

## DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E “DESCOBERTA” DO SER DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Milena Karine de Sousa Lourenço<sup>1</sup>  
Pedro Henrique Silvestre Nogueira<sup>2</sup>  
Symon Tiago Brandão de Souza<sup>3</sup>

### RESUMO

O processo de formação de professores vem ganhando destaque no campo acadêmico. Essa notoriedade nos instigou a investigar os saberes que envolvem esse processo no campo da Educação Física. Para isso, destacamos como objetivo principal analisar o processo de formação docente dos professores universitários de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará (UECE), evidenciando a relação entre os saberes presentes em suas histórias de vida e profissão. Este estudo se apresenta como um Estudo de Caso único, com uma abordagem qualitativa. Para a Coleta de Dados utilizamos a técnica da entrevista. Participaram da pesquisa 6 docentes universitários. Como resultado, o estudo direciona que o processo de formação docente é contínuo, e que o ser professor é instituído pelo dinamismo de experiências vivenciadas na trajetória de vida e profissão docente, e que estas experiências são responsáveis pela escolha do campo profissional.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Saberes Docente. Educação Física.

## UNIVERSITY TEACHING AND "DISCOVERY" OF BEING A TEACHER: A CASE STUDY WITH PHYSICAL EDUCATION PROFESSORS OF THE STATE UNIVERSITY OF CEARÁ

### ABSTRACT

The processo of teacher training has been gaining prominence in the academic field. This notoriety propted us to investigate the knowledge that involves this process in the field of Physical Education. For this, we highlight as main objective to analyze the process of teacher training of professors of Physical Education at the State University of Ceará (UECE), evidencing the relationship between the knowledge presente in their life and profession histories. This study is presented as a single Case Study, with a qualitative approach. For Data Collection we used the interview technique. Six university professors participated in the research. As result, the study directs that the process of teacher training is continuous, and that being a teacher is instituted by the dynamism of experiences lived in the trajectory of life and teaching profession, and that these experiences are responsible for the choice of the professional field.

**Keywords:** Teacher Training. Teaching Knowledge. Physical Education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE/UECE); E-mail: milenakarinesousa@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE/UECE); E-mail: pedro.silvestre@fvj.br.

<sup>3</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE/UECE); E-mail: symontiago@hotmail.com.

## 1 INTRODUÇÃO

As investigações acerca dos processos de formação docente já representam um salto significativo no campo epistemológico nas últimas décadas. Passaram a fazer parte do interesse de pesquisadores temáticas relacionadas aos atuais modelos de formação, críticas ao distanciamento das universidades à realidade profissional, saberes necessários à docência, dentre outros (BORGES, 2005).

Imbricado nessa seara, o presente estudo possui como principal objetivo analisar o processo de formação docente dos professores universitários de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará (UECE), evidenciando a relação entre os saberes presentes em suas histórias de vida e profissão.

O conceito de formação docente, desenvolvimento profissional e saberes docentes foram os pressupostos que balizaram os caminhos percorridos para subsidiar a compreensão resultante do diálogo entre os mesmos e o olhar para o campo de estudo “Formação de professores universitários de Educação Física”.

Estudiosos da formação docente (MIZUKAMI *et al*, 2002; FORMOSINHO, 2009; IMBERNÓN, 2011) compreendem a formação como uma trajetória contínua, na qual o professor “constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica” (MIZUKAMI *et al*, p. 15, 2002).

Esta compreensão aproxima o conceito de formação ao de desenvolvimento profissional, contudo, cada um destes, possui dimensões conceituais específicas. A definição de desenvolvimento profissional, por exemplo, é compreendida a partir da conotação de continuidade, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento. Já o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe uma abordagem na formação docente que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (GARCIA, 2013).

Percebe-se que o conceito de desenvolvimento profissional defendido por Garcia (2013) visa romper com a fragmentação da formação em processos formais e institucionalizados, abarcando uma abordagem formativa que leve em consideração o contexto de trabalho e sociedade, as necessidades identificadas pelos professores no seu fazer pedagógico, os saberes desvelados nas relações interpessoais, além de outros fatores que favoreçam o desenvolvimento profissional docente.

Desta forma, acreditamos que o professor deve ser o elemento central deste

processo, considerando os saberes adquiridos na sua trajetória de vida e profissão, pois os saberes docentes denotam um sentido amplo ao termo saber, englobando conhecimentos, competências, habilidades, valores e atitudes (TARDIF, 2014).

A respeito da formação de professores universitários de Educação Física, foco desta pesquisa, Taffarel e Lacks (2005) constatam que esta sofre o domínio do pensamento positivista, tendo em vista sua aproximação com campo de estudo das ciências da saúde, devido a tradição secular nesta linha de pensamento e pesquisa.

Sendo assim, a prática docente de muitos professores universitários não dialoga com as perspectivas atuais de formação, fundamentadas na perspectiva holística do saber, agregando de modo dialético a relação entre teoria e prática, partindo de um olhar epistemológico do contexto social no qual se está inserido, com vistas à transformação e emancipação do sujeito (TAFFAREL; LACKS, 2005).

Ao elaborar o estado da questão tendo como temática a “formação do docente universitário em Educação Física” a partir da visita à portais online, dentre eles o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando-se dos descritores “formação de professores”, “saberes” e “Educação Física”, Lourenço (2019) identifica insipiência no quantitativo de produções que contemplam essa temática. Tal constatação significa um elemento de relevância científica para o nosso estudo, bem como para as atuais reflexões acerca dos aspectos epistêmicos da formação de professores universitários em Educação Física, como poderá ser melhor visualizado ao decorrer do texto.

## **2 METODOLOGIA**

### **2.1 Tipo de estudo e abordagem**

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

O olhar para o campo foi delineado por uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído

pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, atuantes na realidade (ANDRÉ, 2013). Essa opção metodológica nos levou a analisar a compreensão que os professores da UECE possuem acerca da constituição dos seus saberes docentes e a respectiva relação com o processo de formação profissional evidenciados em suas práticas pedagógicas em Educação Física.

## 2.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada na UECE, campus Itaperi, localizada no município de Fortaleza-Ce, fundada no ano de 1975. Os principais fatores que contribuíram para a escolha desse cenário foi o vínculo dos autores com diversos segmentos desta instituição como o curso de Educação Física, o programa de pós-graduação em educação (PPGE/UECE) e os grupos de estudos em Educação Física escolar.

Atualmente, a UECE possui 10 *campi* presenciais<sup>4</sup> e 24 polos à distância distribuídos em todas regiões do Estado. Vale ressaltar que o curso de Educação Física, alocado ao Centro de Ciências da Saúde, é oferecido somente no *campus* Itaperi e possui atualmente 372 acadêmicos matriculados (UECE, 2022).

## 2.3 Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa seis professores pertencentes ao colegiado de Educação Física da UECE. Vale salientar que o perfil do docente universitário do curso de Educação Física da UECE é formado por profissionais em sua maioria do sexo masculino, com média de idade entre 36 e 55 anos, com formação situada no campo das ciências biológicas e atuação profissional anterior à docência universitária em ambiente não-escolar.

Para a inclusão desses professores foi necessário que eles atendessem os seguintes critérios: a) possuir o cargo de professor efetivo na instituição; b) apresentar formação acadêmica em Educação Física; e c) desenvolver pelo menos uma das seguintes atividades: projetos de extensão e/ou pesquisa; condução de grupos de estudos e/ou pesquisa.

Tais critérios de inclusão justificam-se pelas orientações do Estudo de Caso, o qual compreende a relação entre o ambiente e os sujeitos como determinante na compreensão do caso e da qualidade que o cerca. Desta forma, os professores efetivos são os sujeitos que fincam

---

<sup>4</sup> Ver mais em UECE em números. Disponível em: <http://www.uece.br/institucional/uece-em-numeros/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

raízes no campo epistemológico, ideológico e teórico das relações e ações evidenciadas nesta instituição.

## 2.4 Coleta de dados

Com o número de participantes já definido, avançamos para a etapa da coleta de dados. A escolha pelo uso da entrevista justifica-se por ser um procedimento de coleta de dados muito utilizado nas pesquisas de investigação social de caráter qualitativo. Esse “encontro”, como salienta Marconi e Lakatos (2003, p. 197) “trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”. Em nosso caso, uma conversa com os professores universitários da UECE.

## 2.5 Análise dos dados

Nesta etapa, optamos pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A autora orienta que se faça, em um primeiro momento, uma leitura flutuante dos documentos coletados, deixando-se influenciar por impressões e orientações. Este movimento nos levou à pré-análise, que consiste na formulação das hipóteses e objetivos. O levantamento dessas hipóteses conduziu o delineamento dos passos para análise e interpretação, pois resultou na elaboração de categorias analíticas, a saber: História de Vida e Formação.

Na etapa da exploração do material, os dados foram reorganizados por temáticas, as quais foram determinadas pelo corpus de documentos e hipóteses levantadas na pré-análise culminando na determinação de categorias temáticas.

No último momento (tratamento dos resultados) foi feita a interpretação dos dados brutos confrontando-os com a literatura da área e os transformando em informações significativas para a compreensão do caso, assim como possibilitando a construção de inferências acerca dos pressupostos orientadores da pesquisa.

## 2.6 Aspectos éticos

Para que a coleta de dados fosse realizada, foi necessário a autorização institucional junto ao coordenador do curso de Educação Física por meio da assinatura de um Termo de Anuência, bem como todas as informações necessárias sobre a pesquisa estavam presentes no

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma clara de modo a dirimir as dúvidas quanto a pesquisa.

Desta forma, o Termo foi devidamente assinado por todos os participantes de forma voluntária. Por fim, convém destacar que a pesquisa resguarda os aspectos éticos, os quais serão seguidos conforme os descritos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde que trata de pesquisas em seres humanos (BRASIL, 2012).

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Diante dos dados coletados nas entrevistas conseguimos apreender duas categorias temáticas (histórias de vida e formação docente), que, devido a densidade evidenciada na discussão, consideramos prudente apresentá-las em forma de subtópicos.

#### **3.1 Histórias de vida**

Como já mencionado, a dimensão pessoal nos estudos acerca da formação, constituição do ser docente e dos saberes envolvidos neste processo vem ganhando destaque nos últimos anos pela compreensão de que o professor, como tal, carrega uma história que traz “marcas” do tempo em que vive, dos valores familiares, sociais e religiosos, sendo inculcado pelas condições concretas de sua existência. Essas “marcas” representam fatores decisivos na sua formação geral e, em particular, nos caminhos que os levaram ao magistério.

A escolha pela profissão de professor de Educação Física dos participantes desta pesquisa, não foge desta linha epistemológica. Ao serem solicitados que relatassem suas principais motivações para a escolha da profissão, fatores como influência da família, da escola e dos esportes surgiram nas narrativas que traçavam a história de vida e formação, como explicitado nas falas a seguir:

Quando criança, eu tinha uma lousa e dava aula para os amiguinhos. Ser professora sempre foi algo muito forte em mim. Minha mãe é professora e acompanhei muito a trajetória dela dando aula em escola, então resolvi fazer magistério no colégio que eu estudava. Tinha uma professora de educação física que ensinava a dar aula de educação física no infantil e eu comecei a gostar porque era diferente (P1).

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

Escolhi Educação Física pelo histórico no esporte. Durante a infância e adolescência eu sempre pratiquei esportes no âmbito escolar, desde a natação, caratê ao vôlei, que foi com o que fiquei maior parte do tempo nas competições escolares (P6).

Dentre as respostas, um fato foi inquietante: a Educação Física não foi a primeira opção profissional por quatro dos seis entrevistados, como pode ser visto nos relatos a seguir:

Meu pai foi técnico de basquete e um apaixonado por esporte, e quando eu fui prestar o vestibular [...] ele falou assim: “Filha, porque que você não faz educação física? O que você gosta mesmo? Respondi que gostava mesmo era de dançar e eu já dava aula de ballet [...] e me inscrevi em uma faculdade de Educação Física (P1).

Até hoje não sei por que escolhi educação física. Quando adolescente tentei vestibulares para várias coisas, mas foi somente quando eu estava fazendo academia que passei a gostar daquele ambiente amigável, da brincadeira, da diversão. Aquilo era um ambiente muito cativante. Quando foi pra decidir, disse: “porque não?” (pensando mais nessa área voltando pra academia). Aí acabei fazendo educação física (P3).

Escolhi fazer fisioterapia no primeiro vestibular e não passei. A educação física foi minha segunda opção no semestre seguinte e acabei optando por para vivenciar um pouco do curso já que tem vários pontos em comum com a fisioterapia. Gostei e decidi continuar (P5).

Foi um impulso para que eu decidisse como uma das minhas opções de graduação. Na época, também pensei em fisioterapia, devido a essas questões de lesões, de dores [...] e ser algo próximo a Educação Física e acabei seguindo em frente (P6).

A escolha de uma profissão é uma decisão complexa que os jovens precisam fazer. Em nosso estudo, os entrevistados apontaram como primeira opção de curso uma relação de escolha com o status social, colocando a Educação Física como segunda opção, a partir de um interesse oriundo das vivências nas atividades culturais e esportivas. Tais fatores foram preponderantes na escolha da profissão.

Outro ponto que observamos em meio as narrativas dos entrevistados foi a falta de empatia de seus professores nas aulas de Educação Física, nas quais eles pontuam-nas como excludentes e esportivistas. Talvez por isso as experiências com a Educação Física ficaram restritas somente às práticas esportivas, como visto a seguir:

Lembro que na educação física eu sempre ficava no banco. Na educação física da minha escola, a professora me deixava no banco porque era só esporte com bola e eu só me dava bem no atletismo. Eu passei meu ensino fundamental todo assim. Primeiro bimestre atletismo, depois voleibol, basquetebol, handebol e eu sempre ficava de escanteio (P1).

Na escola eu nunca gostei de educação física, era a disciplina que eu mais tinha raiva. Porque era muito militarista. Você tinha que mostrar um determinado movimento, desempenho e se não mostrasse... eu era muito desengonçada, era muito alta. Eu não tinha essa fluência no movimento, digamos assim. E era muito cobrada pelos professores. Já fui chamada de gansa, e por aí vai (P3).

A perspectiva de uma Educação Física escolar esportivista continua sendo alvo de críticas e questionamentos. De fato, a obrigatoriedade da Educação Física como componente disciplinar na escola só ocorreu na década de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996. Até então, essa disciplina existia na escola de forma divergente das demais e seu objetivo preocupava-se com o desenvolvimento físico dos alunos sem levar em consideração as relações pedagógicas desse trabalho.

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

Apesar de não ser uma preocupação desse estudo historicizar a Educação Física escolar, reforçamos dois pontos que consideramos fundamentais para compreender o processo histórico e a mencionada “crise de identidade” vivenciada na Educação Física escolar, como também conjecturar uma das razões para a “falta de empatia” de nossos sujeitos com esse campo de atuação.

A Educação Física escolar vivenciou dois fenômenos muito relevantes nas três últimas décadas do século XX: o advento da pedagogia tecnicista e o avanço do pensamento progressista. Primeiro, as décadas de 1960 e 1970, foi acompanhada do movimento cientificista que provocou uma redução das discussões pedagógicas e priorizou os aspectos da didática associados a como fazer, como ensinar, como treinar. Acerca desse período Caparroz e Bracht (2007, p. 24) esclarecem que:

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

A minimização da discussão pedagógica quanto aos objetivos socioeducativos da Educação Física escolar vai ao encontro das intenções políticas de alienação da população em meio ao período ditatorial (1964-1985). Com isso, a pedagogia tecnicista aliada ao projeto

militar teve como consequência a esportivização da Educação Física na escola, fazendo com que o professor de Educação Física assumisse a (des)função de buscar novos talentos.

Na década de 1980, alguns questionamentos começaram a surgir a partir da difusão do pensamento progressista da educação brasileira, o qual apontava a pedagogia tecnicista como mais um dos atos da reprodução das relações sociais capitalistas (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Neste segundo momento, causou uma hipertrofia nas discussões de cunho pedagógico e uma atrofia nas de cunho didático, pois as discussões passaram a ser os aspectos pedagógicos da Educação Física escolar.

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

É comum ouvir, de colegas que trabalham na escola e foram formados antes da reformulação curricular dos anos de 1990, que eles sabiam fazer (ensinar) e que, agora, os novos professores são mais teóricos (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Entendemos que a Educação Física escolar ainda caminha para a conquista de sua consolidação e valorização na educação e na sociedade, perpassando mudanças na formação dos futuros professores e dos docentes universitários. Contudo, o aspecto da formação é o tema de análise a seguir.

### 3.2 Formação docente

A compreensão que temos acerca da formação docente alinha-se com a de Paulo Freire (2009) ao defender a consciência de que somos seres em construção constante, e, portanto, nos encontramos num processo contínuo de aprendizado e produção de saberes, o que nos faz seres críticos, passando a ser sujeitos.

Pensando assim, para a análise da formação dos nossos sujeitos faz-se necessário considerar os aspectos históricos-culturais e epistemológicos evidenciados na trajetória da profissão de professor de Educação Física. Como já mencionado, os entrevistados vivenciaram sua formação inicial entre as décadas de 1980 e primeira década dos anos 2000. Aprofundando essa categoria, identificamos as características de um currículo tradicional-esportivo e técnico-

científico nas narrativas de nossos sujeitos de investigação. Observemos, portanto, algumas falas:

Eu tive três semestres de voleibol, três semestres de handebol, três de basquetebol. Uma Educação Física muito esportivista e pouco pedagógica e didática (P1).

Desde minha entrada no curso, a maioria dos meus colegas saíam técnicos em Basquetebol, Futsal, Handebol, ginásticas etc., estava começando a musculação. Mas eu não me via naquilo, eu comecei a me enxergar mais como professor de Educação Física escolar (P3).

Passei os dois primeiros anos apaixonada por educação física, mas no meio do curso começou as disciplinas mais práticas, e eu comecei a me questionar se eu nasci pra aquilo mesmo [...] lembro que a pior foi natação, por conta do professor, que era extremamente tecnicista. Uma entrada diferente e ele fazia chacota na frente dos outros, esculhambava e baixava nossas médias. (P4).

Podemos afirmar que mesmo os professores do curso de Educação Física da UECE, que passaram por uma formação inicial vivenciada nos primeiros anos dos anos 2000, ainda foram influenciados por um ensino tecnicista, levando-nos a entender que as características de uma formação mais crítica e reflexiva não foi contemplada ou somente o foi ao longo da formação continuada.

Os nossos entrevistados apontam para uma formação em Educação Física que ainda prioriza os saberes disciplinares biológicos e minimiza os saberes experienciais e pedagógicos vivenciados nas práticas de ensino no âmbito escolar. Sobre os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física, Souza (2012) coloca em evidência uma caracterização utilitarista e imediatista desses cursos na perspectiva de atender aos anseios mercadológicos, preparando o aluno para reproduzir o que havia vivenciado em sua formação.

Do mesmo modo, Veiga (2010), ao analisar as políticas educacionais do início deste século, aponta para a mesma problemática quanto a formação do professor como pesquisador, denunciando as consequências dessa postura formativa:

O papel da pesquisa na formação do professor não é enfatizado com relevância. Sem ser um pesquisador, resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos. A instituição formadora se resumiria a um centro de divulgação de conhecimentos produzidos por outros (VEIGA, 2010, p. 80).

A formação de professores na condição de agentes sociais defende uma discussão política global que visa a construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A formação do professor desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, requerendo a

construção e o domínio dos saberes da docência por meio de uma formação que favoreça o vínculo entre tais saberes e a realidade social mais ampla (VEIGA, 2010).

Análise semelhante é realizada por Tardif (2014) ao identificar um modelo aplicacionista na formação para o magistério: aprende-se primeiramente os conhecimentos teóricos para depois aplicá-los na prática. Um modelo organizacional característico do Ensino Superior no Brasil, que desde seu início implementou currículos seriados, contando com programas fechados em que constavam apenas disciplinas que interessavam imediatamente e diretamente ao exercício daquela profissão (MASETTO, 2015).

Assim sendo, afirmamos que a formação inicial vivenciada pelos sujeitos da pesquisa segue este modelo aplicacionista de formação. Semelhança que nos cursos institucionais de formação continuada, os quais seguem os mesmos princípios formativos de caráter técnico, imediatista e mercadológico.

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

As pós-graduações *stricto sensu* são uma das atividades formativas de caráter institucionais utilizadas pelos professores para investimento em sua formação. A LDB 9394/96, em seu artigo 66, estabelece: A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

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

Assim que entrei no mestrado já comecei a fazer atividades de bolsistas. Tinha uma carga horária, plano de atividade, cursos de formação, tinha um bocado de coisa. Deu tanto fôlego para ser docente, tão legal sabe?! eu era muito verde, mas você começa a

ver um mundo que não conhecia. Como docente, eu comecei a dar aulas [...] para ter ideia de como eu estava nervoso na primeira aula, cheguei a “vomitar” toda a informação que eu deveria trabalhar em 4 a 5 horas em 30 minutos. Mesmo tendo a formação, aquela coisa e tal, mas eu estava começando (P2).

O relato acima demonstra que mesmo os cursos de pós-graduação que possuem programas de preparação pedagógica representados por disciplinas pontuais não dão conta dos saberes docentes necessários para o exercício do magistério. Isso ocorre, possivelmente, porque o objetivo central desses cursos gravita em torno da pesquisa, enquanto que a iniciação à docência é delegada a um segundo plano.

Tais narrativas revelam diferentes trajetórias de inserção no ensino superior, mas apresentam como ponto de intercessão a constatação de que o critério fundamental para a entrada neste nível de ensino é a formação em uma área específica de conhecimento, ou seja, os saberes disciplinares classificados por Tardif (2014) representam peça chave para o ingresso, como revelam as falas:

A gente é chamado para o curso pela nossa especialidade, mas isso não quer dizer que você seja um bom professor. Então eu fui dar aula imitando os meus professores aqueles que foram meus ídolos. A gente acaba imitando os mestres que te tocaram mais (P1).

Entrar em uma universidade pública, porque normalmente os concursos são feitos em cima de uma área, é preciso ter um conhecimento amplo dentro dessa área específica, eu preciso ter um conhecimento específico alto pra que eu possa fazer, por exemplo, uma boa prova (P5).

Os professores, ao refletirem sobre a relação entre seu processo de formação institucional e à docência no ensino superior, relatam que esta modalidade de formação não dá conta da complexidade encontrada no magistério, mesmo sendo requisitos fundamentais para o ingresso.

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

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

Os professores ingressam no ensino superior por mérito da sua formação específica em dada área de conhecimento, mas ao iniciarem atividade docente percebem que estes conhecimentos não são suficientes para o exercício da docência no Ensino Superior. O reconhecimento da falta de saberes pedagógicos para o exercício do magistério é um dos

primeiros desafios vivenciados pelos docentes universitários, os quais veem-se despreparados para atuação e desamparados pela instituição.

Quando tomei posse recebi uma caderneta de papel. É isso que a gente recebe. A gente não recebe uma resolução sobre cálculo de notas, que é o mínimo [...] a gente não recebe uma orientação. No meu caso foi isso. Não recebi nenhuma formação pedagógica, nada, absolutamente nada (P5).

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

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

Quando entrei a primeira vez na sala de aula realmente foi aquele “negócio”. Quem é o melhor termômetro senão os alunos? Lógico que no início, eu fui pedir ajuda a um colega e lhe disse: “e aí, como é que faz? O que é que eu tenho que dar nessa disciplina, como é que eu distribuo, ne!?” [...] ali era um conteúdo que eu tinha que ministrar, que eu tinha que chegar com alguma coisa para o projeto, ter uma ideia, ter toda uma articulação e eu nunca tinha feito isso. Então ele falou do plano de aula, de como organizar a questão das avaliações e por aí vai. [...] Eu, pelo menos, entrei em desespero porque chegava no final do semestre e eu estava correndo com o conteúdo, por que ‘trocentas’ coisas aconteceram e eu não estava esperando (P4).

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

Podemos afirmar que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua trajetória profissional de docência acadêmica. Na maioria das vezes, os elementos constitutivos de sua atuação docente como planejamento, organização, metodologias, avaliação, são-lhes desconhecidos cientificamente.

Desta forma, faz-se necessário repensar estratégias para que este professor possa dirimir lacunas da sua formação quanto aos saberes pedagógicos. Nunes (2007) defende a

possibilidade das próprias Instituições de Ensino Superior se responsabilizarem pela formação pedagógica do professor universitário, a partir do reconhecimento dos mesmos da fragilidade de uma formação individualizada, buscando a constituição de espaços de formação coletiva do professor universitário no interior das universidades. “Reconhecer essa necessidade e construir estes espaços é ao mesmo tempo perceber que a Pós-Graduação, apesar de usa contribuição, apresenta limites em relação à formação do professor universitário” (NUNES, 2007, p.84).

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

Em suma, as Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo as pertencentes a iniciativa privada, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais passam a ser responsáveis a partir de ingressarem na sala de aula (ALMEIDA, 2012, p. 64).

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

Eu tenho muito medo desses meninos serem motivados a saírem da graduação e irem direto pro mestrado, doutorado, porque querem ser professor universitário, não serão professores, terão uma tese, é só o que eles têm, só falam sobre elas. Então, eu diria que os saberes da experiência, é preciso experimentar a docência, se tornar professor, pra poder vim pra uma universidade. Eu diria fundamentalmente isso, primeiramente ser professor, ninguém vem pra universidade porque fez um mestrado e um doutorado, não. Ser professor é desenvolver técnicas de ensino, desenvolver estratégias de mobilização dos alunos, manter os alunos com atenção, sem distração (P2).

Tomando como referência Tardif (2014), saberes experienciais são aqueles produzidos pelos professores em sua prática pedagógica em sala de aula, formando um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão em todas as suas dimensões.

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

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

Os saberes docentes são o amálgama dos diferentes saberes vivenciados pelos professores no processo de desenvolvimento profissional, tais como cita Tardif (2014), os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Consideramos que os professores que não desempenharam o magistério em nível básico não tiveram a oportunidade de desenvolver os saberes do chão da escola, podendo representar mais uma lacuna no seu processo formativo.

De fato, fatores outros são considerados pelos candidatos à vaga de professor universitário, que não diretamente o ensino. Como afirma Almeida (2012) apesar dos concursos de ingresso serem claramente para professor, o que evidentemente pressupõe a atividade docente, em muitos casos, este não é o fator que os atrai e os leva a decidir por trabalhar nestas instituições. “Desse modo, a preocupação com o ensino fica relegada a segundo plano e não raro os docentes buscam libertar-se desse encargo para realizar outras atividades que se mostrem mais atrativas e valorizadas” (ALMEIDA, 2012, p. 62).

Os fatores que levam a escolha pela docência no Ensino Superior em Educação Física destacados na pesquisa realizada por Pessoa (2015) estão relacionados ao status profissional que esta categoria vem ganhando em detrimento dos demais professores, como também o sentimento de certo mal-estar docente diante das precárias condições de trabalho e da desvalorização do profissional vivenciados em experiências na Educação Básica.

Pimenta e Anastasiou (2005), ao analisar essa valorização do professor do ensino superior em detrimento dos demais professores, apontaram para uma problemática profissional na relação entre a identidade docente e as condições de exercício profissional. Destacam que o reconhecimento da identidade docente se fragmenta entre aqueles que são professores da

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

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

Fui ministrar um curso para 25 professores. Pedi para eles levantarem o primeiro problema: dispersão, aluno dormindo. “Será que é por que aula é depois do almoço?” Não, você já se perguntou qual aula está ministrando depois do almoço? Tem dispersão porque falta técnica, falta estratégia, falta motivação. “Como é que desenvolvo isso?”, com experiência... e quando coloco experiência, não é prática, é prática consolidada com o estudo, é ler as teorias. As teorias servem pra isso, pra animar a prática, pra dar segurança. Então eu diria que, antes de qualquer um se atrever a entrar numa sala de aula pra formação, ele precisa passar por essas experiências.

A prática pedagógica constitui-se como espaço fortuito de produção e validação de saberes docentes. Entendemos que ela é um dos componentes constituintes do ser docente. Como anunciado por Paulo Freire (2009): “Não há docência sem discência”. Com base nesta assertiva, defendemos que os processos de seleção para professor universitário de cursos de licenciatura devam considerar a experiência docente como um dos critérios para pontuação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo aponta que a formação docente corresponde a uma continuidade do processo de aprendizagem, na qual a práxis pedagógica representa um espaço de dinamismo de experiências vivenciadas na trajetória de vida e profissão docente. Os saberes constituídos na história de vida (influência familiar, experiência escolares e no esporte ou em atividades físicas) de cada docente corroboraram na escolha pelo campo profissional.

Consideramos que o processo de constituição do ser docente universitário em Educação Física ainda permanece com muitos ranços históricos remanescentes da racionalidade científica, configurada na valorização dos saberes científicos de cunho biológico, não sendo priorizados os saberes experienciais, curriculares e pedagógicos.

Desta forma, concluímos que os professores vivenciaram uma formação inicial esportivista, preparando-os através de gestos técnicos e repetição de movimentos a como “dar”

aula, privilegiando aspectos da racionalidade instrumental. Quanto a formação continuada concluímos que esta não representou espaço de formação pedagógica, ou seja, ela não ofereceu preparação para atuação no magistério no Ensino Superior, apresentando como foco a formação de pesquisadores e a valorização dos saberes disciplinares.

O cenário destrinchado em nosso estudo nos leva a inferir que os professores universitários adentram no ensino superior com lacunas em sua formação pedagógica no que diz respeito aos saberes curriculares, do chão da escola e pedagógicos e se constituem docentes ao experienciar a prática pedagógica em sua complexidade e possibilidades no âmbito do ensino superior. Desta forma, acreditamos ter alcançado o objetivo proposto em nosso estudo a partir da análise da formação de docentes do curso de licenciatura em Educação Física da UECE, colocando em destaque as significações que subsidiaram a ação docente.

## 5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. 2012. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 184 p.

ANDRÉ, M. 2013. O que é o estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v.22, n. 40, p. 95 -103, jul/dez..

BARDIN, L. 2011. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 118 p.

BORGES, C. M. F. 2005. *O professor da educação Básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 320p

BRASIL, Ministério da Educação. 1996. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Saúde, 2012. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. 2007. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan.

CUNHA, M. I. 2006. *Pedagogia universitária: energias emancipadoras em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira e Marin, 143 p.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. 2011 *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 320p.

FORMOSINHO, J (Coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto, 2009. 400 p.

FREIRE, P. 2009. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. [S.l.]: Paz e Terra, 76 p.

GARCIA, C. M. 2013. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 136 p

IMBERNON, F. 2011. *Formação Docente e Profissional: formar-se para mudança e incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez. 136 p.

LOURENÇO, M. K. de S. 2019. *Professores de Educação Física atuantes no ensino superior: um estudo sobre formação e saberes docentes*. Dissertação (mestrado acadêmico). Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação. Fortaleza, 184 p.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. 2003. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 319 p.

MASETTO, M. T. (Org.). 2015 *Desafios para docência no Ensino Superior na Contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 795 p.

MIZUKAMI, et al. 2006. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 63 p.

NUNES, E. 2007. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. *Revista de Administração Pública*, v. 41, p. 103-147.

PESSOA, A. R. R. 2015. *Docência Universitária: os saberes docentes na trajetória profissional do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 124p .

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. Das G.C. 2005. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 233 p.

SOUZA, E. V. B. 2012. *A formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro. Rio Claro, 145p.

TAFFAREL, C. N. Z; LACKS, S. 2005. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In FIGUEIREDO, C.Z. Z. (Org.). *Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 89-109p.

TARDIF, M. 2014. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 105 p.

VEIGA, I. P. A. 2010. *Professores: tecnólogo do ensino ou agente social?* (In) VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Orgs.). *Formação de Professores: Políticas e Debates*. 4. ed. Campinas, SP, 2010. 61-88 p.

YIN, R. K. 2001. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 173 p.