o exercício profissional docente. Seguem alguns relatos dos professores para que se possa identificar e dialogar com os saberes que se fazem relevantes para prática pedagógica.

[...] primeiro, conhecimento, ter domínio do conhecimento, daquilo que você, da disciplina que você vai atuar. Acho que esse é um ponto essencial, porque se você não tem fica difícil, até pra gente se impor perante o aluno, se você não domina o aluno percebe que você tá um pouco perdido, e aí quando você tem domínio dele, você de fato a aula flui né, a sua forma de ser, acho que sua postura. Quando eu digo postura, eu acho que tá incluído tudo, a sua ética profissional, eu acho que até a sua forma de se vestir, e de falar né, é eu sempre brinco que se você é aquela professora que vem arrastando o pé com ombro pra trás, do tipo assim, bem louca, eu acho que você dar uma não boa impressão [...] (P2).

[...] o meu conhecimento desse conteúdo da sua estrutura é fundamental. Os conhecimentos didáticos e metodológicos são fundamentais. Agora se eu tiver só apenas o conhecimento didático-metodológico, mas não ter um conhecimento da estrutura do conteúdo fica mais difícil, então eu entendo que, estrutura do conteúdo e questão metodológica são fundamentais. Outra coisa que eu entendo por fundamental, são os saberes que a gente inconscientemente, às vezes, inconscientemente eu digo porque não sabemos nem externar-lizá-los, verbalmente, mas são que a gente foi adquirindo ao longo de todo esse tempo de experiência [...] e eu entendo fundamental saberes de fundos de caráter pedagógicos [...] (P3).

[...] além de ter domínio de conteúdos específicos, e ter e versar sobre conteúdos generalistas, do processo de formação, da área a qual você atua

você tem que ter a capacidade de criar a ponte que contextualize, e pra criar a ponte, pra contextualizar isso, você tem que ter experiência de campo [...] (P6).

Nos relatos expostos, os saberes considerados fundamentais para a prática pedagógica versam pela tipologia proposta por Tardif (2007) anteriormente discutida com destaque para os “saberes disciplinares”, “saberes pedagógicos”, “saberes da experiência”. Algumas questões, em meio à identificação dos saberes, merecem uma análise mais específica sobre o modo como os professores compreendem este processo de mobilização.

A primeira questão está relacionada ao “domínio de conteúdo” observa-se na fala da professora P2 que o conhecimento assume um poder, uma autoridade diante dos alunos. Nesse sentido, a segurança da sua prática pedagógica está na sua competência teórica, na busca de um reconhecimento perante os alunos, o professor necessita ter o domínio sobre os conhecimentos, como aponta o professor P5 “[...] O aluno vibra quando o professor sabe [...]”. Contudo, sem negar a importância do conhecimento teórico, é preciso refletir sobre a maneira como essa consistência teórica muitas vezes é tratada nas aulas, para que o cotidiano acadêmico não se transforme em uma mera exposição dos conhecimentos em que o aluno encontra-se passivo aos processos de ensino e aprendizagem. Apesar da necessidade de compreender os pressupostos teóricos do ensino, não podemos alimentar no aluno essa visão que o conhecimento é algo que está no professor, os diálogos precisam ser fundamentados, mas em constante contato com os saberes dos alunos. O professor P1, ao analisar sua história profissional, mostra que houve um amadurecimento nesse processo de diálogo com os conhecimentos teóricos e nos conta “[...] amadureci muito e saí muito das aulas meramente práticas excessivamente expositivas, das aulas é mais do comando, de estar sempre à frente, no Ensino Superior isso foi se modificando [...]”. Nesse âmbito, a consistência teórica é fundamental na prática pedagógica, contudo, o profissional precisa estar atento à verdadeira função que esse conhecimento assume na academia para não se limitar a “provar” sua competência se colocando como o detentor do saber.

A postura profissional que tem uma forte ligação com a competência ética que envolve o professor é algo exposto entre os docentes. Além da professora P2, como pode ser visualizado anteriormente, o professor P6 também estabeleceu relações com esse tipo de saber e nos ajuda a refletir sobre esta questão “[...] a responsabilidade de ser um educador, socialmente, é muito mais pesada, porque você tem que ter uma linha, você é cobrado socialmente, pra ter uma linha moralmente, mais ordenada do que outras

profissões [...]”. Isso vai ao encontro da afirmação de Nóvoa (2007, p. 19) quando o mesmo diz que “a profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e valores”. Logo, as posturas profissionais docentes são constituídas ao longo da vida profissional e, por isso, torna-se um saber a ser analisado nos espaços de formação. Por ser uma profissão de relações humanas, o componente ético é um saber imprescindível na prática pedagógica. Ele ajudará o docente a analisar contextos e situações a partir de valores socialmente estabelecidos o que torna esse trabalho de fato específico.

O conhecimento didático-metodológico aparece na fala dos professores como um elemento importante no exercício profissional docente. Percebe-se uma valorização dos conhecimentos pedagógicos para a prática dos professores. É importante salientar que conhecer os saberes sobre educação e pedagogia não são suficientes para gerar os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2000), sendo, portanto, uma tarefa profissional cotidiana que ocorre no confronto e na reelaboração de novas possibilidades metodológicas. O professor P1, em seu exemplo, ajuda-nos a compreender a complexidade de sua prática e relata

[...] de repente a gente faz uma aula extremamente boa agradável, significativa, a gente vai com conteúdo preparado, mas a gente acaba, não é improvisando, e às vezes o improviso dá até certo, mas é ampliando, trazendo outras coisas que você nem espera que vai acontecer e acontece. Você consegue fazer contextualizações, você arranca do fundo do baú determinadas leituras, determinados autores, você vai fazendo conexões, com aquilo que você está trabalhando, e vai contextualizando e enriquecendo a discussão sobre aquele conteúdo que a gente está trabalhando em sala de aula [...] (P6).

Nesse contexto, as práticas docentes contêm um acervo, de conhecimentos que constituem os saberes pedagógicos por estarem em constante diálogo com as teorias e as experiências. Logo, em seu conjunto, estão contidos elementos como “[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática [...]” (PIMENTA, 2000, p. 37). De fato, não consiste em improvisação, mas de uma análise cotidiana *sobre e na* prática o que resulta em novos encaminhamentos na aula.

A contextualização é uma preocupação apresentada na fala anterior do professor P1 e na do professor P6 como pode ser visualizada

[...] minhas aulas todas elas são contextualizadas, por mais simples que seja a leitura, sempre a gente busca uma contextualização, quando oportunamente, lógico, de maneira oportuna a gente faz sempre correlações, e busca viajar, vai lá, mas tudo interconectado, mostrando que há conexões e voltando [...] (P1).

Foi, portanto, compreendido, entre os professores citados, que a contextualização é um saber necessário ao exercício profissional docente, em consonância com o pensamento de Libâneo (2011) ao esclarecer que o ensino é uma atividade de mediação, e neste sentido o professor precisa transformar as bases da ciência em que é especialista em matéria de ensino para que ocorra a aprendizagem do aluno. Logo, o processo de contextualização é um elemento importante por aproximar as informações do contexto social, cultural e profissional do discente, “[...] ajudando o aluno a desenvolver seu próprio processo de conhecimento [...]” (p.190).

A postura profissional em seus aspectos éticos foi algo presente na fala dos docentes. O professor P6 salienta que “você não pode ser contestado moralmente, por que talvez você esteja fora de determinados padrões sociais [...]”. Na fala exposta, a questão moral se evidencia e condiciona o comportamento docente, o que submete a ação aos valores, regras padronizadas socialmente, logo, a sua afirmação profissional em partes depende de como passa a ser reconhecido pelo outro. Em seu trabalho Rios (2010, p. 103) ao citar Habermas (1991), analisa que “[...] há a necessidade da moral como uma instituição que nos informa acerca do melhor modo de nos comportar para resistir, mediante a consideração e o respeito, à extrema vulnerabilidade das pessoas”. Em complementação, o professor P2 nos conta “[...] ainda hoje reclamo de papel no chão na sala, então, eu acho que isso faz parte da educação [...]”. Assim, na ação docente está contida uma dimensão ética que “diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo” (RIOS, 2010, p. 108). Nesse sentido, a intenção é realizar um trabalho visando ao bem comum, posto que se a dimensão ética não for percebida como uma reflexão *sobre* e *com* o outro, ela perde seu caráter educativo. Além de se tornar algo fixo e desvinculado das mudanças sociais, e, assim, consolidar uma dimensão alienada da ética, como analisa Rios (2011, p. 238), ocorrerá “o não reconhecimento do outro, a desconsideração da diferença e, portanto, a impossibilidade de se instalar o diálogo, a solidariedade, a justiça”.

O compromisso profissional também foi contemplado na fala dos professores P1, P6 e P4 como um saber necessário à atuação docente, configurando-se dentro dos

elementos éticos do seu trabalho. Isso é ressaltado na fala do professor P4: “Eu vejo que um dos maiores saberes que a gente pode adquirir na realidade são conteúdos que às vezes não estão totalmente explícitos né, mas que implicitamente eles colocam a questão do compromisso, a questão da ética, da moral [...]”. Assim, o compromisso vai além de uma competência técnica, com destaque para a competência ética que se vincula estreitamente às questões pedagógicas. Logo, para que os docentes das universidades assumam um compromisso com a formação é preciso que eles entendam que essa questão está estreitamente vinculada à ética. O professor P6 entende ser o compromisso um desafio da prática pedagógica e afirma

[...] a preocupação em ter compromisso, em ter comprometimento, em aprofundar cada vez mais os meus conhecimentos, os meus estudos, pra me tornar cada vez mais um formador melhor. Um professor melhor pra meus alunos, e ter condições de multiplicar, fazer com que eles, multipliquem o que eu julgo que é importante no processo educacional [...] (P6).

Diante da afirmação exposta, o saber envolve um compromisso ético, uma maneira de se perceber nos processos de ensino e aprendizagem, estabelece relações estreitas com posturas profissionais que valorizam o outro como parte do processo visando ao bem comum, conforme afirma Rios

É com base nos princípios da ética que avaliamos mais amplamente todas as dimensões de nosso trabalho. Os critérios que nos fazem estabelecer os conteúdos e os métodos, a forma como estabelecemos nossas relações com os colegas e os alunos, as escolhas que fazemos, devem ser questionadas se não tiverem como fim último o bem comum (2011, p. 238).

Outro saber de destaque nas histórias de vida dos docentes foi o saber de experiência, este aparece como um saber essencial para a atuação profissional. O professor P3 destaca “[...] minhas experiências foram fundamentais para não me deixar como aquele professor que discursa bonito, mas que não vincula [...]”. A presente citação nos auxilia a refletir sobre a relação teoria e prática na universidade, e aponta que os saberes de experiência precisam ser percebidos como um elemento de constituição e reflexão profissional. Quando o docente universitário utiliza o seu saber de experiência em diálogo com as teorias, consegue estabelecer uma relação justaposta com sua prática pedagógica, e assim favorece uma melhor compreensão por parte dos alunos. O saber de experiência

nesse sentido, irá contribuir para o processo de constituição do saber pedagógico, pois a intervenção docente se dará com base nas experiências vividas.

É importante salientar que o saber de experiência dará o suporte para a reelaboração de novos conhecimentos pedagógicos e não deve ser confundido como exemplos pragmáticos a serem seguidos, a prática necessita dialogar com as teorias para se tornar um saber de experiência. Na pesquisa, o professor P5 sente dificuldades de estabelecer esta relação necessária, o que pôde ser percebido quando o mesmo nos diz “[...] você vai aprendendo na prática, não fui buscar nem fulano, nem nada, na pratica [...] hoje quando eu vejo um aluno com dificuldade, professor, assim, assim, né?, professor como você deve fazer se?, quer dizer, porque eu tinha experiência [...]”. A prática pedagógica é um momento de reflexão *sobre* a ação e *na* ação, não consiste em gerir uma unilateralidade de possibilidades, é um saber agir em situação. Para tanto,

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiências. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Mas não se fique com uma ideia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem de ser um homem ou uma mulher de cultura, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade (ALARCÃO, 2001a, p. 104).

A prática pedagógica é então movida por saberes de diferentes fontes, sendo, por conseguinte, uma ação complexa e fluída, não se fixa em modelos, mas se mobiliza na ação, dela emergem diferentes desafios e dilemas que serão tratados a seguir a partir dos relatos dos professores.

#### **7.4 Desafios e dilemas da prática pedagógica enfrentados por docentes do Curso de Licenciatura em Educação Física**

Os desafios e dilemas são aqui compreendidos como propulsores de saber, como aponta Lima (2008), à primeira vista, os dilemas existentes na atividade profissional docente parecem ser perturbadores da prática pedagógica, mas necessitam ser vistos como inquietantes desafios que contribuem para o desenvolvimento profissional de cada professor. Caetano (1997, p. 218) acrescenta que a sua principal virtude é “revelar formas

pelas quais a complexidade se expressa, modos pelos quais ela se desenvolve”. Neste sentido, os dilemas e desafios que se apresentam na prática pedagógica são fonte de conflitos, agentes de mudanças, capazes de provocar uma dinâmica individual e coletiva potencializadora de desenvolvimento do profissional e da profissão.

Tendo por base esta fundamentação, a relação professor-aluno se apresenta como um dilema e desafio da prática para os professores. Estes demonstram certa angústia, em alguns momentos, sobre a melhor maneira de lidar com as adversidades ocorridas no exercício profissional. A primeira questão que será analisada se refere à postura discente perante a entrada no Ensino Superior, segundo a fala dos docentes

[...] os alunos não tem a maturidade pra absorver a importância do mundo acadêmico, eu senti muito isso, isso foi impactante, mexeu muito comigo, mexeu com meu emocional, mexeu com o meu psicológico, me deixou muito ansioso, eu senti uma responsabilidade muito grande, eu senti o peso da responsabilidade quando eu comecei a trabalhar efetivamente no ensino superior [...] (P1).

[...] então às vezes a gente tem um comportamento que a gente traz lá enquanto professor da Educação Básica, mas quer queira quer não, esse aluno tem que saber que estar na formação superior, saber andar sozinho, então muitas e muitas vezes tem que dar um tratamento de choque com esses alunos [...] (P2).

Diante do discurso, os discentes são considerados imaturos ao entrarem na universidade e isso é um desafio e uma responsabilidade para o docente fazê-lo se perceber enquanto acadêmico, um futuro profissional. De fato, é um desafio ajudá-los a se perceber como profissionais, no entanto, é preciso entender que esse processo não é “culpa” do discente, e, por isso, não merece ser punido. O que é preciso desenvolver é o diálogo com as situações didático-metodológicas anteriormente vivenciadas pelos acadêmicos, de modo a ajudá-los a compreender novas posturas diante do conhecimento. Grande parte dos discentes sai da vida escolar com exemplos conservadores de ensino, com professores voltados para o “ensinar” em detrimento do “aprender”, foram tratados passivamente no processo e com isso não conseguiram desenvolver atitudes responsáveis diante da produção de novos conhecimentos.

Os alunos não possuem outra referência sobre o que compreendem de ensino e aprendizagem. Além disso, não se veem como profissionais ainda, percebem-se como alunos, então é de se esperar que a relação professor-aluno na universidade exija do docente universitário um cuidado com este processo de identificação com a atividade

profissional. Sendo, portanto, essencial “[...] ouvir os alunos, futuros mestres, acerca de suas representações sobre o ato de ensinar e de aprender, sobre prática de ensino - ser professor, planejamento e disciplina- é uma maneira de nos aproximarmos da classe e conhecermos mais de perto essas pessoas” (D’ÁVILA, 2012, p. 27).

Esta relação professor-aluno estabelece laços indentitários muito fortes naqueles envolvidos no processo. O professor P3 destacou a sua influência, enquanto professor, na maneira de ser e agir do seu ex-aluno como pode ser visualizado a seguir:

[...] ao olhar um vídeo de um aluno meu ministrando aula, alguém que conviveu comigo há mais de vinte anos já, em alguns momentos, eu me vejo lá, sabe, pela forma como ele fala, pela forma como ele gesticula, tem dele, mas, eu percebo que tem coisas que parece que sou eu que estou lá, pelo tempo de convivência. E em nenhum momento eu tive a intenção de ensina-lo a ser como eu sou né, no sentido de organizar a turma, de falar, de gesticular, são conhecimentos que estão encarnados, e que não tirei de manual, e que não saberia dizer como que foi, deve ser o que chamamos de voz da experiência [...].

Pode-se afirmar que a relação professor e aluno deixa marcas na vida dos envolvidos. Essas podem ser positivas ou negativas, são estabelecido em um processo interativo no qual, ambos os atores, sofrem modificações, capazes de construir saberes e destrezas de modo a rejeitarem ou se identificarem com maneiras de ser e agir, logo, não há como negar que “[...] há uma influência direta das práticas dos professores na formação dos alunos, principalmente no que tange à construção da identidade profissional [...]” (MELO *et al.*, 2013, p. 51).

Os professores P4 e P5 ao analisarem a relação professor-aluno comentaram sobre as mudanças ocorridas nos aspectos tecnológicos e sua repercussão na prática pedagógica na universidade e assinalam a tecnologia como algo que hoje merece a atenção do professor e relatam

[...] você vê na sala de aula, estão lá com o celular, durante a aula eles estão lá ouvindo, conversando no *facebook*, com a *internet*, às vezes, eu chego a me passar pela cabeça e dizer assim [...] vamos aqui socializar, eu acho que se eu fizer isso daí com um aluno eu não sei se isso seria um constrangimento pra ele ou o constrangimento é eu estão lá abordando um conteúdo e ele não está nem aí, dando a mínima pra aquele conteúdo (P4).

[...] uma das coisas que mudaram também foram os recursos tecnológicos. O professor tem que ter cuidado, porque, de repente, o aluno filma alguma coisa, e o aluno tem muito instrumento tecnológico

na mão pra produzir uma situação ridícula para o professor. Então é preciso que o professor tenha cuidado, fique bem atento as novas tecnologias, até porque, pra ele poder falar com o aluno trocar ideias, esse tipo de coisa (P5).

Lidar com as transformações ocorridas no processo de escolarização é um desafio que não pode ser negado na educação, como aponta Libâneo (2010, p. 40) “[...] as mudanças tecnológicas terão um impacto cada vez maior na educação escolar e na vida cotidiana”. Os alunos que hoje frequentam a universidade estão envolvidos culturalmente com novas maneiras de pensar o ensino na qual a aprendizagem se dá em movimento, “[...] o mundo desses alunos é polifônico e policrômico [...] (KENSKI, 1996, *apud* LIBÂNEO, 2010, p. 41)”, logo se distancia da monotonia e da relação unilateral de outros tempos de formação.

O professor de Ensino Superior, diante dos impactos e avanços, precisa reconhecer a necessidade de lidar com as tecnologias na prática pedagógica. Nessa perspectiva, Libâneo (2010, p. 42) apresenta três formas diferentes de utilizar-se desses meios “como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, como competência e atitudes profissionais dos professores e como meios tecnológicos de comunicação humana”. Nesse contexto, a tecnologia deve alimentar a prática pedagógica e auxiliar na relação professor-aluno, não é uma arma ou um corpo estranho dentro da sala de aula, hoje ela faz parte do cotidiano, do processo de socialização, é um mecanismo ideológico de divulgação que pode estar a serviço de práticas emancipadas, logo, “[...] o avanço tecnológico deve estar a serviço do homem [...]”, portanto, na formação de professores a tecnologia irá auxiliar no acesso e na produção de conhecimentos que encaminharão formas inovadoras de realização do trabalho docente (VEIGA; VIANA, 2010, p. 32).

Na licenciatura em Educação Física, ensinar a técnica de diferentes manifestações corporais se apresenta como outro dilema entre os professores como pode ser visualizado a seguir:

[...] a disciplina de dança, que foi inclusive na sua turma né, porque uma coisa é você saber dançar, outra coisa é você saber transmitir o conhecimento dessa disciplina para os alunos que está em formação e que não vai ser bailarino, e que ele vai ser professor, então pra mim foi o maior desafio [...] (P2).

[...] eu tenho o terceiro Dan<sup>16</sup> e pego um aluno com o quinto Dan. Ele, dentro do conhecimento da luta do Karatê, ele tem um conhecimento

---

<sup>16</sup> É a denominação de cada um dos graus de maestria atribuídos a alguém dentro do sistema de avaliação das artes marciais.

mais avançado do que o meu, ate eu, às vezes, eu até encontro uma resposta pra isso, ele tem quinto Dan, eu tenho terceiro Dan, eu vou estar trabalhando não só com o karatê vou trabalhar com metodologia do ensino do Karatê né, que é diferente do karatê né, e eu consigo fazer essa diferenciação, mas chega um momento em que [...] gera conflitos [...] (P4).

[...] eu estou com cinquenta e oito anos e vou ensinar mais quinze anos, tá certo, que eu fiz vinte anos agora, mas quinze anos de ginástica artística, e aí? Como é que eu vou ensinar isso? [...] (P5).

Apesar de os professores compreenderem o processo de ensino para além da técnica das práticas corporais, ensinar as diferentes metodologias trazem situações que os permitem questionar o seu papel de professor na universidade. Observa-se, na fala dos professores, que suas dúvidas e incertezas se veem diante de um modelo universitário que tem o professor como o detentor do saber, no qual ele precisa ser “superior” aos seus alunos para poder ensiná-los. No caso dos professores de Educação Física que trabalham com metodologias de ensino, o que nos transparece nas falas expostas é que eles se sentem seguros com o domínio do gesto técnico e quando se veem diante de um confronto com as suas aptidões físicas questionam-se sobre sua competência profissional.

Ao colocar a competência profissional na técnica corporal transforma-se o professor de Educação Física em um profissional pragmático, que tem a função de ensinar a reprodução do gesto, e não nas diferentes habilidades e competências do ato de ensinar. Sem negar a importância da técnica corporal, mas a percebendo como uma ferramenta que se soma no processo de formação, compreende-se que a supervalorização do gesto-técnico fortalece as práticas hegemônicas e exclui todos aqueles que não estão dentro dos padrões socialmente aceitos no que se refere a um perfil profissional.

Em meio às dificuldades enfrentadas pelos professores universitários, observa-se que o ensino que se compromete com o tornar-se professor, é algo que vai além da “aplicação de exercícios, brincadeiras ou jogos em aula”. Ao analisar a formação do professor de Educação Física, Rezer e Fensterseifer (2008) apresentam três necessidades para uma formação comprometida com o “tornar-se professor”. A primeira é a “necessidade pedagógica” na qual o professor se percebe como educador e, portanto não se limita a ser um técnico, um fisiologista, um dançarino; a segunda é uma “necessidade de domínio conceitual” que se preocupa com a análise e reflexão sobre os diferentes conhecimentos que envolvem o gesto e, por fim, a terceira se refere à “necessidade de o

professor afirmar-se enquanto sujeito” o que significa perceber-se como seres pensantes, agentes nos diferentes contextos de atuação profissional.

Nesse sentido, a formação do professor em Educação Física é algo complexo e encontra-se frequentemente em confronto com os perfis profissionais hegemônicos que tentam negar a condição crítica e reflexiva do profissional. O professor P1, nesse contexto, apresenta outro dilema enfrentado na formação dos professores

[...] uma das questões que eu combato constantemente e que eu mostro muito e eu mostro porque essa ideia de educador físico que foi retomada agora, esses anos, que é uma ideia dos anos 70, e que é supervalorizado na mídia e que agente ver na boca dos professores de Educação Física, educador físico e eu digo, nós não somos educadores físicos, nós somos educadores, educamos os seres humanos, não existe essa ideia de educar o físico, eu não educo somente o físico, eu educo o ser humano [...] (P1).

A preocupação apresentada traduz o dilema que envolve a formação do professor de Educação Física quanto ao que se espera de um curso de licenciatura. A mudança dos termos “educador físico” para “professor de Educação Física” não é apenas conceitual, relaciona-se com o papel desempenhado profissionalmente dos que atuam neste segmento, envolve a identidade profissional, a forma como se percebe na profissão e consequentemente se repercutem em sua prática pedagógica.

A docência na formação do professor de Educação Física convive com outro dilema, que se refere à adequação da formação, aos seus diferentes contextos profissionais, dividem-se entre aqueles que defendem a licenciatura com foco no atendimento das condições impostas pelo mercado e outros que buscam superá-lo. Esta questão foi identificada na fala dos professores que se seguem

[...] o professor precisa compreender que o seu papel como educador no Ensino Superior, é de formar não apenas o sujeito para o mercado de trabalho, mas é formar o sujeito na sua plenitude, como ser humano, que pensa que sente que age e que se move no mundo [...] (P1).

[...] eu acho, gente, que o mercado, sabe assim, está dizendo o que nós somos, você hoje, eu me formei, a gente, nós profissionais da Educação Física, nós íamos para os hospitais pra resolver um problema nosso [...] Hoje, nós fazemos parte da equipe de saúde, o NASF foi criado, um núcleo de assistência à família, eu fui o primeiro profissional da Educação Física a publicar no *orkut*, ainda era o *orkut* sabe, porque nós não fazíamos parte do núcleo de assistência saúde da família, e agora somos da equipe [...] (P5).

Conforme demonstrado, os professores ficam em um dilema constante, entre formar para o mercado ou para a vida profissional. Afinal, qual o lugar da docência na perspectiva mercadológica? O trato com as disciplinas de cunho metodológico sofre com estas imposições que tendem a se questionar sobre o que se espera do professor que trabalha na Educação Superior, em um curso de licenciatura. Esses questionamentos são encontrados na prática e interferem na constituição identitária dos acadêmicos, conforme estudos de Caparroz e Cruz Junior (2013), a interferência do mercado e do consumo tem se repercutido na formação identitária dos jovens ingressantes nos cursos de licenciatura em Educação Física. Os autores acreditam ser este um dos grandes desafios da formação docente da área, sendo necessárias estratégias que reduzam a centralidade dos interesses ideológicos mercantis, já que os mesmos são antagônicos aos processos formativos de natureza emancipatória.

Diante das exigências mercadológicas, o dilema licenciatura e bacharelado permanece nas falas dos professores P1, P4, P5, P6. Fazem tais docentes pensarem no sentido que tem sido atribuído à formação nos cursos de licenciatura. Para o professor P6, a prática pedagógica ainda convive com essa dualidade e apresenta a sua visão “[...] eu acredito que em alguns momentos a gente trabalha muito mais voltado para o bacharelado do que pra licenciatura de fato, é, mas esse é um desafio pra Educação Física [...]” (P6). De forma contrária, o professor P5 acredita que o desafio é atender ao mercado que vem crescendo e aponta “[...] em 1978, ninguém sabia nem o que era academia, né, mas hoje em cada esquina tem uma, e nós não formamos profissionais pra isso né [...], temos que falar a realidade de mercado mesmo”. Por vezes, as diferentes compreensões resultam em desavenças ideológicas que interferem nas relações interpessoais dos docentes, conforme relata os professores P4 e P5

[...] uma coisa que eu questiono muito dentro da universidade aqui, principalmente aqui na URCA, eu, por exemplo, sempre bati nessa tecla dentro da URCA, dentro dos departamentos, é que as questões aqui da universidade elas fogem ao campo profissional para o campo pessoal. Então quando você começa a atacar o campo pessoal eu acho isso daí complicado. Então esse eu acho que é o principal problema que a universidade tem [...] o que eu mais discordo aqui são das relações interpessoais (P4).

[...] eu defendia um curso de bacharelado e uma corrente de professores defendia um curso de licenciatura, e isso aí acabou criando uma desavença ideológica e concomitantemente né, uma desavença pessoal [...] (P5).

A fala dos professores nos confirma que a docência é uma profissão que não consegue desvincular a sua prática profissional dos aspectos pessoais. Por ser uma profissão de interações humanas, está a todo tempo com dilemas e conflitos que envolvem o “eu” e os “outros”. Além disso, a profissão docente se apresenta como um espaço de luta, valores e crenças, que se reestruturam com base no contexto atual e na trajetória profissional.

As condições de trabalho foram consideradas entre os docentes, ao recordarem das experiências na Educação Superior. Fizeram referências às diferentes situações vivenciadas. Os professores P3 e P6 trabalharam em universidades particulares e diante das experiências demonstram sentir um grande impacto entre a esfera pública e a privada, a fala desses professores expressam que

[...] no ensino privado [...] você é um professor operário, [...] você é contratado para ministrar aula e ponto final, [...] você é contemplado pelo número de aulas que você dá, o seu pagamento está vinculado diretamente nisso, você dá dez aulas semanais, vinte aulas semanais, cem aulas semanais. Então você é um operário, então você tem uma relação bem neoliberal com a venda do conhecimento. Isso tem valor estabelecido em carteira de trabalho, isso é desmotivador [...] (P6).

[...] numa universidade privada, como foi meu caso, você acaba assumindo disciplinas que envolvem saberes diferentes e algumas que você também não teve muito trânsito, você tem de certa forma mergulhar nos estudos e... pra dar conta daquilo [...] O fato de você ter que dar de conta de muitas disciplinas no mesmo semestre, como foi o meu caso, por exemplo, de você ter que ministrar sete disciplinas no semestre [...] então, as vezes essa sobrecarga, é algo que você tem que lidar, então essas duas questões que eu acho que me chama atenção de momento, que eu colocaria (P3).

Partindo das experiências de vida dos docentes, pode-se perceber que a prática dos professores universitários também é influenciada pelas condições que lhe são oferecidas para a realização do seu trabalho. O relato acima evidenciado contempla o panorama apresentado por Pimenta e Anastasiou (2008, p. 119) quanto às condições de trabalho das instituições de ensino superior privadas, que percebem o trabalho docente, em sua grande maioria, como algo restrito ao “[...] tempo de sala de aula, e, por sua vez, as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se à contratação trabalhista”.

## **7.5 O currículo de formação na prática pedagógica do professor de Educação Física**

O currículo de formação é um campo ideológico de lutas e disputas e sua materialização institucional se traduz em propostas de trabalho que foram coletivamente pensadas para atender às necessidades educacionais e profissionais. Na busca de verificar como os saberes curriculares se apresentam na prática pedagógica do professor, dedicar-se este momento, a analisar a relação estabelecida entre os docentes e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação Física da URCA. É importante salientar que o currículo contempla “[...] múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino [...], são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p.22).

Cinco dos seis professores que compuseram essa pesquisa relataram terem participado da construção do PPP e quatro professores fizeram parte do nascimento do curso ocorrido no ano de 2003. Nas histórias de vida dos professores, percebe-se que este momento coletivo foi algo marcante em suas vidas, com disputas ideológicas evidentes,

[...] nós nos arrastamos durante cinco anos pra criar esse curso, por que aconteceram muitos problemas. Havia muitos empecilhos políticos, muitas posições equivocadas, sobre a importância da criação do curso, inclusive professores da própria área nossa se posicionavam contra e isso consta nas atas e eu participei [...] (P1).

[...] foram momentos duros, muito duros né, e interrompido por várias vezes, inclusive chegando a se modificar componentes do projeto, professores que entravam e saiam, e por ter concepções diferentes, de abordagens e perspectivas, de entendimento, do que era a Educação Física na formação superior, mas foi um momento rico, de qualquer forma foi um momento rico, mas foi um momento de muitos, muitos contrapontos né, inclusive [...] professores que participaram do processo e que não acataram, mas que teve que acatar, porque a maioria decidiu por um objeto de estudo do curso né, mas foi enriquecedor (P2).

[...] esse momento foi um momento, muito, por exemplo, assim, desgastante, né, porque assim, hoje, quando o curso recebe o seu primeiro credenciamento no dia 18 de setembro de 2014, aí eu até posteí uma coisa, que eu vou refletir como eu me desgastei pra dizer uma verdade que estar abertamente, assim declarada, como eu me desgastei né, e como naquela época a minha visão já era essa visão de hoje, sabe assim, eu achava que nós deveríamos de ser, se nós deveríamos de ser, A ou B, eu achava que agente deveria ser bacharelado [...] foi desgastante porque houve assim, a imposição da linha programática do curso, [...] houve muitas discussão, quando você falava da questão voltada do curso, da cultura corporal [...] se não falar em cultura corporal naquela época era quase cometer uma heresia né, então isso tudo foi desgastante né, mas aí

eu vi, ao longo do tempo, mas eu vim nessa luta, porque assim, eu não desisto pra nada [...] (P5).

Diante do desejo coletivo de rever algumas questões na estrutura curricular, no ano de 2012, o PPP foi revisitado como uma tentativa de reconstruir sua matriz curricular e a identidade profissional do curso. Esse momento foi sentido pelo professor P6 que comenta: “[...] é muito difícil você conseguir reunir vinte professores num departamento, pra rediscutir uma planificação, de todo um curso, onde cada um tem que conseguir apresentar os seus pressupostos, e tem que ceder em algum momento. Isso é muito difícil [...]”. Conforme esses relatos expostos a construção curricular e os saberes que compõe este processo perpassam por conflitos que envolvem questões ideológicas, relações de poder, que se estruturam dentro de um espaço temporal, como afirma Moreira e Silva,

[...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal- ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (2011, p. 14).

Neste sentido, o momento de construção de um currículo de formação profissional diz muito do que se entende sobre a profissão, o que espera da formação e também a quem atende socialmente. Na forma de documento, ele traduz-se enquanto caminho a ser percorrido, para que ao final, ele atenda às necessidades sociais que se apresentam. O que se espera de um currículo de formação superior é a constituição de uma identidade profissional que se mobiliza na prática, mas que se vincula coerentemente a um projeto pedagógico coletivo.

No entanto, o professor P1 e P4 relatam a dificuldade de colocar em prática a proposta pedagógica do curso. Dentre as questões, relatam a problemática de manter uma unidade na atuação profissional dos docentes, apesar das tentativas consolidadas em documentos curriculares na prática pedagógica, estas questões se tornaram mais complexas como se pode perceber em suas falas:

[...] a proposição era muito interessante, a ideia da unidade metodológica, a visão interdisciplinar que ela não se concretizou de fato, que no papel ela realmente se estabeleceu, mas na prática ela não se deu [...]. Seria muito importante que houvesse um planejamento comum e não havia, então como não havia o encontro, essa ideia de unidade, essa totalidade,

foi se quebrando se rompendo, a ponto de ocorrer umas justificativas plausíveis por parte daqueles que queriam realmente modificar a matriz curricular e modificou, porque, na verdade, o que está escrito e a fala em si não resolvem as coisas é muito bonito, mas se as pessoas não colocarem em prática o que pensam, vamos viver nessa dicotomia a vida toda entre teoria e prática (P1).

[...] eu vejo é que a gente começa a ver é que tudo que está teorizado ali no Projeto Político Pedagógico, na prática, a gente não consegue efetivar tudo isso daí. Então eu acho que isso tudo aí é uma outra coisa que vai complicar um pouco essa relação do ensino e da aprendizagem, o que a gente consegue colocar a gente entra na desmotivação, às vezes do professor, do desinteresse dos alunos, dos desinteresses do próprio professor, às vezes do, desinteresse da própria instituição (P4).

A configuração curricular se não dialogar com o efetivo trabalho pedagógico, envolvendo, conteúdo, método, relação teoria e prática, visando a uma aproximação com o *locus* de atuação profissional não tem sentido de existir. Logo, para que um currículo se efetive na prática pedagógica do docente, faz-se necessário que os professores concordem com as questões expostas no documento, tenham participado das mudanças e entendam a sua necessidade de implantação. O professor P5 participou das discussões para a reformulação curricular, porém apresenta certa insatisfação com os encaminhamentos da proposta, demonstra uma recusa em trabalhar com a perspectiva profissional estabelecida no curso como pode ser percebido em sua afirmação “[...] enquanto eu não tirar o nome de cultura corporal<sup>17</sup> do curso eu não descanso [...]”. A recusa em dialogar com as decisões coletivas expostas no PPP dificultam a sua efetivação, já que quando os fundamentos de uma proposta curricular não atingem um diálogo entre os diferentes, elas não conseguem se consolidar. Segundo Borges (2010), romper com o isolamento e com o individualismo continua sendo o grande desafio de um projeto pedagógico integrador na formação de professores, “[...] requer a integração de ideias, de práticas, de recursos, de tempos e espaços, e, sobretudo, de um espírito coletivo inspirado no ideal de propriedade comum e de respeito à diversidade”. Para que ocorra essa integralidade, faz-se necessário que os professores “[...] “se desarmem”, para romper com territórios de conhecimento já

---

<sup>17</sup> Cultura corporal é o objeto de estudo da Educação Física, numa perspectiva teórica Crítico-Superadora fundamentada no materialismo histórico-dialético. Segundo Souza Junior et al. (2011, p. 395), “[...] o conceito de cultura corporal começa a ser usado em meados da década de 1980, num contexto nacional de abertura política e num contexto específico de crítica à esportivização da Educação Física brasileira, sob forte influência de intercâmbios entre Brasil e Alemanha (TAFFAREL; ESCOBAR, 1987; CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES, 1996; ALMEIDA, 1997)”.

consagrados” (BORGES, 2010, p. 59), não sendo, portanto, algo que ocorre rapidamente, é resultado de um amadurecimento profissional e institucional.

O isolamento institucional na organização e na realização de ações curriculares se fez presente na fala do professor P6 que relata “[...] a gente ainda tem faculdades dentro da universidade”. Guimarães (2004, p.106), ao abordar a problemática do isolamento nos cursos de licenciatura verificou que esta questão ainda é um desafio na formação dos professores e constatou nas pesquisas realizadas que “[...] esse isolamento parece propiciar a constituição de vícios na formação e diminui a possibilidade de se atribuir uma identidade à formação de professores”. Se reconhecer em quanto profissional da educação, neste sentido é uma questão necessária entre os alunos das licenciaturas, mas para isso é imprescindível que os professores universitários se reconheçam como docentes de um “curso de licenciatura” e assumam o compromisso de dialogar os conhecimentos específicos com as questões pedagógicas da atuação profissional. Isso exige, na universidade, um repensar da formação dos professores universitários para que consigam articular seus conhecimentos com o que se espera da formação de professores.

Adotar ou não os princípios norteadores do projeto pedagógico na prática pedagógica tem relação direta com a trajetória de vida profissional do docente, como nos conta professor P1, a adoção ou não dos princípios norteadores do curso estão estreitamente relacionados com a sua concepção desenvolvida ao longo das suas experiências de formação,

Olhe eu coloco em prática dentro do pensamento que eu tenho dentro da visão que eu tenho construído até hoje e venho construindo né, e que se tiver uma coisa inclusive que eu não concordo com o que está posto, eu desconstruo, apresento o meu ponto de vista, justifico, questiono, argumento, também não obrigo, não imponho que os meus alunos pensem assim. Eu coloco em prática sugerindo, jogando questões problemas, problematizando, ouvindo falarem, fazendo eles refletirem, e ainda fazendo contraponto, questionando, e dizendo esse é meu ponto de vista por isso, por isso, se você discordar você pode argumentar e dizer por que discorda entendeu? Eu não vou jamais impor e dizer que a pessoa tem que concordar porque o que eu estou dizendo é o certo, mas o que eu estou dizendo é o certo por que eu acho que é o certo, baseado na minha formação, baseado no que eu compreendo, por exemplo, sobre o professor de Educação Física (P1).

Diante das tensões e conflitos que estão presentes no processo de organização e materialização curricular, é possível afirmar que o saber do professor se utiliza em suas aulas dos documentos curriculares, mas não se limitam a reproduzi-los. Os currículos são

lugares de resistência<sup>18</sup> nos quais os professores não são sujeitos passivos diante do conhecimento, suas experiências de vida, as suas concepções de mundo e de profissão influenciam a sua prática pedagógica.

## 7.6 O lugar da história de vida na constituição do saber para a prática pedagógica

Neste último momento, será analisada a relação que o professor universitário da pesquisa conseguiu estabelecer entre a sua história de vida e a atuação profissional. Evidenciar o lugar que as experiências vividas ocupam no processo pedagógico é de grande relevância na formação de professores por nos ajudar a reconfigurar o trabalho docente a partir do saber de experiência, posto que esses não devem ser dissociados da profissão docente. Como afirma Therrien (1997, p. 3.) todo professor “[...] acaba tomando decisões que se apoiam em saberes construídos na sua experiência profissional e nem sempre validados pelos critérios da racionalidade científica “instrumental”[...]”. Logo, as histórias de vida indicam uma identidade profissional que se apoia em diferentes saberes que se constituem no exercício docente e não se limitam a questões acadêmicas e técnicas que envolvem a competência profissional, “estão diretamente ligadas a suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, empenhando em fundamentá-las sobre razões de agir” (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 208).

A história de vida para o professor P1 é um elemento importante em sua prática pedagógica. Ela ajuda a estabelecer relações com o objeto de estudo, aproxima o discente do contexto de atuação profissional. Em sua fala relata de que modo esta relação é feita em sua prática pedagógica como pode ser visualizado a seguir:

[...] eu vou fazendo várias correlações de tudo que eu vivenciei, de agressões, de bons momentos, de maus momentos, tudo que acontece. Eu vou, na medida do possível, fazendo correlações, de tudo que eu vivi, nesses meus, na minha vida pedagógica, na minha vida como professor, no ensino básico, eu vou trazendo todas as experiências, sempre que oportuno eu vou encaixando, e vou fazendo essas correlações, e agente vai aproximando todo esse conteúdo com a realidade concreta e aí faz com que os alunos também despertem isso e tragam também experiências em relação ao que eles viveram quando a gente está tratando o conteúdo na sala de aula (P1).

---

<sup>18</sup> O termo resistência está pautado na teoria de Giroux (1986) abordado em seu livro: Teoria crítica e resistência em Educação.

No processo de mediação entre formação e atuação profissional, situar os alunos a partir das experiências vividas aparece como um caminho para “transformar os alunos em atores, em parceiros da interação pedagógica” (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 207). Nesse processo de aproximação, o professor é visto como um “sujeito hermenêutico” por se encarregar do desafio de produzir sentido em sua práxis pedagógica (THERRIEN, 2006).

As experiências dos professores P2 e P4 são retratadas em sua *práxis* na forma de confronto, diante das mudanças ocorridas na formação do professor de Educação Física. Ambos foram formados em condições históricas diferentes das de hoje, respectivamente nas décadas de 1970 e 1980. Hoje essas lembranças aparecem para confrontar os diferentes momentos da área, como pode ser visualizado a seguir:

[...] eu procuro trazer essas experiências para exatamente pra gente analisar. Então era bom assim, porque isso era o que educava, e eu acho importante trazer, né às experiências que a gente teve pra você fazer esse confronto, e os alunos às vezes, acho que fica mais claro [...] (P2).

[...] a gente consegue ver como realmente passou pelas mudanças a gente não vai esta só comentando que “hoje é assim e antigamente era assim”, ou seja, eu posso dizer que antigamente era assim e eu vivenciei o assim né, e hoje está de outro modo operante, é diferente, e vivenciando o modo operante de hoje, [...] então esta vivência se torna algo que se pode levar pra sala de aula algo positivo (P4).

Diante dessas recordações apresentadas, a justaposição entre o vivido e a atual conjuntura de atuação profissional é um elemento gerador de novos conhecimentos, neste sentido, como aponta Therrien (2006, p. 79) “[...] o confronto de múltiplos saberes e olhares sobre o real é condição de construção de novos projetos pedagógicos e de novos currículos que conduzem a novas compreensões da vida do mundo, ou seja, da práxis do sujeito epistêmico”. Logo, o saber docente tem na história de vida o lugar para a confrontação e reconstrução de novas práticas. A experiência, enquanto lugar de formação foi algo comum entre os professores, todos destacaram que suas trajetórias de vida profissional foram importantes no processo de constituição da docência. Para melhor análise algumas falas são determinantes:

[...] a cada experiência que você vivencia vai adquirindo novos saberes, vai adquirindo novos conhecimentos, vai tratando pedagogicamente e metodologicamente aquele conteúdo de uma forma, é, talvez mais aprimorada [...] (P4).

[...] o melhor tempo da minha profissão, foi quando eu não era professor universitário, porque, eu sempre digo assim, que um professor que não passou por experiências, eu sou um professor diferente, porque é, eu passei por experiências diversas, passei, levei os tropeços que as pessoas hoje não levam, quando eu digo assim, um professor que não foi, da Educação Superior, que não tramitou-se, transitou pela Educação Básica, eu já acho que ele é meio assim, como é que você vai ser uma supervisora de estágio se você nunca deu aula?[...] (P5).

[...] a minha história de vida me forma ou me deforma, os meus sucessos e as minhas frustrações, elas me formam e me deformam. Eu acho que sem dúvida nenhuma, e profissionalmente falando, eu tenho muito orgulho da minha trajetória profissional, e eu acho que eu transpareço isso para os meus alunos, toda vez que eu insisto em discutir uma temática, em aprofundar uma temática, ou de instigá-los ou de dentro de um processo socrático enchê-los de perguntas muito mais do que respostas, ou botar fogo em uma discussão [...] (P6).

O saber de experiência presente nas histórias de vida dos professores é, portanto, um saber de formação que envolve o repensar de suas práticas, mas também um refletir sobre antigas e novas práticas, resulta em um diálogo constante com a ação pedagógica. É interessante ressaltar que o saber de experiência, como saber epistêmico, precisa gestar novos conhecimentos, com a finalidade de promover um ensino que, diante da condição didático-pedagógica, resulte em aprendizagens significativas ao aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação objetivou analisar como os saberes da trajetória profissional do professor de Educação Física são (re) significados na prática pedagógica. Diante das singularidades de cada contexto de atuação profissional e das histórias de vida dos professores, a pretensão não é apresentar respostas prontas e sim evidenciar como pensam, sentem e agem os professores nas suas situações cotidianas. Para o alcance das intenções deste estudo, a abordagem (auto) biográfica nos proporcionou a fundamentação metodológica necessária para a realização da pesquisa, na qual a história de vida dos professores ganhou visibilidade, sendo a análise interpretativa-compreensiva o caminho utilizado para analisar os dados coletados na investigação.

Considerando as análises realizadas, especificamente, nos três últimos capítulos deste trabalho, percebe-se que os professores da pesquisa constituem seu saber profissional com base nos saberes da trajetória de vida, sendo a prática pedagógica permeada por saberes advindos da experiência enquanto discente e docentes da Educação Básica e Superior.

As diferentes épocas da trajetória de vida profissional foram consideradas fundantes para a formação profissional, dentro das suas particularidades, conseguiram ser presença na atuação profissional docente seja em seus aspectos positivos, enquanto exemplo, ou negativos na perspectiva de negação.

No que tange aos saberes provenientes da socialização escolar, os professores destacaram ser a interação entre os pares e as atividades em grupos, poderosas aliadas na constituição dos saberes, sendo considerado um aspecto importante no processo de formação profissional. Este momento foi decisivo para a escolha profissional, já que as afinidades com a disciplina Educação Física contribuíram para o encantamento com o universo que perpassa a vida profissional, as experiências enquanto discentes da Educação Básica conseguiram inserir os professores em um meio social e cultural de valorização das práticas corporais o que colaborou para o processo de identificação com a profissão.

Os momentos de socialização pré-profissional advindas com Educação Básica foram marcantes na constituição dos saberes que permeiam a prática pedagógica dos professores da pesquisa. Esses conseguiram identificar, em suas práticas, a presença de aspectos ético-comportamentais provenientes das posturas profissionais daquele momento,

com destaque para o entusiasmo, compromisso e alegria dos docentes, enquanto que as experiências com a prática esportiva, a relação professor-aluno enquanto treinador-atleta se modificou diante de outros momentos advindos com a formação. Mas, as reflexões revelaram que apesar das mudanças na prática pedagógica, esses contextos são lembranças prazerosas e se repercutiram de forma positiva na formação profissional.

A socialização pré-profissional provenientes do contato com amigos e familiares e a imagem positiva do professor de Educação Física, como aquele de “bem com a vida”, foram elementos importantes no processo de escolha profissional. A Educação Física, enquanto profissão, foi uma busca por continuidade ao que vinha sendo realizado na vida cotidiana, já que a maioria dos professores eram atletas e viam na licenciatura em Educação Física uma extensão destas ações, sendo, portanto um momento de busca de si mesmo e de se afirma em um contexto social.

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

No processo de olhar para o outro e descobrir a si mesmo, os docentes da pesquisa no período da formação inicial, conseguiram por meio da socialização profissional adotar em sua prática pedagógica, posturas provenientes dos seus formadores, o que demonstra ser a formação superior um poderoso aliado na constituição da identidade profissional docente.

Os saberes de experiências advindos com a atuação profissional foram salutareos para o desenvolvimento profissional dos professores. Os conflitos, as adversidades da docência, a procura por reconhecimento da profissão, os diferentes papéis assumidos na trajetória profissional evidenciaram que os saberes docentes são móveis e resultantes de diferentes relações estabelecidas socialmente.

Foi interessante notar que os saberes de experiências advindos com a socialização profissional, enquanto docente da Educação Básica, foram importantes, mas não suficientes para o processo de formação do docente universitário, sendo a entrada na

Educação Superior marcada por inseguranças e dilemas. Nesse assunto, é preciso investir na formação destes profissionais de modo a garantir reflexões e saberes pautados em conhecimentos didático-pedagógicos, em diálogo constante com os saberes da experiência e os científicos.

Diante da influência das histórias de vida, no processo de escolha profissional e das disciplinas a serem ministradas na universidade, pode-se afirmar que a trajetória de vida dos professores se repercute nas decisões ao longo da prática pedagógica. Assim se faz necessário compreender o percurso formativo dos docentes para poder intervir e colaborar para a formação profissional.

Observou-se, entre os professores de Educação Física da URCA, uma mudança de postura em relação ao trato das disciplinas metodológicas do curso, já que os docentes demonstraram preocupação com a formação docente dos acadêmicos, diferenciando-se da sua formação inicial que tinham no saber-fazer a preocupação central da disciplina.

Os diferentes saberes se destacaram entre os professores universitários como relevantes para a prática pedagógica, os saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Nesse sentido, os professores universitários do Curso de Licenciatura em Educação Física da URCA caminham para uma compreensão de docência para além do domínio do conhecimento científico, questão bastante significativa para a formação superior que ainda tem essa preocupação como um desafio na docência universitária.

A prática pedagógica dos professores universitários da pesquisa apresentou dilemas e desafios. Dentre os aspectos destacados, está a relação professor-aluno, sendo a imaturidade discente um desafio da formação superior e as mudanças tecnológicas, que implicam necessárias reformulações didáticas. O ensino da técnica corporal no Ensino Superior foi percebido como um dilema diante da dificuldade de os professores formadores se desvincularem da ideia do professor como detentor do saber, do mesmo modo, o papel profissional esperado na formação inicial também se traduz na prática pedagógica como dilema, já que a mudança dos termos “educador físico” para “professor de Educação Física” não é apenas conceitual, envolve perspectivas de atuação profissional. Essas questões ainda convivem com outro dilema que envolve formar para o mercado ou para a vida profissional. Logo, diante da complexidade da prática pedagógica do professor de Educação Física, considera-se fundamental que os saberes estejam em constante relação

com as experiências na práxis, para que, de fato, os professores consigam lidar com as adversidades presentes na Educação Superior.

Observou-se entre os professores que o currículo de formação exerce um papel importante na constituição dos saberes que se fazem presente na atuação profissional. Notou-se que o momento de (re) formulação curricular foi marcante, com disputas ideológicas evidentes o que nos leva a refletir sobre a influência das histórias de vidas neste processo, pois se pode comprovar que adotar ou não os princípios norteadores do projeto pedagógico na prática pedagógica tem relação direta com a trajetória de vida profissional do docente, sendo o currículo um documento norteador, mas não determinante nas práticas pedagógicas.

A história de vida, como lugar de formação foi algo comum entre os professores. Todos destacaram que suas trajetórias de vida profissional foram importantes no processo de constituição da docência, logo isso, segue-se confirmando, no contexto em que se realiza a pesquisa, que os saberes docentes que mobilizam as práticas pedagógicas dos professores sofrem influências das histórias de vida e são por estas (re) significadas. Com isso, é preciso fortalecer as ações e as políticas educacionais de formação de professores que valorizem uma Educação Superior com compromisso didático-pedagógico, na qual as experiências dos professores e os conhecimentos científicos de fato sejam na atuação profissional, valorizados e considerados na universidade.

Por fim, acredita-se que este trabalho contribuiu para compreender que o projeto de formação de professores precisa fundamentar-se em uma intervenção com base nos saberes da trajetória de vida profissional dos docentes, visto que a docência é uma profissão que tem na subjetividade e nas relações sociais, a base de sustentação da sua atuação profissional.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas- SP: Papirus, 2001a.

ALMEIDA, Luciano de. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. In: **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 04, out/dez de 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel de. PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org.). **Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. **Foto e Grafias: narrativas e saberes de professores/as de Educação Física**. Tese Apresentada ao Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel. **Revista Pleiade**. Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 7-27, 2007.

ANDRADE, Danielle Muller de. **Caracterização dos professores de Educação Física que trabalham com esporte extraclasse: motivações, trajetórias, saberes e identidades**. Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação Física: Universidade Federal de Pelotas, 2011.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA; Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, p. 49-70, 2011.

ARAÚJO, Robert Maurício de Oliveira. **As práticas pedagógicas dos professores de Educação Física do ensino médio: discutindo saberes docentes**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2010.

ARROYO. Miguel Gonzáles. **Currículo, Território em Disputa**. Editora Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 11ª Edição, Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

BASSO, Cláudia. **Estudantes universitários em crise durante as fases intermediárias da formação acadêmica**. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BERTONI, Marina Rodrigues. **Constituição de uma Licenciatura em EF: A busca para a efetivação do ser professor Crítico-Reflexivo na Universidade Estadual de Londrina**. Dissertação Apresentada ao Mestrado Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2013.

BETTI, Mauro. Educação Física como Prática Científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da Ciência. In: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.19, n.3, p.183-197, Julho/Setembro, 2005.

\_\_\_\_\_. Por uma Teoria da Prática. In: **Revista Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 73-121, dezembro, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, Antônio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. In: **Revista Pedagógica Pátio**. Ano XI, n.43, editora Artmed, Agosto/Outubro, p. 12-15, 2007.

BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física e seus Saberes Profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (org.). **Saber, Formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: **Revista Educação e Sociedade**. V.22, nº. 74, 2001.

\_\_\_\_\_. **O professor de Educação Física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um Currículo para a Formação de Professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **A Escola Mudou. Que mude a Formação de Professores!**. 3ªed. Campinas-SP: Papirus, p.35-60, 2010.

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. In: **Revista Motriz**. Rio Claro, v.18, n.1, p.120-129, jan./mar. 2012.

\_\_\_\_\_. MACHADO, Thiago da Silva; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia, ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. In: **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. 3ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2007

\_\_\_\_\_. *Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?*. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife-PE: Edupe, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Resolução n.7, de 05 de Abril de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena. Diário oficial da União, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF, 2002.

\_\_\_\_\_. **CFE - Resolução 03/87, de 16 de junho de 1987**- Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).Brasília: Documenta 315/setembro, 1987.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº215/87**- Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo.

\_\_\_\_\_. **CFE, Parecer nº 672/69**, que define as disciplinas da área pedagógica.

\_\_\_\_\_. **CFE. Resolução nº 69/69, de 06 de novembro de 1969** – Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 292/62**. Emite parecer sobre os conteúdos mínimos e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, aprovado em 14 de novembro de 1962. Relator: Conselheiro Valnir Chagas.

\_\_\_\_\_.**Decreto-Lei 1.212 de 17 de Abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei 1.190/39 de 04 de Abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

\_\_\_\_\_.**Lei 378 de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura Corporal da ginástica**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

BRITO, Antônia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAETANO, Ana Paula. Dilemas dos Professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; CRUZ JUNIOR, Gilson. **A juventude rumo à docência: considerações acerca da formação profissional em educação física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica inovadora. In: **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out/dez de 2012.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e Saberes Experienciais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a Educação Superior: processos formativos**. Campinas-SP, Papirus, 2010.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto editora, 1997.

CASATI, Marcelo Vasques. **Pós-Graduação em Educação: Lugar da formação para a docência do professor Universitário de Educação Física**. Dissertação Apresentada ao Mestrado Educação da Universidade de Caxias do Sul, 2008.

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **A interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente**. Dissertação apresentada na Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil – A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CEREGATTO, Luciana. **Os saberes da experiência discente: um estudo de caso na Educação Física**. Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico Ciências da Motricidade instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

CESÁRIO, Marilene. **Formação de Professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores**. Dissertação Apresentada ao Mestrado Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CHAGAS, Regiane de Ávila. **Formação Inicial e construção da Identidade profissional do professor: um estudo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás**. Dissertação Apresentada ao Mestrado educação da Universidade Federal de Goiás, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista brasileira de educação, nº24, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2ª Edição, São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Amanda Luiza Aceituno da. **Construindo saberes a partir do exercício da docência: o processo de aprendizagem do professor iniciante de Educação Física**. Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

COSTA, Lúcia de Lourdes Monteiro. Discursos homofóbicos em ficções contemporâneas. In: LUCENA, Ivone Tavares de; SANTOS, Antônio Genário Pinheiro dos; LOPES, Paulo Aldemir Delfino. **Análise do Discurso: das práticas discursivas a mobilidades dos dizeres**. João Pessoa-PB: Editora Ideia, 2011.

CRISÓRIO, Ricardo. Educação Física e Identidade: conhecimento, saber e verdade. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados: Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação Pedagógica e a Reconfiguração de Saberes no Ensinar e no Aprender na Universidade. In: **Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, setembro, 2004. Retirado de: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARIAIsabelCunha.pdf> em 26/10/2013.

\_\_\_\_\_. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a didática**. 29ª Edição. Campinas-SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. In: **Revista perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. In: **Revista Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física. In: **Revista Motriz**. v.1, nº 2, 1995.

D'ÁVILA, Maria Cristina.. Docência na educação superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'ÁVILA, Maria Cristina; VEIGA, Ilma passos Alencastro Veiga (org.). **Profissão docente na Educação Superior**. 1ªed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. Didática: A arte de Formar Professores no Contexto Universitário. In: D'ÁVILA, Maria Cristina; VEIGA, Ilma passos Alencastro Veiga (org.). **Didática e Docência na Educação Superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. SONNEVILLE, Jacques. Trilhas Percorridas na Formação de Professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: D'ÁVILLA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

DANTAS, Estélio Henrique Martins. Autoimagem do Professor de Educação Física. In: OLIVEIRA, Victor Marinho. **Fundamentos Pedagógicos: Educação Física** (org.). Rio de Janeiro-RJ: Ao livro técnico, 1987.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2ª Edição, Natal-RN: EDUFRN, 2014.

\_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em Educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador-BA: Edufba, 2011.

\_\_\_\_\_. Pesquisa biográfica em Educação: orientações e territórios. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; Maria ABRAHÃO, Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. 158p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, nº. 80, 2002.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

ENGUITA, Mariano Fernández. O magistério em uma sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastros (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas- SP: Papirus, 2001.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e função docentes. In: NOVÓIA, António. **Profissão professor**. Portugal: Editora porto, 1999.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, Wey. (Org.). **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Do individualismo à Colaboração: desafio à formação docente na contemporaneidade. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva (org.). **Formação do Pesquisador m Educação**

**profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa.** Maceió-AL: Edufal, p. 75-96, 2007.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte.** Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal-RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.

FIORENTINI, Dário; SOUZA JUNIOR, Arlindo José. de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a).** 2ª ed. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2011. p. 307-335.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Editora Loyola, 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org.). **Caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARIGLIO, José Ângelo. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 603-606, maio/ago. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas.** Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.) **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GILES, Marcelo Gustavo. A formação profissional em educação física. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas.** Campinas-SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

GIROUX, Henry Armand. MCLAREN, Peter. Formação do Professor como contraesfera pública cultural: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA;

Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, p.141-173, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime, do; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: **III congresso sulbrasileiro de ciências do esporte, I fórum de coordenadores de programas de pós-graduação de educação física**. Santa Maria/RS, 2006. Retirado de: [www.academia.edu/1870129/Educaçãofísica\\_e\\_cultura\\_escolar\\_critérios\\_para\\_identificação\\_do\\_abandono\\_do\\_trabalho\\_docente](http://www.academia.edu/1870129/Educaçãofísica_e_cultura_escolar_critérios_para_identificação_do_abandono_do_trabalho_docente). Em 17 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física Escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. In: **Revista Motrivivência**. Florianópolis-SC, nº 28, p. 27-37 Jul./2007.

GRUNENVALDT, Ana Carrilho Romero. **A Educação Física, as normalistas e as professoras: A Educação Física na Escola Normal de Sergipe**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGEF/UGF, 1999.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas-SP: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11ª Ed. Petrópolis. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ª Ed DP&A. Rio de Janeiro, 2011.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. 2ªed. Portugal: Editora Porto, 2007.

ILHA, Franciele Roos da Silva. **O curso de Licenciatura em EF e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência**. Dissertação Apresentada ao Mestrado educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Aprender com história de vida**. In: Revista Pedagógica Pátio. Ano XI, n.43, editora Artmed, Agosto/Outubro, p. 8-11, 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KADDOURI, Mokhtar. **Dinâmicas identitárias e relações com a formação**. In: Brito, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Professores: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, Minas Gerais: Arvmentvm, 2009.

KRUGER, Leonardo Germano. **As concepções da formação profissional da licenciatura em EF: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas**. Dissertação Apresentada ao Mestrado Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

KUNZ, Elenor. SURDI, Aguinaldo César. O pensamento moderno e a crise na Educação Física. **Revista Roteiro**. Unoesc, v. 32, n.1, p. 7-36, 2007.

\_\_\_\_\_. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARROZ, F. E. (org.) **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES: Proteoria, v1, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí, 1991.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?. In: **Revista Educação e Sociedade**. V.22, nº. 74, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdo, formação de Competências cognitivas e ensino com Pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org.). **Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação: Pedagogia e didático - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: **Didática e formação de formadores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 12ª Edição, São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A reflexão sobre a prática pedagógica e a cultura docente mediada pela pesquisa. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva (org.). **Formação do Pesquisador m Educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió-AL: Edufal, p. 57-74, 2007.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da Aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: D'ÁVILLA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

LOPES, Yúri Márcio e Silva. **A ação-reflexão-ação dos saberes docentes dos mestres de karatê: construindo indicadores para a transformação da prática pedagógica**. Dissertação Apresentada ao Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Revista Educação e Sociedade**. V.22, nº. 74, 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. A formação do sistema nacional de pós-graduação. In: SOARES, Maria Susana Arrosa *et al.* **Educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

MARTINY, Luís Eugenio. **A transposição didática na Educação Física Escolar: a prática pedagógica dos professores em formação inicial e a relação com seus saberes docentes**. Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação Física: Universidade de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba, 2011.

MELO, Geovana Ferreira; NUNES, Dalma Persia Nelly Alves; NASCIMENTO, Jaqueline da Silva; SANTOS, Patrícia Peixoto dos. A construção da docência na educação superior: em foco a identidade profissional. In: D'ÁVILA, Maria Cristina; VEIGA, Ilma passos Alencastro Veiga (org.). **Profissão docente na Educação Superior**. 1ªed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MELO, Victor Andrade de. O papel dos militares no desenvolvimento da formação profissional na educação física brasileira. In: **Anais I congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000. Retirado de: Retirado de: [www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/162\\_vitor.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/162_vitor.pdf). Em 12/10/2013.

\_\_\_\_\_. Movimento Estudantil na Educação Física brasileira: construção, atuação e contribuições na Escola Nacional de Educação Física e Desportos. In: **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n.7, p. 9-21, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. 2ªed. Portugal: Editora Porto, 2007.

MONTEAGUDO, Jose González. A história de vida em Educação: entre formação, pesquisa e testemunho. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador-BA: Edufba, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: **Revista Educação e Sociedade**. V.22, nº. 74, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reforma o pensamento**. 18ª Edição. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 2010.

MOREIRA, Evandro Carlos; TORJAL, João Batista Andreotti Gomes. A formação em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física: preparação docente versus preparação para a pesquisa. In: **Revista Movimento**. porto Alegre-RS, v.15, n.4, p. 127-145, Outubro/Dezembro, 2009.

MOREIRA; Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA; Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, p.13-48, 2011.

NASCIMENTO, Samara Queiroz do. **O ensino da dança-educação na Educação Física Escolar: ressignificando o saber docente**. Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação Física instituição de ensino: Universidade de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba, 2011.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p.

NOZAKI, Hajime. Takeuchi; QUELHAS, Álvaro de Azeredo. Políticas Neoliberais e as Modificações na formação do professor de educação física: em defesa da politécnica. In: **VI Seminário da redestrado. Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente**. Rio de Janeiro: Redestrado. v. 1, 2006.

NUNES, Marcello Pereira; VOTRE, Sebastião Josué and SANTOS, Wagner dos. O profissional em educação física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. In: **Revista Motriz**: v.18, n.2, 2012.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 22, nº.74, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 3ªed. Campinas-SP: pontes, 2001.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Contribuições da Hygiene à escolarização da Educação Física. In: **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p.53-75, setembro/dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Para falar em campo: notas sobre educação, ciência e corporeidade. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação Física**. Rio de Janeiro, 2000. Retirado de: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/056\\_fernanda\\_simone.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/056_fernanda_simone.pdf) em 05 de fevereiro de 2015.

PASENIKE, Silvia Costa de Oliveira. **Docência Universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica**. Dissertação Apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. (In) Nóvoa, Antônio (Org.) **Os professores e sua formação**. 2ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Para uma re-significação da didática-ciência da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: **Didática e formação de formadores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3ª Edição. São Paulo-SP: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma. Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINEAU, Gaston. História de vida e Alternância. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador-BA: Edufba, 2011.

PORTO, Bernadete de Souza. DIAS, Ana Maria Iorio. Desenvolvimento da Docência em nível superior: de situações vivenciadas na prática à formação de redes de saberes. In: D'ÁVILA, Maria Cristina; VEIGA, Ilma passos Alencastro Veiga (Org.). **Profissão docente na Educação Superior**. 1ªed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

RESENDE, Leornado Angelo Stacciarini de. **Formação de Professores de Educação Física: a experiência emergencial da Licenciatura Plena da Universidade Estadual de Goiás**. Dissertação Apresentada ao Mestrado em Educação PUC-Goiás, 2010.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. In: **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3. 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org.). **Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8ª Edição, São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Ariza Maria; SOUSA, Maria Luselma de; ALVES, Bárbara Pereira. Dos instrutores-militares à Licenciatura de Educação Física na URCA: Percursos históricos dos saberes no Cariri Cearense. In: ROCHA, Ariza Maria; ISIDORO, Naerton José Xavier (Org.). **Textos e Imagens da Educação Física no Cariri**. Fortaleza: Imprece, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Escolar: história da inserção e consolidação na capital cearense**. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de PósGraduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação FAGED/UFC, Fortaleza, 2008.

RODRIGUES JUNIOR, Jose Carlos. **Trajetórias de vida: lembranças, caminhos e constituição dos saberes docentes de professores de Educação Física**. Tese de Doutorado em Educação Física: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

RON, Osvaldo Omar. Constituição do Campo da Educação Física na Argentina. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados: Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

RUN, Maria de Lurdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir Lamparina; CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerário de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, p. 183-204, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre; Artmed, 2000.

SACRISTAN, José Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, Selma. Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5ª edição. São Paulo-SP: Cortez, 2008.

SALES, Celecina de Maria Veras. Pesquisa Qualitativa: cartografando novos percursos na produção de conhecimento. In: DAMASCENO, Maria Nobre, SALES, Celecina Veras (Org.). **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa universitária e inovação no Brasil. **Anais do Seminário Avaliação de políticas de ciência, tecnologia e inovação: diálogo entre experiências internacionais e brasileiras**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2008.

SILVA, Alexandra Rosa. **As trajetórias formativas de acadêmicos de EF do curso de Licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor**. Dissertação Apresentada ao Mestrado Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

SILVA, Edileuza Fernandes da. As práticas pedagógicas de professoras da educação básica: entre a imitação e a criação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **A Escola Mudou. Que mude a Formação de Professores!** 3ªed. Campinas-SP: Papirus, 2010.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto editora, 1997.

SILVA, Sarah Maria Freitas Machado. **Docência Universitária: repensando a prática do professor de Educação Física**. Dissertação Apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ªed. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **O currículo como *fetiche*: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica Francesa no séc. XIX**. 3ª Ed. Campinas: Editora: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Educação. [online] Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, janeiro/abril, 2014. Retirado de: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11344> em 26/06/2014.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografia, identidades e alteridade: Modos de narração, escritas de si e práticas de Formação na pós-graduação. In.: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M. (Orgs.) **Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008, pp. 119/133. Retirado de: Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008.

\_\_\_\_\_. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2004.

SOUZA JUNIOR, Marcílio et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 33, nº.2, 2011.

SOUZA, Esther Vieira Brum de. **Formação Inicial do Professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes**. Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico Ciências da Motricidade instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação do profissional de Educação Física: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação, 1993 (Tese de doutorado).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª Edição Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento?. In: PERRENOUD, Philippe. Et al. **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. 2ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2001.

\_\_\_\_\_. LESSARD, Claude. **O ofício do Professor: história, perspectivas e desafios Internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. LESSARD Claude; LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Revista Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. In: **Revista Contexto e Educação**. Editora UNIJUI, vol.12, nº 48, 1997. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 26 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D’ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Didática e Docência na Educação Superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. 160p. p.109-132. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Docência Universitária: a racionalidade intersubjetiva de uma prática de formação profissional e cidadã. In: DIAS, Ana Maria Iório; BITTENCOURT, Eugênio Pacelli Lea; SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues; FERNANDES, Zenilda Botti. (Orgs.). **Docência Universitária: saberes e práticas em construção**. Belém: IFPA/Unama, 2011.

\_\_\_\_\_. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. In: **Revista Educativa**. Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. O saber do trabalhador docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 06 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: **Revista Educação e Sociedade**. nº 74, 2001. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. O saber social da prática docente. In: **Revista Educação e Sociedade**, 46, 1993. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 13 de janeiro de 2014.

URCA. **Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em educação física**. Crato-CE, 2012.

VAZ, Alexandre Fernandez; CARBALLO, Carlos. Introdução. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados: Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2ª Edição. Campinas-SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **A Escola Mudou. Que mude a Formação de Professores!** 3ªed. Campinas-SP: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Maria Cristina (Org.). **Profissão docente: novas perspectivas**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas- SP: Papirus, 2001.

VELOZO, Emerson Luís. Educação Física e Epistemologia: a cientificidade como uma dimensão cultural. In: **Anais do XV congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Setembro, 2007. Retirado de: [http://www.cbce.org.br/cd/lista\\_area\\_04.htm](http://www.cbce.org.br/cd/lista_area_04.htm) em 28/11/2013.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. **Identidades docentes no ensino superior de EF: um recorte da cidade de Sorocaba**. Dissertação Apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

VINOTTI, Tiago Contesini. **Professores de Educação Física e professores alfabetizadores: entre diálogos e saberes**. Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade Regional de Blumenau, 2011, 112 f.

WEBER, Silke. Políticas do Ensino Superior - perspectivas para a próxima década. **Revista Avaliação**, vol. 5, nº 1, 2000.

XAVIER, Alice Pereira. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 44, p. 293-307, abril/junho, Editora UFPR, 2012.

## APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa:** DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: os saberes docentes na trajetória profissional do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri

### Pesquisadores responsáveis:

Bernadete de Souza Porto (Orientadora)  
Amanda Raquel Rodrigues Pessoa (Mestranda)

Prezado (a) docente:

- Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder às questões propostas na entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você decidir a participar.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento.

**Objetivo do estudo:** Analisar como os professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri-URCA (re) significam, na sua prática pedagógica, os saberes docentes da trajetória profissional.

**Procedimentos do estudo:** Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas realizadas na entrevista biográfica, as quais serão analisadas a luz das teorias que fundamentam o processo de constituição dos saberes docentes.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, como também, possibilitará aos participantes momentos de reflexão sobre a sua formação, que poderá influenciar de forma positiva no seu processo de formação contínua.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer veículo de informação.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Crato, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE B: ENTREVISTA BIOGRÁFICA

**TEMA: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:** os saberes docentes na trajetória profissional do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri

**OBJETIVO GERAL:** Analisar como os professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri-URCA (re) significam, na sua prática pedagógica, os saberes docentes da trajetória profissional.

**Professor (a):** \_\_\_\_\_

**Local da entrevista:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

**Início:** \_\_\_\_\_ **Término:** \_\_\_\_\_

### BLOCO I: Os Saberes da Experiência enquanto discente da Educação Básica

- 1) O que motivou você a se aproximar da Educação Física (EF)?
- 2) Você se lembra do seu primeiro professor de Educação Física? Como eram as aulas desse professor?
- 3) Em que momento da Educação Básica você teve contato com a disciplina Educação Física?
- 4) Como eram sistematizadas as aulas de Educação Física?
- 5) Que conteúdos eram vivenciados nas aulas?
- 6) Você hoje, enquanto professor, consegue estabelecer alguma relação com a postura profissional dele? Ou de outro professor da Educação Básica?
- 7) Que experiências, enquanto aluno da Educação Básica, contribuíram para sua atuação profissional? Narre essas experiências.
- 8) Que imagem profissional a experiência discente na Educação Básica com a Educação Física foi apreendida por você? A descreve como?
- 9) Que saberes da sua atuação profissional sobre a EF foram aprendidos na Educação Básica?

### BLOCO II: Os saberes da Experiência enquanto discente da Educação Superior

- 10) Qual foi a sua primeira opção profissional?
- 11) Como foi o processo de escolha da Educação Física?
- 12) Por que escolheu ser professor de Educação Física?
- 13) Você foi apoiado em sua escolha?
- 14) Quando você escolheu ser professor de Educação Física, queria atuar onde?
- 15) Quais suas lembranças do dia em que passou em Educação Física? Conte-me como foi esse dia.
- 16) Você se lembra do primeiro dia de aula no curso? Descreva-o para mim.
- 17) Em algum momento na faculdade você quis desistir? Por quê?
- 18) A sua Formação Inicial lembrava as experiências com a Educação Física da Educação Básica?

- 19) Que disciplinas você se identificava? Por quê?
- 20) Que disciplinas você não gostava? Por quê?
- 21) Quais lembranças preserva dos seus professores do Ensino superior?
- 22) Tem algum professor do período da Formação Inicial que jamais será esquecido? Por quê?
- 23) Como foi o contato com a atuação profissional no período da formação inicial? Ocorreu apenas pelo estágio e práticas de ensino ou já trabalhava na área?
- 24) Como era a convivência com os colegas? Você participava de alguma atividade acadêmica como monitoria e grupo de estudos? Como foi a experiência?
- 25) Como a formação inicial aproximou você da atuação profissional docente?
- 26) Os professores estabeleciam relações entre o conteúdo ensinado e a realidade de atuação profissional? Poderia nos dar um exemplo que você lembra?
- 27) Que imagem profissional a experiência discente na Educação Superior em Educação Física foi apreendida por você?

### **BLOCO III: Saberes da Experiência adquiridos em processo de formação continuada**

- 28) Você já cursou alguma Pós-graduação de nível *latu* ou *stricto sensu*? Qual o nome do curso?
- 29) Você gostaria de citar outros cursos que considera fundamental no processo de sua formação profissional para atuar enquanto professor de Educação Física? Por quê?

### **BLOCO IV: Saberes da Experiência do professor da Educação Superior**

- 30) Você se formou em que ano?
- 31) Depois que você se formou foi fácil conseguir um emprego? Ou já estava trabalhando?
- 32) Onde foi o seu primeiro emprego atuando como professor de Educação Física?
- 33) Você se sentia realizado profissionalmente? Como foi o processo de entrada na Profissão?
- 34) Antes de ser professor do Ensino Superior você atuou em outros setores de trabalho na Educação Física?
- 35) Você escolheu ser professor de Ensino Superior? Por quê?
- 36) Que disciplina (s) você ministra na Educação Superior? Como se deu o processo de escolha desta (s) disciplina (s)?
- 37) Os saberes adquiridos com a experiência em curso de pós-graduação os aproximaram da atuação profissional docente no Ensino Superior? Como foi esta aproximação?
- 38) Que saberes em sua opinião são necessários para o exercício profissional docente na Educação Superior?
- 39) Você consegue recordar qual foi o maior desafio enfrentado, enquanto professor de Educação Física do Ensino Superior? Como supera ou superou o desafio? Que saberes você identifica como fundamentais para este processo de superação?
- 40) Em algum momento se sentiu desmotivado no Ensino Superior?

### **BLOCO V: Os saberes da experiência na prática pedagógica do Professor de Educação Física**

- 41) Você já atuou na Educação Básica? Houve alguma mudança no modo como você atuava na educação básica para a maneira que atua no ensino superior? O que mudou? O que permanece?
- 42) Você participou do processo de Organização do Projeto Pedagógico do Curso? Como foi este momento?
- 43) Você concorda com as finalidades do curso? Tem alguma coisa que você não concorda?
- 44) Como percebe o desafio de adotar os princípios que norteiam o Projeto Pedagógico nas suas aulas?
- 45) Diante das suas lembranças de aluno e a sua atuação hoje, como professor do ensino superior, que saberes você considera fundamental manter nas suas aulas?
- 46) Em suas aulas no Ensino Superior o que seus alunos precisam aprender?
- 47) Você escolheu trabalhar com disciplinas de metodologia de ensino na Licenciatura em Educação Física por quê?
- 48) Como Você relaciona suas experiências enquanto Aluno/ Professor na sua prática pedagógica? Como?

#### OBSERVAÇÕES

---

---

---

---

---

---

---

---