

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

SYLVIA FERNANDA NASCIMENTO

**PROFESSORES INICIANTE NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
problematizações sobre os conhecimentos pedagógicos nos cursos de
graduação em Educação Física**

**VITÓRIA
2023**

SYLVIA FERNANDA NASCIMENTO

**PROFESSORES INICIANTEs NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
problematizações sobre os conhecimentos pedagógicos nos cursos de
graduação em Educação Física**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientadora: Prof. Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo.

**VITÓRIA
2023**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

N244p Nascimento, Sylvia Fernanda, 1979-
Professores iniciantes na docência universitária :
problematizações sobre os conhecimentos pedagógicos nos cursos
de graduação em Educação Física / Sylvia Fernanda Nascimento. -
2023.
238 f. : il.

Orientadora: Zenólia Christina Campos Figueiredo.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Práxis e docência universitária. 2. Educação física no
ensino superior. 3. Professores iniciantes. I. Figueiredo, Zenólia
Christina Campos. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

SYLVIA FERNANDA NASCIMENTO

**PROFESSORES INICIANTEs NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
problematizações sobre os conhecimentos pedagógicos nos cursos de
graduação em Educação Física**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovada em 11 de Abril de 2023.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo
PPGEF
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES
Orientadora

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES

Prof. Dra. Kalline Pereira Aroeira
PPGE
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki
PPGCMH
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Prof. Dra. Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza
Universidade Católica do Salvador- UCSAL

AGRADECIMENTOS

“Coloque em Deus a sua felicidade e ele dará o que seu coração deseja” (Salmo 37:5). Quanta gratidão! Do início ao fim desse período para realizar a tese foi especial, pois chegamos ao final com saúde mental, com saúde física. Foram tempos diferentes, desafiantes para todos, mas conseguimos. Obrigada, Senhor!

Aos meus pais, Leocádia e Silvio, dois anjos em minha vida, meus amores! Em tudo estão sempre me apoiando e exalando amor incondicional. Obrigada pela dedicação de uma vida inteira.

Ao Leonardo, meu irmão, meu par! Sempre com seu amor e incentivo me impulsionando e torcendo pelo melhor para mim! Obrigada por essa parceria linda de vida que nós temos.

Aos colegas professores das instituições de ensino superior que participaram desse estudo. Meus sinceros agradecimentos pela prontidão em contribuir com a pesquisa.

À professora Zenólia, referência de professora! Com toda paciência e competência me acolheu e compartilhou seus saberes com muita generosidade, conduzindo o crescimento da minha formação. Sou pura gratidão por toda sua presença em minha trajetória profissional!

Ao professor Chicon, que desde o início me ensinou a ser a professora que hoje sou! Seu exemplo de dedicação ao ensino é inspirador. Obrigada por fazer parte desse momento ímpar de aprendizado e por mais essa etapa cumprida!

À professora Kalline, a quem tive a satisfação de ser aluna! Obrigada por acompanhar esse processo e pela sua grande contribuição ao estudo e a minha formação.

Ao professor Elisandro, por aceitar a participar dessa etapa importante com olhar sensível a minha escrita. Agradeço com ternura sua leitura atenta ao trabalho de tese.

À professora Auxiliadora, pela disponibilidade em ajudar e colaborar na construção de minha trajetória acadêmica e profissional. Agradeço de coração!

Aos meus amigos! Todos. Aqueles que perto ou longe torcem por mim. Ao Rondineli, que me recebeu em seu Meliponário Master nos tempos de pandemia, à Aline sempre com palavras de apoio nas crises, às amigas de sempre: Sá, Vanessa, Fabi, Li, Sil, e tantos outros amigos que não cito aqui, mas confiantes, acreditaram que tudo daria certo!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Paulo Freire (1996)

RESUMO

A docência universitária é um campo que coloca em pauta as concepções de educação que visam à formação humana concomitante à formação profissional e tem se dedicado a discutir o exercício da docência no ensino superior a partir dos pilares de uma pedagogia universitária, dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional. Coerentes em pensar que a docência é uma ação complexa que justifica o aprofundamento de conhecimentos pedagógicos específicos para atuar, consideramos que um professor em início de atividade docente tem em mãos o desafio de construir sua ação docente levando em consideração as dimensões pedagógicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem no magistério superior. No campo da Educação Física (EF), os estudos que se dedicam a debater a docência universitária existem, mas ainda há uma carência de investigações, principalmente quando se trata de temáticas que fomentam reflexões sobre a prática docente no magistério superior. Diante desse cenário, a questão que orienta nossa investigação gira em torno do professor em início de atividade docente que atua na graduação do curso de Educação Física e sua relação com o ensino na docência universitária. Nesse sentido, nosso objetivo centra-se em compreender como o professor em início de atividade docente mobiliza os conhecimentos pedagógicos em sua ação docente no curso de graduação em Educação Física considerando o lugar que a docência ocupa em seu trabalho no magistério superior. Essa investigação se respaldou em procedimentos metodológicos que nos permitiram tratar o campo da docência universitária pela via da pesquisa qualitativa, numa perspectiva de investigação interpretativa na intenção de dar luz ao trabalho do professor de EF neste nível de ensino. O trabalho de campo ocorreu por meio de entrevistas narrativas realizadas em dois momentos: no primeiro, visando criar um vínculo e conhecer a origem do professor, pela entrevista com história de vida; e o segundo, num diálogo mais próximo pela entrevista narrativa com sete eixos norteadores que delinearão as falas. Participaram do estudo doze (12) professores de cursos de graduação em EF que atuavam de modo presencial no magistério superior na licenciatura ou no bacharelado, de instituições de ensino superior (IES) privadas e pública, na abrangência das cidades que compõem a região metropolitana da Grande Vitória no estado do Espírito Santo. Esse grupo foi composto por professores em início de atividade docente, sendo efetivos, com regime de trabalho horistas ou com dedicação exclusiva (DE). As narrativas dos professores iniciantes na atividade docente no magistério superior nos permitiram captar que a ação docente de cada um era construída por meio da interação, da partilha de conhecimentos mobilizados por saberes que foram sendo adquiridos pelas suas experiências de formação, saberes específicos da profissão, vivências, por saberes práticos oriundos de diversas fontes e variados contextos de vida. A concepção de docência que constitui as ações dos professores não pode ficar desvinculada da ideia de pedagogia que se pretende capaz de pensar a formação dos estudantes dentro de um contexto crítico, numa perspectiva de emancipação. A pedagogia universitária permite a construção desses novos sentidos porque tem uma compreensão de ensino que exige que a cultura do ensino superior seja revista. Ensinar no magistério superior requer conhecimentos pedagógicos específicos que, agregados aos demais saberes, contribuirão para aprofundar a compreensão da docência como atividade complexa, visto que essa exige uma visão ampliada da formação profissional porque envolve a formação humana, compreendendo não somente os aspectos pedagógicos do ensino, mas também os culturais, os sociais e os éticos.

Palavras-chave: docência universitária; educação física; professor iniciante.

ABSTRACT

The university teaching is a field that considers the conceptions of education that aim at the human qualification associated with the professional education, and it has been discussing teaching practice in the university teaching from the pillars of a university pedagogy, of the teaching knowledge and the professional development. As we coherently think that teaching is a complex action that justifies the deepening of specific pedagogical knowledge to teach, we consider that a professor in the beginning of their teaching activity has the challenge of building their teaching action taking into account the pedagogical dimensions that involve the teaching and learning process in the university teaching. In the Physical Education (PE) area, there are studies that discuss university teaching, but lack investigation about them, mainly referring to topics that promote reflections on the university teaching practice. In this scenario, the question that guides our investigation concentrates on the professor in the beginning of their teaching career in the Physical Education undergraduate course and their relationship with the teaching in the university education. Thus our aim is to understand how the professor in the beginning of teaching activity mobilizes pedagogical knowledge in their teaching action in the Physical Education undergraduate course considering the position that teaching has in their work in the university teaching. Such investigation was supported by methodological procedures that have allowed us to consider the area of university teaching through qualitative research in a perspective of interpretative investigation of the Physical Education professor to focus on their work in this teaching level. Field work occurred through narrative interviews that took place in two phases: in the first one, aiming at creating a bond and knowing the origin of the professor according to their life history; and the second one, in a closer dialogue through the narrative interview with seven guiding points that have outlined the lines. Twelve (12) professors participated in the study of the Physical Education undergraduate course that worked in the university person-to-person teaching, either in the graduation or in the bachelor's degree course, in private and public institutions of university teaching in the cities that comprise the metropolitan area of Grande Vitória, in the state of Espírito Santo. This group was made of full time professors in the beginning of their teaching careers, that belonged to the university or were paid with an hourly work regime. The narratives of the beginner professors in the teaching practice in the university teaching allowed us to realize that the teaching action of each one of them was built through interaction and sharing knowledge created by experiences of knowledge that were being acquired by their teaching experiences, specific knowledge of their jobs, practical knowledge originated from several sources and varied life contexts. The conception of teaching that constitutes the teachers' actions cannot be disconnected from the idea of pedagogy that intends to be able to think about student training within a critical context, in a perspective of emancipation. University pedagogy allows the construction of these new meanings because it has an understanding of teaching that requires that the culture of higher education be reviewed. Teaching in the university requires specific pedagogical knowledge that together with some more knowledge will contribute to deepen the understanding of teaching as a complex activity, since it requires a broad view of professional education because it involves human education, comprising not only the pedagogical aspects of teaching, but also the cultural, social and ethical ones.

Key-words: university teaching; physical education; beginner professor

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - O sistema federal de regulação do ensino superior	85
Tabela 2 - Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação.....	93
Tabela 3 - Números de matrículas, de ingressantes e de vagas oferecidas pelas IES no ES	105
Tabela 4 - Quantitativo de professores respondentes a colaborar com o estudo.....	121
Tabela 5 - Professores participantes da pesquisa.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de IES que oferecem graduação em EF nas cinco regiões brasileira, por tipos de curso e categoria administrativa	101
Quadro 2 - Graduação em EF por estados da região Sudeste, tipos de curso e categoria administrativa	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução da matrícula em cursos de graduação no Brasil.....	88
Figura 2 - Percentual do número de instituições de Educação Superior em 2021	90
Figura 3 - Número de ingressos em cursos de graduação por categoria administrativa	94
Figura 4 - Número de ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino	95
Figura 5 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino.....	96
Figura 6 - Percentual de participação de docentes na Educação Superior por grau de formação	96
Figura 7 - Percentual de participação de docentes na Educação Superior por regime de trabalho em IES Privada.....	97
Figura 8 - Percentual de participação de docentes na Educação Superior por regime de trabalho em IES Públicas.....	97
Figura 9 - Números de IES públicas e privadas no Brasil no período de 1991-2004 ..	101
Figura 10 - Matrículas nos cursos de EF por tipo de curso e categoria administrativa	102
Figura 11 - Número de vagas de graduação oferecidas pelas IES	103
Figura 12 - Números de IES com graduação em EF por tipo de curso nos estados da região Sudeste.....	104
Figura 13 - Perfil dos professores quanto à IES de formação e curso de graduação....	125
Figura 14 - Perfil da titulação dos colaboradores	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. UM OLHAR PARA A DOCÊNCIA NO MAGISTÉRIO SUPERIOR.....	27
1.1. O magistério superior: o exercício da docência como atividade complexa	33
1.2. Formação para o magistério superior e o lugar da docência no ensino superior.....	42
1.3. Considerações sobre a dimensão pedagógica: o lugar da Pedagogia no fazer educativo	51
2. A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	62
2.1. Educação Física e a docência no magistério superior	63
2.2. Panorama da Educação Física no magistério superior: o ensino e a episteme no curso de graduação	68
2.2.1. <i>O ensino no curso de graduação em Educação Física</i>	76
3. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	83
3.1 A estrutura da Educação Superior no Brasil.....	84
3.2. A Educação Física no contexto do Ensino Superior: a estruturação dos cursos de graduação no Brasil	98
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	107
4.1. As abordagens metodológicas	109
4.2. As técnicas da pesquisa	112
4.3. O lugar da investigação	113
4.4. Os colaboradores da pesquisa.....	117
4.5. A seleção dos professores colaboradores	119
4.6. Sobre a trajetória dos colaboradores até a docência	124
5. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	133
5.1. Os docentes delineando uma compreensão sobre docência: um pano de fundo para o trabalho no ensino superior.....	135
5.1.1. <i>A concepção de docência que pauta o trabalho dos professores colaboradores</i>	136
5.1.2. <i>O lugar da docência no magistério superior: a percepção dos professores.</i>	146
5.2. Os professores e a apropriação dos saberes/conhecimentos para desenvolver a prática docente.....	158
5.3. Os professores e seus conhecimentos pedagógicos para subsidiar o ensino nas aulas da graduação em Educação Física.	165

5.3.1. <i>Tateando o exercício da docência: as experiências da sala de aula na graduação em EF</i>	173
5.3.2. <i>Mobilizando saberes e construindo a docência: sobre as descobertas dos iniciantes na atividade docente</i>	180
5.3.3. <i>Os desafios que emergem da relação com o ensino: a sobrevivência na graduação em EF</i>	189
5.4. Os conhecimentos mobilizados na prática docente nos tempos de pandemia.....	204
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICES	230
APÊNDICE A – Carta de apresentação	231
APÊNDICE B – Ficha de dados de identificação dos professores.....	232
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	234
APÊNDICE D – Entrevista história de vida.....	237
APÊNDICE E – Entrevista Narrativa.....	238

INTRODUÇÃO

Não se pode encarar a educação a não ser como um que fazer humano [...] que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros.

(Paulo Freire, 1996)

Aprendemos com Paulo Freire que educação é um processo que nos humaniza, ela é fundamental para o desenvolvimento humano. Para tanto, como uma “[...] experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 110) e diz respeito à ação de pessoas sobre outras, tornando-se uma prática social na qual há aquisição das conquistas sociais e produção de conhecimento por parte das novas gerações, pois é por meio da mediatização do mundo que os homens se educam mutuamente na direção de compreender, criticar e se posicionar diante da realidade que os cerca (Idem). É um projeto permanente que permite que os indivíduos se insiram na sociedade e compartilhem seus bens historicamente construídos ou em construção. Essa é a concepção que orienta a tese e o nosso trabalho no cotidiano das instituições que fazemos parte, em particular, uma escola pública municipal e **uma instituição de ensino superior privada.**

Outros estudos no campo da Educação nos mostram o processo educacional como uma atividade exclusiva do ser humano (FREIRE, 1996; PIMENTA, 2009; FRANCO, 2016) e ainda como uma ação de dupla e simultânea finalidade de, ao mesmo tempo que se insere os novos humanos na sociedade existente, construí-lo em sua subjetividade (PIMENTA, 2009). Para Pimenta e Anastasiou (2010), a educação tem a finalidade de inserir as crianças, jovens e adultos tanto no processo civilizatório, possibilitando usufruir dos bens materiais e simbólicos, quanto na problemática do mundo atual de modo reflexivo e com conhecimento crítico. Considerando a educação como prática social e um processo de socialização que acontece na vida em conjunto, entendemos a importância dela na transmissão de um legado cultural às novas gerações.

Nos escritos de Hanna Arendt (2005), a autora também faz menção ao processo humanizador da educação e revela o educador como representante do mundo. Essa responsabilidade está implícita no fato de os jovens serem introduzidos por adultos (professores) em um mundo em contínua mudança. O sentido da educação se afirma então quando há a preocupação com as pessoas e com o mundo e é pelo processo educativo que a escola deve garantir a formação delas,

pois “educar é acolher as crianças, que nascem para o mundo, mas ainda não o conhecem. Preparamos os recém-chegados para que futuramente possam assumir e renovar esse lugar que lhes será legado” (ARENDDT, 2005, p. 223).

A profundidade da educação, no entendimento de Arendt, está em se constituir como mediadora entre o mundo e a formação humana. Essa afirmativa desconstrói a lógica de educação pensada pelo viés instrumental e utilitarista que a sociedade reproduz, em que os métodos educacionais focalizam-se em adequar o indivíduo ao mercado de trabalho, competindo e ocupando posições que sustentam suas necessidades privadas. A mediação dos adultos (os professores) que, se realizada de maneira significativa, no sentido de garantir ação participativa das pessoas na construção do mundo, pode criar novas “formas de convivência e interação que vão além da preocupação com a mera sobrevivência” (ALMEIDA, 2008, p. 468).

Estamos falando aqui de um conceito de educação que não se reduz ao cumprimento de tarefas no intuito de instruir o indivíduo apenas para a função de exercer uma profissão. Pensamos, sim, em um entendimento de educação que vai além de uma formação com competência profissional e fomenta também a humana formação, defendida por Miguel Arroyo (2000, 2016), no sentido de abordar, nesse contexto pedagógico, grandes questões sobre os processos de humanização da sociedade, reconhecendo possibilidades de fazer com que o seu contexto social seja um ambiente em comum no qual funcione a justiça, a ética e os princípios benéficos para todos. Por isso, quando falamos de educação, vislumbramos também para a educação no ensino superior essa mesma forma de concebê-la, uma vez que o jovem adulto estudante também carece de ser orientado em sua formação de maneira que construa seu arcabouço instrumental (profissional) e crítico (humano) para atuar na sociedade.

O compromisso da educação no ensino superior implica em considerar a função social existente nas universidades, que se pauta em promover um processo educativo consonante com o desafio de erguer realidades sociais mais justas, conduzindo seus indivíduos na construção de competências humanizadoras para entender seu meio social, agindo de modo coletivo. Em se tratando da discussão das finalidades da universidade, entendemos, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), que é preciso enxergá-la e situá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos,

[...] cuja finalidade é o permanente exercício da crítica que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta (p.161-162).

Nesse caso, podemos dizer que a atribuição da educação no ensino superior é de assegurar condições concretas para que os estudantes se apropriem do arcabouço científico, tecnológico e cultural que promove um desenvolvimento capaz de protagonizar transformações (MELO, 2018). Quer dizer, há uma intenção de contribuir na formação das pessoas, não somente relacionada à inserção do mercado de trabalho, mas com uma referência ao conhecimento atrelado ao desenvolvimento humano e à emancipação do estudante.

Pedro Demo (1995),¹ ao abordar a importância dessa emancipação, define a educação como sendo o processo de formação da competência histórica humana, tendo como sentido mais relevante o saber ser e o saber fazer a oportunidade de desenvolvimento, pretendendo “construir um sujeito histórico capaz de manejar seu destino, dentro das circunstâncias dadas” (DEMO, 1995, p.18).

Essa competência, entretanto, volta-se mais para a cidadania, para a capacidade de humanizar a história, do que simplesmente para fazer a competitividade. Ser competente não há de significar, em primeiro lugar, habilitar-se para competir, mas para participar, colaborar, construir, conviver. É por isso que *conhecimento precisa morar na casa da educação* (DEMO, 1995, p. 10, grifos do autor).

Esse modo de entender a Educação Superior nos propõe o desafio de humanizar a modernidade e de construir a competência necessária para a cidadania participativa e produtiva. Ele ainda nos convida a refletir sobre o processo educativo como um fato que motiva a formação do sujeito histórico capaz e dotado de qualidade formal e política, pois são essas qualidades que tornam um povo competente para construir um projeto próprio e, sobretudo, humano de desenvolvimento (DEMO, 1995). Assim, estimular o saber pensar, o aprender a aprender, para melhor intervir na sociedade condensa um desafio educativo mais profundo que convoca o ensino superior a mobilizar esforços para encará-lo.

É importante levar em consideração que todo processo educativo, seja na Educação Básica ou no ensino superior, é mobilizador, é provocador e conseqüentemente constrói possibilidades de agir. Nas palavras de Arendt (2005), é papel do professor contagiar o aluno com o amor ao mundo, com a importância de cultivar o mundo ao qual pertence para que faça sentido a sua estada aqui.² Dentro dessa ideia de contagiar o aluno está implícita a responsabilidade da

¹ Cabe esclarecer que as contribuições de Pedro Demo (1995) são em grande parte para a educação básica, porém consideramos que há pertinência para transferir suas ideias para se pensar a educação no ensino superior. Convém justificar em nosso trabalho o uso do termo *competência* como o autor claramente expõe: ser competente, no sentido de habilitar-se para colaborar, para construir, desvinculando-se da ideia técnico/instrumental de competência que preconiza habilidade funcional.

²Entendemos que as concepções de Arendt (2005) não são comumente mobilizadas para dialogar com a pedagogia universitária, mas considerando que a autora possui um referencial de diálogo com a educação, a concebendo como

docência, uma ação complexa que discutiremos ao longo do estudo e que não se restringe somente a organizar e aplicar métodos de ensino e aprendizagem, mas, sim, implica ação educativa que se dá para desenvolvê-los e ir além da aprendizagem.

A docência nos cursos de graduação existentes nas instituições de ensino superior (IES) guarda responsabilidades que vão além de instruir para uma profissão. A ação educativa na graduação exige do professor saberes pertinentes a uma prática de ensino e aprendizagem em que o conhecimento e a construção de novos conhecimentos sejam pilares desse processo de formação profissional e humano. Essa premissa evoca a atenção para refletirmos sobre os cursos de formação inicial, sobre o cotidiano do trabalho de professores iniciantes no magistério superior e, nesse contexto, discutir o ensino, aproximando a produção de conhecimento ao trabalho diário do professor iniciante na graduação.

Nesse panorama, tomaremos como referência o campo da Educação Física (EF), considerando-o como a nossa área de atuação profissional, para dialogar com a graduação em EF e colocar em evidência o espaço e o lugar da docência no ensino superior ocupados por professores iniciantes na atividade docente. No decorrer do estudo, trataremos de algumas perspectivas de discussão que abordarão o ensino, bem como o trabalho docente no sentido de contribuir com mais reflexões sobre o assunto, já que há lacunas importantes no conhecimento produzido na EF sobre o trabalho docente, mais especificamente sobre o trabalho docente na Educação Superior (REZER, 2010).

A educação no ensino superior possui características peculiares por se tratar de um nível educacional que é responsável pela formação profissional dos indivíduos que ingressam em uma graduação. Logo, a docência na universidade também acompanha peculiaridades que guiam a atividade docente em pelo menos três direções: a do ensino, a da pesquisa e a da extensão. Muitos estudiosos do campo da docência universitária colocam em discussão temas associados aos saberes docente, à formação do professor universitário e à sua identidade profissional. Alguns outros anunciam problemáticas importantes a seres pesquisadas. Recentemente, vem sendo bastante discutida a sensibilização dos educadores para pensar a prática docente nos cursos de nível superior, isso é, compreender como ocorre a docência no ensino superior e sua complexidade com relação ao ensino (COSTA *et al*, 2017; MELO, 2018).

mediadora entre o mundo e a formação humana, trouxemos algumas contribuições que podem nos ajudar a pensar a docência, incluindo a docência universitária.

Autoras como Cunha (2005, 2010), Pimenta; Anastasiou (2012), Barboza (2015) que investigam o ensino superior trabalham com a ideia de docência universitária pautadas nas concepções de educação que visam à formação humana concomitante à formação profissional. Nesse sentido, a docência universitária precisa ser pensada e desenvolvida para que a formação do indivíduo seja agregada à autonomia, à consciência crítica, à educação emancipatória, visto que essas premissas fazem do processo formativo uma ferramenta humanizadora. Os argumentos de Melo (2018) convergem para a noção de que o pressuposto básico da docência universitária seja a formação humana e com isso há a necessidade de se construir uma pedagogia universitária (PU) que se pautar a partir desse entendimento.

Nessa perspectiva, o objetivo da pedagogia universitária é mobilizar o *modus operandi* da docência universitária visando não somente a formação do ensino superior no plano epistemológico instrumental, que se baseia nos processos formativos que valorizam os conhecimentos profissionais oriundos dos campos específicos, estando ao largo dos saberes e indagações pedagógicas (MELO, 2018), mas também almejar um processo que pode ir além dessa vertente. Assim, a pedagogia universitária vai de encontro ao entendimento do paradigma que somente valoriza a formação técnica e parte do princípio que a formação humana precisa estar em pauta no trabalho do professor na universidade. O fortalecimento de uma pedagogia universitária gera uma possibilidade de entender as necessidades educacionais do ensino superior, já que universidade tem a missão de formar um profissional *humano*.

Apesar de crescente essa discussão acerca da docência universitária, ainda há um distanciamento dessa perspectiva de formação mais ampla devido ao modo de produção do trabalho docente que realiza práticas muito vinculadas à produção acadêmica, priorizando um processo formativo na Educação Superior que enquadra o ensino e a prática educativa a uma racionalidade instrumental capitalista que exige rendimento, eficácia e produtividade. Esse modo de produção do trabalho docente (FRIGOTTO, 2001; SGUISSARDI; SILVA JR, 2009; CUNHA, 2010a; SILVA, 2012) se pauta por lógicas políticas e econômicas que operam nas universidades e que, balizadas pelo sistema hegemônico capitalista, colocam o produtivismo científico-acadêmico em patamar superior ao ensino, consolidando a pesquisa como a atividade principal da docência no ensino superior.

Então é possível afirmar que a docência se reduz à pesquisa? É justamente essa ideia que queremos discutir, pois há profissionais que adentram ao ensino universitário para atuarem como docentes e podem não se ver como professores, mas, sim, como pesquisadores. É lugar-comum não conseguirem lidar com o exercício do magistério no ensino superior, tendo em vista

que a formação nos cursos de pós-graduação discute pouco os conhecimentos científicos pedagógicos necessários para atuar na docência na graduação. Uma vez que os professores universitários não possuem essa especificidade, o que predomina nas salas de aula das universidades são as produções de conhecimento reproduzidas de acordo com a ação docente no qual foram formados ou de acordo com suas experiências ao longo da formação. Consequência disso está no grande número de professores que são essencialmente investigadores, porque não tiveram bem fundamentada a dimensão pedagógica exigida para exercer a docência e atuar no magistério superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Se não nos atentarmos para essa problemática, dificilmente conseguiremos saber o lugar da docência nesse processo. Se os professores não compreendem a docência como profissão, eles não enxergam o lugar da docência no ensino superior e o trabalho docente fica fragilizado, pois não há como entender que o ensino é a motivação de seu fazer laboral, visto que é ele o que caracteriza a profissão docente.

Os professores em início de atividade docente se localizam nessa situação quando ingressam no ensino superior. Geralmente, são provenientes de formação em universidades públicas (BRASIL, 2019), cujos cursos de pós-graduação possuem uma vertente que prioriza a dimensão acadêmica, encabeçada pelo desenvolvimento de pesquisas, e que contempla pouco a dimensão pedagógica na formação dos futuros professores universitários (CUNHA, 2010; MELO, 2018). Ao adentrarem no ensino superior, agora responsáveis pela docência, esses educadores continuam a tender e a agir como pesquisadores, descaracterizando a sala de aula como lugar de ensino. Entender que o trabalho está ligado ao ensino é um passo importante para reconhecer a complexidade da docência.

As problematizações que se referem ao ensino, ao desenvolvimento da profissão docente, à ação pedagógica nas aulas de Educação Física (EF) sempre movimentaram inquietações e despertaram em mim disposições para pesquisar o professor.³ Desde as discussões contidas acerca da ação docente e suas nuances no grupo de pesquisa do Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa) na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que realiza estudos no campo relacionado com a inclusão de pessoas com deficiência e as aulas de EF, o papel do professor e suas significações sempre estiveram em foco no meu olhar de pesquisadora. Com

³ Em alguns momentos da escrita empregarei a primeira pessoa do singular por se tratar especificamente da minha trajetória ou experiência pessoal. Porém, ao longo do trabalho, utilizo a primeira pessoa do plural, uma vez que reconheço o envolvimento de outras pessoas no processo de construção da pesquisa, como os autores com quem estabeleço diálogo e, em especial, as contribuições da minha orientadora.

grupos de professores da Educação Básica, o Laefa realizou uma série de formações continuadas. Uma delas deu origem à minha dissertação e tinha por objetivo compreender a prática pedagógica do professor de educação física na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência.

Na ocasião, eram desenvolvidas pesquisas cujas estratégias pensadas se concretizavam pela formação de um grupo focal no qual as narrativas de ação docente estavam em evidência. Na convivência próxima e afetiva com a realidade narrada por professores, pudemos aprender para além dos fundamentos epistemológicos da formação docente, pois dissertar sobre saberes, tempos de trabalho, sentidos da profissão, significados da prática docente (que tinham suas intencionalidades), entre outros assuntos fez fortalecer minhas convicções sobre a importância do trabalho docente em nosso objeto de pesquisa. Falar sobre docência, nesse sentido, despertou em nosso grupo uma postura de reflexão colaborativa sobre o que somos, como trabalhamos e para que atuamos (THERRIEN, 2012).

O trabalho do professor sempre me permitiu produzir ideias e estudos que, ao longo dos anos, possibilitaram pensar um pouco mais essa prática social que é a educação nas instituições de ensino. As leituras da prática em meu fazer diário indicam-me questionamentos que movem dúvidas, reflexões que são próprias da profissão docente. Sabendo que o caminho para toda pesquisa requer um problema e todo problema nasce da realidade vivida, ou seja, da prática, foi sobre o universo da docência que estabeleci relações que traçaram minha trajetória como professora.

A partir de experiências da minha própria prática docente como professora de educação física da Educação Básica e do ensino superior privado, trago as ações do professor nas aulas de educação física para o campo de discussão, abordando a prática pedagógica e o trabalho docente, tanto no plano institucional quanto no plano acadêmico. Houve, nesse período de 15 anos de docência, múltiplos sentimentos que perpassaram a profissão e que ora animavam minha atuação ora causavam desconforto e desestabilização, fazendo-me criar alternativas e ferramentas que permitissem identificar minimamente o que me incomodava. Desse modo, cada ação em sala de aula era acompanhada de aprendizado, de sentidos múltiplos, frutos de autorreflexão e de diálogos entre pessoas (meus pares) inseridas na formação humana e profissional de outras pessoas.

Essas considerações também perpassam minha profissionalidade⁴ como professora do ensino superior em instituição privada no curso de graduação em Educação Física. O trabalho docente nesse *espaço* envolve saberes variados, assim como os necessários para a Educação Básica, contudo são utilizados para atuar no curso de graduação, guardando as devidas proporções e peculiaridades exigidas no ensino superior.

Do *lugar* que falo, busco encontrar formas de relacionar conhecimentos a fim de ir além da vertente instrumental, tendo em mente a ideia de ampliar a relação dos conhecimentos técnicos, sempre que possível associando-os ao contexto histórico, às relações pessoais e sociais, fazendo uma interação com as pessoas envolvidas nas aulas. Assim, o processo de ensino-aprendizagem nas intervenções educativas tem outra dinâmica: a continuidade de colaborar com a formação humana do estudante acrescida da estruturação de um arcabouço de competências para a formação profissional, habilitando-o para atuar como profissional da área da educação física.

Cunha (2008) faz referência às palavras *espaço* e *lugar*, ressignificando e indo além das definições gerais encontradas nos dicionários que as definem como: *distância entre dois pontos* e *espaço próprio para determinado fim*, respectivamente. A compreensão dos significados desses termos envolve reflexões filosóficas e imbricações dos termos nas estruturas sociais de poder. Cunha (2008), ao analisar a relação entre os termos *espaço*, *lugar* e *território*, faz um exercício para explicar essa polissemia, indicando cuidado com a utilização de terminologias que possuem tão distintos significados. Por *espaço*, a autora exemplifica a universidade sendo o *espaço* da formação dos professores na Educação Superior, porém esse *espaço* garante perspectiva de formação, mas não sua concretização. É sempre potencial, pois abriga a possibilidade e só é garantida a efetivação da sua função se seus frequentadores (docentes e discentes) o legitimarem.

Entretanto, o que transforma um *espaço* em *lugar* é a dimensão humana, pois “O *lugar* se constitui quando atribuímos sentidos aos *espaços*” (CUNHA, 2008, p. 184). Assim, quando os docentes e discentes legitimam naquele *espaço* ações, esperanças e expectativas, extrapolando a condição de *espaço*, é dado um sentido cultural, subjetivo e muito próprio daquele local. O *lugar* passa a ser o *espaço* preenchido de forma ordenada, a partir dos significados de quem o

⁴ Esse termo tem sido introduzido nas reflexões sobre formação profissional docente e se traduz na ideia de ser a profissão em movimento, em ação, em processo (CUNHA, 2017). A análise desenvolvida sobre profissionalidade fundamenta-se na literatura do campo teórico da sociologia das profissões e contribui para construí-la alguns “[...] fatores histórico-sociais que subjazem à representação da actividade docente, dentro e fora da comunidade dos seus praticantes” (ROLDÃO, 2005, p. 105). Nesse sentido, nas práticas de ensino, também estão embutidos o saber próprio, um sentido de comunidade profissional e uma clareza da função que a docência desempenha.

ocupa, por isso são preenchidos por subjetividades, dotado de valores, de experiências e ações (CUNHA, 2008).⁵

Busco, então, a partir do lugar de professora da graduação, imergir nas possibilidades e problemáticas que estão às voltas do ensino superior para fazer perguntas, trabalhar sobre elas, para duvidar até chegar a outras indagações que podem ser inesperadas, aceitando o que estamos fazendo dentro das possibilidades de nosso estudo. Assim, é em busca dos liames em que a docência se envereda que me disponho a debruçar as inquietações sobre a docência universitária, bem como as questões do ensino no magistério superior dos cursos de Educação Física. Uma vez que a dúvida geralmente acontece quando nos expomos à realidade, trato em me colocar nessa trama, dentro da realidade do campo da docência e da pedagogia universitária, assumindo outros registros em busca de novas perspectivas.

Tendo em vista todo o contexto abordado tratando da docência universitária em algumas de suas nuances, um importante olhar para a figura do professor universitário em início de carreira deve ser feito quando se pensa na construção da docência. Podemos estender esse olhar em direção à compreensão da profissionalidade, concebida como movimento, como construção individual e coletiva, que se corporifica no ambiente de trabalho e tem na práxis docente e nas relações dos professores diferentes interlocutores (ANDRÉ, 2013) que afetam a seriedade da prática docente. Tais atitudes nesse movimento são fundamentais no imaginário de um professor, e ele, por estar em processo de construção da carreira, ingressante no magistério superior, demanda experiências e um conjunto amplo de saberes para consolidar sua profissionalidade.

A profissionalidade docente está relacionada com tudo aquilo que envolve a profissão professor: os saberes próprios da docência, a dimensão ética que regula o coletivo, os meios técnicos necessários para exercer a profissão, as condições de trabalho, a remuneração, a autonomia dos professores, o (des)prestígio e a atração exercida pela profissão. Todos esses elementos interferem no desenvolvimento profissional e influenciam na atuação docente.

Segundo Cunha (2006), fundamentada por Gimeno Sacristán, profissionalidade vem com a noção de que o conjunto de atuação docente deve estar imbricado com destrezas,

⁵Não deixando de contemplar o terceiro termo, Cunha (2008) explica que o lugar se transforma em *território* quando se explicitam os valores e dispositivos de poder daqueles que atribuíram significados ao lugar, uma vez que o território é “[...] um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de projeção” (LOPES, 2007, apud CUNHA, 2008, p. 185).

conhecimentos, valores que constituem o específico de ser professor. É a afirmação do que é específico na ação docente e envolve comportamento, atitudes que possibilitam o discernimento da razão social da figura do professor. Assim, a profissionalidade é uma expressão que especifica a especialidade da atuação dos professores na prática. Complementando, a autora acrescenta que,

Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, [...] novas interações (CUNHA, 2017, p.44).

Para tanto, assumir essa postura exige entender que a docência se realiza também com subjetividade, ou seja, há um plano subjetivo, cultural que molda a profissão. Por isso, muitas vezes, o período de iniciação na profissão docente inspira uma atenção diferenciada, pois o professor pode enfrentar dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão já que há um processo de socialização na cultura da organização universitária que, “[...] como qualquer outra organização humana, possui uma cultura, normas, rituais, símbolos, etc., que devem ser conhecidos (ou reconhecidos) por qualquer professor que nela pretenda sobreviver” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 249).

Marcelo Garcia (1999) tem estudado o tema realizando pesquisas sobre a iniciação à docência e referindo-se ao conceito de inserção profissional, definindo-o como o período que envolve os primeiros anos, em que o professor realiza a transição de estudante a docente. Essa é uma fase de tensões e de aprendizagens intensivas, geralmente em contextos desconhecidos nos quais o professor principiante deve adquirir conhecimentos profissionais e alcançar certo equilíbrio pessoal que lhe ajude a lidar com essa nova condição.

Nosso trabalho tangencia a peculiaridade do professor em início de atividade docente no magistério superior, considerando que existem teorias sobre o ciclo vital profissional dos professores como uma via complementar para compreender e estabelecer relações entre as características pessoais e profissionais dos professores (MARCELO GARCIA, 1999).⁶ Tomando como suporte a conceituação de Huberman (1995) que delinea tendências gerais do ciclo de vida dos professores, optando por uma perspectiva clássica, a da *carreira*

⁶ Os estudos de Sike (1985), Huberman (1990,1995) e Fernández Cruz (1998) fazem referência concreta a distintas Teorias que abordam as fases atravessadas pelos professores em função de seu tempo de profissão e de idade cronológica. As investigações sobre o ciclo vital dos professores defendem que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influencia o professor como pessoa.

(HUBERMAN, 1995), observamos que o autor traz uma série de ciclos que atravessam desenvolvimento da carreira do professor.⁷

O *ciclo de vida* profissional, segundo Huberman (1995), tem fases perceptíveis: a entrada na carreira (1-3 anos); a fase de estabilização (4-6 anos); diversificação e questionamento (7-25 anos); serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo (25-35 anos); e desinvestimento (35-40 anos). É válido ressaltar que mesmo que estas diferentes fases sejam identificadas, o autor entende que “[...] uma carreira é assim um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas para outros há patamares, regressões, becos sem saídas [...], descontinuidades” (HUBERMAN, 1995, p. 38) que retiram a obrigatoriedade do modo de organizar esses estágios.

Desses ciclos descritos, interessa-nos focalizar a fase da entrada na carreira, cujas características envolvem o *tatear* o exercício da docência, tomando contato inicialmente com as situações de sala de aula.

Os que procuram descrever esta “fase” na óptica de uma sequência de fases que balizam a carreira (cf. Fuller, 1969, Field, 1979, Watts, 1980) falam de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o *tactear* constante, preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas de sala de aula [...]. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Nesse sentido, os professores em fase inicial de atividade docente são motivados por estes dois aspectos: o da sobrevivência e o da descoberta, coexistindo paralelamente, sendo que o segundo aspecto permite aguentar o primeiro (HUBERMAN, 1995). Abrangendo essa condição, ressaltamos que essa relação de *descoberta* e de *sobrevivência* são elementos fundamentais para pensar esse tempo de início de carreira, pois é pertinente traduzir nesse período os sentimentos que perpassam as descobertas que entusiasma o professor e que o permitem manter relações positivas com a profissão. Ou o contrário, na situação negativa, o que o faz sobreviver, encarando sua função.⁸

⁷ Trouxemos o modelo de Huberman (1995) mesmo entendendo que suas investigações optaram por fixar a atenção sobre a docência, mais particularmente no nível do ensino secundário na realidade dos professores na França. Porém, a esse respeito, estamos em consonância com Isaia (2000), que diz que o estudo do autor contempla percursos profissionais possíveis de serem percorridos por professores universitários da cultura brasileira.

⁸ Huberman (1995) constatou ainda que pode ocorrer a existência de perfis com um só destes componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante ou perfis com outras características, como a indiferença, a serenidade e a frustração.

O que dizer de nossas descobertas e sobrevivências? Sabemos que cada professor vivência episódios das mais variadas situações e todas fazem parte da vida dos professores. Como professora em início de atividade docente no magistério superior, meu tempo de experiência na sala de aula na formação inicial de estudantes de educação física permitiu vivenciar os dois aspectos que me edificaram profissionalmente. Partindo de um entendimento de que a aula pode se constituir em um lugar de ação conjunta, e não somente o professor falar e os estudantes ouvirem, *descobri* a possibilidade reelaborá-la, por vezes, envolvendo os estudantes no planejamento, fazendo-os reconhecer que existem potencialidades em todos; ou ainda, reconstruí-la por mim e pelos participantes da graduação, considerando as diferentes trajetórias das pessoas que estavam ali, a diversidade da turma mostrando singularidades interessantes que compunham a aula. Por outro lado, houve situações que geraram tensões e, de certo modo, me fizeram *sobreviver* às exigências do magistério superior de instituição privada, quando por meio de imposições político/administrativas, reduziram a carga horária das disciplinas para adequarem novos formatos ao curso. A alteração da minha condição de trabalho me fez criar mecanismos de conviver e superar o corte da metade das horas/aulas para as duas disciplinas que lecionava.

Os dois aspectos trazidos pelo Huberman (1995) também contribuem para que se estabeleça, com o passar dos anos, um comprometimento com a profissão e, em termos gerais, cria-se uma estabilização incipiente, pois “[...] trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva [...]. Num dado momento, as pessoas *passam a ser* professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros [...]” (HUBERMAN, 1995, p. 40). Ao se valer desse tempo pouco mais prolongado para escolher seguir a profissão docente, é possível pensar nesse período de inicial considerando o período de entrada (1-3 anos) acrescido de continuidade que caminharia para uma recente estabilização.

O período de iniciação na atividade docente do ensino superior nas universidades federais contém características particulares de condições de trabalho, de estrutura, bem como outras peculiaridades por se tratarem de instituições públicas. Do mesmo modo, existem particularidades de diferentes ordens nas instituições privadas que também interferem na ação docente do professor iniciante. Dentro dessa perspectiva, o início da docência para um professor do curso de Educação Física pode revelar singularidades para nossa área.

Centralizando a discussão apresentada na importância de ressignificar a docência universitária, no sentido de articular os diversos saberes pedagógicos, a construção de conhecimento e a formação profissional e humana, torna-se pertinente entender as relações que se estabelecem

entre o professor universitário e seu processo de iniciação no magistério superior do curso de Educação Física. Relações estas que têm como pressupostos o ensino na Educação Superior, que ajudam a construir a profissionalidade do professor de educação física e a fundamentar sua ação docente tendo em mente a importância do ato de ensinar. Destarte, é necessário se envolver com o contexto da dimensão pedagógica para desatar um nó existente no ensino superior: o do professor que possui o conhecimento específico da área, mas que não sabe ensiná-lo.

A partir desse objeto, considerando as questões da docência universitária relativas à formação, ao ensino, à pedagogia universitária, aos saberes, à produção de conhecimento no campo da Educação Física e entendendo que a profissionalidade é construída a partir de significados que cada professor confere à sua prática cotidiana, aos valores, às representações e aos seus sentimentos, a questão que orienta nossa investigação gira em torno do professor em início de atividade docente que atua na graduação do curso de Educação Física em IES pública ou privada e da sua relação com o ensino na docência universitária, a saber: **como o professor iniciante mobiliza os conhecimentos pedagógicos necessários para atuação no magistério superior de modo a conduzir as situações de ensino e aprendizagem existentes na graduação do curso de Educação Física?**

Coerentes em pensar que a docência é uma ação complexa que justifica o aprofundamento desses conhecimentos específicos, que tem uma racionalidade, de intencionalidade que explica a ação do professor, o estudo se move em considerar que o professor universitário tem o desafio de construir, principalmente no início de carreira, sua ação docente tendo que levar em conta as dimensões pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, nosso objetivo centra-se em **compreender como o professor, que inicia sua atividade docente, mobiliza os conhecimentos pedagógicos em sua ação docente no curso de graduação em Educação Física considerando o lugar que a docência ocupa em seu trabalho no magistério superior.**

Partindo do pressuposto que é necessário aumentar o escopo de reflexões sobre o exercício da docência no magistério superior, nosso objetivo central ainda se desdobra em outros específicos, que decorrem em: 1) identificar a concepção de docência que pauta o trabalho desse professor iniciante no magistério; 2) problematizar o lugar que a docência ocupa em seu trabalho, considerando as demandas e as complexidades no ensino superior; 3) investigar como os conhecimentos pedagógicos têm sido apropriados para resolver as situações de ensino que

emergem da sala de aula do curso de Educação Física; 4) refletir sobre como o professor usa os conhecimentos pedagógicos para subsidiar o ensino nas aulas de Educação Física na graduação.

Trazer a docência e a ação dos professores como núcleos de debate se faz importante quando se percebe um contexto em que a relação de interação entre pessoas não foge da ideia do ensinar. Para tanto, o professor universitário tem que ir além da aplicação de metodologias para atuar em sala de aula, pois é necessário entender que o que irá dar significado ao processo de educação é a relação com o saber e a interação do conhecimento com o sujeito na prática cotidiana.

A partir da introdução na qual expomos a problemática que envolve nosso trabalho, optamos por sistematizar o estudo a partir de uma divisão em capítulos que nos darão subsídios para refletir e analisar o ensino superior. No capítulo 1 deu-se ênfase ao magistério superior e a suas complexidades. Veremos uma série de argumentos construída em torno da docência como ação complexa e, a partir dessa assertiva, todos os elementos que envolvem a pedagogia universitária e outros conceitos que estão presentes nesse campo de estudo. Dessa forma, contamos com a contribuição de autores que se debruçam sobre pesquisar o ensino na aula universitária (na graduação) e seus estudos, representados aqui por Pimenta, Pimenta e Anastasiou, Cunha, Melo, Barboza, Almeida, Zabalza, entre outros que desenvolvem teorias e um arcabouço teórico de grande serventia ao campo da pedagogia universitária.

No segundo capítulo atacamos o campo da Educação Física e sua relação com a pedagogia universitária. Trata-se da discussão referente ao curso de EF e o ensino superior, suas características nas práticas de intervenção e como o ensino se constitui nesse contexto. Abordaremos e discutiremos a produção teórica da área vinculada ao ensino superior, ou seja, a docência universitária no campo da EF, e buscaremos compreender que estamos dando passos para estimular outros trabalhos a serem realizados, visto que as problematizações que unem esses dois campos carecem de ser coerentemente investigadas.

O capítulo 3 refere-se à estrutura da Educação Superior no Brasil, visto que sua expansão tem sido diretamente estimulada pela conjuntura política e econômica, principalmente no setor privado, com uma escala expressiva de participação nos últimos anos. Essa expansão, favorecida pela criação e abertura de novos cursos, obteve um incremento notável e tem modificado a estrutura dos cursos de graduação, inclusive a graduação na área da Educação Física no que diz respeito à demanda do mercado de trabalho. Para tanto, trouxemos, ainda nesse capítulo, a configuração do cenário do ensino superior referente ao curso de graduação

em EF, entendendo que suas características foram e são conformadas de acordo com as transformações políticas, econômicas e culturais.

O quarto capítulo refere-se ao caminho metodológico que tomamos para a realização deste trabalho. No intuito de compreender o trajeto para chegar aos professores colaboradores que encararam os desafios colocados pela profissão na fase inicial de carreira no ensino superior no curso de graduação em EF, fizemos uma busca nas IES privadas e pública, do estado do Espírito Santo, com professores que atuam nos cursos de graduação da região metropolitana de Vitória. Para tanto, expomos, nesse tópico da tese, o lugar de investigação, as abordagens metodológicas, as técnicas de pesquisas no empenho de ampliar a compreensão sobre os processos que envolvem essa pesquisa qualitativa. Como instrumento de coleta de dados optamos pela entrevista narrativa, e, de acordo com o desenvolvimento do estudo, contamos com o apoio de abordagens biográficas para detectar os significados que o professor atribui à docência. Finalizamos o capítulo com algumas considerações sobre o perfil dos professores colaboradores como forma de conhecer a chegada à profissão e o desenvolvimento de sua formação.

No capítulo 5, que denominamos *Reflexões sobre o ensino no magistério superior e os desafios da docência nos cursos de graduação em EF*, iniciamos o processo de análise das narrativas dos participantes. Os professores estabeleceram o primeiro vínculo com a pesquisa a partir de entrevista e, por ter sido um contato mais pessoal, eles contaram, por meio de narrativa de história de vida e profissional, algumas particularidades e curiosidades referentes à chegada ao ensino superior e algumas concepções que já estabelecem com relação ao lugar da docência no magistério superior. Adentramos as reflexões sobre o ensino e seus desafios, sempre considerando a complexidade da docência. Nessa última seção, que é a análise propriamente dita e que atende aos objetivos específicos deste estudo, ouviremos as vozes dos professores iniciantes na atividade docente do magistério superior sobre como mobilizam seus conhecimentos atendendo ao compromisso de cumprir com as demandas de uma formação inicial do curso de Educação Física que possui a peculiaridade de ser um campo com práticas interventivas.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais do estudo da tese, retomando os principais pontos de discussão desenvolvidos no estudo, no sentido de fortalecer a ideia de que no ensino superior os conhecimentos pedagógicos necessitam ser discutido com os professores, sejam eles iniciantes na atividade docente ou não. Nas últimas proposições direcionamos alguns

indicativos para pensar em espaços de formação e no desenvolvimento profissional embasado pela concepção da pedagogia universitária.

1. A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire, 1996)

Faz-se importante uma reflexão acerca da docência no ensino superior, principalmente quando entendemos a docência, de modo geral em qualquer nível de ensino, como uma atividade complexa.

Com a intenção de aprofundar a compreensão sobre o magistério superior, trataremos, neste capítulo, discussões que abordam a docência como profissão e o trabalho docente universitário como elemento importante para a construção de uma concepção de pedagogia universitária que põe em questão o ensino como transmissão de conhecimento e que conduz a ação docente se valendo de teorias da educação para construir uma firme base epistemológica que subsidia a docência no ensino superior. Outro aspecto a ser abordado faz menção à necessidade de formação profissional para atuar na docência universitária e exercer o magistério, chamando atenção para o compromisso de fortalecermos a formação de professores universitários. Nesse ponto, tentaremos problematizar como a pós-graduação tem tratado ou considerado as dimensões científicas da pedagogia para que esses conhecimentos específicos sejam acessados pelos futuros professores da graduação?

Trazer o campo da docência universitária para a discussão implica considerar a docência no ensino superior embutida em uma rede de condições que auxilia ou prejudica o desenvolvimento de um trabalho docente que será responsável pela formação de pessoas no âmbito humano e profissional. É necessário fomentar debates, dar visibilidade à forma como acontece a docência nesse âmbito, pois se faz lugar-comum apenas a universidade cumprir o papel de investigar o universo da docência, geralmente nos níveis da educação básica, no intuito de elaborar conhecimentos e ações colaborativas para as instituições de ensino.

Os estudos no campo têm despertado interesse de pesquisadores de diversos países como Portugal (Nóvoa, 2002, Alarcão, 1998), Espanha (Marcelo Garcia, 1999, Zabalza, 2004), Inglaterra (Hughes, 2008, Feiman, 2001), Canadá (Langevin, 2007, Riopel 2006). Na Argentina (Lucarelli, 2000) e no Brasil, tivemos um aquecimento nas discussões no final dos anos de 1990. Atualmente nessas duas pátrias, discussões são produzidas por Cunha (2005, 2010), Pimenta e Anastasiou (2011), Melo (2018), Veiga (2000), Silva (2012) e Almeida (2012). Boa

parte desses estudos se debruçou em compreender e defender a importância da formação pedagógica para os professores universitários, revelada por uma carência de formação pedagógica específica para a docência no ensino superior.

As primeiras problematizações nesse sentido eram oriundas, via de regra, da docência universitária daqueles professores cuja formação inicial ou de pós-graduação não tinha relação direta com a área educacional/pedagógica, ou seja, docentes provindos de áreas como as ciências médicas, exatas ou da natureza. Nesse caso, “desprovidos em sua formação de questões relacionadas ao campo científico da educação, o professor frequentemente enfrentaria dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes” (MELO, 2018, p. 27). No que se refere às áreas de ciências social e educacional, D’Ávila (2012), ao discutir a didática na formação de professores, revela que os docentes universitários, mesmo que provenientes de faculdades de educação e de licenciaturas, sentem que há uma abordagem menos expressiva quando se trata de formação pedagógica específica para a atuação na docência universitária.

A partir dessas necessidades, o campo da docência universitária tem sido explorado em suas temáticas no sentido de aprofundar a compreensão sobre a pedagogia universitária, os saberes docentes (que dão suporte ao professor), o desenvolvimento profissional desse professor, entre outras questões que envolvem a construção da docência nesse nível. Isso tem contribuído para provocar a universidade a voltar o olhar para si e reconhecer a necessidade de ampliar suas reflexões a respeito do formar no ensino superior, do formar profissionais, do formar pesquisadores e do formar professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

O exercício da docência no ensino superior envolve, além dessa compreensão, ressignificar o lugar do conhecimento em sua ação formativa, considerando que faz parte de sua atribuição a formação e o desenvolvimento de competências das profissões que serão exercidas futuramente pelos graduados e pelos pós-graduados. No entanto, a responsabilidade pelas reflexões *do formar profissionais* está intrinsecamente atrelada ao ensino superior e tem sido discutida em estudos que tratam da docência e do trabalho docente (CUNHA, 2010; 2017; VEIGA *et al.*, 2012; PIMENTA; ALMEIDA, 2011) no intuito de romper com a dualidade do formar pesquisadores e do formar professores, mesmo entendendo que, ao adentrar no ensino superior como docente, esse profissional é um professor/pesquisador, um professor/médico, um professor/engenheiro.

Reconhecer a docência como profissão contribui para que essas dualidades se diluam. Entender que a atividade docente no ensino superior vem vinculada a uma complexidade faz com que a

visão do trabalho docente ganhe amplitude e tenha condições de alcançar sua natureza, que é o ensino. Aos estudiosos da educação, é sabido que a docência é uma atividade complexa e que exige um processo de construção para o seu exercício, um processo de construção profissional que dê embasamento ao trabalho docente e que responda às exigências da profissão. Concordamos com Pimenta (2002) que a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização e, ainda que apresente limitações sociais, econômicas, políticas e culturais, a construção do trabalho docente requer uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, com o modo de produção capitalista.

Nóvoa (1999) nos fala de um conceito de profissão que se trata de um conjunto de funções públicas, socialmente valorizadas, exercida por pessoas que tiveram uma formação para executá-la, em que devem receber determinada remuneração. A profissão docente não fica fora dessa definição por se tratar de uma ocupação profissional. Entretanto, podemos vislumbrar também outras visões sobre o conceito de profissão, que ampliam o emprego do termo com relação à posição social que ela ocupa, pois sua utilização não implica uma definição fixa ou universal, independente do tempo e do lugar (POPKEWITZ, 1995).

Bem pelo contrário, profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam. [...] retratam uma realidade em função da qual podemos medir a nossa capacidade de viver de acordo com um padrão específico[...] (POPKEWITZ, 1995, p. 38).

Fenômenos como as mudanças culturais e tecnológicas, a globalização e as metamorfoses do mundo do trabalho (BIRGIN, 2000) transformam constantemente esse cenário conceitual da profissão docente. A docência, enquanto profissão, teve sua construção social erguida em meio a elementos sócio-históricos e econômicos que definiram e definem os rumos da profissão docente. Para Birgin (2000), no contexto da globalização, estamos assistindo uma redefinição da agenda educativa pelo Estado e que vai além das particularidades de cada país, que conferem modos de regulação da tarefa docente.

Ferreira (2011) traz um estudo sobre as modificações que acometem as identidades e imagens docentes, mostrando representações associadas às identidades docentes, analisando a gênese da categoria profissional, que, não por acaso, depende somente ou exclusivamente da formação recebida, mas também do Estado, e tem uma função na produção dessa identidade do professor e de sua profissão. A autora esclarece que a identidade do professorado “é um efeito das necessidades do Estado de organizar o sistema educacional, além de constituir-se num método

eficaz de controle dos docentes” e de suas profissionalidades, configurando, no papel dos professores e em suas atribuições, a tarefa de lidar com o público segundo as orientações que direcionam sua profissão e seu trabalho

[...] em relação ao próprio estatuto docente (carreira, trabalho em tempo integral ou parcial, gênero da docência, etc.); quanto ao tipo de educação que se quer prover às populações (existência ou não de diferentes currículos, de diferentes tipos de instituição educativa, tempo de obrigatoriedade escolar, etc.); as pressões de cunho ético e pedagógico provenientes da sociedade civil (distintas pedagogias e papel docente, caráter laico ou religioso da educação, etc.) [...] (FERREIRA, 2011, p. 110).

O Estado, ao tempo que permite que a profissão aconteça (mesmo que sob seu controle) é o mesmo que dificulta a sua valorização. É um tipo de desvalorização que passa pelo baixo investimento econômico na carreira docente, que não se compara ao investimento no setor educacional, que tem como consequência a perda de valoração social da profissão. Essa desvalorização é agravada devido à acentuada política de desprofissionalização, manifestada de diferentes modos, incluindo baixos salários, instabilidade e precariedade das condições de trabalho, intensificação laboral e políticas de ataques às instituições (NÓVOA, 2017), que contribuem para reforçar o não reconhecimento do trabalho docente como profissão.

Nesse mesmo entendimento, Cunha (2017) referencia que as novas tecnologias da informação, a generalização dos meios de comunicação em massa, a instabilidade do mercado de trabalho e a indecisão do futuro vem abalando o prestígio da escola/universidade e, por conseguinte, o trabalho do professor. Sinalizando outros aspectos que dificultam o reconhecimento do valor da profissão docente, Nóvoa (2017) observa que as novas relações de trabalho podem causar uma diluição da profissionalidade docente devido a alguns fatores que influenciam no exercício da profissão, como a degradação das condições de vida e de trabalho do professor e a descaracterização da função docente. Mais recentemente, o autor volta a pensar em conceito de profissão, mas desta vez questionando “[...] sobre a pertinência de recuperar o conceito de profissão numa era marcada pela ‘crise das profissões’, por profissões híbridas e por novas formas de relação de trabalho” (NÓVOA, 2017, p. 1111), que põem a profissão docente numa condição de pouco reconhecimento social, percebendo a existência de processos de desprofissionalização e até mesmo desmoralização dos professores (NÓVOA, 2017).

A proliferação de discursos e de representações demonstrada acima descaracteriza a profissão docente, simplificando-a, colocando-a como um não trabalho, cuja atividade pode ser cumprida por qualquer pessoa por se tratar de uma função “simples”, o dar aula. A tendência na simplificação tem como consequência a “[...] desqualificação do trabalho nessa área, pois

reduzido a trabalho simples e, portanto, de fácil execução, esse trabalho pode prescindir de maior especialização [...]” (SILVA, 2012, p. 20). Entender a docência como profissão é o primeiro passo a caminho de um processo de valoração do trabalho docente como algo complexo e que requer preparação e competência para exercê-lo, caso contrário, teremos de modo ofuscado o entendimento do trabalho docente pautado pelo domínio de conhecimentos específicos inerentes à profissão que mobilizam competências técnicas e que exigem saberes para atuar. A docência não pode ser encarada de forma reduzida, ou seja, saber fazer não é igual a saber ensinar, pois quanto mais essa representação se constrói, menor é o seu reconhecimento profissional.

É interessante observar que essas argumentações a respeito da desvalorização da profissão e do trabalho docente são mais frequentemente direcionadas à figura do profissional da Educação Básica. Quando se trata da docência e da profissão docente para o educador da educação superior, há um *status* diferenciado por estar vinculado a uma instituição de ensino superior e ter um título de professor universitário. Há um prestígio profissional mais valorizado e bem visto pela sociedade por significar um reconhecimento da capacidade profissional de ensinar aos outros uma profissão.

Esse ponto abre uma questão a ser discutida em relação ao trabalho docente, pois, apesar do *status*, há profissionais do ensino superior que, exercendo a função de docência, não se assumem como professores e se valem da sua profissão primeira (aquela obtida na graduação) para estar no espaço da sala de aula em uma universidade. Isso é, o professor universitário, valendo-se de sua formação, por exemplo bacharel, baseia-se em seu saber fazer para ministrar suas aulas. Se seu trabalho está ancorado em sua formação específica e não nos saberes e competências necessários para o exercício da docência universitária, teremos uma lacuna em relação à ação docente desse profissional que rege a sala de aula. Evidencia-se, assim, a importância de um profissional qualificado para o exercício da função (PIMENTA, 2002).

O professor universitário, ao reconhecer que o trabalho docente possui uma dinâmica que estabelece uma gama de elementos que precisam ser considerados no ofício de professor, tem condições de entender a docência como sua profissão, compreendendo que, para essa função, não basta se propor a realizar a tarefa de ensinar ou considerar sua formação profissional suficiente para exercer o ofício no ensino superior.

Essa qualificação se explicita tomando por base elementos centrais que estruturam a profissão docente. Pimenta e Anastasiou (2010) elencam os saberes pedagógicos, a experiência e o

conhecimento como pressupostos básicos para o exercício da profissão. O saber pedagógico tem relevância porque pode ser construído e reinventado a partir da prática social da educação, dando ao professor ferramentas para o enfrentamento de situações de ensino complexas, criando intencionalidades para encontrar soluções e proporcionando a experimentação metodológica, pois o que dará significado à metodologia serão as relações criadas e as ações que serão tomadas pelo professor. A experiência como elemento da profissão docente forma um saber que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – entre outra, seus colegas de trabalho ou os textos produzidos por pelos pares.

O conhecimento, elemento inerente à profissão docente, relaciona-se com o exercício da profissão no trato com a informação, contextualizando-a. As autoras referidas acima, quando mencionam o saber do conhecimento, estabelecem uma relação com a inteligência, a consciência e sabedoria, ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Esse saber fortalece o desenvolvimento profissional do docente, permitindo que ele exerça um papel imprescindível e insubstituível no processo de mudança social.

O ensino, a atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar situações ambíguas, incertas, conflituosas [...]. Quer dizer, o professor precisa da competência do conhecimento, de sensibilidade ética, de consciência política (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 34).

É no tocante do processo de ensino-aprendizagem e de produção de conhecimento na Educação Superior que um professor constrói características próprias de lidar com os saberes, porque eles constituem aquilo que nos dá condição e autonomia para sermos professores e é a partir deles que entendemos a peculiaridade da docência.

Na direção dessa assertiva, seguem as palavras de Melo (2018) ao justificar que “A docência, compreendida como profissão complexa, que tem por natureza o desenvolvimento de processos pedagógicos intencionais, é circunscrita em saberes específicos e pedagógicos, conceitos, concepções e princípios formativos” (p. 57) que caracterizam a seriedade do trabalho e da profissão. Logo, para o professor universitário, também é importante o reconhecimento da docência como profissão primeira, pois eles são formadores das demais profissões e,

principalmente, contribuidores na formação humana de jovens adultos que acessam o ensino superior.

1.1. O magistério superior: o exercício da docência como atividade complexa

As universidades têm passado por muitas transformações ao longo dos anos que incidiram diretamente nas estruturas dos *campi*, na organização da vida acadêmica, nas relações entre a cultura e a criação, entre o conhecimento e a pesquisa, na ligação entre a sociedade e as instituições de nível superior (NÓVOA, 2017). Essas transformações são abordadas em muitos estudos que investigam a docência universitária e percebem como o contexto socioeconômico e institucional do país influencia, de modo articulado com a política, um discurso de regulação da educação para que atendam às expectativas das tendências neoliberais (CUNHA, 2006, 2017; BARBOZA, 2017; SILVA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; SILVA JR; CARVALHO, 2003).

As políticas estabelecidas para as IES são influenciadas por um contexto histórico-político que marca até os dias atuais a educação em geral (e em particular o ensino superior público), a partir de uma reconfiguração de estruturas organizacionais promovidas por reformas do Estado que atendiam a uma racionalidade do metabolismo social capitalista (SILVA JR; CARVALHO, 2003).

A matriz orientadora do Estado [...] deriva da racionalidade do metabolismo social no presente estágio do capitalismo, quando o capital se põe em todas as esferas sociais, estabelecendo, por processos os mais diversos, o império do privado às instituições. A educação em geral, e em particular a educação superior, foi reconfigurada com muita intensidade pela própria reforma do Estado, na qual está presente sua transformação em organizações sociais, que seriam fundações públicas regidas pelo direito privado. Com isso, retira-se a unidade do sistema federal de ensino superior, submetendo-o às regras do privado e subordinando as práticas sociais de docência, pesquisa e extensão – ou outro tipo de prática – à racionalidade mercantil (SILVA JR; CARVALHO, 2003, p. 17).

Para Cunha (2006), a política econômica e seus imperativos marcados pelas ideologias neoliberais foram induzindo o sistema educacional a uma reorientação na perspectiva de fazer valer o mercado como definidor desse campo. A educação, então, passa a ser constituída com bases ideológicas que acentua os princípios da “modernidade” e, assim,

Os imperativos das políticas econômicas foram se sobrepondo aos que orientavam anteriormente as políticas educativas, envolvendo a reorganização e centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução de custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova

retórica, que assume o mercado como uma referência da gestão educacional (CUNHA, 2006, p. 14).

Nesse sentido, a ideologia tecnocrática que constitui a base da ideologia educativa (SEIXAS, 2001) faz com que as transformações educacionais promovidas pela dinâmica hegemônica das administrações obedeçam a uma necessidade de reformar o Estado brasileiro para torná-lo competente e eficaz para crescer como nação desenvolvida. Essa lógica de relação entre o Estado e a sociedade fortalecida por essa retórica de competência, de eficácia e de eficiência a respeito do social introduzia ao país demandas de reformas necessárias e imprescindíveis ao Estado, sendo urgente, para essa nova perspectiva, a adoção de novos critérios orientadores da administração pública destinados a reduzir custos e cobrar resultados (SILVA JR; CARVALHO, 2003).⁹

Nesse contexto, as reformas também afetaram o campo educacional e as intervenções consentidas e realizadas pelas autoridades educacionais seguiam (eficientemente) as orientações das agências multilaterais, atendendo as premissas da universalização do capitalismo. Na Educação Básica, ações com reformas institucionais (currículo, gestão) e culturais vieram para promover uma redefinição dos significados e dos sentidos construídos e atribuídos à educação como uma prática política (GENTILI, 1998), transferindo a educação para a esfera do mercado, com critérios competitivos que se fundamentam no mérito e no esforço individual dos usuários do sistema.

No ensino superior, a adequação a essa lógica expõe o sistema educacional a um desafio de atender aos interesses de um mercado ávido por produtividade e às expectativas da comunidade acadêmica em exercer a “*prática universitária*, que envolve relações de ensino, pesquisa, extensão, administração, [...] parte constitutiva essencial da identidade da instituição universitária [...]” (SGUISSARDI; SILVA JR, 2009, p. 9, grifos do autor).¹⁰ Para Sguissardi e

⁹ Nas análises de Silva Jr e Carvalho (2003, p. 14), essa retórica foi tão bem construída que, ao final dos dois mandatos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Brasil foi apresentado conforme demandavam as agências multilaterais, ou seja, fez reformas de acordo com as exigências previstas e “mantinham a política econômica orientada pelos supostos da Escola de Chicago e ditada, especialmente, pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, com irreparável prejuízo para a área social”.

¹⁰ O estudo de Sguissardi e Silva Jr (2009) esclarece que a prática universitária dos professores foi entendida como produto das relações das instituições e dos educadores com as reformas que decorreram das políticas e imposições oficiais. Assim, cada coletivo, cada qual com sua densidade histórica, incorpora as políticas oficiais de acordo com seus posicionamentos e especificidade. A prática universitária pode ainda significar formas de efetiva materialização das políticas oficiais para a educação superior pública, por um lado, via redução de financiamento, constrangimento da carreira docente, medidas de restrição do quadro docente, achatamento salarial, sobrecarga de trabalho, pressões por aumento da produção científica; por outro, via de estímulos e facilidades de prestação de serviços extrarregime de trabalho, entre outras.

Silva Jr (2009, p.12), adequação às mudanças que as políticas oficiais causam afetam as instituições e elas precisam moldar adaptações, criar estratégias, incorporando uma cultura para se orientar em seu processo institucional, entendendo que

[...] cada unidade institucional, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente construídos, constrói sua própria forma de ser e organizar-se; elabora normas e cria valores; e estabelece condutas, costumes, códigos e referências, que coletivamente utiliza como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto.

A reforma da Educação Superior no contexto das reformas educacionais teve seu direcionamento motivado por uma “razão instrumental, que se constituiu no epicentro de um processo de mercantilização do trabalho imaterial, em geral, e em particular, da esfera educacional em seu nível superior” (SILVA JR; CARVALHO, 2003, p. 18). Por isso cabe destacar que a educação tende a ter um valor muito mais voltado para a dimensão mercadológica do que para a social, incidindo diretamente no modo de trabalho do professor universitário. A partir dessa ideia, Melo (2018, p. 89) ratifica que “[...] cada vez mais é exigido da educação superior um viés utilitarista a serviço do desenvolvimento econômico”. Além disso, a autora destaca que as reformas do Estado brasileiro provocaram intensas modificações no âmbito das universidades, incidindo diretamente na sua organização e, por conseguinte, nas atividades cotidianas dos professores.

Os estudos que abordam a temática da regulação do Estado e reformas educacionais reconhecem que a influência do sistema político-econômico (neoliberalista/capitalista) na universidade afeta o trabalho docente (SILVA, 2012; CUNHA, 2010; TELLO, 2017; MELO, 2018). Esse cenário, no âmbito das universidades, produz modificações intensas e adequações, fazendo com que a atividade docente se movimente de acordo com as funções delegadas para o professor, condicionando-o a cumprir demandas que fogem da finalidade destinada ao magistério no ensino superior, tornando o trabalho ainda mais complexo, pois, nessa lógica, o educador assume outras funções que estão além das atividades docentes, cumprindo tarefas que poderiam ser atribuídas a outras pessoas na instituição.

A essência do trabalho docente, como mediador de processos de ensino-aprendizagem centrados no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, deve adequar-se para responder exigências exógenas: testes padronizados, avaliações diversas para ranqueamento, dentre outros. Esse formato é marcado por processos que, tacitamente, retiram a autonomia do professor [...] (MELO, 2018, p.90).

Nesse contexto, Melo (2018) nos chama atenção para a questão da responsabilidade do professor em diferentes funções que destoam da docência. Para a autora, as exigências trazidas

pelas reformas, pautadas pela globalização, dão à educação um novo valor que induz o professor a cumprir as exigências exógenas e buscar uma maneira de adaptação à nova ordem, às condições do mercado, para atender interesses outros. Essa condição coloca a formação de pessoas em segundo plano e desvia o objetivo principal do trabalho docente, o ensino, retirando a autonomia do professor nas decisões de como exercer seu trabalho frente à necessidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula na universidade.

Pimenta (2002), ao estudar a natureza do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem e na educação, discute, enquanto categoria geral – trabalho e a sua especificidade – a docência, entendendo que a compreensão de trabalho docente “Construído no bojo da sociedade capitalista [...] desenvolve-se e transforma-se, expressando, em distintos momentos históricos, diferentes imagens e situações de sua profissionalização” (PIMENTA, 2002, p. 39).

Analisando o trabalho docente a partir do conceito de trabalho humano, desenvolvido por Karl Marx, a autora pressupõe uma análise do desenvolvimento do trabalho e suas formas de organização para entender o trabalho como a ação do homem sobre a natureza e dela sobre o homem, sendo o homem o responsável pela história e pela cultura da sociedade. É nesse processo de interação entre natureza e homem que o homem se autoconstrói e forma a sociedade. “É, portanto, no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido” (PIMENTA, 2002, p. 40).

Essa noção de interação para embasar o trabalho docente nos permite pensar na questão das relações humanas e sua dinamicidade na docência. O relacionamento interativo e humanizado com os alunos, por exemplo, não se baseia somente pela formação técnica ou pela necessidade de conhecimento técnico, mas principalmente pelo relacionamento humanizado na construção desse conhecimento. Para tanto, a docência tende a ser altamente complexa, pois “Supõe um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 243).

Soares e Cunha (2010, p. 23) compreendem a docência como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, isso é, a atividade que caracteriza o docente em geral. “Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário”. Por isso, as autoras explicam a complexidade da docência universitária levando em consideração algumas linhas de reflexões: 1) o caráter interativo da docência; 2) a especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na trajetória de formação profissional; 3) um espaço de

conexão de conhecimento orientado para a formação de uma profissão; e 4) a necessidade de garantir a aprendizagem do estudante.

Na compreensão de Soares e Cunha (2010, p. 26), a complexidade da docência universitária se explica por seu caráter interativo, porque é inerente ao ensinar “[...] desenvolver um programa de interações com os estudantes com vista a determinados objetivos formativos que envolvem aprendizado de conhecimento, mas também, de valores e atitudes, formas de ser e de se relacionar”, e que gera um processo de negociação de expectativas e de interesses dos atores daquele lugar de aprendizagem. Daí a complexidade, pois não é simples atender a todas as necessidades e interesses nesse jogo, tendo o professor que articular significativamente as situações. Assim, o caráter interativo na docência se configura como “[...] uma prática social complexa carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010, p. 14).

Outro elemento que complexifica a docência na Educação Superior, segundo Soares e Cunha (2010), está relacionada ao processo de aprendizado de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional. Haja vista que os conteúdos apresentados são de domínio específico do campo profissional em que os estudantes atuarão, o professor precisa assegurar saberes pedagógicos para que a transposição de conhecimentos se efetive e o aluno se sinta motivado a aprender. Para mais, a aprendizagem de adultos pressupõe ainda que

[...] as variadas experiências sejam contempladas; que os conteúdos, objetos do ensino, tenham sentido para o aprendiz, que seja explicitado o seu papel social [...]. Em síntese, a sua motivação para aprender é, principalmente, decorrente de fatores internos, ou seja, da sua compreensão acerca do sentido do quê e do como é ensinado (SOARES; CUNHA, 2010, p. 28).

Com relação à aprendizagem do adulto, Marcelo Garcia (1999) complementa que o processo de aprendizagem requer engajamento, uma ação consciente e voluntária para estudar, já que faz parte de sua vida acadêmica no ensino superior entender a finalidade de seus estudos e ter a possibilidade de configurar as formas propostas pelo professor para trabalhar, para avaliar sua aprendizagem, pois a evolução do autoconceito do adulto é marcada pela passagem da dependência para a autonomia.

A docência universitária se configura como complexa, também, por se tratar de um espaço de conexão de conhecimentos, de subjetividades e de culturas e que exige um conteúdo específico, tecnológico ou artístico altamente especializado, orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2004 *apud* SOARES; CUNHA, 2010). Nesse sentido, o contexto da prática diz

muito sobre como proceder na definição de objetivos que são pertinentes à situação e sua resolução e é nesse meio que é identificada a forma adequada para atingir tal objetivo.

Por isso, a noção de totalidade trazida por Pimenta (2002) ajuda a expressar a complexidade da docência universitária nesse ponto, pelo fato da docência, mais que em outros trabalhos, integrar e utilizar diversos conhecimentos sociais e culturais que o professor possui para encontrar soluções. As situações objetivas que o fazem lançar mão de variados recursos possíveis, técnicos e pessoais, intelectuais e afetivos para seguir seu trabalho (PIMENTA, 2002) implicam, para o docente universitário, “[...] a tarefa de compreender criticamente a profissão em foco e o contexto o mais amplo no qual ela se insere” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 28).

O exercício do magistério, seja em qual nível de escolarização se discuta, assume sempre o pressuposto de garantir a aprendizagem do estudante. Trazido por Soares e Cunha (2010) como um elemento que explica a complexidade da docência, essa garantia não se justifica pela mera transmissão de conteúdo e conhecimento, mas pela necessidade de envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, atitudes e competências que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Assim, saberes precisam ser mobilizados na prática educativa de todo professor, permitindo que seja construído em seu cotidiano de trabalho ações que fundamentem seu trabalho docente.

Nas palavras de Cunha (2010), o trabalho de professor não é para neófitos, porque a multiplicidade de conhecimentos e de saberes que são colocados em sua formação exige uma dimensão de totalidade e não de especialidades. Assim, exercer a docência também se torna uma tarefa complexa, apesar de fazer parte do imaginário social que basta gostar de dar aula ou seguir uma tradição de família, como se a docência fosse uma vocação.¹¹

Toda profissão tem uma gama de conhecimentos que são fundamentais para o seu desenvolvimento. No caso da docência, um dos elementos que a caracteriza são os saberes. A partir de reflexões acerca deles, Cunha (2010, p. 20) aprofunda um núcleo de saberes que, ao se relacionar com o campo pedagógico da docência universitária, ajuda-nos a compreender algumas dimensões que são fundamentais para a estruturação profissional do educador, pois,

¹¹ Segundo Cunha (2017), historicamente persistia a compreensão da natureza da tarefa docente como sendo uma atividade acima dos interesses materiais, quase uma missão, pois a origem do magistério está ligada à catequese, na qual o valor maior estava na *vocação* (*chamado*, do latim *vocare*), entendida como uma legitimação por um dom intrínseco.

“[...] na prática dos professores, sempre entendida na sua imbricação cultural e política, os saberes se misturam num amálgama, que reflete a complexidade do ato pedagógico”.

A autora destaca sete diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência. O primeiro a ser exposto são os *saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica*: que estão relacionados com a instituição e com os sujeitos inseridos nela, como eles constroem seu cotidiano no contexto social, cultural e histórico daquela prática pedagógica. Nesse sentido, implicam as políticas que envolvem as instituições, bem como “[...] a compreensão do papel da universidade na construção do Estado democrático [...]” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 25).

O segundo saber é *referente à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação*: que tem a ver com a ação socioeducativa da docência, destacando a capacidade de trabalho coletivo, diferente do trabalho individual. *Saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem* é o terceiro mencionado e relaciona o envolvimento das propostas de ensino que pressupõe condições de aprendizagem. Envolve o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que articulam o conhecimento, a prática social e os caminhos da integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional de habilidades e de atitudes (SOARES; CUNHA, 2010).

O quarto saber remete ao *contexto sócio-histórico dos alunos*, trazendo o panorama da vida e as condições dos educandos como estímulo de discussão e de produção de conhecimento. Esses saberes se traduzem em habilidades de compreensão da condição cultural e social dos estudantes, de estímulo às suas capacidades discursivas, favorecendo uma produção de conhecimento articulada com a sua identidade social, cultural e pessoal (SOARES; CUNHA, 2010).

No quinto ponto estão os *Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino*, em que se delineia objetivos de ensino e de aprendizagem, métodos e desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas. Aqui, há a oportunidade de ampliação de uma prática pedagógica efetiva, experienciando o dimensionamento do tempo disponível em função da condição dos estudantes, das metas de aprendizagem e do domínio do conhecimento específico, de forma a situá-los histórica e conjunturalmente, estabelecendo relações com outros conhecimentos (SOARES; CUNHA, 2010).

No que lhe concerne, o sexto saber trata *da aula nas suas múltiplas possibilidades*, pressupondo a condição do professor como artífice de estratégias, junto com os estudantes, em vista de construir procedimentos de ensino que favoreçam e oportunizem uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes.

Por fim, o sétimo saber diz respeito à *avaliação da aprendizagem*, que possibilita ao professor retomar a trajetória, os objetivos e as estratégias que informam o aprendizado. Exige-se, assim, um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor identificar estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes a partir da retomada desses objetivos. “Os saberes relacionados com a avaliação pressupõem, ainda, um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão e a capacidade de comunicar a avaliação aos estudantes” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 26).

Ao relacionar esses saberes, Cunha (2010) não impõe uma ordem a se seguir e afirma a reciprocidade e a dependência de articulação entre eles. A ação docente se efetiva quando mobilizamos esses saberes para o desenvolvimento de um trabalho cujo foco é a mediação no processo de ensino-aprendizagem. Esse movimento permite que o professor encontre um referencial para desenvolver a capacidade de investigar a própria prática e, a partir dela, construir e transformar os seus saberes docentes (PIMENTA, 2002).

Para demonstrar como é complexo o trabalho docente na direção de elaborar uma prática educativa que possibilite ao professor interagir com seus alunos na sala de aula e no contexto da prática (na instituição) onde ele atua, Tardif (2012) também aponta saberes e ações que, concomitantes, fazem parte da vida cotidiana de qualquer profissional docente. As ações de ordem técnica, que visam combinar os meios e os objetivos educacionais à ações de natureza afetiva que aproximam o ensino a um processo de desenvolvimento pessoal. E também ações de caráter ético e político sincronizados com uma visão de ser humano, de cidadão e de sociedade, voltadas para a construção de valores considerados fundamentais (TARDIF, 2012).¹²

¹² Justificamos a presença de Pimenta e Tardif nesse estudo por compreender na atividade docente uma dinâmica que envolve um conjunto de conhecimentos vindo de fontes variadas e que o professor se apropria ao longo de sua formação. Essa gama de conhecimento são os saberes. Embora nesses autores haja diferentes modos de categorização dos saberes, vemos as fundamentações de saberes em Pimenta (2002) dialogando com intensidade numa perspectiva mais crítica. Em Tardif (2012), consideramos que há pontos de aproximação possíveis para discutir os saberes abordando outras categorizações. Estamos cientes que o autor possui a intensão de compreender a gênese dos saberes e como o professor lida com eles em sua atividade profissional, assim, trouxemos suas contribuições para ajudar a pensar nosso contexto.

Ainda segundo Tardif (2012), existe uma racionalidade que justifica o ato exercido, isso é, quando o sujeito é capaz de justificar sua ação por meio de razões e discursos. Toda profissão tem uma racionalidade para pensar e justificar as ações que movem o profissional e na profissão docente não é diferente. A racionalidade da profissão docente tem uma intencionalidade pedagógica cujas justificativas precisam ser analisadas à luz dessas razões que caracterizam a ação do professor. Nessa direção, Cunha (2010) nos atenta que a ação dos professores muitas vezes se justifica com bases nas dimensões subjetivas ou históricas que nem sempre são frutos de conhecimentos cientificamente oriundos da academia, reconhecendo-se assim “[...] que os saberes são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens” (CUNHA, 2010, p. 19). Por isso, é importante considerar um arcabouço formativo que envolve essas dimensões que mobilizam saberes, racionalidades e conhecimentos heterogêneos que irão sustentar a ação docente.

Nessa perspectiva, a multiplicidade de saberes e de conhecimentos que está em jogo na docência exige compreender a dimensão de totalidade no trabalho do professor, pois

[...] a complexidade da docência não abre mão da dimensão da totalidade. Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (CUNHA, 2010, p. 25).

A complexidade da docência está no ato de ensinar e, por sua vez, “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente [...]” (TARDIF, 2002, p. 20). A complexidade da docência universitária se explica pela necessidade de atrair o professor e suas práticas a buscar apreender a essência e a riqueza que o seu trabalho contém em sua profundidade científico pedagógica e que permite o enfrentamento das questões fundamentais que o processo de ensino-aprendizagem requer.

Dito com outras palavras, essa complexidade se explica porque a docência exige que sua ação seja voltada para a garantia da aprendizagem do estudante, requer a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, sem que se perca a importância do papel do ensino e a exigência de uma multiplicidade de saberes. Saberes esses que nos ajudam a pensar o tripé que condiciona a existência do ensino superior e que subsidia um pensar sobre as relações entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento profissional para pensar a formação do professor que atua na graduação.

1.2. Formação para o magistério superior e o lugar da docência no ensino superior

Esses aspectos apresentados acima põem em discussão a importância da preparação necessária ao profissional para a atuação na docência universitária, para o exercício do magistério no ensino superior. Assim, é o cumprimento da pós-graduação que dá a incumbência de formar professores, considerando o *stricto sensu* (mestrado e doutorado) uma via de formação com disciplinas que são configuradas para dar suporte ao curso. É partindo dessa premissa que se torna interessante entender a função da pós-graduação no tocante legal, avançando o olhar para a forma como as universidades estruturam seus programas. Nessa direção, há aparatos legislativos agindo como diretrizes ao tratar da formação para atuar como docente no ensino superior no Brasil: a Lei de Diretrizes de Base – LDBEN nº 9394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto 2207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, tendo como referência a preparação pedagógica para o exercício do magistério.

É preconizada, na Lei 9394/96, uma referência, em seu artigo 66, quanto à formação docente para atuarem no ensino superior, exigindo que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2015). De acordo com a regulamentação da lei, esse espaço-tempo de formação, priorizado na pós-graduação, é destinado à preparação profissional, contudo não direciona nenhuma especificação quanto à organização interna dos programas. Via de regra, a estruturação de disciplinas de formação pedagógicas específicas para a carreira docente é estabelecida atendendo o perfil do curso e de acordo com os projetos pedagógicos institucionais do programa.

Concordamos com Pimenta e Anastasiou (2010) quando observam que, nesse molde, a lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como “preparação” para o exercício do magistério, reunindo um conjunto de atividades que pode ser escasso se considerarmos a complexidade e os conhecimentos necessários a um processo de formação em pós-graduação.

Sendo assim, as especificações legislativas redigidas para a formação do magistério superior são bastante rasas quando comparadas aos direcionamentos legais preconizados para a Educação Básica. Por exemplo, no artigo 65 da LDBEN, está redigido um mínimo de trezentas horas a ser dedicado à formação profissional docente, ao mesmo tempo em que exclui da Educação Superior a necessidade de haver o mínimo de horas para a formação docente na pós-graduação.

Por esse ponto de vista, a LDBEN não determina parâmetros mais específicos que regulam a formação para o ingresso na carreira do magistério superior. Quando trata das prerrogativas legais, ela estabelece a porcentagem de professores doutores e mestres que se deve ter nas IES, assim como o regime de trabalho, que o notório saber pode suprir a exigência de título acadêmico e, como observado acima, a prática de ensino (que para a Educação Básica possui um mínimo de horas) não é exigência para o magistério superior.

Essas prerrogativas, de acordo com Torres e Almeida (2013, p. 16), são minimalistas e “[...] deixam à deriva a efetiva formação de professores para a educação superior, não primando pelo conhecimento pedagógico na condução do ensino, da extensão e, quiçá, da própria pesquisa”. É a partir dessas omissões da própria legislação que fica a cargo de cada programa de pós-graduação a formatação da sua matriz disciplinar de acordo com seu plano curricular, no qual estarão contempladas disciplinas formativas que têm por objetivo qualificar os mestrandos e os doutorandos para atuarem no nesse nível de ensino, atendendo às demandas da dimensão acadêmica e da dimensão pedagógica da Educação Superior.

Miranda (2011) entende a dimensão acadêmica caracterizada pelo desenvolvimento da qualificação relativa à preparação docente para o exercício da pesquisa sobre os temas que são estudados ou irão lecionar e ainda servirão de base para a sua formação na pós-graduação. Isso é, são componentes existentes (não somente) na formação *stricto sensu* que permeiam a vida acadêmica dos estudantes e professores e que também farão parte das atividades do cotidiano da universidade, tais como projetos de pesquisa, produção de artigos científicos, publicações em livros e periódicos científicos regulados pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e por órgãos públicos federais de fomento à pesquisa, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a participação em grupos de pesquisa e em eventos científicos, entre outras atividades e serviços que fazem parte da vida acadêmica apoiada e emanada pelas agências reguladoras e de fomento.

Nesse contexto da dimensão, as atividades acadêmicas carregam uma questão bem recorrente nas pesquisas sobre o ensino superior. A produção científico-acadêmica, atendendo às pressões dos agentes reguladores (CAPES, CNPq), tenciona os programas de pós-graduação (PPG) a estimularem a necessidade de produtividade do corpo docente e discente com o argumento de que é preciso melhorar os índices de veiculação do conhecimento científico e aumentar a quantidade de trabalhos produzidos nos programas, sob pena de não prejudicar a avaliação e possíveis desligamentos dos professores da pós-graduação. Essa relação de produção acadêmico-científica nesses moldes é vista e vivida nos cotidianos da *prática universitária*

(SGUISSARDI; SILVA JR, 2009) de forma padronizada “De um novo modelo de universidade calcado nos parâmetros do *sistema* de pós-graduação” (SGUISSARDI; SILVA JR, 2009, p. 168, grifo do autor).

Sguissardi e Silva Jr (2009, p. 185) fazem uma crítica contundente a respeito desse produtivismo acadêmico e do risco de precarização do trabalho docente, pois consideram que, na universidade, há impregnado uma cultura marcante, em especial nos cursos de pós-graduação, de ideologia produtivista, “[...] se tornando um polo disseminador da efetiva reforma universitária [...]”.¹³ A investigação dos autores revela algumas mudanças no processo acadêmico-científico nos tempos e espaços da pós-graduação e como é encarado esse processo de produção, uma vez que muitos professores pesquisadores aderem passivamente a organização dos seus trabalhos em função da condição de desempenho e de produtividade.

Nesse sentido, essa política de grande produção pressiona um grau de exigência das agências reguladoras, naturalizando a intensificação do trabalho que é imposta ao professor e aos cursos de pós-graduação no modelo de funcionamento de alta produtividade que dão às atividades de dimensão acadêmica nos cursos uma importância maior para os professores universitários envolvidos nos programas de pós-graduação.

A dimensão pedagógica, por sua vez, traz à formação uma qualificação que “se refere à preparação sistematizada e continuada do docente para o exercício da docência” (MIRANDA, 2011, p. 181), por isso, tão importante quanto a dimensão acadêmica, a dimensão pedagógica envolve o desenvolvimento das competências necessárias para se tornar um professor e diz respeito aos elementos constitutivos de sua prática docente. Isso é, ela pode ser trabalhada no lugar de formação, abordando e discutindo assuntos que envolvam o ensino e as estratégias didáticas, os instrumentos de avaliação de aprendizagem, bem como os saberes necessários aos enfrentamentos das demandas e das dificuldades postas na prática docente.

Há, nesse cenário, uma lacuna que instiga a reflexão para esse campo de estudo no ensino superior e que aponta uma problemática dos programas de pós-graduação: como são pensadas e oferecidas as disciplinas que priorizam a formação didático-pedagógica para os estudantes?

¹³ Sguissardi e Silva Jr (2009) apontam que a pós-graduação reorganiza-se na universidade brasileira, de certa forma, por meio de três movimentos (e suas consequências), representados de modo enfático (1) pelo papel que a CAPES ocupa na reorganização da pós-graduação no país; (2) pelo papel indutor de pesquisas aplicadas, atribuído ao CNPq, por meio de editais, convênios, e fundos de variada natureza; e (3) pelo mercado que se põe dentro da universidade e a universidade que se põe no mercado, conduzindo pesquisadores e setor produtivo ao mesmo trânsito que converge no contexto da mundialização de capital, que resulta na necessidade de reforma da universidade.

Pimenta e Anastasiou (2010) nos lembram que o que configura a formação inicial para a docência universitária é as disciplinas que trabalham o desenvolvimento das dimensões pedagógicas para o exercício profissional na docência. No que concerne às disciplinas mais específicas, que trazem a dimensão pedagógica, geralmente recebem denominações como Docência no Ensino Superior, Metodologia do Ensino Superior, Didática do Ensino Superior e ainda há participação dos mestrandos e doutorandos em atividades pedagógicas chamadas de Docência Supervisionada ou Estágios de Docência.

A viabilização talvez insuficiente de disciplinas que tratem do conhecimento científico-pedagógico denota que pode haver “uma desconsideração da dimensão científica da docência, como se o trabalho docente fosse uma consequência natural do conhecimento geral” (MELO, 2018, p.26) que os futuros professores universitários deveriam adquirir com as horas/aulas dedicadas à formação didático-pedagógica.

Na formação inicial dada pelos programas de pós-graduação, podemos dizer que há uma inclinação favorável à valorização da dimensão acadêmica, marcada fortemente pela ênfase na produção e no desenvolvimento de pesquisas, balizando as atividades do curso para a construção de competências técnico-científicas para a pesquisa. Tomando novamente os argumentos de Sguissardi e Silva Jr (2009) ao discutirem o papel central da pós-graduação no processo de trabalho nas instituições federais de ensino superior, vemos que há uma relação de importância no trato com o processo acadêmico-científico que coloca a produção de pesquisa como carro-chefe da instituição (SGUISSARDI; SILVA JR , 2009).

Um dado interessante dentro dessa reorganização na universidade e que Sguissardi e Silva Jr (2009) mencionam é a relação entre a supervalorização da pós-graduação e a desqualificação, em geral, da graduação, que eles relacionam com a intensificação e a precarização do trabalho do professor pesquisador, mas que abre brecha para pensarmos a questão da valorização da pesquisa em detrimento da atividade docente para o ensino na graduação. A atenção dada às aulas na graduação nos atenta para problematizarmos o lugar que o ensino ocupa na universidade, pois vemos que

As relações entre a Capes, o CNPq, a predominância da pesquisa e pós-graduação, as atividades dos pós-graduandos e a eventual indução da posição do professor pesquisador são ratificadas [...]. Isto eventualmente em detrimento da graduação e da atividade docente e sua qualidade [...]” (p. 200).

O prestígio da pesquisa em relação ao ensino na graduação também é observado no estudo de Torres e Almeida (2013), o qual aponta que o ensino da graduação tem sido preterido em relação às atividades de investigação científica pelos professores universitários. Apresentando esse

ponto como uma característica da docência no ensino superior, tal prestígio é notado na vida acadêmica por estar vinculado à política de carreira docente das instituições e de agências de fomento. “A carreira docente é pensada a partir da produção científica voltada para a pesquisa como viabilidade de mudança de níveis e faixas salariais, nas quais o valor das atividades de ensino e extensão é infinitamente menor [...]” (p.15). Esse desprestígio das ações relativas à docência por conta da prioridade dada à pesquisa reforça a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador, que vê na docência uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata do ensino de graduação (CUNHA, 2008).

Torres e Almeida (2013) destacam outra característica da docência nesse nível de ensino que talvez seja consequência da primeira: a tendência em valorizar os conhecimentos específicos (das diversas áreas) em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Ao ressaltarem que a formação do docente “[...] sempre estará confrontada com a tensão entre os conhecimentos científicos e pedagógicos” (p.15), as autoras ponderam que essa valorização está relacionada à predominância de aulas conteudistas e magistrais reveladas na própria concepção de ciência e de conhecimento que existe no meio acadêmico. Mas precisamos nos atentar para a questão do ensino como uma prática que vai além da lógica do conteudismo, numa perspectiva comum de aula, e assumi-lo sendo uma prática interativa na qual o contexto e os sujeitos são fundamentais no desenvolvimento do trabalho docente como práxis pedagógicas (TORRES; ALMEIDA, 2013).

Assim, é deixado em segundo plano ou em condição diferenciada o desenvolvimento dos conhecimentos científicos pedagógicos e a construção das competências para os conhecimentos profissionais relativos ao campo da docência, uma vez que, nos cursos de pós-graduação, constata-se que o futuro professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem pelos quais será responsável quando iniciar sua vida acadêmica. Por isso, chamamos atenção quanto a essa questão coadunando com a compreensão de Melo (2018, p.27) ao dizer que a

Formação é um processo que se constitui dialeticamente, portanto, implica acesso e trabalho com conhecimentos científicos da dimensão pedagógica, considerada em sua complexidade [...]. A pós-graduação *stricto sensu* contribui com a formação de pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, é descompromissada quanto aos conhecimentos profissionais do campo da docência.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, essencialmente para atuar como professor, nos seus espaços-tempos dedicados ao aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que

surtem para se aperfeiçoarem nesse aspecto. “E ainda que tenham experiências significativas e anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um certo desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem pelo qual esses professores passam a ser responsáveis [...]” (p.37).

Alarcão (1998, p. 103) ressalta o conceito de conhecimento científico-pedagógico, elaborado por Lee Shulman (*pedagogical content knowledge*), como “compreensão do modo como se organiza o conteúdo disciplinar, tendo atenção para sua estrutura, temas e conceitos [...]”. As atividades docentes exigidas no processo de ensino-aprendizagem e no exercício da profissão requerem do professor conhecimentos que permitam acessar essas dimensões do conhecimento profissional da docência. A autora, apesar de tratar da profissionalização docente voltada para o professor da Educação básica, nos dá suporte para identificar também na docência universitária a compreensão desse conceito.

Desse modo, na base do conhecimento científico-pedagógico está

a compreensão profunda e o domínio da matéria a ensinar, no que diz respeito a conceitos e temas que a constituem, às estruturas que lhes conferem organização interna e ao grau de relevância de uns relativamente aos outros. Mas também, aquilo que Shulman designa por *general pedagogical knowledge*, *conhecimento pedagógico em geral*, ou seja, o domínio dos princípios pedagógicos genéricos comuns às várias disciplinas e que se manifestam na maneira como o professor organiza e gere as actividades de sala de aula (ALARCÃO, 1998, p. 103, grifos da autora)

No entanto, é pertinente destacar que a formação docente para o exercício profissional do professor que atuará na Educação Básica se diferencia da docência universitária. Quem responde pela docência da Educação Básica são os cursos de licenciatura, que se incumbem de abordar as dimensões do conhecimento profissional da docência, trazendo a dimensão pedagógica na formação de professores (seja qual fora a área de conhecimento específica). Como referido anteriormente, os programas de pós-graduação são responsáveis pela formação que culminará no exercício da docência universitária, contudo, salientamos que somente a formação obtida na pós-graduação não dará conta de formar os professores, sendo necessários outros espaços formativos ao longo do desenvolvimento profissional dos docentes que discutam as dimensões pedagógicas no ensino superior.

Serão esses espaços que poderão modificar os conhecimentos relativos à docência que chegam ao muito fortemente constituído a partir da ideia de que aquele que sabe *sabe* ensinar. A ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior” (CUNHA, 2010, p. 26, grifos da autora):

As representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos professores. Não é por acaso que as condições profissionais de exercício da docência resumem-se aos títulos de mestre e doutores, obtidos na pós-graduação *stricto-sensu*. Muito poucos desses cursos incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor (CUNHA, 2012, p. 299).

As iniciativas de valorizarmos os conhecimentos científicos da dimensão pedagógica na formação docente são buscadas na intenção de equalizar as condições de tratamento dos elementos que envolvem a formação docente (pedagogia, saberes, desenvolvimento profissional) para o ensino superior (CUNHA, 2017; CONCEIÇÃO e NUNES, 2017). A partir dessas colocações, entendemos que uma formação em que os conhecimentos científicos-pedagógicos são pouco explorados “prepara” o futuro professor universitário de modo pouco engajado para exercer o magistério superior. Enfatizamos que somente o domínio de conteúdo não é suficiente para que um professor exerça a docência.

Fica evidente que o modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea, o que coloca na ordem do dia o debate sobre a formação dos docentes desse nível de ensino (SOARES; CUNHA, 2010, p. 7).

Mudanças na organização dos projetos políticos institucionais dos programas de pós-graduação podem promover modificações importantes no trato com os conhecimentos científicos de dimensão pedagógica na formação de professores. Estabelecer uma equalização nesse sentido possibilitará potencializar os pilares que compõem a docência universitária, pois se tratam dos saberes docentes, de uma pedagogia universitária (PU), do desenvolvimento profissional que se consolidam no exercício da docência e serão estruturados na formação *stricto sensu*. Ressignificar o espaço-tempo da pós-graduação, propor espaços de diálogos sobre e para a formação de professores, criar ou reforçar programas institucionais de desenvolvimento profissional e outros espaços de reflexão sobre os desafios da docência universitária podem ser alternativas válidas que auxiliariam na qualificação para a formação do futuro docente da Educação Superior que compreenda as especificidades do trabalho docente.

Pimenta e Anastasiou (2010) acrescentam que formação docente é um processo permanente e que envolve a valorização identitária e profissional dos professores. Essa formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimento específico com conteúdos didáticos-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional, conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Ao encontro com a afirmativa das autoras citadas acima, este trabalho vem endossar a premissa de que a docência como um campo de conhecimento específico precisa ser considerada no campo profissional como um elemento que requer saberes pedagógicos, que necessita de didática para dialogar com a prática educacional e que estabelece uma conexão mais humana quando sua prática explicita a educação estética (FREIRE, 2003). Pensar melhor sobre esse campo da docência significa dedicar esforços para pensar o ensino, o trabalho docente, a profissionalização por meio de uma pedagogia universitária que discuta os conteúdos pedagógicos ligados aos saberes, à didática, à prática profissional levando em conta a realidade do ensino superior e suas complexidades.

A necessidade de uma pedagogia universitária se dá a partir da observação da forma como é encarado o ensino na educação superior e de como vêm sendo moldadas as políticas oficiais dentro das IES, que influenciam a prática universitária muito fortemente conduzida pelo modelo político-econômico neoliberalista, que submete a vida universitária à lógica da produtividade acadêmica e às avaliações institucionais, baseadas na quantificação, tendendo a se caracterizar pela intensificação do processo de produção científica e concomitantemente com uma intensificação e precarização do trabalho do professor.

A ideia de pedagogia universitária permite a construção de outros sentidos dentro da prática universitária, pois se fortalece das singularidades da educação no ensino superior no que se refere à compreensão sobre a didática e a metodologias do ensino em que seja importante “rever a cultura da universidade no sentido de refletir e explicitar quais concepções de educação, didática, formação e desenvolvimento profissional docente orientam os processos formativos tanto de docentes, quanto dos estudantes” (MELO, 2018, p. 25).

Diante dessa definição, podemos compreender que a pedagogia universitária contribui para a prática educativa do professor do ensino superior vinculando o ato pedagógico ao ensino e ao seu contexto utilizando metodologia e didática específica para o trato com o ensino na Educação Superior, cultivando a pedagogia como “[...] um campo sistemático de estudos científicos que tem um lugar assegurado no sistema universitário, [...] que, no interior das universidades, se dedica aos estudos sistemáticos do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2009, p. 14).

Saviani (2009, p. 13) esclarece ainda que o termo pedagogia evoca, para os educadores, os procedimentos que se adotam na realização da tarefa educativa, tendo em vista atingir-se de determinados objetivos. Nas palavras do autor, “[...] é compreensível que o enunciado referente à ‘pedagogia universitária’ traga ao espírito, de forma mais ou menos imediata, a ideia de uma

‘metodologia do ensino superior’ ou da ‘didática do ensino superior’ [...]”, sendo preponderante considerar o significado de pedagogia como teoria da educação (como ciência da e para a prática educativa) para interpretar o sentido da Pedagogia Universitária como “[...] teoria da educação universitária ou teoria do ensino superior” (idem, p. 14).

Vale destacar que o entendimento de pedagogia universitária está firmado na aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior (CUNHA; ISAIA, 2006) e como campo polissêmico de produção

[...] reconhece-se no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é um espaço de “conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão” (LUCARELI, 2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 351).

Realçando a característica de ser uma pedagogia plural, Barboza (2015, p. 207, grifos da autora) também faz referência à pedagogia universitária como múltipla, já que, se são muitas “[...] *as concepções, definições e formas de abordagens, não podemos falar de Pedagogia no singular e sim de Pedagogias Universitárias*”. Com efeito, essa inflação de pedagogias força as universidades a pensarem numa perspectiva plural, que leve em consideração os sujeitos, os textos e os contextos que as configuram e, assim, não caindo na tentação de pensar em uma única forma de ensino e de modelos limitados de aula universitária, porque estarão diante de uma pluralidade e multirreferencialidade que constituem essas pedagogias (BARBOZA, 2015).

Por ser um espaço de conexão, a pedagogia universitária é comumente associada a outros temas: docência universitária, saberes docentes, identidade profissional, profissionalização de professores do ensino superior, entre outros. As redes de pesquisa sobre a temática indicam que esse campo é polissêmico e está em construção, revelando a sua expansão na produção de conhecimento.¹⁴ Melo (2018) elaborou um estado da arte a partir de uma densa análise das contribuições teóricas para o campo que lhe permitiu construir um panorama amplo das

¹⁴ Iniciativas no contexto de compreender esse campo disciplinar em construção são materializadas por meio de produções acadêmicas guiadas por redes de pesquisas que agregam conhecimentos que permitem articular as experiências e construir e fortalecer debates que aprofundam as discussões sobre a Pedagogia Universitária. São algumas delas: RIES, Rede Sul brasileira de Investigadores de Educação Superior, tem por objetivo configurar a educação superior como campo de produção de pesquisa nas IES; RIDES, Rede Inter-Regional Norte, Nordeste, Centro-Oeste de Docência na Educação Superior, contribui com pesquisas e elaboração de manifestos e declarações que alertam para as questões referentes à Educação Superior; RADES, Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior, contribui para o aperfeiçoamento da formação de professores e vivências formativas interinstitucionais.

concepções da pedagogia universitária, explicitando aspectos fundamentais para o entendimento desse conceito. Diante do estado da questão, a autora enfatiza que existe ainda nos dias atuais a necessidade de sistematizar o conceito de PU

[...] em uma perspectiva crítica, assumindo-a como campo de conhecimento, como teoria da educação superior, compromissada com o estudo da práxis educativa, em sua complexidade. Nesse entendimento, o ato pedagógico [...] está diretamente vinculado à totalidade na qual se insere (MELO, 2018, p. 34).

As colocações de Melo (2018) e Bolzan e Isaia (2010, p. 16), se debruçam em aprofundar as discussões que remetem ao conceito de pedagogia universitária, entendida como um “[...] campo de aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor [...]” em seu contexto. Nessa perspectiva, acreditamos que as concepções que compreendem a pedagogia universitária como um campo disciplinar em construção, cada vez mais agregam aos conhecimentos originados pelas teorias que tratam da docência e da pedagogia termos importantes que ajudam a consolidar práticas com características voltadas para o magistério superior, singulares a ele, repercutindo no fazer e no pensar a ação docente.

Seguiremos com alguns apontamentos sobre a Pedagogia e o seu papel no desenvolvimento das práticas docentes no ensino superior que nos permitem pensar o lugar da docência nesse processo.

1.3. Considerações sobre a dimensão pedagógica: o lugar da Pedagogia no fazer educativo

Reconhecendo que a Pedagogia está intimamente ligada à educação, vemos inúmeras situações educativas cotidianas associadas a tarefas instrucionais que se valem de estratégias pedagógicas para serem exitosas. Muitos serviços que lidam com o público, as mídias e outros meios desenvolvem atividades pedagógicas que orientam a sociedade, fazendo da Pedagogia um meio de organização da transmissão de informação. É importante considerar que a Pedagogia, mesmo presente nesses espaços, tem um significado elementar que supera a ideia que a identifica apenas como modo de ensinar ou como uma tecnologia que produz fazeres. Caso contrário, se a Pedagogia é tratada assim,

[...] ela não pode produzir saberes, ela produz, ou melhor, **reafirma e reproduz fazeres**. Essa concepção da Pedagogia como tecnologia é muito forte entre docentes brasileiros, dando sentido à concepção muito arraigada de que, os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como se dar aula; ou mesmo orientações prescritivas do fazer

prático, compreensíveis a partir da racionalidade técnica, que menospreza o sujeito ativo, inquiridor e renovador das suas circunstâncias (FRANCO, 2009, p. 14, grifos da autora).

No campo da educação, não cabe a visão simplista da Pedagogia. Libâneo (1998, p. 22) trata do significado da Pedagogia trazendo-a como uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa, posto que “O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sócio-políticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa [...]”. Em consonância com a colocação acima, Pimenta e Anastasiou (2010) consideram que a Pedagogia, que tem sua origem situada na esfera educacional, cria-se, inventa-se e se renova na relação teoria-prática da educação como ação educativa, tornando-se “[...] uma ciência *da e para* a educação [...]” (p. 66, grifos das autoras).

Diferentes autores (PIMENTA, 2006; MAZZOTTI, 2006; LIBÂNEO, 2006; NÓVOA, 2006) afirmam a importância e a possibilidade de construir essa ciência especificamente para a Educação (Ciência da Educação), sendo denominada também por Pedagogia, que tem como objeto/problema a educação enquanto prática social com caráter específico de uma ciência prática (que parte da prática e a ela se dirige), sendo a problemática educativa o ponto central de referência (PIMENTA, 2006).

Schmied-Kowarzik (1983) nos esclarece, no livro *Pedagogia dialética – de Aristóteles a Paulo Freire*, que a Pedagogia é uma ciência prática por possuir uma estrutura peculiar de ser uma ciência da educação, “[...] porque a educação, enquanto seu objeto, representa uma ação do homem para o homem” (p. 129). Como o modo dessa produção do homem não é fixado naturalmente, a educação precisa de uma diretriz teórica por meio da pedagogia, que por sua vez não se remete a um treino ou a uma “sabedoria” transcendental da educação. Assim, “[...] a diretriz teórica da prática educacional precisa ocorrer através da pedagogia como teoria científica; pois ciência significa esclarecimento do homem como produto do homem” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 129).

Mazzotti (2006, p. 15), examinando o percurso da Pedagogia, destaca que outras ciências auxiliam a sua construção, entendendo o seu lugar entre elas e definindo-a como

[...] a reflexão sobre a prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas Ciências Sociais e Humanas, procurando delimitar o “ser” do ato educativo. Nesse sentido, busca-se o fundamento do pensar pedagógico que teria um lugar próprio entre as ciências modernas. O objeto de conhecimento seria, então, o fazer educativo em circunstâncias, em suas múltiplas determinações.

Dessa maneira, vemos que a Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 1998). A partir disso, todos aqueles que trabalham com os processos educativos precisam compreender que, para uma ação educativa, o professor precisa de uma teoria educacional colada à prática educativa para poder tomar decisões pedagogicamente embasadas para os problemas das situações educativas.¹⁵

Aos professores universitários, talvez falte essa visão de Pedagogia como “[...] condição reflexiva da prática educativa [...]” (MAZZOTTI, 2006, p. 14). Eles associam a palavra à métodos e modos de ensino. Discutir com os educadores diferentes formas de entender a Pedagogia nos seus diferentes significados, nas suas diversas manifestações e finalidades fará com que as múltiplas determinações dela ajudem a definir, nesse sentido, o lugar da Pedagogia no fazer educativo. Não se trata de reinventar a Pedagogia, mas, sim, de renovar a afinidade entre a teoria-prática para que ela atraia mais a atenção dos professores universitários a ponto de ampliar sua significação ou o seu valor e guiar (como uma ciência prática) a ação do educador na situação educacional, orientando a determinação do sentido da educação para o educando (SCHIMEID-KOWARZIK, 1983).

A pedagogia não pode ser entendida como método para si, pois, como prática humana, a educação necessita da pedagogia como teoria que a determina para que possa se realizar como práxis humana, e a pedagogia como teoria da práxis educativa jamais pode bastar-se em si mesma, por precisar esclarecer e conduzir a educação como práxis humana, colocando-se desta forma no primado da prática (SCHIMEID-KOWARZIK, 1983, p. 128).

Pimenta (2006) elabora uma explanação a partir da teorização feita por Schmied-Kowarzik (1983) a respeito da Pedagogia dialética que toma por definição a Pedagogia como uma ciência prática *da e para* a práxis educacional. Grosso modo, o importante é deixar claro que a Pedagogia é uma ciência prática que tem por objetivo investigar a educação como prática social, histórica, não acabada. Ainda conforme Schmied-Kowarzik (1983), citado por Pimenta (2006), esse pensamento dialético precisa estar ligado a uma reflexão em sua relação com a prática para assim estabelecer proposições. Por isso, a Pedagogia dialética não é apenas uma diretriz no

¹⁵ Vale compreender a diferenciação dos termos *ação educativa* e *prática educativa*, pois, na profissão docente, a prática educativa é uma forma de intervir na realidade social por meio da educação (sendo uma prática social também) e por isso faz referência a práticas que ocorrem para a concretização dos processos educacionais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012; FRANCO, 2016). Contudo, é na prática educativa que é exercida a ação docente, na qual se refere ao sujeito e ao seu modo de agir (seus valores, pensamentos, conhecimentos e leitura de mundo).

plano teórico da ciência da educação, mas a preocupação teórico-científica da fundamentação da pedagogia como ciência que, enquanto prática, possui sentido na humanização da prática.

Segundo Pimenta (2006), a Pedagogia dialética se empreende em recorrer à análise da educação para elucidar as situações como sendo educativas no sentido da humanização; em interpretar o sentido da educação como formação humana; em fazer a autorreflexão dialética sobre os enunciados pedagógicos *da e para* a prática educacional. “A pedagogia será dialética na medida em que, partindo do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltado à emancipação [...] dos homens [...], torna possível a ela (a Pedagogia) a antecipação de uma práxis educacional” (PIMENTA, 2006, p. 53-54). E complementa, nesse sentido, apontando para uma relação recíproca e interdependente da pedagogia e a educação, compreendendo que

A educação, enquanto prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade. Ela é transformada pelos sujeitos da investigação, que se transformam por ela na sua prática social. Cabe aí, na práxis do educador, realizar o estudo sistemático, específico, rigoroso, dessa prática social, como forma de se interferir consistentemente nessa prática social da educação, cuja finalidade é a humanização dos homens. A esse estudo sistemático denomina pedagogia, ciência que tem na prática da educação razão de ser – ela parte dos fenômenos educativos para a eles retornar (PIMENTA, 2006, p. 53).

Estamos cientes que essas proposições indicam entender a Ciência da Educação tangenciada pelo método dialético. Valendo-nos das palavras de Freire (1979, p. 19), compreendemos que “A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade a qual o homem está radicado”. Logo, as situações educativas, de modo amplo, só adquirirão dialeticidade se ponderarem a prática educativa nessa vasta lente, porque o método dialético dissipa o modo metafísico de pensar, permitindo ir além de uma reflexão simplista de educação. Se entendermos que em um acontecimento prático há uma relação dialética, eles o são pela práxis; se nesse acontecimento não há dialeticidade com o contexto, não cabe ali a ciência da educação, pois para ser ciência prática, ela deve ter um significado naquela prática (PIMENTA, 2006).

Desse modo, podemos considerar a Pedagogia como ciência prática *da e para* a práxis educacional, visto que a prática educativa firmada em critérios éticos acontece a partir da práxis, com o sentido de aperfeiçoá-la e possibilitando que os educadores construam um “[...] instrumento para a ação” (PIMENTA, 2006, p. 55). A perspectiva da práxis nessa construção de novos sentidos para a prática educativa se dá a partir do pressuposto de que a Pedagogia e

suas práticas são da ordem da práxis, ou seja, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida (FRANCO, 2016).¹⁶

Assim, dentro do contexto da práxis, realçamos a necessidade de se entender a prática docente como uma ação que não se paute no agir mecânico do saber fazer não reflexivo, mas que tenha como proposta a ação pedagógica regida com intencionalidade e fins éticos que sirva para distinguir o modo de praticar a docência no magistério superior. A prática docente, a partir dessas premissas, ganha um significado também diferenciado quando se compreende a Pedagogia por esse viés, visto que ela precisa estar bem relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos, sendo possível compreendê-la como “[...] uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações [...] que marcam as particularidades do professor no contexto geral da prática pedagógica: sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais” (FRANCO, 2016, p. 540).

Franco (2009, 2016) lança um olhar para as questões das práticas docentes e práticas pedagógicas justificando que a primeira se constitui na segunda quando se insere na intencionalidade prevista para a sua ação, sendo a prática docente um trabalho que se organiza em vários tempos e espaços:

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 [sic]; tempo e espaço de pensar de novo... (FRANCO, 2009, p. 26).

Na lógica da práxis educativa, a prática docente

[...] tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos. [...] nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-

¹⁶ Para a filosofia marxista, práxis é entendida como a relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. Schmied-Kowarzik (1983, p. 21) se vale da concepção marxista de práxis como sendo “[...] o processo social global da afirmação humana da vida na natureza e na história, que a teoria precisa refletir em suas leis objetivas, com cuja utilização consciente o homem pode chegar a um planejamento e um domínio científico das forças naturais e da convivência social”. Dentro da mesma vertente marxista, Sánchez Vásquez (1980) entende práxis como uma atividade prática que faz e refaz coisas, isso é, transmuta uma matéria ou uma situação. Ele nos indica que a humanidade em seus atos e produtos vai deixando pegadas, que revelam a historicidade de seus pensamentos e desejos, de suas necessidades, de suas ambições e ideais que têm humanizado o entorno e vão humanizando as pessoas: a consciência não só se projeta em sua obra, mas também se sabe projetada além de suas próprias expectativas. Assim, o termo *práxis* entra nas relações de todos os campos ou áreas culturais e obras, porque é “o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980, p. 245).

se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (FRANCO, 2016, p. 538).

A prática pedagógica, em concordância com as afirmações de Franco (2016), é construída mediante um conjunto de intencionalidades para atender as demandas do professor considerando as expectativas educacionais solicitadas. A referida autora especifica, a partir de uma perspectiva crítica, alguns princípios que organizam uma prática pedagógica e ajudam a estabelecer uma sistematização da dinâmica do processo de aprendizagem. Eles fazem menção a algumas premissas de que as práticas pedagógicas se organizam em torno de intencionalidades e são perseguidas ao longo do processo didático por meios variados. As práticas pedagógicas caminham numa perspectiva dialética e totalizante por entre resistência e desistências e trabalham com a historicidade, implicando tomada de decisões e de posições.

Nesse contexto das práticas pedagógicas, acreditamos que o professor, em sua aula na IES, precisa considerar a intencionalidade (coletivamente organizada com todos/tudo que compõem a produção do ensino) para que o ato educativo seja um movimento coletivo, uma vez que as práticas pedagógicas se desenvolvem em meio à práxis. “Uma intervenção pedagógica, como instrumento de emancipação, considera a práxis uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza” (FRANCO, 2016, p. 543) e, assim, ao caminhar numa perspectiva totalizante, essa intervenção, segundo a autora, deve estar munida de dialeticidade, de reflexão que conheça os movimentos da práxis para potencializar as variadas circunstâncias presentes no processo de ensino (desejos, ambiente institucional, conhecimento do conteúdo, das técnicas didáticas, quantidade de alunos e conhecimento deles, experiências de todos, entre outras que transpassam a sala de aula).

Destaca-se a necessidade de considerar o caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de a subjetividade construir a realidade, que se modifica mediante a interpretação coletiva. [...] as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais e sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino (FRANCO, 2016, p. 546).

As práticas pedagógicas, por trabalharem com e na historicidade, implicam tomadas de decisões e de posições em situações imprevisíveis, não planejadas e não-lineares ocorrentes nas em sala de aula. Práticas imutáveis, congeladas não condizem com a realização de um trabalho pedagógico cuja ação convoca o professor a direcionar e até mesmo reconfigurar uma situação educativa dentro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor atua com a interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades para fazer de sua prática (seja ela pedagógica ou docente) um espaço de análise à desordem aparente, pressupondo ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores, posto que “Toda ação educativa traz em seu fazer

uma carga de intencionalidade que integra e organiza a práxis, convergindo, de maneira dinâmica e histórica [...] as necessidades e possibilidades do momento [...]” (FRANCO, 2016, p. 547).

Tendo essa concepção, o sentido que o professor confere à sua aula tende a ter uma dinâmica que integra e expande a formação do aluno, pois a atuação pedagógica é diferenciada, já que dialoga com uma necessidade de aprendizado que leva em conta a figura do aluno como elemento partícipe da construção de conhecimento. Para tanto, dentro da prática pedagógica, é necessário dar luz aos saberes pedagógicos e à didática para ampliar a capacidade de compreender essas demandas que a atividade de ensinar produz sem incorrer ao equívoco de tratar Pedagogia e didática como conceitos similares, pois não os são, bem como os saberes pedagógicos não são os mesmos que os saberes didáticos.

Se pensarmos nos saberes e na didática para além das suas temáticas clássicas como relações comunicacionais, metodologias, avaliação, técnicas de ensino e aprendizagem, teremos os primeiros como aqueles que precisam ser construídos no cotidiano do trabalho a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, pelas situações existentes na prática social da educação (PIMENTA, 2002) e a didática como aquela que nos oferece fundamentos e modos de realizar educação mediante o ensino por ser uma das áreas da Pedagogia que se constitui como teoria do ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Teoria esta não para criar regras ou métodos que serão usados nos espaços-tempos da sala de aula no ensino superior, mas para estabelecer maior compreensão das demandas das atividades de ensinar e articular os diversificados saberes que envolvem a docência. Saberes tais que devem ser considerados na formação de todo professor, pois ninguém ensina sem um saber.

Nas palavras de Franco (2009), para se produzir um saber, todos nós professores precisamos de uma prática vivenciada como práxis, ou seja, comprometida, com sentido e intencionalidade. Enquanto essa prática for mecânica, não há como haver produção de saber, porque “[...] o mero exercício docente, nem sempre produz saberes pedagógicos” (p. 14). Se, no campo da Educação Física, os professores entendem que a prática pela prática (ou o fazer por fazer), desprovida de um conhecimento que a justifique, não gera aprendizado, podemos trazer essa mesma ideia para o ensino na aula do ensino superior.

O entendimento de Pimenta (2002, p. 26) a respeito dos saberes da docência segue em sentido parecido ao de Franco (2009) e indica uma interessante via para a produção dos saberes pedagógicos, apontando que “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a

educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem os saberes pedagógicos, na ação”. Assim, é a partir da prática experienciada na aula, desde que estruturada sob o exercício da práxis, que se elabora, se confrontam e reelaboram (pois não são fixos) os saberes pedagógicos colaborando bastante com a ação docente, principalmente se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca.

Seguimos em consonância com Pimenta e Anastasiou (2010) ao enfatizarem os *saberes pedagógicos*, os *saberes didáticos*, os *saberes da experiência* e os *saberes das áreas de conhecimento* como aqueles que não podem ficar mal articulados ou alijados dos contextos vividos nas salas de aulas das IES, pois dirigem as situações de ensinar e contribuem para revê-las, redirecioná-las e até mesmo transformá-las. Contudo, Franco (2009, p. 16) aponta que a condição de uso desses saberes dependerá muito do professor e do seu compromisso social (e político), visto que “O saber pedagógico **só pode se constituir a partir do próprio sujeito**, que deverá ir se formando como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes” (grifos da autora).

Convém ressaltar novamente que a ação de ensinar, por ser uma prática social, não se realiza apenas com o esforço do sujeito professor em seu trabalho em sala. Quando damos ênfase a isso, reiteramos que sua ação configura um fazer docente que tem uma concepção de mundo, de existência, de sujeitos que influencia nas decisões diante das demandas institucionais e sociais, mas somente funciona se estiver alicerçada pela organização macro das instituições. Ou seja, acreditamos que o saber pedagógico pode ser construído por meio do exercício coletivo dos atores que estão envolvidos no processo – alunos, instituição, comunidade acadêmica. Assim, eles se realizam também com o apoio estrutural da organização institucional, ainda que ela seja permeada por múltiplos contextos (políticos, econômicos, acadêmicos) que pré-determinam ou condicionam o espaço-tempo da aula nas IES e até mesmo o papel do professor.

Os saberes docentes cumprem uma função de importância dentro da gama de conhecimentos (científicos) pedagógicos por dar referência e reconhecimento sobre a ação de ensinar: para saber ensinar não bastam os conhecimentos específicos e a experiência, eles precisam estar concomitantes aos saberes pedagógicos e didáticos. “[...] uma vez que os conhecimentos pedagógicos subsidiam os saberes pedagógicos e, dentre esses, encontra-se o conhecimento didático” (FRANCO, 2009, p. 13), devemos ter ciência da contribuição de cada conhecimento

e estabelecer articulações entre eles e assim superar a tradicional fragmentação dos saberes da docência (PIMENTA, 2002).¹⁷

Pimenta (2002) configura os saberes pedagógicos como aqueles que dão o referencial para se trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino existentes nas situações histórico-sociais dos espaços educacionais, isso é, o modo que os alunos aprendem; a organização curricular e sua estrutura para favorecer a aprendizagem; os instrumentos necessários para que os alunos se apropriem do conhecimento; os equipamentos para mobilizar o processo; os vínculos entre conhecimento, formação cultural, valores na sociedade, desenvolvimento de hábitos; a finalidade da educação; entre outros elementos que compõem o campo teórico do ensino e da educação. Já os saberes didáticos são aqueles que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas no sentido de orientar as dinâmicas de aprendizagem, as diferentes formas de gestão de conteúdos, projetos de ensino (PIMENTA, 2002; FRANCO, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Como o ensino é uma prática educativa que tem diferentes direções, principalmente por tratar da formação do humano, os saberes didáticos são saberes que o professor adquire na formação e no cotidiano de seu trabalho, que também fundamenta sua ação docente. Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2010) destacam algumas finalidades da didática situadas sob o ponto de vista *político-ideológico*, trazendo as relações entre conhecimento e poder, conhecimento e sociedade: *ético*, da relação conhecimento, formação humana, cidadania, igualdade; *psicopedagógico*, com valores e atitudes e relação de desenvolver capacidade de pensar e sentir; e o propriamente *didático*, que trata da relação com a organização da formação e dos sistemas de ensino, da seleção de currículo e de conteúdos, da organização dos percursos formativos, das aulas, da construção de conhecimentos, dos modos de avaliar, de ensinar.

Complementando a análise, Franco (2016, p. 542) acrescenta que “A lógica da didática é a lógica da produção de aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica, que inclui didática e a transcende”. Nessa perspectiva, a didática se pretende a organizar as situações de ensino e

¹⁷ Cabe acrescentar que os professores constroem cognitivamente os saberes pedagógicos a partir dos seus conhecimentos pedagógicos, os quais Franco (2009) define como construções teóricas, elaboradas por pesquisadores da área, que se organizam sob forma de teorias ou preceitos e que são apropriados pelos docentes, quer sob forma de pesquisa ou estudo, quer sob forma de generalizações teóricas do senso comum. Essas generalizações não necessariamente são produzidas pelas ciências da educação e conferem um raso sentido aos conhecimentos pedagógicos. Isso reflete, por exemplo, no modo superficial como os conhecimentos pedagógicos são abordados na formação do futuro professor do ensino superior ou em seu trabalho na IES.

orienta ao entendimento da natureza do ensinar no que diz respeito às reflexões acerca do ensino e da aprendizagem, que caminham juntos.

Num recorte da história da didática, Pimenta e Anastasiou (2010) apontam que houve época em que a importância do ensinar predominou sobre o aprender com ênfase nos métodos e recursos que tinham o professor como figura central do processo. A base do conhecimento didático era então estabelecida como prescrição metodológica, com passos formais bem definidos. A aprendizagem foi um elemento desenvolvido e estimulado no movimento da Escola Nova, no qual se tornou central o *ser que aprende*. Em tempos mais recentes, as autoras trazem o conceito de *ensinagem* como significante de unificação dos termos ensino e aprendizagem, superando a falsa dicotomia entre eles.¹⁸ Assim, na ensinagem, “[...] a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender” (p. 205).

Refletir sobre isso é se debruçar sobre a ideia de que o ensinar contém uma utilização intencional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) que se revela com a intenção da aprendizagem. Sem esses elementos, corremos o risco de construir um entendimento raso das dimensões pedagógicas necessárias para se pensar as aulas ou os processos de ensino nos cursos de graduação do ensino superior. Conseqüentemente, teremos como base o ensino com reprodução instrumental com as aulas reduzidas a palestras com estudantes-ouvintes. Tomado por essa ótica, o ensino

[...] está sendo utilizado com a desconsideração de seus elementos essenciais. Nesse contexto, o ato de ensinar resume-se ao momento da aula expositiva, encerrando-se nele e desconsiderando que da ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria a ação de aprender. Portanto, a prática social complexa efetivada entre os sujeitos professor e aluno em sala de aula engloba tanto a ação de ensinar quanto a de aprender (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 205).

A discussão sobre o ensino no campo da docência universitária se destaca também pela sua complexidade. No ensino superior, podem existir práticas docentes construídas pedagogicamente e práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, demarcando um modo técnico (instrumental) de produção de aprendizagens.

¹⁸ Tratando desse resgate histórico, Pimenta e Anastasiou (2010) complementam que os avanços da Psicologia Cognitiva, com as contribuições do construtivismo sociointeracionista, promoveram um avanço no campo da didática, dando luz ao fenômeno do ensino em situação complexa, permitindo que se superasse o dilema entre o aprender e o ensinar. Para as autoras, não há como pensar um sem o outro: o ensino só ocorre se acontecer a aprendizagem, trazendo o conceito de ensinagem.

A compreensão das relações de ensino, os novos sentidos do modo de ensinar e as inovações estimuladoras de intervenções (CUNHA, 2006; BOLZAN; ISAIA, 2010; ALMEIDA, 2012; BERAZA; CERDEIRIÑA, 2019) são trazidas em diversos estudos como sinal de que existe um movimento em favor de problematizar e dar visibilidade ao ensino na Educação Superior. Em nossos estudos, trazer a observação sobre a atividade de ensinar ajuda-nos a argumentar a finalidade dos saberes e da Didática nesse nível de ensino e colabora grandemente para entendermos o lugar da docência nesse processo.

2. A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

[...] é possível e necessário aproximar as diferentes “tribos” da EF, pois não basta ao professor, em um projeto de intervenção sério, se apresentar como um fisiologista, um treinador, ou mesmo como um filósofo que ensina. Ele é antes, um PROFESSOR, um educador, um pedagogo (do esporte, da saúde, enfim, de diferentes manifestações da cultura corporal de movimento) [...]

(Ricardo Rezer, 2010).

É neste capítulo que a Educação Física, como campo acadêmico, científico e profissional, é discutida mais fortemente. Expor os desafios do ensino no cotidiano da sala de aula na Educação Superior foi uma tarefa que nos dispusemos fazer, tomando por base também o meu trabalho como docente em faculdade privada, que me permitiu ampliar a visão sobre o ensino na Educação Superior e nos motivar a desenvolver este estudo. Neste trabalho, dedico minha atenção a ouvir meus pares, em início de atividade docente, como eu, para refletir acerca das problemáticas que se apresentam no ensino na graduação em EF, tendo como pano de fundo esse campo que traz tantas especificidades.

Trataremos aqui de abordar e discutir a produção teórica da área da EF vinculada à do ensino superior, ou seja, à docência universitária no campo da EF; e de compreender que estamos dando passos para estimular outros trabalhos a serem realizados, visto que as problematizações que unem esses dois campos carecem de ser coerentemente investigadas. No decorrer do capítulo, traremos um espelho das discussões epistemológicas que giram em torno do campo acadêmico-científico, embora não aprofundemos as abordagens teóricas e teórico-metodológicas da EF, e apresentaremos algumas proposições que criaram, ao longo do tempo, interpretações e *formas-de-ser* (REZER, 2010) da EF, que até os dias de hoje conformam a área profissional e científica do campo.

Dessa forma, pretendemos pautar esses estatutos epistemológicos com o ensino e com isso mostrar o cenário de um campo acadêmico-científico que possui diversidade de abordagens que exerce influência na formação inicial do curso de graduação em EF. Uma das hipóteses a ser considerada nessa relação é a de que o professor no ensino superior estabelece vínculos/nexos entre as diversas epistemologias que formam o campo, o que leva os estudantes a se relacionarem com essa variedade de conhecimentos para que até mesmo possam escolher seu perfil de atuação profissional a partir disso. Nesse contexto, finalizamos o capítulo trazendo o

ensino no magistério superior em EF, refletindo acerca das afinidades epistemológicas dos professores que conduzem as formas como os conhecimentos são colocados nas aulas das disciplinas, pois depende muito de como esse educador, na aula universitária, conecta-se com as diferentes comunidades existentes no campo.

2.1. Educação Física e a docência no magistério superior

Há poucas décadas, as pesquisas que se propunham a investigar a docência tinham por referência, quase exclusivamente, o professor da Educação Básica. Levando em consideração o campo da EF, o professor que atuava na escola com as intervenções desse componente curricular sempre foi alvo de estudos acadêmicos. O universo da Educação Superior pouco era visitado, pois predominava a ideia de, nesse nível de ensino, “[...] o professor universitário, enquanto professor, [seria] um profissional da educação que necessariamente partilha com os professores de outros níveis algumas funções básicas relativas à aprendizagem de outras pessoas (os estudantes)” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 243).

Com o passar dos anos, temos visto, com o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino superior, que ainda há lacunas a serem problematizadas, principalmente aquelas que provêm de situações dadas pelo cotidiano com os professores em sala de aula.

Estudos sobre a docência e as práticas de ensino em cursos de graduação de diferentes campos científicos têm mostrado a importância de abordar essa temática, afirmando a necessidade de avançar com a produção de pesquisa para compreender como vêm se dando as práticas e o trabalho docente na universidade. Em se tratando dos estudos no ensino superior no campo da Educação Física, a comunidade científica da área tem dado passos tímidos na direção de investigar a temática.

Gerez (2019) e Rezer (2010), que abordaram em suas teses a docência universitária nos cursos de graduação em EF, apontam que as produções científicas nesse assunto têm recebido pouca atenção da comunidade da área. “Assim, se no âmbito da EF escolar a área produziu e qualificou fortemente suas reflexões e pesquisas sobre as práticas didático-pedagógicas desde a década de 80 [sic], não se pode dizer o mesmo em relação às práticas didáticas no ensino superior em EF” (GEREZ, 2019, p. 124).

Com relação à ausência de produção acadêmico-científica a respeito do tema, Rezer (2010, p. 25) enfatiza que

[...] este é um tema que não vem recebendo destaque da comunidade acadêmico-científica do campo da EF. Nessa discussão, é possível inferir que a EF contemporânea vem promovendo um incremento de pesquisas e publicações sobre diferentes temas, mas ainda no que se refere à docência, especificamente no âmbito da Educação Superior, há uma incipiente produção de investigações e publicações a respeito (REZER, 2010, p. 25).

Trazendo reflexões sobre a pedagogia universitária em cursos de licenciatura em EF, Gerez (2019) empreendeu um mapeamento da produção acadêmica realizando uma busca entre teses, dissertações e periódicos da área, a partir do ano de 1996 – ano que a CAPES inicia a divulgação *on-line* das produções científicas, identificando que a produção de estudos sobre a temática em nosso campo da EF remonta ao ano de 2001.¹⁹

Vemos, então, que temos uma produção teórica sobre práticas pedagógicas na docência universitária da EF muito recente e pouco volumosa para ampliar um processo de discussão e de reflexão que auxilie “[...] a compreender e a disseminar saberes e práticas sobre o cotidiano concreto das salas de aula dos cursos de formação inicial de professores de EF [...]” (GEREZ, 2019, p. 131).

Estudos que abordaram a docência no ensino superior tomando o campo da EF como lócus de investigação tratam de variados objetos que envolvem a docência universitária, tais como trabalho docente (REZER, 2010; CARBINATO, 2012), prática pedagógica (LUDORF, 2005; SILVA, 2008; PASENIKE, 2010), saberes docentes (MADELA, 2016), identidade docente (VIEIRA; NEIRA, 2016), experiências e trajetórias profissionais (FIGUEIREDO, 2009; FIGUEIREDO; MORAES, 2013; KRUGER; KRUG, 2009), perspectivas epistemológicas (BARBOSA-RINALDI, 2008), entre outros.

As discussões que o campo da EF faz com o campo da docência universitária mostram como as questões educacionais possuem variadas perspectivas que merecem ser investigadas. A tese de Carbinatto (2012) possui aproximações com o nosso trabalho quando investiga a atuação dos docentes em cursos de licenciatura em EF com relação aos conhecimentos gímnicos. Pensando a docência universitária, a pesquisa é realizada em universidades públicas e privadas do estado de São Paulo, onde descreve a compreensão de catorze docentes que atuam com disciplinas relativas à ginástica sobre sua atuação profissional tentando reconhecer em suas falas os princípios que convergem ou não com o paradigma educacional da Teoria da

¹⁹ Para maiores detalhes sobre o mapeamento, ver GEREZ, Alessandra G. *A nova classe trabalhadora vai ao ensino superior: um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de educação física do setor privado no Espírito Santo*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

Complexidade, de Edgar Morin. Mesmo diante da percepção de que a atuação dos professores ainda está enraizada em modelos tradicionalistas, com foco voltado ao treinamento, Carbinatto destaca a necessidade de os professores refletirem sobre suas práticas criticamente.

A dissertação da pesquisadora Pasenike (2010), ao trazer o tema da docência universitária no curso de EF, quer responder sobre a relação que os treze professores de duas IES privadas estabelecem entre a formação pedagógica e sua prática docente. A docência no ensino superior estudada por esse viés da relação entre formação pedagógica e prática docente permitiu ver que alguns daqueles professores confundiam a especificidade da docência com a própria docência. Em outras palavras, é como se os docentes formadores vissem a docência como ato de lecionar um conteúdo específico e o formar-se como docente seria aprender esse conteúdo durante a formação (PASENIKE, 2010), valorizando o saber fazer. Embora houvesse contradições apontadas pela autora, os professores da graduação reconhecem a importância da prática docente como produtora de saberes, sendo esse um ponto de aproximação com nosso estudo.

Em estudo que dialoga sobre os saberes docentes e práticas pedagógicas na Educação Superior, Madela (2016) busca refletir como seis professores do curso de EF de uma universidade comunitária no estado de Santa Catarina concebem os saberes docentes mobilizados em suas práticas pedagógicas. Nas análises da pesquisa, os saberes que são recrutados ao longo da prática pedagógica representam o ser do próprio docente, incorporados em seu modo de viver, que se materializa em práticas pedagógicas, mas também para além delas (MADELA, 2016). Assim, o entendimento de saberes docentes está muito ligado às experiências dos professores não sendo somente ferramentas que o possibilitam desenvolver as práticas pedagógicas, mas sendo o ser do próprio professor (idem). Essa pesquisa se aproxima de nossas ideias quando traz esse movimento dos saberes, tendo por consequência o reconhecimento da prática pedagógica como espaço de produção de saberes.

Em outra frente de trabalho, Vieira e Neira (2016) investigaram o processo de construção das identidades de docentes de cinco professores universitários de cinco IES privadas de uma cidade de São Paulo que lecionavam em disciplinas didático-pedagógicas dos cursos de licenciatura em EF. A ideia dos autores era estimular os professores a narrar aspectos que envolvessem as identidades, ampliando o pensamento às questões macro acerca da posição da EF na educação e na sociedade, abrangendo, também, a atuação na sala de aula onde materializada a ação docente. Baseando-se em pressupostos do Estudos Culturais, o que pôde ser destacado indicava a presença de identidades docentes acríticas (muito representada pela visão instrumental de ensino) e solitárias, fruto de trajetórias de vida e subjetivações

constituídas mediante relações de poder e processos que mercantilizam a educação. Elementos esses que também destacaremos em nossas discussões mais adiante.

Contudo, para delimitar ainda mais as produções acadêmicas dentro dos campos da EF e da docência universitária, em novembro de 2020 realizamos uma busca com pesquisas que pudessem contribuir para o diálogo com nosso trabalho, tomando especificamente os descritores que nos orientam. Iniciamos uma procura com as três palavras-chaves nos bancos de dados da CAPES: *educação física*, *docência universitária* e *início de atividade docente* (ou ainda, *início de carreira e professor iniciante*). A partir dessa consulta, vimos que a incidência de pesquisas com essas três palavras-chave juntas foi encontrada em três artigos publicados em revista científica naquele sítio. Levantamos grande parte dos estudos com dois dos três descritores, abordando a educação física e o início de carreira (do professor na educação básica), educação física e docência universitária ou docência universitária e início de carreira (em outros campos científicos).

Dois dos estudos que abordaram os descritores mais próximos ao nosso trabalho – início de atividade docente e docência universitária – tratam do início da docência no ensino superior na graduação em EF e foram publicados em 2017, intitulados “*O início da docência universitária: a importância da experiência como monitor em disciplinas acadêmicas*”, com autoria de Borges e Gonzáles (2017), e “*O início da docência no ensino superior: um estudo em um curso de Educação Física*”, produzido por Zanotto e Alves (2017).

O primeiro artigo relata as contribuições da monitoria em disciplinas acadêmicas na atuação de um professor universitário nos seus dois primeiros anos de trabalho na universidade, mostrando que esse espaço acadêmico da monitoria possibilitou criar condições para um início de trabalho no ensino superior de modo mais seguro, pois as experiências possivelmente amenizaram eventuais choques iniciais, já que eles vivenciam situações semelhantes. A docência universitária, nesse contexto, aparece porque a monitoria em disciplinas acadêmicas, segundo o estudo, constituiu-se também um momento de construção de saberes acerca das atribuições docentes no ensino superior.

O outro estudo que trazia os três descritores de nossa pesquisa objetivava apresentar os saberes e as possibilidades mobilizadas no exercício docente de uma professora atuante em duas disciplinas da graduação. Procurando compreender o engajamento profissional assumido nos anos iniciais da carreira, o estudo aborda a pedagogia universitária numa perspectiva que favorece e qualifica o ensino na graduação. Por isso, as autoras identificaram que posturas dialógicas e os aportes teóricos e práticos trabalhados pela professora fizeram parte da ação

pedagógica, pautando uma concepção de ensino que vai ao encontro das premissas do exercício docente no ensino superior.

O terceiro estudo tem como título “*A docência universitária em Educação Física: da formação à atuação profissional*” e foi desenvolvido por Pires *et al.* (2018). O objetivo era investigar os aspectos de formação e atuação de dez profissionais docentes universitários de EF em início de carreira. Os professores novatos perceberam que seu campo de trabalho com EF e a docência universitária estão sendo construídos num processo ininterrupto e reconheceram que o engajamento próprio no decorrer da graduação e as experiências recebidas na pós-graduação foram as principais contribuições da formação para suas práticas profissionais. No âmbito de atuação profissional, o estudo indica que os professores das IES privadas ressaltam uma demanda de trabalho no regime horista que dificulta vivenciar outras possibilidades de atuação docente da vida acadêmica (projeto de extensão ou pesquisa), ponto esse que possui algumas aproximações com nosso estudo.

Essas três pesquisas citadas acima apontam para diferentes aspectos que estiveram presentes na incipiente atuação dos professores de EF no magistério superior e foram desenvolvidas visando discutir os desafios e as particularidades do exercício da docência, levando em conta as impressões dos educadores sobre as experiências e os saberes construídos naqueles contextos investigados.

Faverin *et al.* (2022, p.53), em estudo que apresenta uma rede de apoio a professores iniciantes na carreira docente em uma universidade, verificam que “[...] os desafios mais comuns na entrada na carreira docente são a solidão pedagógica, a insegurança e o domínio da disciplina diante dos alunos [...], a inadequação para a docência, ou seja, a falta de domínio de uma pedagogia que atenda a esse nível de ensino”. Esses primeiros anos de experiência na graduação expõem demandas e colocam em questão justamente o professor de EF em início de atividade atuante no magistério superior, levando em consideração sua percepção sobre como mobilizar os conhecimentos pedagógicos para ensinar nas aulas, também mostrando desafios que são relevantes para discutir o campo.

A forma que particularmente encontrei para me apropriar das questões do ensino na educação superior no curso de Educação Física de uma faculdade privada teve grande influência das experiências de aulas no ensino fundamental da Educação Básica. Porém, ressalto que minha entrada na condução das disciplinas de *Atletismo* e de *Ginástica* me geraram dúvidas quanto a como e quando ensinar, ao processo de ensino e de aprendizagem, à elaboração da ementa das disciplinas, entre outras tarefas que precisavam ser executadas. Foram momentos solitários,

algumas vezes compartilhados com colegas novatos, na mesma situação de solidão ao ter que elaborar planos de aula, escolha de conteúdos, seleção de metodologias e até mesmo familiarização com a plataforma virtual de trabalho com pouco auxílio pedagógico, contando com a ajuda da coordenação do curso. Contudo, a minha condição de professora na Educação Básica me deu certo respaldo em relação ao trabalho docente, permitindo-me adotar uma postura mais segura quanto a estar à frente de uma sala de aula, condicionando o meu fazer pedagógico para a nova realidade de trabalho que era o ensino superior.

Concordamos com Marcelo Garcia (1999, p. 243) quando esse autor observa que professores principiantes são deixados sós no período de iniciação em relação a uma formação pedagógica que o atualize da cultura universitária.²⁰ Por serem novos membros da comunidade acadêmica, há a suposição de que a capacidade deles de lidar com certas tarefas já vem imbricada em suas ações de algum modo, o que se torna um grande equívoco, pois

Relativamente à **docência** convém evitar o reducionismo em que alguns caem de a identificar com as actividades que os professores realizam quando estão com os seus alunos em situação de classe. A docência universitária, [...] não se deve limitar à actividade docente do professor na sua classe. Pelo contrário, deveria incluir outros contextos que influenciam a decisão de “*como, quando e por quem vai ser transmitido o ensino e com que objetivos ou finalidade*” (MARCELO E GARCIA, 1999, p. 243).

Podemos pensar, nesses outros contextos ao qual Marcelo Garcia se refere, a partir do *como, quando, com que objetivos* ensinar na formação inicial em EF, entendendo que a característica do nosso campo é eminentemente de prática interventiva, ou seja: relacionada com a prática social de intervenção das diversas formas do se movimentar humano. Torna-se então necessário trazer nossa perspectiva de campo, tomando por base as considerações de Bracht (1992, 2003, 2014) e, desde já, sinalizando nossa compreensão e sentido que damos ao campo, considerando a EF uma prática social que tematiza, com intervenção pedagógica, os elementos da cultura corporal de movimento.

2.2. Panorama da Educação Física no magistério superior: o ensino e a episteme no curso de graduação

Ao longo de sua trajetória histórica, a graduação em EF passou por mudanças significativas quanto à forma de ensinar. As práticas didático-pedagógicas no ensino superior em EF se

²⁰ O estudo de Hees (2016) expõe as peculiaridades acerca da iniciação da docência no ensino superior e aponta esse sentimento de solidão como um elemento já citado por algumas outras pesquisas no campo da Educação e alerta para a pouca sensibilidade dos demais colegas e até mesmo da instituição em auxiliar e contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no início de carreira.

estabeleceram em meio de tensões, desafios e disputas político-epistemológica (BRACHT, 2003a, 2003b; BETTI, 2005; FENSTERSEIFER, 2009). Esse panorama da docência e do ensino na educação superior no campo da EF está inserido num contexto maior que envolve a identidade, a produção de conhecimento e a especificidade da área.

O ensino da EF tomou variadas configurações desde que a sua prática para a população (BRACHT, 2015b) foi colocada como premissa de uma sociedade sadia. Simplificando um recorte histórico da EF no Brasil, vemos, nos estudos de Bracht (2003b, 2005, 2015b), que ela vai constituir-se como prática social no contexto das sociedades modernas na Europa do século XVIII, tendo as instituições médicas e militares como fundamentais na disseminação dessa prática. A higiene da população se coloca como um dos grandes problemas na construção das sociedades modernas e por isso a Educação Física da população é vista como umas das estratégias de higiene (o que justifica a vinculação com a área da saúde) que os médicos precisavam implantar utilizando os métodos de ginástica (de EF), sistematizados por personagens do meio militar, com fundamentação nos conhecimentos médicos.

Segundo Bracht (2015a, p. 112), esse movimento higienista era pedagógico e a EF foi a eleita para promover a educação para a saúde, utilizando os específicos conhecimentos da Anatomia, da Fisiologia e da Cinesiologia para embasar os métodos de intervenção visando a Educação Física da população; assim, “[...] a tarefa, o mandato social da nascente EF (via métodos ginásticos) é uma tarefa de caráter pedagógico (por isso, a Educação Física da população)”.

Nesse contexto, podemos observar que a prática social levou a EF para a escola e essa instituição passa a ser vista como um local fundamental para a efetivação do campo que, tendo caráter pedagógico, propõe-se a educar as pessoas. Consequentemente, a partir do processo de escolarização, configura-se esse novo campo (PAIVA, 2003) – cujas características pedagógicas das intervenções formam cidadãos saudáveis e aptos a partir de uma visão normativa da educação (BRACHT, 2015a).

Por estar na escola, houve a necessidade de novos profissionais para atuarem nesse novo campo. Desse modo, no início do século XX, as demandas pelo ensino da EF/Ginástica e outras atividades vinculadas ao desenvolvimento do esporte criaram cursos para atender à formação específica para o profissional em instituições, como a Escola Nacional de EF e Desporto (a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), havendo, então, o “[...] acolhimento da Educação Física nas universidades [...] originalmente ao seu mandato de formação de professores [...]” (BRACHT, 2015b, p. 4). Inicia-se no país a consolidação da formação universitária para o professor de Educação Física; a organização da área como um

campo acadêmico, contudo, ganha força no final da década de 1970 com o desenvolvimento da pós-graduação avançando com o debate acadêmico-científico para o campo.

As demandas do sistema esportivo influenciavam fortemente a construção de um campo acadêmico-científico, tanto que, em alguns países, o envolvimento da EF com as pesquisas científicas contribuiu para entendê-la como um campo das ciências do esporte e, em outros, como uma nova ciência: a Cinesiologia ou Ciência do Movimento Humano (BRACHT, 2015a). Bracht (2015a) coloca como exemplos outros debates, ocorridos nos EUA, sobre a Cinesiologia (*Kinesiology*) como ciência ou área acadêmica que substituiria a chamada Educação Física, bem como a proposição alemã de criar a chamada Ciência Desportiva e o abandono do termo EF para legitimar carreiras universitárias. Nesse caso, a Cinesiologia se estabelecia academicamente (nas universidades americanas) como campo para abrigar subáreas de conhecimento, abarcando todos os estudos que visavam a racionalidade técnica-esportiva, como fisiologia, bioquímica, biomecânica – e acomodaria, em espaço menos favorecido, a EF com os assuntos relativos às práticas escolares.

Sendo um campo acadêmico-científico em expansão, os discursos dentro das universidades brasileiras que colocavam em questão a pedagogia tecnicista do ensino dos esportes e seu caráter predominantemente biologicista configuraram um forte movimento influenciado pelas teorias críticas da pedagogia, que causava uma tensão dentro do campo já na década de 1980.²¹ Com relação à formação profissional em EF, as produções científicas embasadas pelas pedagogias críticas iam de encontro a uma formação profissional sob a referência das disciplinas esportivas, que valorizavam as disciplinas de cunho biologicistas (colocando ênfase na formação técnico-esportiva), e reivindicavam o acesso aos conhecimentos das Ciências Humanas (que traziam orientações de tendência mais crítica), abrindo espaço para pensar a formação do ponto de vista do compromisso social do profissional e não somente de sua capacidade técnica (FIGUEIREDO, 2004).

As produções e os debates realizados ficaram conhecidos como Movimento Renovador da EF que, conforme nos explicam Machado e Bracht (2016, p. 850):

Pode ser entendido como um movimento de caráter “inflexor”, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação

²¹ O campo da EF na década de 1980 foi marcado pelo surgimento de um movimento que debatia a incorporação de balizadores fundamentados nas Ciências Humanas. Segundo Machado e Bracht (2016, p. 850), a Educação Física (EF) começava a absorver e a participar do debate sobre as teorias críticas da educação que se desenvolvia no campo mais geral da Educação, agregando outros pressupostos para redefinir sua intervenção e seu papel na escola. “O tipo de mudança vislumbrada, inédita até aquele momento, ganhou ares de uma verdadeira crise de identidade, na qual a EF se viu diante de questões que não faziam parte de seu cotidiano”.

Física, como, por exemplo, “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas.

Produções e debates que traziam pressupostos orientadores à EF buscavam uma identidade acadêmica-científica para o campo, ou seja, uma teoria científica que trouxesse uma identidade para a área e que a legitimasse como uma ciência, colocando a questão de seu estatuto epistemológico. “Isso levou à fragmentação da área, principalmente entre aqueles que defendiam a vertente biológica (com forte tradição e poder na área) contra aqueles da vertente sócio-cultural e pedagógica” (GEREZ, 2019, p. 132).

Em consonância com alguns autores que tratam do assunto (BRACHT 2003b, 2005, 2015a; BETTI, 2005, 2009; FENSTERSEIFER, 2009), falar em identidade epistemológica, identidade científica ou em uma ciência da motricidade humana definindo um estatuto científico para o campo da EF é forçoso. As possíveis afinidades com as Ciências Naturais e as Ciências Humanas como bases de relações científicas são necessárias para a construção do conhecimento da área, principalmente se considerarmos o campo por uma perspectiva de intervenção. Em outras palavras, as relações da EF com outras ciências que produzem conhecimento auxiliando a compreensão do seu objeto específico “[...] ocorrem a partir de sua problemática teórica própria, ou seja, o conhecimento dessas outras ciências não será simplesmente ‘aplicado’ na EF, mas será considerado (e, portanto, valorizado) numa produção que é própria da EF” (BRACHT, 2015a, p. 119).

Com isso, a EF, em meio à diversidade de interpretações, tem estruturado seu campo acadêmico-profissional com relações construídas entre as Ciências Humanas e Sociais e Ciências Biológicas e da Saúde.²² Além disso, também tem construído sua produção acadêmica por meio de consideráveis e calorosas discussões entre os campos da saúde e da educação, “[...] onde a EF se aproxima ora de um, ora de outro, de acordo com opções assumidas por comunidades específicas” (REZER, 2010, p. 77).

Essa característica quase peculiar do campo tem como consequência a representação no imaginário social da EF como área inteiramente vinculada à saúde e qualidade de vida, sendo o campo educacional dedicado ao ensino de jogos e esportes (visão muito influenciada pelos

²² De acordo com Castellani Filho et al (2005), a estruturação do campo acadêmico, científico e profissional da EF vem sendo marcada por históricos conflitos nas relações construídas na EF e estas Ciências. A inserção da EF por estes fundamentos contribuiu sobremaneira em colocar dois polos de discussão: a EF fundamentada pelas Ciências Humanas e Sociais e a EF fundamentada pela Ciências Biológicas e da Saúde. Tanto é que por um lado, a EF está alocada na área de conhecimento da Saúde junto ao CNPq e na tabela de áreas de conhecimento da CAPES, e, por outro lado, por exemplo, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) considera alocada na área das Ciências Sociais Aplicadas.

tempos esportivista e higienista da EF). Essa condição contribuiu para evidenciar os polos de discussão entre as vertentes biológicas e pedagógicas, de modo que cada uma delas defendesse sua especificidade teórico-metodológica, influenciando nas relações de organização dos cursos de formação de professores de EF oferecidos pelas IES.

Balizados por modelos de formação configurados a partir de diretrizes curriculares, modificações curriculares implicaram em reestruturações nos tipos de formações de professores na EF. O modelo de formação inicial em EF no Brasil se dividiu em dois cursos: Licenciatura e Bacharelado.²³ Orientações específicas foram realizadas por meio de diretrizes e constituíram-se como referências gerais nas práticas do currículo para definir critérios de seleção de conteúdos e a configuração dos conhecimentos que delimitam o campo (MOLINA, 2005), substituindo os currículos mínimos.²⁴

De acordo com Alves (2019), é importante saber que a forma como a EF vem se constituindo enquanto campo político-pedagógico também ajuda a organizar o currículo de graduação de uma instituição de ensino superior. Embora exista o fato de as diretrizes curriculares possibilitarem o convívio entre as diferentes formas de concepção de EF, as IES organizam seus currículos tomando como base outros fatores que podem ser de ordem burocrática, política ou epistemológica. A tese da autora, que traz um estudo acerca dos currículos e das diretrizes curriculares na graduação em EF, atenta para a formação inicial, colocando em evidência que os cursos de graduação na área estão intrinsecamente relacionados à forma como são organizados.

Devido ao fato de a Educação Física enquanto área acadêmica estar intimamente relacionada às diferentes áreas de conhecimento como as Ciências da Saúde, as Ciências Sociais e as Ciências Humanas, os conhecimentos das diversas naturezas se cruzam nos currículos por meio das disciplinas. [...] temos desde aquelas disciplinas relacionadas à história, à antropologia, à sociologia, passando por disciplinas do campo educacional como a psicologia da educação[...] chegando às disciplinas relacionadas às ciências biológicas como anatomia, bioquímica, fisiologia, entre outras (ALVES, 2019, p.136).

²³ A mais enfática modificação refletida na organização curricular da EF permitiu a substituição da formação do profissional generalista por uma formação configurada em dois cursos: a Licenciatura (LIC) e o Bacharelado (BACH). A formação inicial era regulamentada pela Resolução 03/CNE/1987, que estabelecia um modelo de formação inicial nos cursos de EF com a Licenciatura Plena, o que permitia a atuação profissional tanto em ambiente escolar como nos não escolares (clubes, academias, centros de treinamentos). Por força das Resoluções 01/CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, e 02/CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, da Resolução 07/CNE/CES/2004 e da Resolução 02/CNE/2007, de 18 de junho de 2007, a formação de profissionais de EF no Brasil está configurada nos dois cursos, sendo que cada qual se constitui com diferentes características, tais como a carga horária, os estágios e locais de intervenção.

²⁴ Não aprofundaremos as relações das diretrizes e dos currículos neste estudo, mas indicamos que, no que tange à EF, outros trabalhos se apresentam de diferentes perspectivas, abordando os desdobramentos dos currículos, das diretrizes curriculares e da normatização do Bacharelado e da Licenciatura: Alves e Figueiredo (2014); Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006); Gaya (2009); Gonzalez (2008); Molina Neto e Molina (2003).

Nesse sentido, levando em consideração que há disciplinas e diversos conhecimentos sobre a formação inicial, Alves (2019, p. 138) explica que esse contexto de debates envolvendo a questão epistemológica é visível e a influência dessas epistemologias na produção dos currículos dos cursos de graduação repercute nos cursos de formação, “[...] já que professores de IES assumem, de uma maneira ou de outra, uma das formas de conceber a área, o que acaba por repercutir na forma como eles tratam os diferentes conhecimentos e também na maneira como os ensinam”.

Para Rezer (2010), esse modelo de graduação (licenciatura e bacharelado) acabou se distendendo em elementos que influenciam a docência e o ensino na formação inicial, pois a conjuntura epistemologicamente diferenciada de cada curso possibilitou que a formação inicial no campo da EF fosse dividida, especificando determinados conhecimentos que necessitavam de uma adequação curricular para atender ao perfil dos novos cursos.

Por consequência, à licenciatura cabe a formação que objetiva uma especialização para o ensino da EF escolar e, no que se refere ao bacharelado, uma expectativa de especialização em diferentes campos não escolares, perspectivando em ambos uma intervenção mais qualificada (REZER, 2010). São a esses argumentos que o campo recorre para evidenciar as diferenças para os novos modelos de formação profissional, mas que, do ponto de vista dos conhecimentos, não haveria grande diferenças.

O argumento de que um egresso do BACH atua fora da escola e um egresso da LIC atua na escola, do ponto de vista epistemológico, não é suficiente. [...] definir a profissão somente pelo local de trabalho é uma posição redutora que ignora a complexidade da intervenção docente neste campo. [...] essa tentativa entre formação geral e profissional, ou seja, a divisão entre BACH e LIC, faz persistir um fenômeno equivocado e artificial em relação à realidade profissional da EF no Brasil (REZER, 2010, p. 172).

A estruturação dos cursos de graduação de licenciatura e bacharelado se estabeleceu sob influência político-pedagógicas. As diferenças entre os cursos quanto à intervenção em ambientes distintos modificaram a formação inicial no sentido de atender ao quesito legalmente imposto de uns poderem trabalhar na escola e outros não, formando os estudantes em professores e profissionais de Educação Física.²⁵ Esse contexto influenciou sobremaneira a

²⁵ No campo, há divergências quanto a essa questão da distinção entre os termos. Tal diferenciação tem rendido algumas reflexões sobre a questão do professor e do profissional de EF que não serão colocadas neste trabalho. Pensamos juntamente com Borges (2005), Molina Neto e Molina (2003) e Rezer (2010) que, independentemente do local de trabalho de um egresso do curso de EF, tanto na escola ou em um centro esportivo, estará o exercício da docência, sendo assim um professor que realiza atividades baseadas nas relações entre os seres humanos.

produção de conhecimento científico que orientava e orienta o corpo de conhecimento de estudo da EF que é ensinado nos cursos de graduação do país (TAFFAREL, 1993).

Eles estruturaram a organização curricular do curso de EF e também formaram (com o passar dos anos) as áreas de concentração dos cursos dos programas de pós-graduação de EF: a área pedagógica, à luz das ciências sociais e humanas; a área sociocultural, também à luz das ciências sociais e humanas e a biodinâmica, à luz das ciências naturais. A área pedagógica e a sociocultural estão bem mais ligadas ao curso de licenciatura e a biodinâmica (relacionados com a saúde e os esportes de alto rendimento), com o curso de bacharelado.

Por se tratar de um campo científico profissional (BRACHT, 2003a) que conta com um curso de graduação em nível superior, a EF, até os dias de hoje, encontra-se envolvida e sustentada por discursos distintos que se desdobram em *abordagens* (cada uma com modelos e características desiguais) que constroem pressupostos próprios, mas que constituem uma EF brasileira com “[...] diferentes formas-de-ser” (REZER, 2010, p.61).²⁶ A discussão do campo da EF a partir de diferentes abordagens engloba, também, diferentes formas de concepções de EF.

Nessa direção, é válido afirmar que abordagens epistemológicas vão dando volume ao campo da EF, propondo-se a criar relações com campos das Ciências Naturais, das Ciências Sociais, das Ciências Biológicas, da Filosofia, da História. É possível perceber que, por meio dessas relações, o campo se move em criar subcampos dentro da EF que a interligam com os demais ramos de conhecimentos e, principalmente, indicam a possibilidade de articulação com um aporte teórico que dê condições de estabelecer diálogo e interlocução com outras áreas.²⁷

Com isso, o enfoque de cada abordagem varia entre elementos biológicos e elementos culturais, sendo cabível estudar algo e é esse algo que muda conforme o olhar do sujeito que se relaciona

²⁶ Tomamos o sentido do termo *abordagem* como o “[...] ângulo pelo qual um assunto ou problema do campo da EF é interpretado” (REZER, 2010, p. 63), não entrando no mérito das variadas abordagens teórico-metodológicas que fundamentam a EF. Entendemos que o campo sempre foi envolvido por um movimento interno de tensão entre diferentes segmentos, fazendo uma relação de disputa com relação a uma valorização acadêmica que legitimasse a EF. Contudo, nossa intenção não é aprofundar essa discussão, mas, sim, trazer para nossa reflexão o quanto essa tensão influenciou/influencia na construção de diferentes epistemologias que transitam pelo campo, procurando se estabelecer como verdade, representando diferentes projeções para a EF. Para Rezer (2010), essa configuração talvez possa representar uma *fotografia* da EF contemporânea.

²⁷ A tese do professor Ricardo Rezer (2010) elucida, de forma bastante coerente, as abordagens e seus respectivos autores que, à luz das correntes epistemológicas do conhecimento científico, construíram proposições que constituíram e constituem a EF. O professor apresenta as abordagens de ensino na perspectiva dos autores, que continuam refletindo a pluralidade de entendimentos a respeito de quais devem ser as funções sociais e as bases metodológicas do ensino da EF.

com o campo (SANCHES NETO; BETTI, 2008). Como a EF mantém relação com diversos campos científicos, Sanches Neto e Betti (2008) identificam cinco propostas com perspectivas que contemplam a intervenção profissional na área e que defendem diferentes compreensões para associar a Educação Física às Ciências: Cinesiologia, Ciência da Motricidade Humana, Ciências do Esporte, Cultura Corporal de Movimento e Aptidão Física relacionada à Saúde.

A partir dessas propostas, os autores consideram que cada uma delas possui uma abordagem para o ensino da EF, tendo como pano de fundo diferentes proposições com pretensões científicas que originam produções teóricas que alicerçam a graduação e a pós-graduação. Considerando que os cursos são fundamentados nas pesquisas científicas da área, são essas propostas que denominam, por exemplo, as áreas de concentração nos programas de pós-graduação das IES que oferecem cursos *stricto sensu*. “A configuração dessas áreas em Linhas de Pesquisa demonstra o referido desdobramento, alicerçado em diferentes interpretações da EF brasileira. Tais interpretações representam diferentes sentidos e significados para o campo, que derivam em intervenções distintas” (REZER, 2010, p. 65).²⁸

Consequência disto, Rezer (2010) destaca que esse contexto de diversidade pode ser interessante por permitir que diferentes subcampos se articulem, debatam acerca de questões sob pontos de vistas distintos; mas, por outro lado, tal pluralidade também provoca a fragmentação da discussão do campo como um todo. Complementando a ideia de diversidade, Fensterseifer (2006) revela com isso uma unidade frágil que se estabelece quando o debate entre as diferentes *Educações Físicas* fica mais divergente e, assim, ele apresenta a importância do diálogo entre essas abordagens como maneira de amenizar o confronto de interpretações. Destarte, os dois autores acima referidos, por considerarem a EF como uma *zona de fronteira* entre os campos das Ciências Biológicas e da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais (FENSTERSEIFER, 2006; REZER, 2010), defendem a ideia de um esforço comunicativo baseado em Habermas, já que as relações existem e se constituem manifestando fundamentações diferenciadas.

²⁸ Subcampos como Biomecânica, Cineantropometria, Educação Física Escolar, Atividade Física e Saúde são reconhecidamente válidos e impulsionam a produção acadêmica da área, tanto que alguns PPGs das universidades brasileiras possuem nomenclaturas de acordo com a compreensão de EF que a comunidade científica do campo estabelece, como, por exemplo, PPG em Ciência da Motricidade Humana, em Ciência do Movimento Humano, em Ciências do Esporte e suas áreas de concentração; do mesmo modo, mostram, por meio dos subcampos, o alicerce de interpretação e significado para a EF.

Assim, concordamos que precisamos, como campo (com diferenças epistemológicas),

[...] pautar este diálogo por um movimento dialógico entre questionamento e sustentação, discussão e aceitação ou não frente às diferentes formas de ser e pensar. Para tal, não existe um ponto arquimediano, onde algum “ser iluminado” possa realizar a crítica definitiva[...]. Precisamos, porém, aprender a superar o pensamento de que há a necessidade de um “discurso vencedor” (REZER, 2010, p. 80).

Sabemos que não se trata de uma tarefa simples e nem pretendemos defender um diálogo relativista, até porque cada proposta tem sua fundamentação dentro das *Educações Físicas* tidas como campos acadêmicos-científicos multidisciplinares e polifônicos (MOLINA *et al.*, 2006). Porém, não podemos desconsiderar que é a partir dessa polifonia que, numa configuração que enquadra o campo, a EF é reconhecida como uma área pedagógica e acadêmico-científica alocada na Área da Saúde, conforme classificação na CAPES e CNPq – o que demonstra complexidade do diálogo.

Entendemos que a constituição do campo da EF se dá justamente por haver essa diversidade de abordagens que são complementares umas às outras e, quando não o são, possibilitam modos diferentes de reflexões e construção de novos sentidos. Arriscamos dizer que é essa configuração que, até os dias de hoje, condiciona a produção científica do campo. Serão os conhecimentos produzidos por essas abordagens que irão subsidiar a intervenção do futuro professor no ambiente educacional, tendo em vista essas *formas-de-ser* da EF que causam importantes desdobramentos no trabalho do professor no ensino superior e em outros níveis de ensino dos ambientes educacionais ou profissionais.

2.2.1. O ensino no curso de graduação em Educação Física

Mas de que forma esses aspectos teórico-epistemológicos discutidos pelo campo conformam as práticas pedagógicas e de ensino para os professores da graduação nas IES? Faremos um esforço de discutir o exercício da docência no campo da EF considerando as pluralidades do campo e procurando construir reflexões que nos ajudem a pensar o curso de graduação em EF.

No ensino superior, mais especificamente nas aulas do curso de EF, o professor da graduação se vale dos conhecimentos científicos da área para levar problemáticas para a sala de aula e desenvolver uma prática pedagógica que responda ao processo de aprendizagem e de ensino de um dado conteúdo. Tendo em mente que nosso campo tem característica multirreferencial e

caráter de intervenção, esse entendimento precisa estar presente quando esse professor pensa o ensino da EF (seja qual for a disciplina que leciona) e desenvolve as suas aulas.

Neste estudo, em consonância com outros autores (BETTI, 2009, BRACHT, 2003a, 2005), partimos do pressuposto que à EF cabe intervir socialmente a partir das práticas corporais, pois o ensino em EF é uma prática de intervenção social e tudo o que fazemos é intervir pedagogicamente nas práticas das culturas de movimento. Por compreendermos que há questões subjetivas e culturais que compõem a docência, saber como se dá a intervenção dos professores em início de atividade docente na graduação em EF se torna condição interessante para desenvolver esta pesquisa.

No trabalho docente, a intervenção pedagógica no campo da EF se configura como uma importante manifestação das interpretações epistemológicas e das concepções que os professores têm sobre o campo e, a partir delas, é que se constrói conhecimento. Dessa forma, as aulas se tornam espaços de diálogo e discussão entre diferentes epistemologias que permitem pensar a EF como um solo comum (já que por ela atravessam diversas relações) para que se construa um conhecimento próprio do campo. Trazendo a ideia de Rezer (2010, p.93), há, na intervenção pedagógica, uma possibilidade aglutinadora para o campo e isso “[...] se sustenta também, na perspectiva de pensar o exercício da docência como uma fusão entre diferentes horizontes necessários para um processo de intervenção”.

São essas intervenções que, respaldadas por essa diversidade epistemológica entre diversos subcampos que formam a EF, permitem construir mais conhecimentos, seja no âmbito da Educação Básica ou no ensino superior.²⁹ Contudo, devemos ter o cuidado de entender essa *autonomia* epistemológica entre esses diversos campos como um movimento interdependente, porém bem tecido um com o outro (BRACHT, 2003b).

Convém ressaltar, também, que articular essa relação entre produção de conhecimento e intervenção pedagógica não é tão simples. Rezer (2010, p. 95), analisando o processo de intervenção pedagógica no trabalho docente do professor de EF, atenta-nos para a questão de que, se esse movimento interdependente (ao mesmo tempo autônomo) se manifesta no plano da produção de conhecimento, o mesmo não se pode dizer com relação aos problemas da intervenção:

²⁹ Reiteramos aqui que não estamos especificando os diferentes âmbitos dessa intervenção (se escola, clube, universidade, academia), pois consideramos que em todos esses ambientes há intervenção pedagógica realizada pelo profissional que atua no campo da EF.

Nesse sentido, ao produzir uma pesquisa é possível investigar um recorte específico, como por exemplo, diferentes metodologias de ensino ou análises biomecânicas de determinados movimentos, de forma desvinculada uma da outra. Porém, ao se deparar com um processo de intervenção, em diferentes contextos, as exigências da docência vão para além de um recorte específico, requisitando conhecimentos de diferentes recortes, de distintas comunidades, inclusive, de diferentes campos do conhecimento. Isso permite afirmar que “dar aula” não é tarefa simples (REZER, 2010, p. 95).

Bracht (2015b, p. 4) faz ponderações pertinentes em relação à produção de conhecimento no campo da EF, no plano do debate pedagógico, expondo que muitas vezes “[...] a produção do conhecimento se dá majoritariamente a partir de problemáticas teóricas não vinculadas com a intervenção”. Sendo a intervenção o sentido da prática científica na EF, o autor pontua que precisamos (como campo) assumir e nos preocupar com a prática científica que traz como problemáticas questões ligadas à intervenção.

E o que isso tem a ver com o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino dos cursos de EF? Se consideramos que a prática científica dá respaldo para nossas ações pedagógicas, ela não pode reificar a EF, ou seja, não deve apagar sua característica originária, que é a intervenção.³⁰ Com a reificação, a consequência é o pouco diálogo da prática científica com a intervenção em si (BRACHT, 2015b).

Se é essa prática científica que produz os conhecimentos que serão orientadores da prática pedagógica, a necessidade de diálogo é condição primeira, porque é a partir da intervenção pedagógica que os diferentes contextos serão adicionados pelo professor ao desenvolver sua prática docente; que os diferentes recortes serão feitos; que ele requisitará conhecimentos de diferentes recortes para realizar sua intervenção. Nessa direção, se a produção de conhecimento fica distante da aplicação desse conhecimento, o diálogo não acontece ou, quando acontece, a prática científica assumida pelo campo da EF dialoga de outro patamar (considerado pretensamente superior já que advém da teoria) e considera a intervenção mera aplicação do conhecimento científico, sem sentido para aquele contexto de sala de aula (BRACHT, 2015b).

Rezer e Fensterseifer (2008) colocam em discussão a docência em educação física e chamam atenção para a necessidade de construir novos sentidos para o exercício da docência, resgatando a complexidade exigida ao trabalho do professor. A docência na graduação em EF precisa ser considerada a partir de suas particularidades, não adiantando, por exemplo, um ex-atleta de judô ministrar a disciplina de lutas ou, ainda, um professor bacharel em enfermagem ministrar aula

³⁰ Segundo Bracht (2015b, p. 5), “se toda reificação é um esquecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), aqui se trata do esquecimento das origens, da radicação do conhecimento do mundo da vida”. Existe a necessidade de se pensar o campo acadêmico de modo diferenciado, já que esse esquecimento ameaça cobrir a EF, asfixiando, abafando formas alternativas de produzir conhecimento e o pensar.

na disciplina de anatomia, porque outros conhecimentos relativos ao campo poderão ser requisitados e esses professores não os possuirão. Assim sendo,

Resgatar a complexidade da docência no âmbito da EF passa pela necessidade pedagógica de maior domínio conceitual, por um processo de afirmação como “sujeito”, no qual o professor se perceba como alguém que pode produzir conhecimento e não apenas *aplicar* conhecimentos produzidos por outros (REZER; FENSTERSEIFER, 2008, p. 327, grifo dos autores).

Os autores trazem o termo domínio conceitual sendo, por nós, compreendido por conhecimento. Conhecimento esse que permite ao professor acessar as condições necessárias para sua ação, que possui intencionalidade pedagógica. Ou seja, passa pela necessidade ampliar seus conhecimentos científicos pedagógicos para que seja possível pensar em um processo complexo de intervenção em que ele seja mais que um aplicador de ideias dos outros (REZER; FENSTERSEIFER, 2008).

Nessa direção, pensar como os professores do ensino superior trabalham com disciplinas, em um processo formativo passa a ser um ponto de partida para construir propostas de intervenções munidas de responsabilidade pedagógica. González (2007) pesquisando a formação inicial em EF e ouvindo professores universitários, enfatiza duas perspectivas com relação ao ensino dos esportes. A primeira, dentro de uma visão quase pessimista revela que a forma tradicional de ensinar os esportes na formação superior em EF parece bastante difícil de ser reinventada, isto é, ainda se sustenta em uma abordagem tradicional de ensino. Por outro lado, “Uma nova forma de pensar o estudo sobre o esporte na e para a universidade necessita e exige produção de conhecimento específico para sustentar a formação profissional na área” (GONZÁLEZ, 2007, p.8) e assim sendo, a visão otimista mostra que frente às limitações dessa forma tradicional já existem práticas pedagógicas estruturadas para o ensino dos esportes com movimentos de mudanças no processo de ensino-aprendizagem-estudo (GONZÁLEZ, 2007) do esporte com os professores revisando suas formas de ensinar e a articulação entre as disciplinas.

Cabe também pensar a possibilidade de modificar a intervenção pedagógica em diferentes contextos de quaisquer outras disciplinas, não somente às que tratam dos esportes. Organizar o ensino da EF e sistematizar as disciplinas de acordo com sua ementa, seus objetivos e suas avaliações são ações que fazem parte do trabalho docente e o professor precisa realizá-los levando em consideração as relações humanas, as interações educativas, as relações sociais existentes no processo de ensino e de aprender. Assumir essa postura é conceber que “[...] é necessário considerar que intervenções com pretensões que possam dar conta da complexidade

de lidar com o humano dos seres, necessitam ser edificadas considerando a complexidade dessa investida” (REZER, 2010, p. 77).

Barbosa-Rinaldi (2008, p. 186) nos convida a pensar sobre uma nova epistemologia da prática docente a partir da necessidade de os docentes que atuam nas IES romperem com o paradigma hegemônico da racionalidade técnico-instrumental nos cursos de graduação em EF, “[...] quer seja na forma como os currículos estão estruturados, ou no fazer pedagógico dos docentes”. Paradigma esse que possui como características a fragmentação do conhecimento, a segmentação entre teoria e prática, a visão linearizada dada ao processo de ensino e aprendizagem que concebe o ensino como preparação técnica e a prática como um processo técnico de intervenção (BARBOSA-RINALDI, 2008), tratando o conhecimento na formação inicial de modo engessado, uma vez que a prática educativa, dentro desse contexto, é uma atividade técnica.

Na atuação docente do professor no magistério superior sabemos que o conhecimento técnico tem sua importância, porém, não deve ser priorizado como consenso no desenvolvimento da aula universitária. Concordamos com a autora quando temos uma prática pedagógica que permite desenvolver a autonomia e a criatividade dos estudantes, rompendo com a condição de relações autoritárias, estimulando a capacidade crítica e conduzindo a produção de conhecimento. Precisamos, então, de “[...] nos tornar capazes de usar facetas mais humanas e criativas de nós próprios [...] tendo a reflexão como ponto de partida e de chegada” (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 196), com vistas a não perder a dimensão humana de uma prática pedagógica baseada na ação reflexiva.

Ao tratar de um mesmo conhecimento, podemos ter um professor que trabalhe de maneira ordenadamente autoritária e outro que trabalhe dentro de uma ordem necessária. Podemos ter um professor que permita que seus alunos apenas conheçam e não aprendam e podemos ter um professor que favoreça seus alunos a conhecer e aprender. É por isso que pensar em como tratar o conhecimento na formação inicial em Educação Física é tarefa tão relevante (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 203).

Ministrar aulas no magistério superior na graduação de EF requer do professor em início de atividade docente assumir competências que o auxiliará conduzir as aulas universitárias, levando em consideração que o ensinar na universidade possui uma relevância pela responsabilidade de formar profissionais para atuar na sociedade nos diversos níveis de influência e contato com a comunidade e, no caso específico da EF, “[...] formam-se profissionais que atuarão diretamente com outros seres humanos – seja num ambiente educacional, recreativo ou de lazer” (BORGES; GONZÁLEZ, 2017, p. 52).

Concordamos com Zanotto e Alves (2017, p.73) que o início da docência é marcado pela apreensão de que o professor, “[...] de fato não tem objetos de trabalho, mas sim, sujeitos, seres humanos dotados de particularidades, vontades [...] e são corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem”; entendemos que a atuação como docente, nesse universo educativo que formará outro professor de educação física, deve estabelecer relações com a profissão, no âmbito do mundo do trabalho, mas precisa ir além disso, reconhecendo a importância de fazerem juntos as leituras de mundo – “[...] tomadas como ponto de partida para as relações pedagógicas desencadeadas no ensino de graduação (Idem, p. 71).

É importante alertar para que, ao pensar didaticamente, é preciso ampliar nossa compreensão de mundo, em que o desafio está em entender que existe uma relação entre a produção de conhecimento científico e as questões macrossociais, ou seja, esse processo é atravessado por visões de mundo e ideologias contraditórias que geram diferentes movimentos de valores. Talvez, podemos começar a refletir sobre uma pedagogia universitária no sentido de auxiliar a área a discutir os limites do teorizar científico para a construção de uma teoria (pedagógica) para a EF, considerando que

A teoria da EF não pode ser uma teoria baseada num total desencantamento do mundo (o tal mundo objetivo da ciência), pois na Educação (e na EF) não é possível eludir a questão da normatividade, ou seja, a educação possui uma dimensão ético-política que lhe é intrínseca (BRACHT, 201b, p. 8).

Nas palavras de Candau (1995), na multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, necessitamos, enquanto professores, superar o formalismo lógico e normativo, o reducionismo técnico para construirmos um método didático que considere e articule diferentes componentes que estruturam o ensino (contexto, os sujeitos, conteúdo). Para tanto, continuamos a insistir que o trabalho do professor universitário na graduação em EF requer mais que instrução: são necessários também trabalho pedagógico, esforço intelectual e conhecimento. E serão os conhecimentos da didática que permitirão segurança no sentido de dar-lhe um conhecimento técnico-pedagógico que subsidiará a realização de uma prática pedagógica mais organizada com o objetivo do ensino.

Pensar sobre a didática no ensino superior relacionando o conhecimento científico produzidos no campo da EF, os contextos macro e microssociais no processo de formação e a estruturação das aulas universitárias é um exercício de reflexão. É uma tarefa incessante para que haja a construção de práticas pedagógicas alinhadas ao objetivo principal do professor (seja ele novato ou experiente), que é o ensino. Por entendermos que o campo se constitui pedagogicamente como uma ação de intervenção, faz-se importante estabelecer um diálogo com a docência no

ensino superior, com os conhecimentos específicos do campo e com as discussões que existem sobre a prática pedagógica na EF.

Contudo, vemos que o percurso feito pela EF no campo da educação superior ainda é bem modesto, como já dito. Se em outras áreas do conhecimento esse tipo de discussão a respeito do ensino superior tem resultado em boas reflexões e até modificações no cenário do trabalho docente nas aulas universitárias, a EF, como área do conhecimento, pode também começar a produzir reflexões sobre sua pedagogia, a pedagogia universitária em EF.

3. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Interrogar o mundo, a realidade e suas contradições, com a finalidade de construir conhecimentos que contribuam para a emancipação humana está umbilicalmente vinculado à ideia de pesquisar, aprender, contextualizar.

(Geovana Ferreira Melo, 2018)

Este capítulo tem por intenção oferecer uma visão abrangente da estrutura do ensino superior no Brasil, expondo a modalidade da educação superior e dados que produzem o estado da arte das legislações específicas para esse sistema de ensino que, federativamente, administram e mantêm vinculado o conjunto de instituições que o forma. No entanto, começaremos esta seção justificando, a partir de um arcabouço de informações, a estrutura do ensino superior no país com algumas referências legais, mostrando características e especificidades das IES de natureza pública e privada.

A partir desse arcabouço que regulamenta o ensino superior no país, colocaremos em pauta a universidade pública federal e as instituições de ensino superior privadas, nosso lugar de investigação, e a natureza institucional de cada uma delas que, sendo diferenciadas em suas funções e objetivos, possuem complexidades e tensões em suas relações. Por meio de dados estatísticos, trouxemos a configuração atual do cenário da Educação Superior, que se constitui inserida nas mais variadas transformações econômicas, políticas e culturais que transpassam a Educação, desencadeando uma expansão expressiva do setor privado nesse contexto.

Pretendemos também, neste capítulo inicial, observar dados que mostram a expansão dos cursos de graduação, sobretudo da graduação em Educação Física, uma vez que, nesse universo de informações, verifica-se um grande crescimento de abertura de novos cursos e de criação de outros tantos no qual o setor privado é responsável por mais de 90% desse montante. Evidenciamos os pontos de crescimento da graduação, especificamente dos cursos de EF, apresentando números dos cursos pelo país de acordo com as regiões a partir de informações obtidas pelas notas disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Superior do Censo da

Educação Superior do ano de 2019 e do ano de 2021, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).³¹

3.1 A estrutura da Educação Superior no Brasil

No que se refere à normatização, a Constituição Federal, juntamente com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (Lei 9394/96), constitui as bases que pavimentam as regulamentações que orientam a Educação Superior. Projetos de lei e decretos complementam e/ou modificam algumas regulações de acordo com as demandas e o surgimento de novas políticas, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação, o Decreto nº 2306/97 – que regulamenta o sistema federal de ensino, o Decreto nº 5622/ 2005 – que regulamenta o ensino a distância nas instituições, e o Decreto nº 5773/06 revogado pelo nº 9235/17 – que trata das instituições de ensino superior em geral. Há ainda algumas outras normativas que incitam reformas do ensino superior e outros decretos e portarias que procuram ajustar o funcionamento das IES. Essas leis complementares passaram a regular o Ensino Superior, buscando atender cada vez mais as necessidades das demandas profissionais e do mercado de trabalho.

A Seção I – Da Educação (do Art. 205 ao Art. 214) da Constituição preconiza uma organização do sistema federal de ensino em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo o artigo 8, §1 e §2 da Lei 9394/96 (BRASIL, 2015), são esses entes que organizarão os respectivos sistemas de ensino, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis. Fazem parte desse sistema todas as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de ensino superior (IES) criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação.

Ainda em conformidade com nossa Constituição, a educação é direito de todos e livre à iniciativa privada. Isso permite entender que as instituições de ensino superior podem ter diferentes formas de organização. Nesse aspecto, de acordo com as análises de Cavalcante (2000), existem duas expressões legais para descrever as formas de organização: enquanto a LDB, em seu artigo 19, discorre sobre as *Categorias Administrativas*, o Decreto nº 2306/97, no

³¹ Cabe mencionar que optamos por abordar, neste capítulo, uma tendência pelo viés político-econômico e não pelo histórico do ensino superior brasileiro. Apesar de considerarmos importante a análise histórica, a escolha de ater-nos à discussão política é por trazer para o estudo as características do ensino superior: sua organização institucional, seus financiamentos e quadros estatísticos que retratam a escalada da expansão do sistema federal de ensino, sua coexistência entre o público e o privado, entre outras discussões dentro do âmbito legislativo e social que pautam o sistema.

artigo 5, traz a expressão *Natureza Jurídica* para a instituições de ensino superior do sistema federal de ensino. Segundo a autora, o termo trazido na Lei de Diretrizes e Base aplica-se a todas as instituições de ensino dos diferentes níveis, enquanto a segunda, mais específica, se aplica às IES do sistema federal de ensino, ou seja, às IES públicas federais, também chamadas de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e às IES privadas, deixando de fora, portanto, as IES públicas estaduais e municipais (CAVALCANTE, 2000).

Dessa maneira, a organização a partir das categorias administrativa ou forma de natureza jurídica das IES brasileiras está assim definida:

Tabela 1 - O sistema federal de regulação do ensino superior

Públicas	Federais	Autarquias especiais	Privadas	Particulares
		Fundações públicas		Comunitárias
	Estaduais			Confessionais
	Municipais			Filantrópicas

Nessa conjuntura, os sistemas mais comuns que coabitam regendo a educação superior e suas instituições são: o sistema estadual de ensino e o sistema federal de ensino. O primeiro, mesmo que dependa das normativas vindas da União, abrange as universidades estaduais e municipais públicas, juntamente com as escolas de governo e o ensino médio (fora da esfera da educação superior). O segundo contempla todas as instituições de ensino superior públicas e privadas do país.

Assim, o sistema federal de ensino abarca a coexistência do setor privado e do setor público e tem dado diferentes composições ao ensino superior. No setor público, é responsabilidade do Estado a garantia dos investimentos e do financiamento dos estudos, atendendo às demandas dos seus alunos. Nesse sentido, a gratuidade do ensino nas IES públicas fica garantida constitucionalmente, como consta no artigo 6º, e definida por meio da vinculação da receita tributária para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público federal (RANIERI, 2000). Já o setor privado se fundamenta a partir do pagamento de mensalidades arcadas por familiares ou pelos próprios alunos, uma vez que a ele foi assegurada a participação na oferta de ensino superior dentro dos limites fixados em lei (RANIERI, 2000).

Tratando exclusivamente sobre o setor privado, segundo o artigo 6 do Decreto nº 2306/97, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino criadas e mantidas pela iniciativa privada classificam-se pelo regime jurídico a que se submetem as pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que as mantêm: as mantenedoras. Assim, elas podem assumir quaisquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial, para administrar as IES, tendo as finalidades de atuarem com fins lucrativos, de natureza comercial, tomando forma de Sociedade Mercantil ou sem fins lucrativos, sob forma de Sociedade (civil, religiosa, científica e outras), Associação ou Fundação.³²

Desse modo, as instituições de ensino superior privadas podem se organizar como:

1. Particulares em sentido estrito – aquelas mantidas por pessoas jurídicas que oferecem a educação superior com finalidade lucrativa, de modo comercial ou mercantil.
2. Comunitárias – aquelas sem fins lucrativos, mantidas por entes privados, grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representante da comunidade, conforme o artigo 20 da LDB.
3. Confessionais – sem fins lucrativos, instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideológica específica de alguma instituição religiosa ou não;
4. Filantrópicas – sem fins lucrativos, na forma da lei, são instituições de educação ou assistência social que prestam os serviços para os quais houverem sido instituídas e os colocam à disposição da população, em caráter complementar às atividades do Estado.

A situação legal das IES regidas pela Lei de Diretrizes e Bases permite classificá-las de acordo com o tipo de instituição e seus procedimentos em relação ao credenciamento para funcionar. Acompanhado de controle financeiro e administrativo por parte do governo, as instituições começam a ser distinguidas por suas prerrogativas acadêmicas. Assim, as IES no Brasil distinguem-se em *Instituições universitárias*, compostas pelas universidades e centros universitários, e *Instituições não universitárias*, compreendendo as faculdades e os institutos

³² Consta no artigo 16 do Código Civil Brasileiro: as pessoas jurídicas de direito privado podem se organizar sob forma de sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, as associações de utilidade pública e as fundações ou como sociedades mercantis.

superiores. Existe uma organização acadêmico-administrativa em que as IES recebem diferentes denominações de acordo com os variados graus de abrangência ou especialização.³³

As universidades são instituições mais estritas, uma vez definidas na Lei 9394/96 (LDB), no artigo 52, como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracteriza por produção intelectual institucionalizada mediante estudo sistemático dos temas e problemas científicos e culturais mais relevantes (BRASIL, 2015). A lei citada acima menciona que, além da pluridisciplinaridade, caracteriza-se pela indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, entre outros princípios.

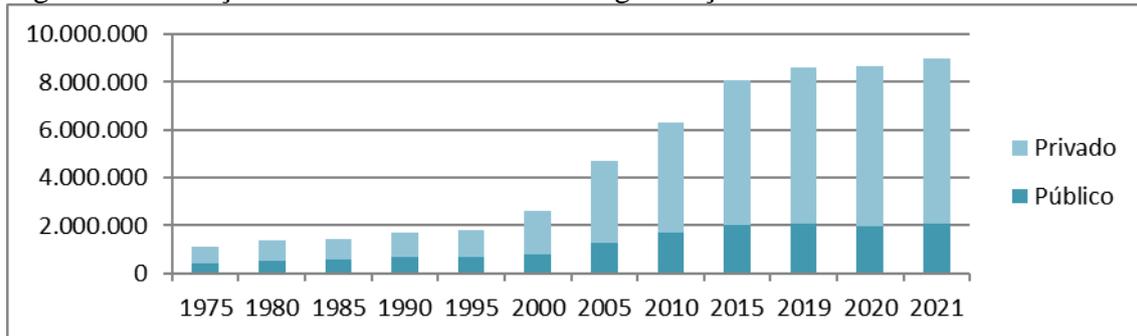
As instituições denominadas de centros universitários têm por definição os espaços educacionais multicurriculares que têm autonomia para abertura de novos cursos, devem comprovar elevada qualidade de ensino, envolvendo desde a infraestrutura até a titulação acadêmica de seu corpo docente, porém não são obrigados a realizar pesquisas. Dentre as IES não universitárias, as faculdades e os institutos superiores são também considerados multicurriculares, mas atuam de modo unificado, com o plano de estudo diretamente controlado por uma administração central. Elas se diferenciam por serem voltadas basicamente para as atividades de ensino, não gozando de autonomia e dependem do Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação de novos cursos e vagas.

Essas diversificações foram oficialmente regulamentadas pelo Decreto nº 2306/97, que permitiu abrir uma grande brecha para a expansão do setor privado no sistema de ensino superior brasileiro, pois legalizou-se o negócio mercantil na educação (SGUISSARDI, 2015). Numa perspectiva histórica, desde a década de 1960, o ensino superior privado atuava em conjunto à rede pública de ensino superior para atender à crescente demanda dos projetos de industrialização e garantir, por meio da formação em nível superior, profissionais qualificados para a oferta de trabalho nos mais diversos setores do mercado. Nesse ritmo, inicia-se, nos anos de 1980, um período bastante relevante no sentido de fortalecimento dessa expansão, pois a Constituição de 1988 passa a regular esse nível de ensino, promovendo as mudanças necessárias

³³ Ainda tomando como referência o Decreto nº 2306/97, que regulamenta a LDB, o sistema federal de ensino define as universidades, universidades especializadas, centros universitários, centros universitários especializados e centros de educação tecnológica. Para as IES não universitárias, são consideradas as faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. Concordamos com Cavalcante (2000) que, enquanto nos textos legais encontram-se referências e definições detalhadas sobre universidades, centros universitários e centros de educação tecnológica, o mesmo não ocorre em relação às IES não universitárias.

para incentivar os projetos de crescimento do ensino superior e formar estudantes que o mercado de trabalho anseia. Dessa forma, pôde-se perceber a flexibilização e a ampliação do sistema e a redução do papel exercido pelo Estado (ANTUNES, 2012). Desde o final dos anos 1990, o crescimento da matrícula no ensino superior deu-se de modo acelerado, podendo se identificar uma primeira onda de expansão.

Figura 1 - Evolução da matrícula em cursos de graduação no Brasil



Fonte: Adaptação com dados de Neves e Martins (2016) e do Censo da Educação Superior - Deep/Inep 2020 e 2022.

Os movimentos observados pelo crescimento gradual do número de matrículas na graduação nos setores público e, principalmente, no privado mostram a força dessa expansão ao contabilizar, no ano de 1975, pouco mais de 1 milhão de matrículas realizadas, com cerca de 62% delas no ensino superior privado. Segundo análises de Neves e Martins (2016, p. 104), “após um período de estagnação, que vai de 1975 a 1995, constata-se nova explosão da matrícula do setor privado, que cresceu 70,6%, contra 26,6% do setor público até o ano de 2000”.

Ao fim da década de 1990, readequações estruturais e fiscais recomendadas por órgãos financeiros multilaterais foram significativas para fomentar medidas políticas e econômicas determinantes para o ensino superior, como o incentivo às reformas do Estado e consequentemente a diminuição da sua presença tanto na área produtiva quanto na área social. O equilíbrio orçamentário para a redução dos gastos públicos e a privatização de serviços estatais também estiveram entre as ações que permitiam que o país entrasse no fenômeno da globalização do capital financeiro.³⁴

³⁴ A crescente expansão do ensino privado na Educação Superior se dá no contexto da mundialização do capital e do ajuste neoliberal. O aumento significativo do setor privado em relação ao ensino público ocorre sob explícita influência estrangeira, com a atuação de organismos internacionais multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM) e outros que ditaram

O processo de expansão do ensino superior faz parte da reforma implantada no Estado. O Brasil, seguindo com as adaptações estruturadas pelas entidades internacionais, abraça o modelo neoliberal, cuja importância financeira predomina em suas relações e influencia a lógica de produção mercantil nas instituições escolares, atingindo todos os níveis de educação, principalmente a educação superior (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).³⁵ O crescimento do segmento privado de IES, nesse período, definiu o padrão geral dessa expansão, ou seja, um crescimento do setor educacional de nível superior que não constituiu de resultados de planejamento educacional por parte do governo e seus órgãos, “A lógica que orientou sua expansão foi conduzida, em grande parte, pela lógica de demanda e da oferta, em cuja dinâmica o setor privado tem ocupado um papel relevante no sentido de suprir a demanda por um ensino de massa” (NEVES; MARTINS, 2016, p. 101).

Em 2015 os cursos de graduação superaram uma marca histórica de 8 milhões de alunos matriculados, incluindo as matrículas em cursos presenciais e a distância, pela primeira vez sendo equivalente ao tamanho do ensino médio no país. Em 2021, o número de matrículas na educação superior continuou crescendo, atingindo quase 9 milhões, sendo que 76,9% das matrículas estão nas IES privadas e 23,1% nas instituições públicas (BRASIL, 2021).

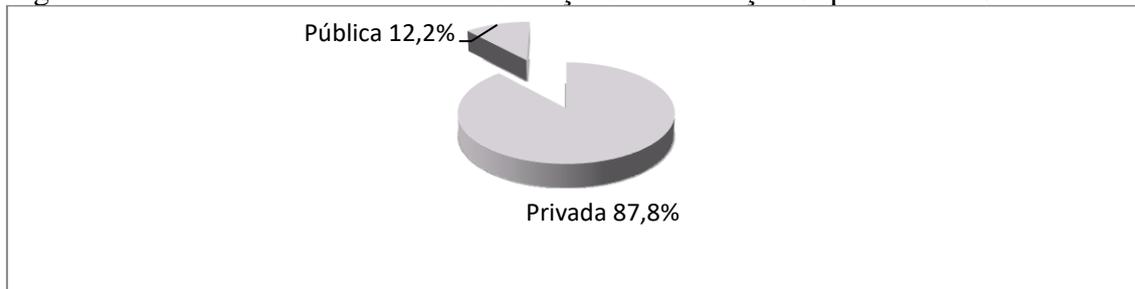
A investigação sobre o fenômeno da expansão ainda é recente e os estudos evidenciam o risco de uma *massificação* da educação (ANTUNES, 2012; SGUISSARDI, 2015; NEVES E MARTINS, 2016; GEREZ, 2019; BROCH *et al.*, 2020), confirmando uma hipótese trazida por Sguissardi (2015) de que, no Brasil, estamos vivendo um intenso processo de transformação de um direito em mercadoria. As políticas de educação propostas pelos órgãos internacionais no mundo interferiram de tal maneira visando a formação de sujeitos que atendessem as exigências do mercado que a educação superior cada vez mais se tornou um produto comercializável. De

normas a respeito do financiamento e orientações para as políticas educacionais no âmbito do ensino superior. Vale a pena consultar os estudos de Silva Jr. e Sguissardi (2001) e Sguissardi (2015), que contemplam essa discussão desenvolvendo uma análise a respeito da economia ultraliberal que preconiza a predominância financeira e o Estado semiprivado, em que os interesses privados mercantis se sobrepõem aos interesses públicos.

³⁵ Sguissardi (2015) explana que o neoliberalismo refere-se a um conjunto de ideias políticas e econômicas que defendem a separação do Estado da economia. Esse modelo neoliberal de economia foi introduzido no Brasil nos anos de 1990 num momento político novo em que a “ajuda externa” vinda de órgãos multilaterais direcionava aos países de terceiro mundo alguns aconselhamentos a partir de rigorosa disciplina de liberação financeira, privatizações, equilíbrio orçamentário, entre outras medidas que pretendiam sanar o fracasso do modelo de industrialização por substituições de importações com a participação estatal. “Os primeiros passos do ajuste neoliberal, que primava pelo esvaziamento do polo social-público do Estado e fortalecimento de seu polo privado-mercantil, seriam concomitantes com os da liberação do campo da educação superior para o mercado a partir de 1997” (p. 873).

fato, “O dilema da ‘democratização ou massificação mercantil’ da educação superior em seu processo de expansão em curso não se explica por si mesmo” (SGUISSARDI, 2015, p. 871), dá-se nesse contexto de Estado que pouco não tem compreendido a educação como um direito ou serviço público, mas como uma mercadoria ou serviço comercial que prioriza o interesse privado-mercantil. Acrescentado ao acelerado crescimento se concentrar majoritariamente no ensino privado, há o reconhecimento dos gargalos com a crescente demanda social e a necessidade de matrículas na rede pública como forma de garantir ao sistema como um todo uma resposta às demandas sociais. O censo mais recente do ensino superior, no ano de 2021, revela a conjuntura da rede de educação superior com um total de 2.574 instituições de ensino superior. Dessas, apresentavam a quantidade de 313 IES públicas e 2.226 privadas, o que representa 87,8% da rede de educação superior. Em relação às IES públicas, atualmente 42,8% são estaduais num total de 134 IES; 38,0% são federais com 119 e 19,1% municipais com 60 IES. Ainda dentro dessa relação, quase 3/5 das IES federais são universidades e 55,4% delas são públicas. Entre as IES privadas predominam as faculdades abrangendo 92,5%.

Figura 2 - Percentual do número de instituições de Educação Superior em 2021



Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Deep/Inep 2022.

A oferta nos cursos de graduação se modifica a cada ano, acompanhando o crescimento das IES. Apesar de um notável aumento, as desigualdades sociais, no tocante ao acesso e à permanência dos alunos, fazem parte de uma contínua realidade que condiciona os estudantes de baixa renda a acessarem ao ensino público, tendenciando a procura de cursos ofertados em grande escala no ensino privado superior. Quanto ao ingresso na Educação Superior, análises de Ristoff (2013, 2014) e Sguissardi (2015) constatam que isso não depende somente da vontade dos jovens em idade adequada, mas também do nível socioeconômico de suas famílias. Nesse contexto, os estudantes possuem um perfil socioeconômico cujo rendimento médio é baixo, mas que, ainda assim, são responsáveis por mais de 70% das matrículas no ensino superior privado. O autor enfatiza ainda que

É num país em que o rendimento médio do 1% mais rico é cerca de 40 vezes maior que o dos 40% mais pobres (FREIRE, 2014); em que cerca de 50% das famílias têm renda familiar de até três SM [salários mínimos] e apenas 7% possuem renda superior a 10 SM; e em que menos de 27% das matrículas da educação superior estão em IES públicas gratuitas, que a exigência constitucional de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (CF 88, art. 206, inciso I) adquire o significado de uma verdadeira utopia. É necessário enfatizar que essa utópica igualdade de condições para o acesso à, e de permanência na, educação superior é, como nos demais níveis, condição básica da democratização desse nível de educação (SGUISSARDI, 2015, p. 887).

Visto que a realidade econômica e social condiciona o acesso ao ensino superior, não se pode falar em processo de democratização sem que se verifique algum grau de igualdade de condições para todos os candidatos a uma vaga na educação superior. Mesmo concordando que é uma temática importante a ser abordada, não aprofundaremos a discussão sobre essa questão para não nos distanciarmos do objetivo do estudo. Contudo, o sistema federal de ensino teve uma incipiente mobilização na tentativa de atenuar esses problemas com medidas e ações do Estado que objetivaram favorecer, até certo ponto, a produção de condições de igualdade de acesso a esse nível de educação ou sua, ainda que precária, democratização (SGUISSARDI, 2015).

No decorrer da década de 2000, houve uma escalada importante no número de instituições públicas que, de algum modo, refletiu na ampliação do acesso e maior inclusão social no ensino público superior. Traçando comparações, a rede federal foi a única das categorias públicas que teve aumento no número de matrículas entre 2008 e 2018 (89,7%) (NEVES; MARTINS, 2016), mostrando que, apesar dos imensos obstáculos políticos e econômicos, o ensino veio aumentando gradativamente sua participação na rede pública ao longo daqueles anos. Dados daquele período mostravam que quase 2/3 das matrículas e cursos de graduação da rede pública estavam em instituições federais. A expansão das IES públicas, desde então, sempre se configurou como um grande desafio dentro da política educacional no país.

A criação de políticas e programas específicos possibilitou fomentar, por exemplo, a expansão das IES públicas, a inclusão de jovens de baixa renda no sistema e o financiamento para aqueles que dependiam da instituição privada para estudar. Nessa perspectiva, alguns programas se destacaram: o REUNI e o ProUni, uma política governamental implementada no setor privado proporcional à quantidade de indivíduos nos estados da federação.³⁶

³⁶ As políticas afirmativas ocorreram a partir do ano de 2001, com a Lei nº 3.708/01, que instituiu, no estado do Rio de Janeiro, a reserva de 40% das vagas das universidades estaduais para negros e pardos. A partir de então, outras políticas afirmativas (PA) funcionaram em diferentes modelos: cotas raciais, cotas sociais, sistema de

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096/07 e visava o estabelecimento de esforços para a consolidação de políticas nacionais de expansão da educação superior pública, sendo formulado com o propósito de elevar gradualmente a taxa de conclusão dos cursos de graduação e da relação de alunos em cursos presenciais (BRASIL, 2007). Vinculado ao setor público na tentativa de expandir e modernizar as IES públicas federais, o REUNI se constitui num processo de reconfiguração do currículo da educação superior, gerando impacto na organização do modelo baseado na tríade ensino, pesquisa e extensão (NEVES; MARTINS, 2016), que influencia o ensino superior, conforme explanamos anteriormente.

O Prouni, sendo um programa do governo federal, objetiva a concessão de vagas para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Ele foi regulamentado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/05 (BRASIL, 2005). O Programa está diretamente ligado à expansão do setor privado por oferecer vagas aos estudantes por meio de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação. A IES pode aderir ao programa e o Estado passa a conceder, por meio de recursos públicos, o incentivo para a rede particular preencher as vagas ociosas disponíveis.³⁷

Atualmente exposto pelo ProUni, o Fies é um tipo de financiamento destinado a arcar com a graduação de estudantes que não teriam condições de custear sua formação.³⁸ Esse crédito educativo é um instrumento fundamental para a sobrevivência de parte significativa do setor privado (NEVES; MARTINS, 2016) por ter a parceria do Estado como fornecedor de um fundo público como forma de promover o acesso ao ensino superior. Nesse sentido, o Estado

pontuação, acréscimo de bônus. Elas visam ofertar maior diversidade e inclusão social ocupando vagas já existentes.

³⁷ Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004; artigo 5º: A instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá aderir ao PROUNI mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para cada 13 (treze) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, excluídos os já beneficiados pelo PROUNI e o número correspondente a bolsas integrais dos beneficiários da própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados. Além disso, a partir da assinatura do termo de adesão isenta a instituição superior do pagamento de quatro tributos (Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

³⁸ Em 1976, foi criado o primeiro programa no qual o governo custeava o ensino do estudante nas instituições privadas e este, depois de formado, assumia o compromisso de pagar o investimento do governo. Inicialmente chamado de Programa de Crédito Educativo (Creduc), foi substituído pelo FIES, que mantém o mesmo formato de financiamento, porém, com as Portarias 21 e 23/2014, os critérios para a concessão dos empréstimos foram modificados, significando uma redução do número de beneficiários e do total de matrículas. Critérios como notas na Avaliação do Ensino médio (Enem) e cronograma de desembolso passaram a pesar, causando um impacto sobre as IES que aderiram ao programa.

reformula o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) para justificar a oferta de vagas nas IES privadas e favorecer a “democratização” na formação em nível superior e passa então a atuar como avaliador do sistema.

Ou seja, houve um significativo investimento do setor público nas IES com fins lucrativos, abrindo à iniciativa privada a permissão para atender o grande contingente de estudantes que não conseguiam ingressar nas universidades públicas. Apesar do apoio ao plano de estruturação das instituições federais, ainda foi insuficiente o investimento do Estado no setor público, pois se evidencia um número reduzido de vagas no ensino superior.

Quanto ao número de vagas, as IES públicas e privadas realizaram uma contabilidade considerável. No ano de 2021, foram ofertadas mais de 22,6 milhões de vagas em cursos de graduação e em programas especiais. No montante, a rede privada ofertou mais de 96,3% do total de vagas em curso de graduação em 2021. A rede pública correspondeu a 3,7% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior.

Tabela 2 - Número de vagas oferecidas nos cursos de graduação.

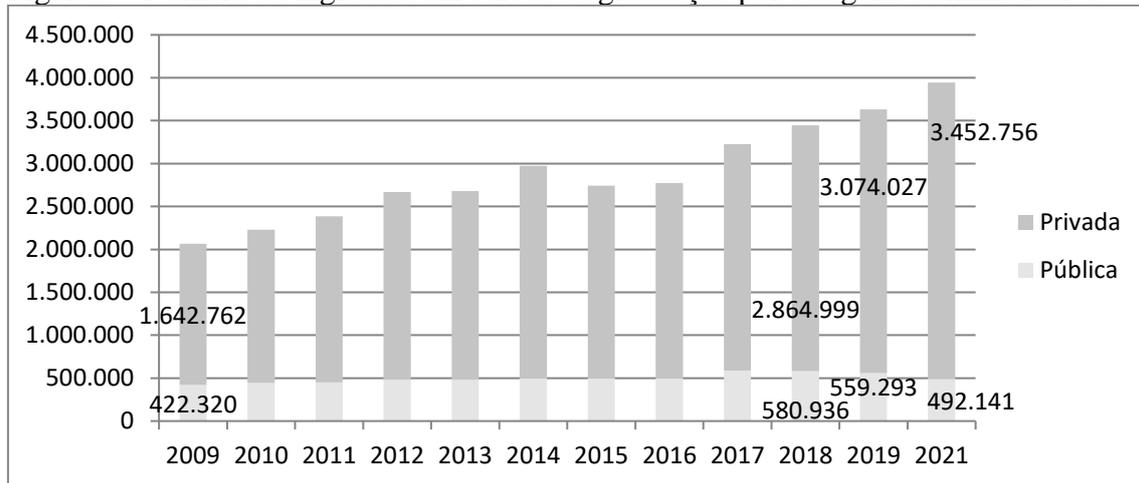
CATEGORIA ADMINISTRATIVA	VAGAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	
	TOTAL GERAL DE VAGAS	VAGAS NOVAS OFERECIDAS
Total Geral	22.677.486	16.884.427
Pública	827.045	646.844
Federal	491.155	379.125
Estadual	229.254	185.282
Municipal	106.636	82.437
Privada	21.840.441	16.237.583

Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Deep/Inep 2022.

Em 2021, o número de ingressantes teve um aumento de 6,2% em relação a 2019. Dados do Inep revelam que entre os anos de 2018 a 2021 houve uma queda do número de ingressantes na rede pública de 3,7% em contraste com a rede privada que a cada ano expande esse número e atinge um crescimento de 87,1% dentro do período de dez anos entre 2009 e 2019, enquanto a rede pública aumentou 32,4% no mesmo período. Em 2021, mais de 3,9 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação, sendo desse total 87,5% em

instituições privadas. São os cursos de bacharelado, que concentram a maioria do interesse do grau acadêmico dos ingressantes com 57,1%, seguidos pelos cursos tecnológicos com 22,7% e os de licenciatura ficam com 20,2% das escolhas quanto ao grau acadêmico dos alunos da graduação.

Figura 3 - Número de ingressos em cursos de graduação por categoria administrativa



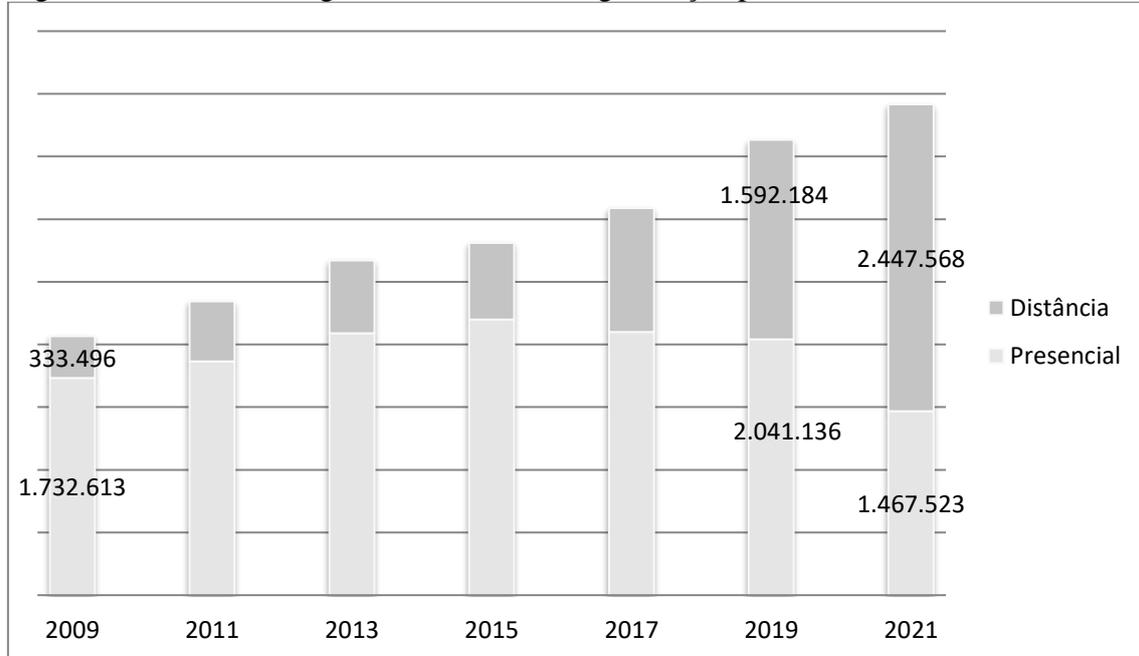
Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Deep/Inep 2020 e 2022.

O número de ingressante em cursos de graduação sempre tendenciou a um gradual aumento, segundo dados do Inep. Porém, nos últimos anos a tendência ao ingresso pela modalidade a distância tem aumentado. Tanto que o percentual de participação dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2009 era de 16,1% e em uma década saltou para de 43,8%. Considerando a década entre 2011 e 2021, o número de ingressos nos cursos de graduação a distância aumentou o impressionante percentual de 474%. O volume de ingressos em 2021 teve um aumento significativo na modalidade a distância tendo uma variação positiva de 23,3% e na modalidade presencial um decréscimo de -16,5% entre 2020 e 2021 (BRASIL, 2022).

No ano de 2021, os indicadores de fluxo de ingressantes de cursos de graduação acompanharam a tendência de aumento do ensino a distância e pela primeira vez, em 2020, mostraram o número de ingressantes na modalidade a distância maior do que na modalidade presencial. Essa contou com cerca de 1,4 milhões de ingressantes (37,2%) enquanto o ensino a distância atingiu mais de 2,4 milhões de ingressos em curso de graduação (62,8%). Analisando que a modalidade EAD já era praticada em grande volume pelas IES privadas, a decorrência da pandemia do Covid-19 gerou forte um estímulo ao ensino remoto como modo a garantir a continuidade dos estudos nas instituições, implicando em modificações no formato de aula não presencial. Esse

formato se confirmou crescente durante o ano de 2020, ultrapassando o número de ingressantes de curso de graduação presencial. A figura mostra o início da diminuição dos ingressantes na modalidade presencial decaindo em 2017 e gradativamente perdendo espaço para a modalidade EAD.

Figura 4 - Número de ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino

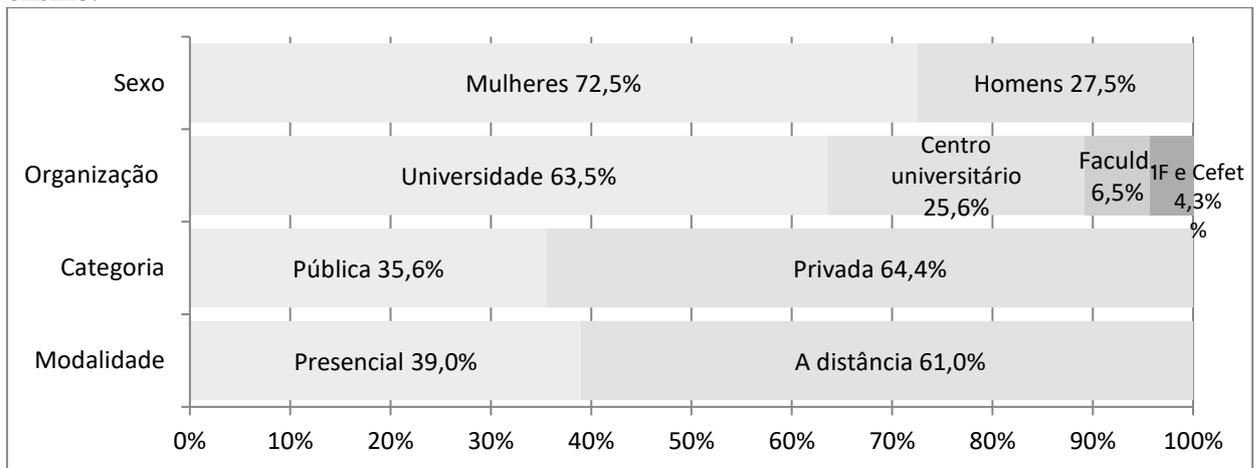


Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Deep/Inep 2020 e 2022.

Com relação ao perfil da formação na Educação Superior no Brasil, os cursos de licenciatura têm certo destaque pela significativa tendência de crescimento ao longo dos anos. Contudo, dados de 2021, nesse sentido, mostram que os cursos de bacharelado mantêm um predomínio na escolha do tipo da graduação brasileira, com uma participação de quase 2/3 das matrículas e possuem presença marcante do ensino privado. De perfil empresarial, pesa no cenário das IES privadas a grande oferta de bacharelado, pois as instituições visam o mercado, desenhando um padrão principal na oferta de formação profissionalizante e de vagas com ênfase nas carreiras, nos cursos de menor custo de implementação e com maior apelo mercadológico, já que

O Brasil se caracteriza como uma sociedade em que predomina a área de serviços, e neste contexto as carreiras preferenciais, como direito e administração, emergem como recurso polivalente, favorecendo a percepção de que podem abrir muitas portas no mercado de trabalho (NUNES; MARTINS, 2016, p.107).

Figura 5 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino.



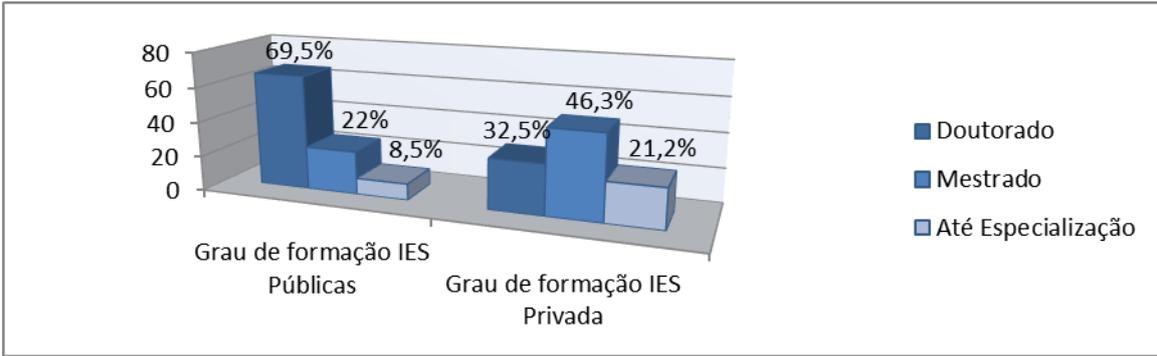
Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Deep/Inep 2022.

Com relação aos docentes na Educação Superior, em 2019, eram mais de 385 mil configurados em 47,8% deles na rede pública, enquanto a rede privada detinha a maioria dos professores com 52,1%. No ano de 2021, o número total de docentes em exercício no Brasil, vinculados às IES privadas e públicas, reduziu a 358 mil. Nas instituições públicas (de todas as dependências administrativas: federal, estadual, municipal, IF) a participação dos docentes foi de 49% e atuando na rede privada estavam 51%.

Os docentes em exercício na rede pública passam de 176 mil, em 2019, para 175 mil, enquanto na rede privada, em 2019 havia 209 mil docentes indo para 182 mil em 2021. A queda no número de professores da rede privada, considerando o intervalo de dois anos, reflete a realidade das instituições particulares quanto à educação a distância que vem predominando e reduzindo a participação de professores em aulas presenciais, tendo por consequência a redução do quadro de professores.

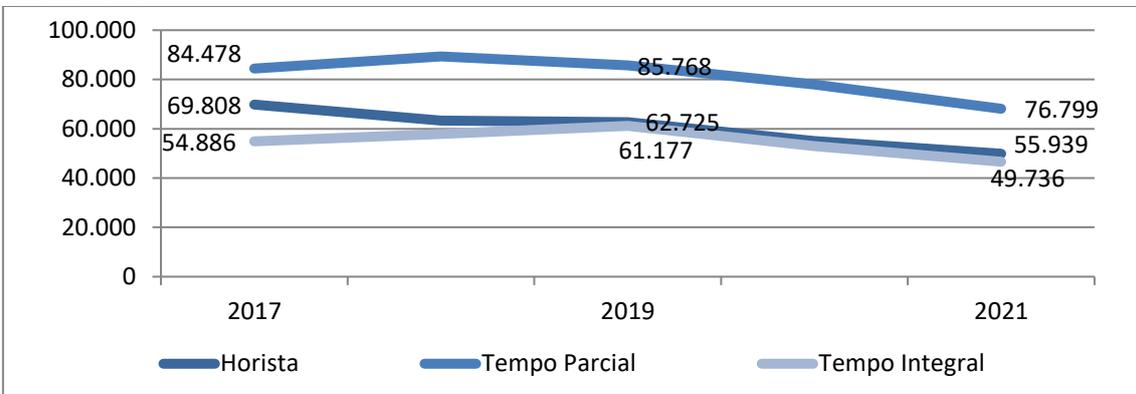
A maior parte dos docentes que atua nas IES públicas possui o doutorado por grau de formação. Essa realidade é diferente dos profissionais que estão nas IES privadas, cujo grau de formação predominante é o mestrado. Quanto à participação conforme regime de trabalho, nas instituições públicas a participação de docentes em tempo integral é dominante, seguida do tempo parcial em proporção menor. Na rede privada, há o predomínio do regime de tempo parcial e a participação de docentes horistas vem diminuindo gradativamente. As figuras a seguir indicam essas variações:

Figura 6 - Percentual de participação de docentes na Educação Superior por grau de formação



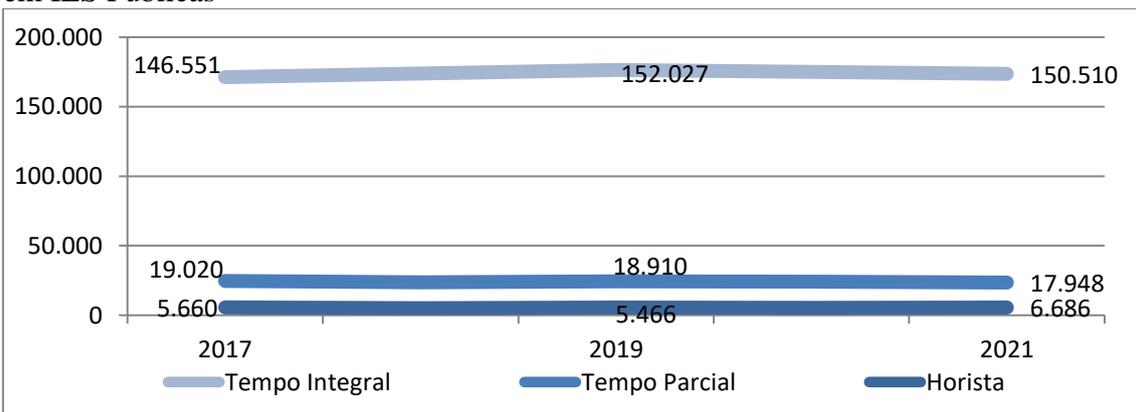
Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Deep/Inep 2022.

Figura 7 - Percentual de participação de docentes na Educação Superior por regime de trabalho em IES Privada



Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Deep/Inep 2020 e 2022.

Figura 8 - Percentual de participação de docentes na Educação Superior por regime de trabalho em IES Públicas



Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Deep/Inep 2020 e 2022.

Em relação ao perfil etário referente aos docentes em exercício no ensino superior, os dados do censo (BRASIL, 2022) mostram que o típico docente nas IES públicas a idade mais frequente

é 40 anos. Informam também, que tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes são majoritariamente homens, porém a diferença vem diminuindo visto que a participação masculina está em torno de 52,9% e 47,1% feminina. Nas IES privadas, por sua vez, a mediana etária dos docentes em exercício é de 41 anos.

Tivemos até aqui um panorama com informações estatísticas referentes à Educação Superior considerando suas características e dados importantes que nos permitem obter uma visão holística do cenário no ensino superior. No tocante à constituição dos cursos superiores de Educação Física no Brasil, trataremos de igual modo as informações a respeito da distribuição dos cursos no Brasil, nas quais observamos a mesma discrepância em relação ao ensino público e privado superior.

3.2. A Educação Física no contexto do Ensino Superior: a estruturação dos cursos de graduação no Brasil

O Brasil possui mais de 1.100 IES que oferecem cursos de graduação em Educação Física na modalidade presencial e a distância. Esse número de instituições também revela um crescimento expressivo de cursos de Educação Física, principalmente pela participação do setor privado, que via neles uma demanda em potencial para atender ao mercado de trabalho. Esse crescimento nos cursos superiores de Educação Física segue a configuração do atual cenário do ensino superior, que, por meio de interferências da globalização e do neoliberalismo, provocaram mudanças políticas, culturais e econômicas ao ponto de definir políticas educacionais que influenciam a expansão do ensino, tornando comercializável o produto *graduação em Educação Física*.

O aumento do número de IES, associado a fatores que delineiam o crescimento da graduação como a expansão do campo profissional da Educação Física, a instituição de leis que regularam o reconhecimento da profissão (nº 9.696 de 1998),³⁹ a aprovação de resoluções que separaram os cursos de bacharelado e licenciatura (CNEP/CP nº 01e 02/2002 e CNE/CES nº 7/2004) e as alterações em diretrizes para os cursos de graduação (nº 6/2018), confirma a atuação da área

³⁹ Com relação ao processo de crescimento dos cursos de graduação de EF, todas essas regulações por meio de decretos e resoluções propiciaram a necessidade de regulamentar o exercício profissional em que Conselhos Federal e Regionais de EF ficariam responsáveis por fiscalizar o exercício profissional. O Conselho Federal de Educação Física (CONFED) constitui-se como autarquia de regime especial, uma entidade civil sem fins lucrativos, bem como o Conselho Regional de Educação Física (CREF). O Sistema CONFED/CREFs, que utiliza como argumento a defesa do profissional de Educação Física, foi destinado a orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos profissionais de Educação Física.

bem presente no contexto das profissões na sociedade. A partir dessas mudanças, abriu-se a possibilidade de formação de um novo perfil de profissional que muito está relacionado com a perspectiva do mercado de trabalho com viés autônomo e liberal.

Como consequência, a necessidade de abertura de cursos de graduação em Educação Física segue o caminho do aumento pela busca de diploma, em que a formação acadêmica de novos profissionais/professores de Educação Física está impregnada por uma conjectura que representa um valor positivo identificado na perspectiva da promoção da saúde (abrindo espaço para o discurso da saúde), da mercantilização das práticas corporais e da espetacularização do esporte, além da intensa presença da aptidão física (ANTUNES, 2012; BROCH, 2020).

Corrêa *et al.* (2016) analisaram a expansão dos cursos de formação inicial em EF no Brasil mediante um levantamento histórico para traçar um perfil de crescimento a partir do século XX. As instituições privadas foram responsáveis por um aumento expressivo de cursos de graduação em EF, pois vislumbraram “[...] a expansão do mercado de bens e serviços relacionados à prática de atividades físicas [...] como oportunidade de um negócio altamente lucrativo [...] de forma a atender às demandas do mercado da área” (CORRÊA *et al.*, 2016, p. 35).

De acordo com os autores, as exigências do mercado de trabalho com novas possibilidades de intervenção da área estimularam o crescimento da demanda de profissionais para a prestação de serviços à sociedade, abrangendo não somente o campo da educação escolar como também o não escolar. Porém, no campo escolar, a educação física, como disciplina curricular no sistema regular de ensino, é historicamente desvalorizada e, fora da escola, como área da saúde, ela ganha valor que influencia na construção de uma representação social ligada à qualidade de vida. Mudanças nas características das áreas de atuação da EF provocaram a necessidade de incorporação de especificidades na formação acadêmica dos profissionais de educação física ao ponto de diretrizes constituírem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser, necessariamente, adotadas por todas as IES.

A formação do graduado em educação física nas IES públicas e privadas é organizada, no âmbito legal, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Educação Física (BRASIL, 2018), que possui as áreas de estudos, formação e intervenção profissional pautadas, principalmente, no arcabouço teórico e metodológico do Sistema Único de Saúde (SUS) para o Bacharelado (BACH), e no arcabouço teórico e metodológico da Formação de Professores e

Educação Escolar para a Licenciatura (LIC).⁴⁰ Segundo essa organização, um indivíduo que cursar o curso de EF sairá formado um profissional

[...] que responda aos desafios das sociedades contemporâneas, incorporando visão mais aprofundada dos problemas sociais do país, contemplando, adequadamente, a atenção em saúde e em educação, que valorize a formação voltada para o Sistema Único de Saúde (SUS) e para a formação de professores de todas as áreas de atuação profissional (BRASIL, 2018, p. 2).

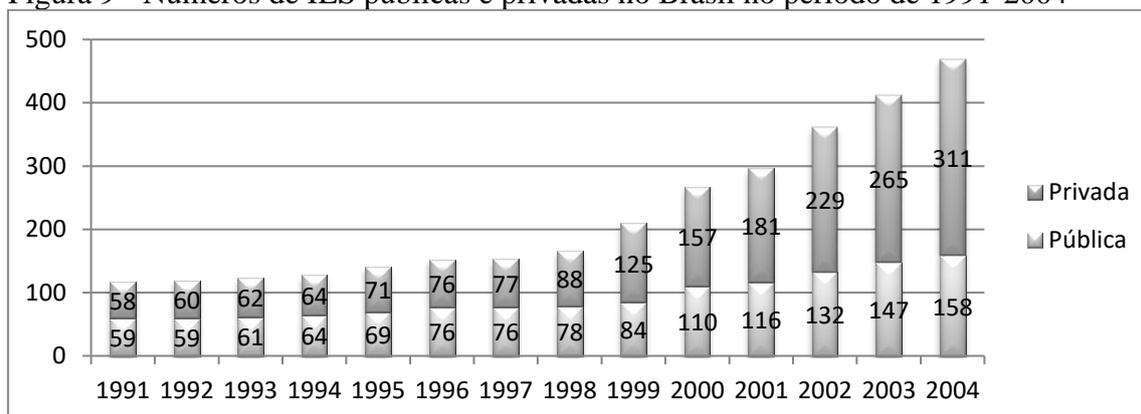
Os impactos da separação dos cursos de EF em licenciatura e bacharelado é outro assunto muito recente que começa a ser discutido na área acadêmica e não pretendemos abrir pauta para ele devido suas complexidades e contradições. Contudo, reconhecemos que as questões envolvendo essa discussão trazem a configuração do campo da EF no Brasil pautada como uma área pedagógica alocada na Área da Saúde, o que contribui para esse enquadramento (REZER, 2010) de arcabouços teóricos em duas vertentes de conhecimentos bem diferentes dentro do mesmo campo. Reflexo disso está na ideia de formação voltada para o SUS e para a escola, que determina a formação do professor de Educação Física (seja bacharel e licenciado).

A diversificação da área de atuação e as possibilidades de intervenção profissional como professor de EF fizeram com que os cursos de graduação no Brasil se apresentassem como um dos mais procurados por universitários nas instituições de ensino privado do Brasil (BROCH *et al.*, 2020), chegando a ocupar o segundo lugar no *ranking* dos cursos de licenciatura. Realizando um destaque quantitativo com dados de uma coletânea lançada pelo INEP sobre a trajetória dos cursos de graduação da saúde entre os anos de 1991-2004, Broch *et al.* (2020) compilaram dados específicos dos números de IES com cursos presenciais de EF.

Em termos de crescimento, os autores analisaram as transformações nos cursos de EF, apresentando um aumento proporcional dos números de IES privadas e públicas até o fim dos anos de 1990. Ao promulgarem a LDBEN no ano de 1998, o crescimento toma outra proporção, sobretudo entre 2002 e 2004. Num período de 13 anos, houve um crescimento de 400% na área, pois “Se o ano de 1991 representou um total de 117 cursos existentes, sendo [praticamente] 50% em privadas e 50% em públicas, no ano de 2004, esse número saltou para 469 cursos, sendo 66% em privadas e 34% em públicas” (BROCH *et al.*, 2020, p. 9).

⁴⁰ Com 16 anos de vigência, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física, instituídas pela Resolução de 31 de março de 2004, passou por algumas alterações e, atualmente, estabelece a integração entre o BACH e a LIC em Educação Física com ingresso único destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, desdobrando-se em duas etapas: a Etapa Comum, com formação geral, identificador da área de Educação Física comum a ambas as formações, e a Etapa Específica, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

Figura 9 - Números de IES públicas e privadas no Brasil no período de 1991-2004



Fonte: Adaptado de Broch *et al.* (2020).

Observa-se, pelos números do Censo da Educação Superior, que, em 2019, distribuídas no Brasil, há 540 IES que oferecem curso de licenciatura e 599 IES que oferecem bacharelado em Educação Física.⁴¹ Segundo os dados presentes no Quadro 1, identificamos que as regiões Nordeste e Sudeste concentram a maior quantidade de cursos particulares. Também notamos que o bacharelado é ofertado em maior proporção quando comparado à licenciatura em todas as regiões, com exceção do Norte.

Quadro 1 - Número de IES que oferecem graduação em EF nas cinco regiões brasileira, por tipos de curso e categoria administrativa

NORTE	LICENCIATURA - 115	PÚBLICA - 13	PRIVADA - 102
	BACHARELADO - 114	PÚBLICA - 3	PRIVADA - 111
NORDESTE	LICENCIATURA - 253	PÚBLICA - 32	PRIVADA - 221
	BACHARELADO - 275	PÚBLICA - 17	PRIVADA - 258
SUL	LICENCIATURA - 135	PÚBLICA - 20	PRIVADA - 115
	BACHARELADO - 151	PÚBLICA - 15	PRIVADA - 136
SUDESTE	LICENCIATURA - 320	PÚBLICA - 38	PRIVADA - 282
	BACHARELADO - 326	PÚBLICA - 34	PRIVADA - 292

⁴¹ Seguindo os dados gerais da Sinopse da Educação Superior do Inep do ano de 2019, há dados numéricos relativos a todos os cursos de graduação existentes no país, oferecendo uma visão sobre as IES que oferecem o curso de graduação (LIC e BACH), as vagas oferecidas, as matrículas, os alunos ingressos e concluintes considerando a graduação presencial e a EaD nas instituições públicas ou privadas do Brasil, o que nos permitiu contabilizar esses dados por região para termos um panorama geral da distribuição dos cursos no Brasil e no Sudeste.

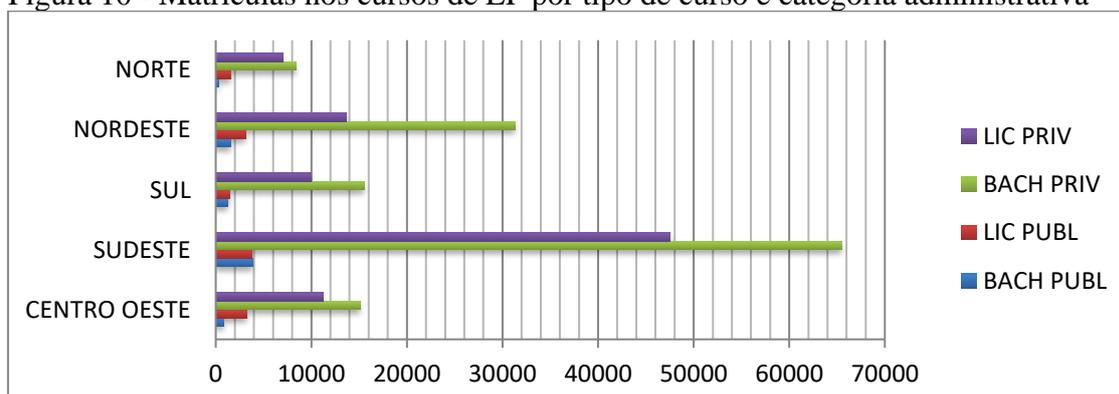
CENTRO OESTE	LICENCIATURA - 111	PÚBLICA - 10	PRIVADA - 101
	BACHARELADO - 134	PÚBLICA - 8	PRIVADA - 126

Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Inep/Mec 2019.

Cabe observar que, apesar das regiões apresentarem maior quantidade de cursos de bacharelado, muito expressiva nas IES privadas, vemos que as IES públicas de todo Brasil oferecem a graduação em licenciatura em maior número que o Bacharelado. O interesse das IES privadas nos cursos de bacharelado tem relação com as exigências de mercado citadas acima, que regem a abertura de novos cursos a partir da demanda de trabalho da área. Nessa direção, a presença marcante do ensino privado, de perfil empresarial, pesa no cenário das IES privadas, no qual suas instituições visam o mercado, desenhando um padrão principal na oferta de formação profissionalizante e de vagas com ênfase nas carreiras, nos cursos de menor custo de implementação e com maior apelo mercadológico.

Com os novos contornos que contribuíram para a expansão da área da EF no ensino superior, houve uma variação crescente relativa ao número de matrículas ofertadas no ano de 2019. Até o ano de 2018, segundo o Censo, foram contabilizadas mais de 358 mil matrículas realizadas na graduação em EF, distribuídas em 306 mil nas IES privadas e 52 mil nas IES públicas do país. Em números, os índices de 2019 registram por volta de 376 mil matrículas na graduação, considerando LIC e BACH, sendo que a quantidade de matrículas nas instituições públicas teve uma redução e caiu para 51 mil, enquanto as matrículas referentes às instituições privadas obtiveram um acréscimo de 6% ,ficando em torno de 325 mil. Na maioria das cinco regiões, o curso de bacharelado teve a preferência das matrículas, tendo apenas a região Norte e Sudeste com maior número de matrículas no curso de licenciatura.

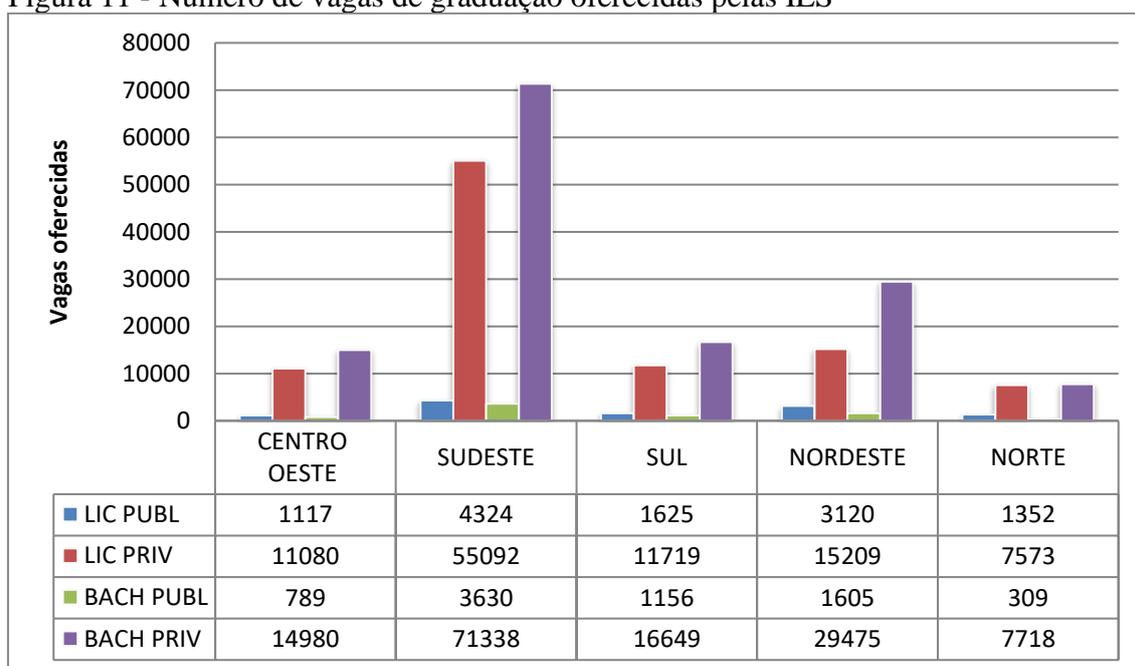
Figura 10 - Matrículas nos cursos de EF por tipo de curso e categoria administrativa



Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Inep/Mec 2019.

As matrículas que as IES realizaram são possíveis devido à existência de vagas. No ano de 2019, foram ofertadas mais de 16 milhões de vagas em cursos de graduação no ensino superior em geral. Nos cursos de graduação em EF, foram oferecidas mais de 644 mil vagas, contabilizando pouco mais de 20 mil no ensino superior público e quase 624 mil ofertadas pelas instituições privadas. No montante, a rede privada ofertou 94,9% do total de vagas em curso de graduação (bacharelado e licenciatura) em 2019. Para esse número de vagas ofertadas, mais de 189 mil foram ocupadas por ingressantes nas IES para a formação inicial em EF, sendo em torno de 176 mil ingressantes nas instituições privadas e menos de 13 mil na rede pública do país.

Figura 11 - Número de vagas de graduação oferecidas pelas IES



Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Inep/Mec 2019.

A quantidade expressiva de vagas ofertadas quando comparada ao número de ingressantes revela um quadro de ociosidade, com vagas remanescentes. De modo contrário ao crescimento do número de vagas ofertadas, encontra-se um número delas que não são preenchidas. As vagas remanescentes se tornam um indicativo importante com relação à demanda de cursos, pois, quando a incidência é alta, acende um alerta para entender quais fatores estão provocando essa falta de interesse dos alunos. Tratando-se de IES públicas, essa situação necessita de esforço

para ser sanada, já que impede boa parte dos de alunos frequentar uma instituição de ensino superior sem custo extra ao governo.

A predominância dos cursos privados é uma realidade que configura a oferta dos cursos superiores de Educação Física e das outras graduações no país. A distribuição das IES que oferecem a graduação em EF na região Sudeste demonstra o estado de São Paulo e de Minas Gerais com maiores números de IES que oferecem o curso de EF. Dentre os estados que compõe a região Sudeste, o Espírito Santo é o que possui a menor quantidade de cursos de Educação Física, sendo 2 cursos (1 licenciaturas e 1 Bacharelado) oferecidos pela única IES pública do Estado e 28 cursos (17 licenciaturas e 11 bacharelados) ofertados pelas IES privadas do ES. Isso deixa transparecer a discrepância da expansão do ensino privado, que conta com 35 IES ofertando licenciatura e 30 ofertando bacharelado em EF.

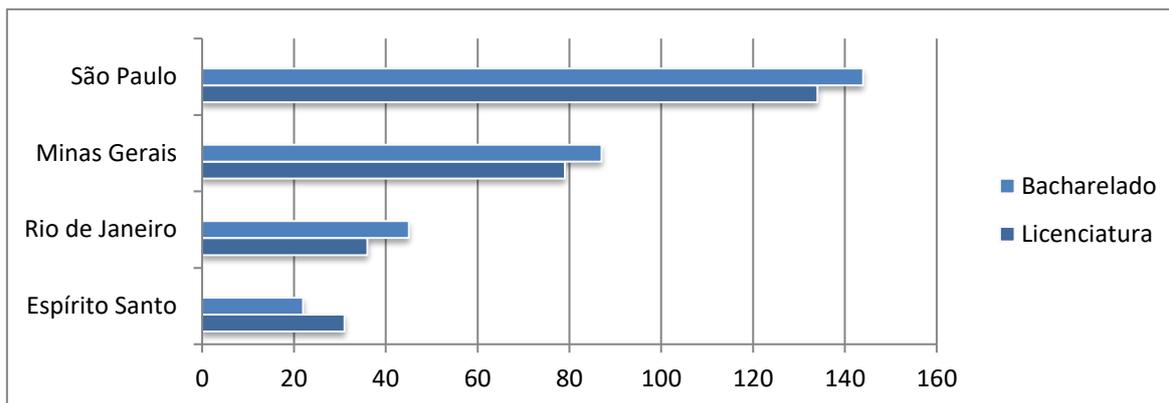
Com relação ao número de IES que tem o curso de EF, nota-se que, em toda região Sudeste, a expansão da graduação em EF se concentra no setor privado.

Quadro 2 - Graduação em EF por estados da região Sudeste, tipos de curso e categoria administrativa

ES	LICENCIATURA - 31	PÚBLICA - 2	PRIVADA - 29
	BACHARELADO - 22	PÚBLICA - 1	PRIVADA - 21
MG	LICENCIATURA - 79	PÚBLICA - 14	PRIVADA - 65
	BACHARELADO - 87	PÚBLICA - 12	PRIVADA - 75
RJ	LICENCIATURA - 45	PÚBLICA - 6	PRIVADA - 39
	BACHARELADO - 36	PÚBLICA - 4	PRIVADA - 32
SP	LICENCIATURA - 144	PÚBLICA - 15	PRIVADA - 129
	BACHARELADO - 134	PÚBLICA - 16	PRIVADA - 118

Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Inep/Mec 2019.

Figura 12 - Números de IES com graduação em EF por tipo de curso nos estados da região Sudeste



Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Inep/Mec 2019.

Ainda na Região Sudeste, o ES é o estado que possui maior número de IES que oferecem o curso de graduação de EF em licenciatura quando comparado com o curso de bacharelado. Em quantidade, as IES capixabas ofertaram quase 3 mil vagas no curso de licenciatura no ano de 2018, enquanto o bacharelado ofereceu menos de 2,5 mil vagas. Desse montante, 90% são ofertadas pelas IES privadas no bacharelado. Na licenciatura, 88% das matrículas estavam também nas IES privadas. Das vagas de licenciatura, 2.818 foram oferecidas nas IES privadas e 90 na IES pública. Para o bacharelado, tiveram 2.346 vagas nas IES privadas e 81 na IES pública. A tabela 3 mostra a oferta de bacharelado e licenciatura, sendo que as IES capixabas têm em maiores quantidades instituições com licenciatura.

Observemos abaixo:

Tabela 3 - Números de matrículas, de ingressantes e de vagas oferecidas pelas IES no ES

ES		Matrículas			Ingresso			Vagas oferecidas		
		Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
ES	Bacharel	4571	417	4154	2473	78	2395	2427	81	2346
	Licenciatura	4678	541	4137	1548	85	1463	2908	90	2818

Fonte: Elaboração com bases em dados do Censo da Educação Superior - Inep/Mec 2019.

Conforme o exposto, o ensino superior se constitui historicamente com a existência do sistema de educação, tendo a prevalência do sistema federal de ensino superior. Nele, coexistindo as IES públicas e as IES privadas, assistimos ao avanço do ensino privado com um grau de preocupação pelo modo desenfreado que a expansão ocorre e pelas consequências que podemos ter com essa mercantilização da educação. No que se refere ao estado, a universidade federal

tem um papel relevante na formação inicial dos seus estudantes por se apresentar como uma instituição pública no Espírito Santo que se esforça, nesses tempos política e economicamente difíceis para o país, para continuar oferecendo uma formação de pessoas com capacidade de intervir e transformar o que é necessário dentro da sociedade.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Conhecemos com as teorias, com o conhecimento elaborado, com a nossa experiência. Mas também conhecemos por intermédio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição, do afeto.

(Selma Garrido Pimenta, 2010)

Essa investigação teve como escopo o trabalho docente no magistério superior e se respaldou em procedimentos metodológicos que nos permitiram tratar o campo da docência universitária pela via da pesquisa qualitativa na intenção de escutar o professor a fim de compreender como se desenvolve a dimensão pedagógica praticada pelo seu fazer no ensino universitário. Em particular, dar luz ao trabalho do professor de EF nesse nível de ensino, considerando o lugar que a docência ocupa em seu trabalho, significa expor a necessidade de abrir caminhos para esse tipo de discussão no ambiente acadêmico, não somente no campo da EF.

Acreditamos, assim como Cunha (2006), que a investigação pode, ao mesmo tempo em que produz conhecimento, favorecer a formação e ir além, por orientar ações que permitem organizar pensamentos que sirvam de estratégia para modificar algumas concepções sobre a docência no ensino superior e para preencher lacunas sobre a desvalorização do ensino com relação à pesquisa, por exemplo, no âmbito acadêmico.

A investigação científica, para Sarmiento (2011), realiza-se no interior de um diálogo (convergente ou divergente), com a produção do respectivo campo de estudo por meio das referências teóricas (que são convocadas), das citações que se inscrevem no texto ao selecionar os autores e de outros meios que instanciam as condições desse diálogo, possibilitando existir uma linguagem comum dos paradigmas investigativos. Para o autor,

Os efeitos dos paradigmas fazem-se sentir na apresentação das bases discursivas sobre as quais se formulam as perguntas que desencadeiam as investigações e nas consequências que daí decorrem nas seleções dos objetos de estudo, na construção das estratégias e *designs*, na escolha das técnicas e métodos de recolha de informações e, finalmente, no seu inventário, tratamento e apresentação sob a forma de resultado de investigação (SARMENTO, 2011, p. 5).

O autor, em seus estudos sociais, afirma que as linguagens dos paradigmas enunciam códigos e esses constroem perguntas, propõem respostas às investigações e, a partir desses pressupostos,

ele destaca três paradigmas da investigação: o positivista, o interpretativo e o crítico.⁴² Ressaltamos que a nossa investigação vai de encontro ao paradigma positivista e aponta para a perspectiva do paradigma de investigação interpretativo, que, construído justamente na crítica feita ao positivismo, segue influenciado pelas correntes sociológicas e converge “[...] no estudo subjectivo da experiência humana”. (COHEN; MARION, 1990, *apud* SARMENTO, 2011, p. 6, grifos do autor).

O paradigma interpretativo postula a interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento. Existe, nesse sentido, uma relação entre o conhecer e o agir que é similar à interdependência de sujeito e objeto de conhecimento (SARMENTO, 2011). Colocando essa ideia para este estudo, o professor e o ensino (sendo sujeito e objeto de conhecimento) marcam essa interdependência e nos oferecem uma fonte de material que envolve discursos, representações e dão foco a uma relação micro em que cada sujeito terá a sua experiência, a sua situação, sinalizando um diálogo com o seu cotidiano. Desse modo, o conhecimento científico resulta de um trabalho de interpretação em que a interação entre o investigador e os atores sociais remonta à complexidade da ação.

Convergindo com essa perspectiva, enquadram-se estratégias de investigação com metodologias qualitativas que procuram uma aproximação mais direta com a realidade e dialogam com a dimensão da vida social.

Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações. Do mesmo modo, não é possível compreender essas interpretações sem estabelecer uma relação de natureza intersubjectiva com os actores. [...] toda interação é já uma forma de acção. Assim, o acto de conhecer, ainda que seja autónomo, não é independente da acção social (SARMENTO, 2011, p. 6).

Segundo Moreira (2000, p. 51-52), o pesquisador qualitativo tem que se preocupar com o carácter hermenêutico da tarefa de pesquisar a experiência das pessoas, isso é, precisa pautar seu trabalho na interpretação da realidade, levando em consideração que, em seu estudo, as pessoas e suas atividades não são “[...] apenas agentes interpretativos de seus mundos, mas também

⁴² Referenciando o paradigma positivista, Sarmiento (2011) descreve algumas características, dentre elas: pressupõe uma distinção radical entre o sujeito e o objeto de conhecimento; procedimentos metodológicos do tipo estatístico-experimental, de orientação hipotético-dedutiva, estabelecendo regularidades (leis universais); baseia-se fundamentalmente em métodos quantitativos prescritos normativamente pelas ciências experimentais. Já o paradigma crítico procura salientar “[...] a interpretação empírica dos dados sociais com contextos políticos e ideológicos em que se geram condições da acção social” (SARMENTO, 2011, p. 7), enquadrando ideologicamente as investigações de campo e desocultando fenômenos relatados na estrutura social.

compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas”.

Os estudos qualitativos implicam interação com o fenômeno e o modo como essa interação acontece determina a prática metodológica a ser adotada. Pelos contornos que tomam nosso objeto, vemos a necessidade de compreender os sentimentos, as concepções, as escolhas e as ações dos professores que podem nos trazer pontos de vista e respostas interessantes para construirmos conhecimentos sobre a docência. Valendo-nos dos estudos de Sarmiento (2011, p. 4), a opção pela pesquisa interpretativa nos veio a partir da possibilidade que ela nos dá para formular perspectivas dentro de um paradigma investigativo que propõe um “[...] formato apropriado à interpretação da acção no contexto organizacional [...]” da docência na vida do professor.

Para o campo da Educação, as pesquisas de natureza qualitativa conferem uma orientação em direção à ação educacional que acreditamos ser uma referência no sentido de contribuir para pensar e refletir sobre mudança de atitudes, situações, práticas, condições, em relação ao contexto/campo investigado. No momento em que investigamos o campo da pedagogia universitária, considerando a importância de evidenciar fenômenos relativos à docência, vemos que os estudos interpretativos podem tratar com devido cuidado nosso trabalho, sem abrir mão do rigor acadêmico exigido no processo, visto que a pesquisa interpretativa não predefine variáveis dependentes e independentes, mas concentra-se na complexidade do ser humano e dos fenômenos sociais na busca do entendimento dentro de um determinado contexto (POZZEBON; PETRINI, 2013) e geralmente tentam compreender os fenômenos por meio dos significados que os atores sociais atribuem a eles.

Portanto, para construir novos olhares no magistério superior dos cursos de graduação de EF, optamos por desenvolver um estudo de natureza interpretativa do ponto de vista teórico-metodológico.

4.1. As abordagens metodológicas

Em oposição à visão tradicional e tecnicista que trata o professor como personagem transmissor de conhecimento, entram em debate as pesquisas que valorizam a trajetória profissional docente para produzir conhecimentos mais próximos da realidade educativa e dos cotidianos do professor, estabelecendo relações entre sua profissionalização, construção de sua identidade e

a história de vida, dentro de uma retrospectiva histórica que o estimule a produzir saberes e pensar sua sobre suas práticas (NÓVOA, 1992).

Para tanto, entender o contexto de vida do professor participante deste estudo nos exigiu buscar outras abordagens que permitiram nos aproximar de suas experiências e estabelecer contato com sua trajetória de vida que o levou a se tornar docente no ensino superior. Trilhamos nossa pesquisa considerando abordagens que complementam essa demanda, as quais visavam conhecer a trajetória de vida (pessoal e profissional) do sujeito e as narrativas que fizeram parte da construção da docência desses profissionais.

Autores que estudam essa abordagem teórico-metodológica (JOSSO, 1999, 2007; NÓVOA, 1992; SOUZA, 2004) consideram que há um potencial heurístico e de formação profissional quando ela é usada como método investigativo. Nesse sentido, narrativas orais, escritas, documentos pessoais, fotografias e outros registros e reflexões sobre o sujeito (e sua história, sua trajetória de vida) são considerados dados que justificam a investigação.

Elementos da abordagem biográfica também entraram neste estudo, pela necessidade de haver um primeiro contato com o professor e estabelecer um vínculo inicial relacionado à sua trajetória no processo de formação docente. Assim, a história de vida como elemento base dessa abordagem nos foi propício para construir uma conexão entre a pesquisa e o professor. Christine Josso (1999, 2007, 2020) fala da abordagem biográfica como um caminhar para si e, nesse processo de caminhar, há diferentes significações que o sujeito constrói de si mesmo em suas narrativas. A autora acrescenta ainda que o trabalho com as narrativas de vida como uma *abordagem biográfica* ou *abordagem experiencial* ajuda a trazer à tona a vida em totalidade, as experiências pessoais e de formação em sua significação de si mesmo. Foi com interesse nas experiências pessoais que propusemos esse retorno à memória para que o sujeito-narrador (SOUZA, 2004), desde já, resgatasse sua história e se envolvesse com a retomada de sua trajetória na docência para entendermos o porquê de seu fazer pedagógico nos dias atuais.

Nas pesquisas educacionais, o desenvolvimento dessa abordagem se tornou evidente pela sua contribuição ao processo de formação de professores (inicial ou continuada), em que se observa “[...] uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento, enquanto as formações contínuas abrem-se ao reconhecimento da experiência” (JOSSO, 1999, p. 13). Nesse sentido, a abordagem biográfica exerce uma função de investigação, sendo atribuída também por Josso (1999) à função de formação, que está vinculada aos sentidos construídos pelos autores sobre a própria formação, na qual o sujeito-narrador revela sua

significação na construção da sua identidade, em que a aprendizagem experiencial e a formação se integram no saber-fazer e na reflexão desse saber-fazer.

Nesse contexto, autores como Pierre Dominicé (1990), António Nóvoa (1992), Christine Josso (1999, 2007), Belmira Bueno (1996, 2002) têm chamado atenção para a importância de existir uma teoria da formação de adultos que contemple o pensar numa perspectiva de progresso e desenvolvimento, pois

O adulto tem, simultaneamente, uma visão retrospectiva e prospectiva. Ele encontra-se envolvido em uma problemática presente, mas tem uma percepção e uma visão retrospectiva de sua vida que é levada em conta quando se trata de ele próprio pensar seu futuro (BUENO, 2002, p. 21).

Os autores consideram a reflexão sobre o percurso de vida dos professores como um instrumento de formação que pode ou não estar aliado à pesquisa. Na investigação sobre e com os professores, o uso das histórias de vida deixa o desafio de buscar formas de trabalhar com essa abordagem metodológica em situação de formação que possibilita estimular os docentes a se apropriarem da sua própria experiência de vida e refletirem sobre ela, assumindo sua própria formação (NÓVOA, 1992).

Falar sobre si é um recurso de pesquisa e pode ser também um recurso de formação quando se fala sobre si na prática docente, por isso a narrativa se apresenta como método de reflexão sobre o seu fazer e como método de construção de conhecimento (JOSSO, 2007). Para Delory-Momberger (2011), a narrativa é lugar e vetor da construção biográfica. Sendo assim, não podemos evocar a questão dos modelos (auto)biográficos sem abordar a questão da narrativa. A narrativa da história de vida traz ao estudo uma contextualização a respeito do professor, pois foi pensando na sua história que a trajetória de formação veio à tona por intermédio das experiências que ele atravessou. Segundo a autora, quando narramos uma história, “[...] Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa experiência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência [...] heterogênea [...] e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

A abordagem narrativa buscou trazer para a pesquisa concepções e experiências significativas sobre a prática docente, conduzindo a pensar o ensino nesse contexto. Como as microssituações que foram expressas na narrativa oral estavam marcadas pelos acontecimentos vividos pelos sujeitos em sala de aula, ou seja, por suas experiências docentes, a narrativa colabora estabelecendo significado às suas vivências numa dimensão contextual, a partir das experiências significativas e das experiências formadoras (SOUZA, 2004).

4.2. As técnicas da pesquisa

O trabalho de campo ocorreu basicamente por meio de entrevista narrativas. Os recursos de coleta de dados que utilizamos na pesquisa foram as entrevistas narrativas orais, obtidas por meio de gravação em áudio, realizadas presencialmente e na plataforma digital em sala de reunião denominada *Meet*.⁴³ Para a realização das entrevistas com os professores, optamos por dividir a escuta das narrativas em dois momentos: um roteiro de entrevista com história de vida e profissional, permitindo uma fala mais (auto)biográfica do sujeito-narrador e, posteriormente, foi organizado outro roteiro de entrevista narrativa a partir dos eixos norteadores, nos quais exploramos mais o nosso objeto deste estudo.

Pela entrevista com história de vida (APÊNDICE D), fizemos um movimento do falar sobre si, deixando que o sujeito identificasse as experiências significativas que fizeram parte de sua trajetória de formação, tencionando a abraçar aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador na sua vivência pessoal e social (SOUZA, 2004). Dessa forma, deixamos o professor explicar o seu itinerário e criamos o primeiro vínculo para melhor compreender a construção do seu modo de ser na docência e a materialização de suas experiências no ensino superior.

Na entrevista narrativa (APÊNDICE E), realizada no segundo momento, já mais próximos dos professores, eles dialogaram mobilizando suas falas para a compreensão da maneira como entendem sua prática docente, de acordo com os eixos que delineavam suas narrativas sobre tais experiências. Nessa fase, foram sete eixos norteadores que buscavam compreender o professor e suas estratégias para mobilizar os conhecimentos pedagógicos para desenvolver o ensino em sala de aula.

As entrevistas foram realizadas no início do segundo semestre do ano de 2021, após o instrumento ter sido testado com um professor participante que aceitou colaborar com o processo para que houvesse a possibilidade de ajustar o roteiro para a entrevista com os demais professores. Da entrevista piloto, promovemos pequenas correções em palavras para dar maior fluidez à fala dos sujeitos. Nas entrevistas com história de vida, alguns optaram em realizar um encontro presencial, com local e horário definido por eles mesmos (na IES que trabalham, antes

⁴³ As reuniões por meio de plataforma digital ocorreram devido à condição de segurança estabelecida por protocolos que visavam manter o distanciamento social no período de pandemia da Covid-19. Nas notas adiante, explicitamos com mais detalhes esses procedimentos, pois eles alteraram bastante o andamento da pesquisa.

de iniciar o turno de aula). Outros professores optaram por encontro virtual por meio de sala de reunião via *Meet*, de acordo com horário estipulado por eles conforme suas demandas. Na entrevista narrativa sobre a docência, todos optaram pelo modo virtual via *Meet*. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora.

Todos os professores participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, das questões éticas envolvidas e da aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética e Pesquisa, com parecer disponível no sítio da *Plataforma Brasil*, sob o registro CAAE 55556821.0.0000.5542. Após aceitarem participar voluntariamente, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C).

4.3. O lugar da investigação

Considerando minha trajetória de formação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) desde a graduação, o meu olhar como professora e pesquisadora do campo da Educação Física ainda me provoca em investigar o ensino. Porém, este estudo se volta para o ensino superior, perspectivando contribuir para aumentar o debate acerca da ação do docente (especificamente de Educação Física em início de atividade docente) na modalidade da Educação Superior na qual também atuo há cinco anos no setor privado.

Nesse sentido, com as experiências de formação dentro da Ufes e as experiências em sala de aula no magistério no ensino privado na graduação em EF, trago inquietações acerca do ensino superior por entender que é por meio da formação inicial dos profissionais da EF que se tornarão professores aqueles graduandos que atuarão nas escolas de Educação Básica ou em outros espaços que abrangem a EF, sendo interessante observar como acontece o ensino nesse âmbito. Por essa razão, também demos preferência a investigar os cursos presenciais, pela maior possibilidade de contato pessoal, isso é, por haver uma pessoalidade maior quando estão reunidos em experiências educativas que caracterizam um trabalho interativo (TARDIF, 2013).

Ressaltamos que a ideia inicial era focalizar as aulas presenciais, trazendo as narrativas dos professores atuando em seu ambiente de trabalho. Porém, o contexto da pandemia da Covid-19 foi um fato que provocou uma brusca interrupção do ano letivo de 2020 e dificultou bastante a realização desse item para nós pesquisadoras, porque as instituições tiveram que estruturar um formato *online* para continuar o semestre. A medida foi necessária para que a determinação sanitária de isolamento social fosse cumprida a fim de prevenir a propagação do Coronavírus e da Covid-19. Apesar de sabermos que as inúmeras IES, nesse período, aderiram à modalidade

de aula remota (à distância), propomos aqui insistir na narrativa docente considerando a realidade da aula presencial.

As instituições educativas dos diversos níveis de ensino remodelaram a forma de dar aula, já que foram suspensas as aulas presenciais no intuito de reduzir a velocidade de contaminação entre pessoas (crianças, jovens e adultos). O formato remoto foi adotado com aulas dadas por meio de plataformas digitais de ensino, disponibilizadas por *software* nos quais alunos e professores deram continuidade ao ano letivo de modo virtual.

Ainda assim, consideramos os cursos presenciais existentes antes dessa situação pandêmica para continuar nossa tarefa neste estudo. Embora o inesperado quadro, tomamos como lugar de investigação as IES que possuíssem cursos de graduação presenciais em EF (licenciatura e/ou bacharelado) localizados na microrregião metropolitana de Vitória/ES.

Considerando assim o lugar de investigação, foi realizada uma pesquisa documental (LAVILLE; DIONNE, 1999) que deu início ao nosso trabalho para mapear os cursos de graduação em Educação Física na Grande Vitória. O levantamento dessas informações foi obtido nos sítios do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). O mapeamento foi feito por meio do acesso ao site do MEC, no banco de dados do EMEC, disponibilizado no endereço eletrônico *www.emec.gov.br*, no qual consultamos as informações das IES ativas na Grande Vitória.⁴⁴

A região da Grande Vitória é composta por sete municípios, sendo eles Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. No levantamento inicial, constatamos que os municípios de Fundão e Viana não possuem instituições que oferecem cursos de graduação em EF e, em Guarapari, não há oferta de graduação presencial. Assim, dentre as quatro cidades com os cursos presenciais, identificamos que Cariacica e Vila Velha têm uma instituição privada em cada município, Serra possui duas instituições privadas e a capital Vitória tem uma instituição pública e três IES privadas com graduação presencial em EF. Faremos uma breve explanação das condições e dos elementos que compõem cada uma das oito instituições situada na Grande Vitória.

Mantendo o sigilo das IES, identificamos todas elas da seguinte forma: IESV1, IESV2, IESV3 e IESV4, por estarem localizada na cidade de Vitória; IESSe1 e IESSe2 por estarem no

⁴⁴ O sítio do Inep informa, por meio do Censo de Educação Superior, informações sobre a quantidade de IES, matrículas, cursos, perfil de discentes e docentes etc. Já no MEC/emec, conseguimos acessar informações tais como a categoria administrativa de cada IES, suas finalidades, quantos cursos oferecem, vagas anuais autorizadas, data de início de curso, carga horária, entre outros.

município da Serra; IESVi, com alusão à cidade de Vila Velha e IESC, estando localizada em Cariacica.

Localizam-se na capital Vitória quatro das oito IES em que os docentes colaboraram com o nosso estudo e oferecem a graduação em Educação Física presencial. Das quatro, três são de caráter particular e são instituições que, acompanhando a demanda de mercado na área da EF, interessaram-se em ampliar oferta de cursos no estado abrindo filiais de redes de ensino superior já atuantes em outras Unidades Federativas, como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Há, no estado do Espírito Santo, uma instituição pública com o curso de EF presencial.

A IESV1 é uma instituição que atua desde os anos 2000 com o ensino superior, tendo como organização acadêmica o título de centro universitário privado sem fins lucrativos. Conforme categoria administrativa assumida, declara-se não confessional e não comunitária, ofertando dois cursos, tendo um universo de seis professores da área da Educação Física que atuam na graduação (demais professores possuem formação em outras áreas). A graduação presencial em licenciatura iniciou a partir de julho de 2000, nos turnos matutino e noturno, com carga horária de 3.207 horas em oito semestres, disponibilizando 200 vagas anuais autorizadas. Posteriormente, veio a graduação em bacharelado, com início em março de 2017, também nos turnos matutino e noturno, com carga horária de 3.379 horas em oito semestres, com 155 vagas autorizadas anualmente. Há o funcionamento de pós-graduação *lato sensu* que contempla o bacharelado e a licenciatura.

De origem capixaba, a IESV2 é uma instituição que nos últimos anos tem ampliado sua rede de ensino em boa parte do estado do Espírito Santo, seguindo a tendência da expansão do ensino superior. Organizada academicamente em centro universitário, de categoria acadêmica com fins lucrativos, o curso tem sete professores de EF trabalhando na formação inicial dos estudantes de EF (havendo outros professores formados em outras áreas). Nessa instituição, o curso de EF foi inaugurado primeiramente fora da capital, atendendo à demanda do norte do estado. No ano de 2012, abre, em sua unidade de Vitória, a oferta de dois cursos de graduação, licenciatura e bacharelado, nos turnos matutino e noturno, com 100 vagas anuais autorizadas, encerrando-os em oito semestres. Os cursos foram iniciados em fevereiro de 2012, sendo o de licenciatura com carga horária de 3.210 horas e o bacharelado com 3.260 horas. A rede conta com curso de especialização *lato sensu* que contempla a área da EF.

De categoria administrativa privada com fins lucrativos, a IESV3 chegou à capital do estado no ano de 1999 como faculdade, de acordo com sua organização acadêmica, e conta com cinco professores de EF atuando na graduação (sendo que os demais são de outras áreas de formação).

Primeiramente, abriu oferta para o bacharelado presencial em outubro de 2003, nos turnos matutino e noturno, em oito semestres, com carga horária de 3.348 horas e com até 200 vagas autorizadas por ano. A licenciatura passou a ser ofertada mais de dez anos depois, em agosto de 2014, com 200 vagas/ano, nos turnos matutino e noturno, em seis semestres com carga horária de 3.088 horas.

A IESV4 é uma instituição de ensino superior pública que atua há mais de 67 anos na formação em nível superior. Com organização acadêmica de universidade, é uma instituição pública, federal e autárquica. Há um Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) que foi instituído em 26 de junho de 1931 e inaugurou o curso de Educação Física antes mesmo de a universidade ser criada, sendo federalizado em 1940 e reconhecido como curso superior de EF em 1961. O CEFD possui dois departamentos: Ginástica e Desporto, contando com um universo de 51 professores atuantes nos cursos de EF, sendo 49 com dedicação exclusiva e dois substitutos contratados temporariamente. A universidade oferece dois cursos de graduação em Educação Física, sendo um bacharelado, uma licenciatura. Possui Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Os cursos presenciais de licenciatura e bacharelado acontecem nos turnos matutino e noturno, respectivamente, e disponibilizam 80 vagas anuais a cada curso. A licenciatura presencial tem data de início em 5 de janeiro de 1962, com carga horária de 3.060 horas em oito semestres. Já o Bacharelado presencial é inaugurado em 1 de junho de 2009, com carga horária de 3.225 horas em nove semestres.

Na cidade de Serra, contamos com duas instituições. A IESSe1 faz parte de rede de ensino superior de matriz mineira e funciona com a organização acadêmica de faculdade, com categoria administrativa privada sem fins lucrativos e de característica não confessional e não comunitária. Tendo um universo de oito professores da área da Educação Física que atuam na graduação (demais professores possuem formação em outras áreas), a instituição oferta dois cursos de graduação em EF: a licenciatura, iniciada em fevereiro de 2007, com 100 vagas/ano, fechada com 3.240 horas em seis semestres, passando para oito semestres em 2017, e o bacharelado sendo autorizado a partir de maio de 2018, com 120 vagas anuais, tendo oito semestres com carga horária de 4.220h.

A cidade de Serra conta com a IESSe2, que oferta um curso presencial de licenciatura iniciado em julho de 2015 nos turnos matutino e noturno, com carga horária de 3.250 horas distribuída em oito semestres, disponibilizando 120 vagas/ano. É uma instituição com categoria administrativa privada com fins lucrativos, sendo organizada academicamente como faculdade, pertencente à rede de ensino privada com filiais em várias cidades no estado. O curso tem sete

professores de EF trabalhando na formação inicial dos estudantes de EF (havendo outros professores formados em outras áreas).

Na cidade de Vila Velha, está situada a IESVi, que dispõe de cursos de Educação Física bacharelado e licenciatura de modo presencial. A mais antiga instituição privada com graduação na área atuando desde 1998, conta com oito professores de EF na graduação (sendo que os demais são de outras áreas de formação). Iniciando com a licenciatura em abril do ano 1998, no turno matutino, em oito semestres com carga horária de 4.120 horas e 160 vagas anuais. O bacharelado foi ofertado a partir de fevereiro de 2006 com a carga horária igual ao da licenciatura, também distribuído em oito semestres, nos turnos matutino e noturno, com 120 vagas autorizadas por ano. A IESVi é uma universidade, de acordo com sua organização acadêmica, de categoria administrativa privada com fins lucrativos. Possui curso de pós-graduação *lato sensu* na área atendendo ao bacharelado.

Na cidade de Cariacica, encontra-se a IESC, que é uma instituição com categoria administrativa privada com fins lucrativos, sendo organizada academicamente como faculdade. O curso tem cinco professores de EF trabalhando na formação inicial dos estudantes de EF (havendo outros docentes formados em outras áreas). A instituição oferta um curso presencial de licenciatura iniciado em setembro de 2016 nos turnos matutino e noturno, com carga horária de 3.200 horas em oito semestres, disponibilizando 100 vagas/ano.

4.4. Os colaboradores da pesquisa

Nossas observações tangenciarão a peculiaridade do professor em início de atividade docente no magistério superior em seu trato com os conhecimentos específicos pedagógicos aos quais ele deve recorrer para lidar com as situações de ensino que emergem do seu trabalho. Antes de fazermos referências aos colaboradores, parece-nos necessário relembrar que fizemos inferência às teorias sobre o ciclo vital profissional dos professores com o suporte da conceituação de Huberman (1995), que delineaia tendências gerais do ciclo de vida dos educadores por uma perspectiva da *carreira* (HUBERMAN, 1995).

No *ciclo de vida* profissional proposto por Huberman (1995), interessam-nos os dois primeiros ciclos na carreira do professor: a entrada (1-3 anos) e a fase de estabilização (4-6 anos). Entendemos que, por ser um processo e não uma série de acontecimentos (HUBERMAN, 1995), nesses ciclos descritos nos interessa identificar a fase da entrada e a de estabilização na

carreira, cujas características envolvem o *tatear* o exercício da docência com as situações de sala de aula.

Nesse sentido, os docentes em fase inicial de carreira, motivados pelos aspectos da sobrevivência e o da descoberta, fizeram parte de uma delimitação para a escolha de nossos sujeitos. Ressaltamos que essa relação de *descoberta* e de *sobrevivência* foi elemento fundamental para pensarmos esse tempo de início de atividade docente, pois é pertinente traduzir nesse período os sentimentos que perpassam as descobertas que entusiasma o professor e que o permite manter relações positivas com a profissão. Ou o contrário, na situação negativa, o que o faz sobreviver, encarando sua função.

São nas experiências de sobrevivência e descobertas que o comprometimento com a profissão vai se construindo. Esse tempo para escolher seguir a carreira docente pode não ser linear, pode não ser rigorosamente determinado ou organizado exatamente nessa sequência, como defende Huberman (1995). Por isso, é possível pensar nesse período inicial considerando a entrada na carreira (1-3 anos) acrescida de continuidade, que caminhará para uma recente estabilização, o que ampliaria (por dois ou três anos) o referido período estimado para o início de carreira para que essa fase se consolidasse e se estabilizasse.

Justamente por compreendermos que “[...] uma carreira é um processo [...]” (HUBERMAN, 1995, p. 39), procuramos, a partir dos elementos disponíveis, explorar uma hipótese que apresenta um período de iniciação não somente pelos três primeiros anos de profissão, mas por um prolongamento a mais (o que para o autor faz parte da fase de Estabilização). Assim, apesar de categorizar os ciclos de vida docente definindo as fases de entrada (1-3 anos) e a estabilização (4-6 anos) na carreira, consideraremos uma possibilidade de unir as características dessas duas etapas para selecionar nossos colaboradores, uma vez que, concordando com a leitura de Marcelo Garcia (1999), dentro desse período o professor já constrói meios de atuar de modo independente, com sentimento de uma competência pedagógica mais segura e com compromisso deliberado com a profissão.

Essa identificação temporal trazida por Huberman (1995) nos ajuda a delimitar a fase de entrada na carreira docente para fins de critérios de escolha, porém iremos nos ater aos aspectos da descoberta (HUBERMAN, 1995), nos quais as experiências (o ganho de maturidade na profissão) terão mais importância que o tempo *cronos*. Ou seja, dentro dessa cronologia trazida pelo *ciclo de vida* dos professores, daremos visão à experiência professor no magistério superior, mesmo entendendo sua condição de curta vivência na docência nesse nível de ensino.

Utilizamos como critérios para selecionar os participantes da pesquisa os seguintes pontos: ser docente universitário que atua no curso presencial de graduação em EF com tempo de exercício no magistério superior de no máximo seis anos.⁴⁵

Nossa inquietação está em entender como os conhecimentos específicos pedagógicos, necessários para que o professor recrute saberes para construir seu arcabouço profissional, são mobilizados no trabalho docente na Educação Física do magistério superior. Definimos, portanto, como participantes da pesquisa, os professores atuantes no magistério superior dos cursos de graduação em EF, seja na formação inicial da licenciatura ou do bacharelado, que estivessem no exercício da profissão em sala de aula tanto nas IES privadas da região metropolitana de Vitória/ES quanto na IES pública do estado do Espírito Santo a no máximo seis anos.

4.5. A seleção dos professores colaboradores

Considerando o lugar de investigação (IES privadas e pública), averiguamos, a partir de uma busca simples, o quantitativo de instituições em toda a Grande Vitória e pensamos numa forma de aproximação por meio de uma carta/apresentação (APÊNDICE A) destinada aos coordenadores de curso da graduação de Educação Física das IES com a intenção de iniciarmos o contato com os professores. Em março de 2020, logo no primeiro semestre do ano, por compreender que ocorrem mudanças de quadro profissional, saídas e chegadas de professores nas IES, principalmente nos estabelecimentos privados, estava previsto um primeiro contato via *e-mail*, sendo a comunicação efetivada no dia 4 de março para todos os coordenadores das IES privadas da região da Grande Vitória. A situação atípica de pandemia não possibilitou o começo dessa etapa em campo, uma vez que as aulas foram suspensas e a interrupção prejudicou o andamento da pesquisa. Esse contexto nos deixou sem condições de darmos continuidade ao processo de pesquisa, que ficou parado por depender dos professores e de seu trabalho em sala de aula.

Ainda no decorrer do ano de 2020, no segundo semestre, a universidade pública do estado do Espírito Santo organizava uma forma de retomar as aulas de modo remoto criando e regulamentando o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE) e as

⁴⁵ A condição de ensino em todas as IES foi duramente modificada pelo contexto de Pandemia da Covid-19, causando uma suspensão abrupta das aulas presenciais nos cursos de graduação. Ainda assim, tomaremos como referência o ano de 2020, no qual estabelecemos as IES a serem investigadas.

IES privadas retomaram a sua rotina com aulas remotas por meio de plataformas digitais. O meio digital dificultou o contato com os docentes, pois o novo formato não atendia a nossa intenção de acompanhá-los em tempo real de vivência das aulas presenciais na graduação, forçando-nos a aguardar a volta das aulas a partir de uma provável redução do nível de contaminação de pessoas.

Passado um ano com esse cenário de suspensão de atividades presenciais, retomamos, em março de 2021, os contatos com as IES por meio dos coordenadores de curso. Nesse universo de oito IES localizadas na Grande Vitória, nossa primeira ação com as instituições se realizou por meio de carta de apresentação (APÊNCICE A) aos coordenadores de curso, comunicando a intenção da pesquisa e solicitando uma lista de profissionais que atuavam no curso de EF para que pudéssemos, a partir dela, alcançar os professores para uma primeira seleção.

Na universidade pública, constava no *site* do Centro de Educação Física e Desportos o contato dos professores dos departamentos do CEFD. O contato com os coordenadores de curso das IES privadas ocorreu via *e-mail*, com informações sobre a pesquisa e um pedido de colaboração para contatar os professores. De imediato, uma coordenadora nos respondeu indicando três professores de uma IES privada na cidade de Serra. No aguardo dos demais retornos, entendendo a rotina de atividades diversas dos coordenadores, esperamos por mais de quarenta dias e nenhum dos seis coordenadores retornou com respostas ao nosso pedido.

Em abril de 2021, a orientadora da pesquisa realizou uma nova investida no contato (também por *e-mail*), e, assim, mais um coordenador (também da IES de Serra) retornou disponibilizando os nomes e os contatos dos professores que aceitariam colaborar com a pesquisa. Outros cinco coordenadores permaneceram sem nos dar retorno, dificultando nossa intenção de convidar os docentes. Em maio, o cenário pandêmico se agravou e as aulas ainda estavam em modo remoto nas oito instituições. Em seguida, no mês de junho, o semestre 01/2021 caminhava para o encerramento e somente os coordenadores de curso retomam seus trabalhos presenciais nas IES privadas para organizarem o fechamento de pautas e outras demandas de fim de semestre, uma vez que as aulas seguiam em formato *online*.

Essa oportunidade serviu para levar pessoalmente a eles uma carta apresentação/convite para que fosse entregue aos professores, pois eles estariam em reuniões de colegiado ou em breves momentos presenciais para o encerramento do semestre. Em 15 de junho, foram visitadas cinco IES, porém, não conseguimos entregar a mensagem diretamente aos cuidados do coordenador. Envelopes contendo fichas para preenchimento dos dados e aceite na participação da pesquisa

(APÊNDICE B) foram entregues em mãos de funcionários/secretários da coordenação. A ação teve o alcance de outras duas instituições, localizadas em Vitória, restando apenas uma nessa cidade a responder nosso pedido.

Nas IES de Vila Velha e de Cariacica foram realizadas mais duas idas presenciais, em 22 de julho e 11 de agosto, e apenas a coordenação de Cariacica respondeu via rede social, indicando os professores. A instituição de Vila Velha permaneceu sem contato, sendo necessárias várias ligações telefônicas a fim de encontrar o coordenador. Nessa IES, foi levado novamente um envelope contendo fichas para os professores, que dessa vez foi entregue pessoalmente ao coordenador, agendando um retorno para devolvê-las no prazo de duas semanas. Assim, conseguimos alcançar os professores do último município pendente. A última IES a nos retornar com o contato dos professores foi em 19 de outubro de 2021 e se localizava na cidade de Vitória. Apesar de irmos presencialmente por várias vezes à coordenação do curso, somente em novembro conseguimos retorno com as fichas preenchidas indicando os professores.

Com os contatos realizados, tivemos o retorno positivo dos docentes que receberam as fichas. Na tabela abaixo, há o número de professores de cada instituição (com diferentes quantitativos) que preencheram a ficha respondendo com seus dados iniciais, que serviram de primeiro filtro para seleção.

Tabela 4 - Quantitativo de professores respondentes a colaborar com o estudo

IES	Total de professores	Professores respondentes
IESV1	6	4
IESV2	7	3
IESV3	5	2
IESV4	51	4
IESSe1	8	4
IESSe2	7	3
IESVi	8	3
IESC	5	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados das fichas de identificação.

Na IESV1, com seis professores de EF ao todo e com o retorno positivo de quatro docentes, vieram dois participantes. Ainda na cidade de Vitória, da IESV2, em um total de sete professores nas graduações de licenciatura e bacharelado, quatro professores aceitaram participar e, desse montante, ficamos apenas com um, pois estava dentro tempo de entrada na

carreira estipulado para a pesquisa. A IESV3 possui cinco professores no total e, conseguimos o retorno com duas fichas preenchidas positivamente, sendo que apenas uma professora atendeu aos critérios para estar neste estudo.

Na IESV4, em um universo de 51 professores do CEFD, dos dois departamentos, quatro professores manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa.⁴⁶ Embora partindo do critério estabelecido pelo ciclo de vida dos professores (HUBERMAN, 1995), em que a entrada na carreira e a estabilização envolvem os seis primeiros anos de docência, nenhum professor atendia ao nosso critério. Porém, considerando que a área que abrange a nossa amostra é a região da Grande Vitória e a cidade de Vitória conta com quatro instituições que oferecem curso de EF presencial, procuramos atender ao universo de instituições que consta na capital (três privadas e uma pública). Contemplamos, então, a IESV4, mesmo sabendo que o tempo de carreira de seus professores no magistério superior se diferencia em um ano a mais dos demais professores colaboradores.⁴⁷ Assim, nessa instituição, dois colaboradores tinham o tempo de carreira mais próximo ao que nosso critério solicitou.

Caminhando para a cidade da Serra, na IESSe1, foram três docentes que aceitaram participar dentro de um total de oito profissionais, com um atendendo ao tempo de carreira estipulado pela pesquisa. Na IESSe2, com três fichas devidamente preenchidas para contribuir com o estudo em um universo de cinco professores, há um professor dentro do critério previsto. Na cidade de Cariacica, na IESC, com cinco professores de graduação, quatro se prontificaram em preencher e aceitar participar do processo, havendo dois dentro dos critérios do estudo. E em Vila Velha, na IESVi, que conta com oito professores no total, três docentes manifestaram interesse em colaborar com o estudo, mas apenas dois atendiam aos nossos parâmetros.

Esse primeiro contato nos serviu para avaliarmos 27 professores com o critério de tempo de carreira e de atuação no magistério superior e, de acordo com os dados, dez professores possuíam um tempo de carreira menor ou igual a seis anos e dois professores possuíam sete anos de carreira no ensino superior.

⁴⁶ Procuramos enviar a carta/convite aos professores da IESV4 que tinham menos tempo de trabalho no magistério superior. Mesmo sabendo que nossa ideia era trabalhar com início de carreira, enviamos o convite na expectativa de saber se havia professores com tempo de docência compatível com nosso critério.

⁴⁷ Para Huberman (1995), o ciclo não é estanque, por isso justificamos que ouvir os professores da IESV4 contribuiu para ampliarmos as nossas reflexões acerca do ensino na graduação em EF, pois entender o desenvolvimento de carreira dos docentes dessa instituição nos deu uma mostra mais completa de como esses profissionais que atuam na capital veem e analisam o aprendizado e a prática pedagógica no ensino superior.

Assim, dos professores que concordaram em colaborar livremente com a nossa investigação, temos doze docentes da graduação em EF que atuam de modo presencial no magistério superior na licenciatura ou no bacharelado, na abrangência das cidades que compõem a região metropolitana da Grande Vitória. Esse grupo é composto por professores em início ou em estabilidade na carreira, sendo efetivos, com regime de trabalho horistas ou com dedicação exclusiva (DE).

Tabela 5 - Professores participantes da pesquisa

Professor	IES/ Cidade	Tempo de Carreira	Regime de Trabalho
P1	IESVi/Vila Velha	01 ano	Horista
P2	IESVi/Vila Velha	01 ano	Horista
P3	IESV1/Vitória	02 anos	Horista
P4	IESSe1/Serra	02 anos	Horista
P5	IESV2/Vitória	02 anos	Horista
P6	IESC/Cariacica	04 anos	Horista
P7	IESV3/Vitória	04 anos	Horista
P8	IESC/Cariacica	05 anos	Horista
P9	IESSe2/Serra	05 anos	Horista
P10	IESV2/Vitória	05 anos	Horista
P11	IESV4/Vitória	07 anos	DE
P12	IESV4/Vitória	07 anos	DE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados de identificação coletados.

A partir das exposições sobre a profissão docente, temos ciência de que o início de atividade docente se manifesta, como o próprio termo se refere, nos primeiros anos de experiência na profissão. Contudo, cabe enfatizar que nem todos os professores que chegam ao ensino superior estão necessariamente começando sua experiência com a docência, isso é, o início de carreira no magistério superior nem sempre correspondeu ao período de entrada desse professor na docência, pois, durante sua trajetória profissional, pode ter havido descobertas em outros níveis de ensino que o proporcionou experimentar o fazer pedagógico.

Sendo assim, após definir os critérios acima, nosso próximo passo foi conhecer um pouco mais da vida desses professores, procurando estabelecer uma escuta inicial de sua história de vida profissional e pessoal, perspectivando possíveis aproximações com as narrativas de suas práticas docentes que veremos no decorrer do estudo.

4.6. Sobre a trajetória dos colaboradores até a docência

Como descrito anteriormente, a entrevista com a história de vida dos professores colaboradores foi um momento que cada um falou sobre si e sua trajetória e onde “O pesquisador [tentou] explicar ao autor o valor agregado de sua participação, aproveitando as experiências passadas[...]” (JOSSO, 2020, p. 43). Dali, eles trouxeram de volta experiências significativas de vida e de formação que os levaram até a profissão docente. Dali, eles trouxeram *recordações-referências*, um instrumento que ajuda a melhor entender a sua própria fala (narrativa), porque é um instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional, conforme Josso (2002).

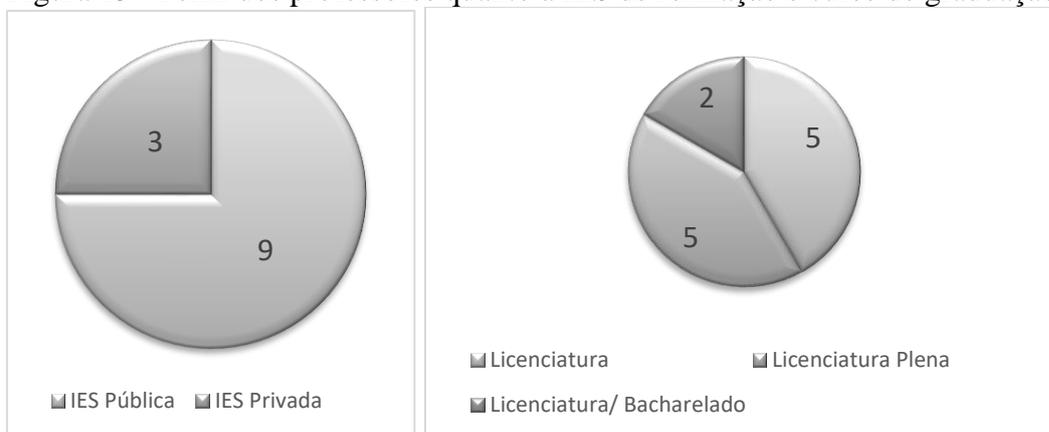
Este tópico pretende apresentar, de maneira breve, algumas considerações sobre o perfil dos nossos colaboradores como forma de dar luz às origens de sua escolha de ser professor. Conhecer o perfil biográfico dos participantes com relação à sua chegada à profissão e ao desenvolvimento de sua formação se fez necessário para realizar uma aproximação sobre alguns pontos importantes que definiram a profissionalidade dos docentes.

Num levantamento inicial, percebemos que a composição desse grupo de professores que atuam nos cursos presenciais de EF das IES da Grande Vitória tem faixa etária que varia de 27 a 43 anos. Dos que fizeram parte deste estudo, sete eram do gênero feminino e cinco do masculino. Para personificar os colaboradores identificamos todos com nomes fictícios, a fim garantir o anonimato, e dispendo da ordem alfabética nomeamos com a letra A o professor mais novo em início de atividade docente, seguindo essa lógica até a letra L, indicando o professor de maior tempo na docência do magistério superior. Apresentamos os professores: Alan (1 ano), Beatriz (1 anos), Claudio (2 anos), Dário (2 anos), Erica (2 anos), Flavia (4 anos), Gabriela (4 anos), Hugo (5 anos), Isis (5 anos), Joana (5 anos), Keila (7 anos), Lucas (7 anos).

Quanto ao espaço de formação para atuarem no ensino superior, verificamos que a maior parte do grupo fez sua graduação em IES pública. Com relação à graduação dos doze participantes, nove deles se graduaram em IES pública e três fizeram a graduação em IES privada. Os cursos de graduação de cinco foram licenciatura plena, outros cinco fizeram licenciatura e dois formaram em licenciatura e complementaram com bacharelado. Os professores apresentaram variados cursos de pós-graduação, sendo que dois possuem especialização obtida em IES privadas; quatro possuem mestrado, sendo dois em Educação Física, um em Educação e um em Ciências Fisiológicas, todos feitos em universidade pública; cinco possuem doutorado, sendo dois em Educação Física, dois em Educação e um em Ciências Fisiológicas, realizados em

universidades públicas de diferentes estados, como Santa Catarina, São Paulo e Espírito Santo. Uma professora apresenta pós-doutorado em Ciências Fisiológicas realizado em universidade pública.

Figura 13 - Perfil dos professores quanto à IES de formação e curso de graduação.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em entrevista.

Figura 14 - Perfil da titulação dos colaboradores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em entrevista.

Contextualizando o perfil dos colaboradores, no sentido de demarcar sua trajetória na docência, interessou-nos, em primeiro momento, buscar lembranças do seu processo de formação que culminou na profissão. A partir da narrativa das experiências e de suas representações, o itinerário de memórias que muitos deles trouxeram atuaram como uma autoformação da aprendizagem da/sobre a profissão (SOUZA, 2004), pois as recordações desse processo promoveram um significativo espaço de análise sobre sua formação e sobre a constituição do ser docente. Em breve perfil inicial de cada professor, tomamos como ponto de partida o interesse pela profissão e como a profissão docente se iniciou. Cabe ressaltar que conhecer essa história foi importante para o desenvolvimento da análise e da compreensão do objeto da tese.

Os motivos pelos quais o **professor Alan** escolheu o curso de graduação em EF foram o gosto pelo esporte e academia. Como aluno de uma IES privada, trabalhava e estudava para manter os estudos. Foi monitor em algumas disciplinas na licenciatura e no bacharelado (realizado de modo complementar na mesma IES) e esse ambiente de grupo de estudo o estimulou a ajudar alunos com dificuldade, pegando *o gosto por ensinar*. A participação em núcleos de estudos era orientada por um professor que o apresentou a outros grupos de estudos fora da IES. Frequentou laboratórios no Centro de Educação Física e Desportos e no Centro de Educação na universidade federal e, por meio dessas aproximações, começou a entender o funcionamento de um programa de pós-graduação. Fez mestrado em Educação na universidade pública e, sendo aluno recém-graduado na pós-graduação, foi instruído a participar do processo seletivo na IES onde se graduou. Dessa forma, foi aprovado para a função de preceptor, atuando nos cursos de licenciatura⁴⁸. A docência entrou na vida dele de modo diferente, pois o fato de ter sido ex-aluno foi fundamental para essa função de preceptoria, pois ele já havia passado pela disciplina e passou a atuar como professor da disciplina de Estágio Supervisionado I na IES em que se graduou.

Desde pequena, a **professora Beatriz** tinha o desejo de trabalhar com pessoas. Entrou na escola de ensino fundamental lendo e ajudava no reforço de alguns colegas. Seu interesse pela Educação Física iniciou por praticar esportes, vindo a se destacar no ensino médio quando participava de jogos escolares e estudando por meio de bolsa esportiva em colégio no interior do estado do Espírito Santo. As vindas à Vitória representando a escola foram decisivas para escolher o curso de graduação e, assim, ela ingressou em IES privada. Durante o curso, participou de grupos de estudos do curso de licenciatura e bacharelado em que o professor responsável incentivou uma iniciação científica em parceria com o CEFD, possibilitando, posteriormente, a realização do mestrado em EF. Sendo ex-aluna, foi convidada a realizar o processo seletivo para a IES em que se formou, retornando à instituição como preceptora, iniciando, assim, a carreira no ensino superior. Lecionando as disciplinas de Estágio Supervisionado II e Estágio Profissional, a professora tem realizado trabalhos com turmas dos períodos finais do bacharelado, preferencialmente.

⁴⁸ Preceptor é um profissional com formação mínima de especialista, vinculado à instituição formadora ou executora, cuja função se caracteriza por supervisão direta das atividades práticas realizadas por estudantes. O preceptor ensina realizando procedimentos técnicos e moderando a discussão dos conteúdos trabalhados nas disciplinas de Estágio. Sob a responsabilidade dos preceptores estão as práticas dos Estágios Profissional e Supervisionado e os aspectos educacionais relacionados a eles, transformando-os em ambiente e momento educacionais propícios.

O **professor Claudio** fala de si com marcas do tempo de sua origem, demarcando sua trajetória a partir de lembranças familiares: infância e juventude pobre. Por meio de seu esforço próprio, cunhou a entrada no futebol, passando por dificuldades, mas tendo destaque por onde jogava. Sua dedicação o levou à seleção brasileira de futebol de areia e, por incentivo da esposa, fez a graduação em licenciatura em EF numa IES privada, mas ser professor, até então, não era planejado. Tinha pelos seus professores da formação inicial uma admiração, começando a pensar na possibilidade de trabalhar ensinando futebol. Ao término da graduação em licenciatura, já trabalhando como coordenador de esportes da faculdade, ingressou em uma especialização em uma instituição privada e fundando-a, prestou seleção para professor na mesma IES. Hoje, ainda atuante no futebol de areia, que lhe proporcionou grandes experiências pessoais e profissionais, tem a particularidade de ser aluno do bacharelado na graduação (para complementar sua formação inicial). Na instituição, como docente, leciona disciplinas que estão relacionadas ao esporte: Esportes Coletivos I – Futebol, Futsal, e também Práticas Corporais de Aventura na Natureza e Esportes Emergentes.

Vindo de cidade do interior do estado, o **professor Dário** chega à capital por meio de time de handebol escolar que vinha competir em Vitória. A paixão pelo esporte veio com o exemplo de um professor de EF no colégio e isso o incentivou a pensar em ser professor também. Sua entrada na graduação em universidade pública coincidiu com a primeira turma de licenciatura depois da extinção da licenciatura plena, conforme dispõe a Resolução 02/2004, que institui diretrizes nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior. A postura de alguns professores na formação inicial o fez se interessar pela docência. Participou de laboratório de estudos voltado para a escola e EF e de iniciação científica com projetos em escolas de Educação Básica, vendo as possibilidades de trabalhar com as práticas corporais de diferentes maneiras. Fez mestrado em EF na mesma universidade e, em seguida, ingressou no doutorado em Educação em universidade pública no estado de Santa Catarina. Iniciou a profissão como substituto na universidade pública e logo migrou para faculdade privada, onde trabalha com a disciplina EF na Educação Infantil e outras voltadas à EF escolar.

Tendo um exemplo de professora em casa, a **professora Erica** não via na profissão um descontentamento para a mãe. Devido às vivências com esportes em aulas de EF mais “organizadas” e que lhe chamaram atenção no ensino médio de uma instituição federal, reforçou a ideia de seguir ensinando práticas esportivas. Aliado ao gosto pelo esporte, veio a escolha pela graduação em licenciatura, realizada em universidade pública, havendo maior aproximação com disciplinas de tendência pedagógica, tanto que desde o segundo período

seguia participando de projetos de extensão e de programa de bolsas de iniciação à docência que eram oferecidas aos alunos de cursos presenciais que se dedicavam ao estágio nas escolas públicas – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Nesses espaços foram crescendo o interesse pela profissão. Atuou com professora de EF na Educação Básica e logo depois ingressou no mestrado em EF, continuando o empenho em investigar a formação de professores, saberes e práticas pedagógicas. Por meio de processo seletivo, iniciou seu trabalho em faculdade no interior do estado e também em Vitória. Leciona disciplinas relacionadas à escola, bem como a de Esportes Coletivos I e II.

A **professora Flavia** não escolheu a profissão docente. Ela narra sua entrada na profissão como um percurso que *foi surgindo*. No ensino médio, ingressou em curso técnico de enfermagem, pois precisava trabalhar, atuando em hospital por sete anos. Com mais estrutura de vida, pensou em um curso superior que estivesse voltado para a saúde, mas sem relação com o ambiente hospitalar. Desistindo da enfermagem, viu na EF uma possibilidade de trabalho. Estudando na graduação em licenciatura na universidade pública, houve um convite para participar de um projeto de iniciação científica no Departamento de Ciências Fisiológicas no Centro de Ciências da Saúde da mesma instituição. A partir daí, continuou a licenciatura, mas estava mais voltada para a área da saúde. Fez o mestrado em Ciências Fisiológica tendo como objeto de estudo a reabilitação cardíaca e começou a dar aula em cursos técnicos de enfermagem, sendo o primeiro ambiente de trabalho como professora. cursando o doutorado em Ciências Fisiológicas, um coordenador de curso de faculdade privada a convidou para fazer um processo seletivo para atuar no ensino superior, com o intuito de trabalhar nas graduações em EF, Enfermagem e Terapia Ocupacional lecionando disciplinas de Anatomia, Fisiologia humana, Citologia, entre outras pertencentes à área biomédica. A professora concluiu o pós-doutorado no mesmo Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas da universidade pública.

Para a **professora Gabriela**, a influência da mãe professora ajudou a decidir pelo curso de Educação Física, já que seu interesse pela prática de variados esportes na infância e adolescência também era grande. Durante a graduação em licenciatura plena na universidade pública, participou, a partir do terceiro período, do Programa de Educação Tutorial (Pet) e ali despertou a vontade de trabalhar com o ensino. O Pet oferecia uma gama de assuntos a serem estudados e praticados e as opções projetos de extensão e pesquisas que envolviam a área biodinâmica foram mais atraentes para Gabriela. A partir daí, seu perfil na graduação tendenciou para a fisiologia e o mestrado em EF (na universidade pública) tinha a linha de pesquisa voltada à biomecânica. Com a intenção de continuar desenvolvendo pesquisas, cursou

o doutorado em Ciências Fisiológicas e realizou a vontade de trabalhar como professora, mas para o ensino superior, nos cursos de EF e outras graduações vinculada à saúde. Costuma lecionar para outros cursos relacionados à saúde, como Enfermagem, Terapia Ocupacional e, no curso de EF, trabalha com as disciplinas de Anatomia, Fisiologia Humana, entre outras relacionadas à biomecânica humana.

Natural do estado do Rio de Janeiro, o **professor Hugo** iniciou uma graduação em comunicação e jornalismo, mas se interessou pela graduação em EF pelo seu histórico de atleta no voleibol. Lembrando de seu itinerário, relata que a família não o apoiou e, junto com a graduação, realizava cursos extras em comunicação e administração. No decorrer do curso em EF na universidade pública, aproximou-se da iniciação científica e também da monitoria em disciplinas voltadas à educação física hospitalar, oferecidas pelo centro de estudos da universidade federal, na cidade do Rio de Janeiro. Ao finalizar a graduação e após uma especialização, inicia a profissão como professor substituto para a disciplina de Voleibol na mesma universidade pública em que se graduou, assumindo as aulas de seu professor orientador, tendo sua primeira experiência com o ensino superior. Vindo para o estado do Espírito Santo, ingressa em faculdade privada para lecionar disciplinas que abarcam desde a EF escolar, ensino do Voleibol, até Futebol e Práticas corporais de aventura para os cursos de EF e outras disciplinas ligadas à saúde e à comunicação em diferentes graduações ofertadas pela instituição.

A escolha da graduação em EF pela **professora Isis** veio por meio das experiências realizadas na infância e na adolescência com práticas corporais de lutas. No decorrer do curso de licenciatura plena em universidade pública, ela não tinha muita consciência para qual caminho seguir. Porém, o interesse pelas disciplinas pedagógicas e sociais foi o marco para direcionar sua graduação e também a pós-graduação. Tendo como experiência, na Educação Básica, o serviço administrativo em secretaria escolar, Isis realiza o mestrado em EF (universidade pública) e ingressa no Programa de Formação Licenciatura a Distância (Prolicen), sendo seu primeiro contato com o ensino. Finalizando o doutorado em EF, realizado numa universidade pública no estado de São Paulo, a professora retorna ao ES e participa de seleção numa IES privada e dá continuidade à profissão docente atuando também em outras instituições na grande Vitória. Atualmente, na IES em que trabalha, atua nas disciplinas de Lutas, Desenvolvimento motor e disciplinas pedagógicas do campo, como EF Escolar I.

A **professora Joana** não pensava em ser docente no início da graduação em licenciatura plena em EF, realizada em universidade pública. Sempre foi mais atraída pela vertente biomecânica da área. Já na graduação, frequentava laboratórios voltados para a fisiologia e a iniciação científica gerou interesse em pesquisar e em investigar as capacidades do corpo humano. No Centro de Ciências da Saúde da mesma instituição em que se graduou, fez o mestrado em Ciências Fisiológicas. Suas participações em projetos e em eventos na área abriram portas para que ela fosse convidada a dar aula em IES privada. Por processo seletivo, iniciou sua carreira sem experiência em sala de aula, porém, com muito empenho em fazer dar certo. Nos dias atuais, gosta muito da profissão, dando aula nas disciplinas de Anatomia, Fisiologia, Antropometria, entre outras nos cursos de EF e na graduação da área da saúde.

A escolha pela graduação em EF da **professora Keila** veio por sua grande afinidade com as práticas esportivas. Formada em licenciatura plena em universidade estadual pública no estado de São Paulo, participou de laboratórios de estudos, sendo bolsista do Pibid e de iniciação científica, o que lhe deu base para o mestrado em EF na mesma instituição. Durante o mestrado, realizou a segunda graduação em Ciências Sociais e dava continuidade à pesquisa, aliando as duas áreas. Durante o doutorado em EF, os estágios de docência foram fundamentais para a escolha da profissão. Atuando como professora no ensino médio de um instituto federal de educação em Minas Gerais, teve experiência com as aulas de EF e, logo após, atuou também na graduação em EF oferecida pelo mesmo instituto, sendo sua primeira experiência no ensino superior. Por meio de concurso, chegou ao estado do ES, onde leciona as disciplinas de Estágio Supervisionado, Pedagogia do Esporte, Sociologia da EF, entre outras.

Exemplos de bons professores durante o ensino médio e na graduação, a boa relação com a escola e a irmã professora foram elementos importantes para o **professor Lucas** se interessar pela profissão docente. Pensando em cursar biologia por gostar de ciências, optou mesmo pela EF por ter tido boas experiências no ensino médio. Durante a graduação em licenciatura plena em universidade pública, já trabalhava na Educação Básica por designação temporária como professor de biologia, já que gostava de estar na escola. Essas experiências foram constituindo um sentido para a sua futura profissão. Participou de laboratório de estudos em EF escolar, com iniciação científica que já o possibilitava investigar a escola. *Vivenciando a universidade*, ingressa no mestrado em EF e, nesse período, atua como professor substituto na universidade pública e no Prolicen. Posteriormente, conclui o doutorado em Educação na mesma instituição. Atua com disciplinas relacionadas à psicologia, Educação física e saúde, entre outras.

Observamos que estes perfis mostram um pouco da chegada dos colaboradores ao universo da Educação Física, cada um se aproximando à sua maneira e dedicando atenção ao que, dentro do curso, foi sendo mais interessante para construir a vida profissional. A prática de esporte atravessa quase todas as histórias de vida dos professores, sendo esse um dos motivos para ingressar na graduação. Figueiredo (2004, p. 13) ressalta que essa estreita vinculação entre Educação Física e esporte tem sido, ao longo dos anos, uma referência dos estudantes que ingressam no curso de EF e que “[...] a experiência social do aluno, construída durante sua trajetória, dentro e fora da escola, interfere, influencia e/ou, de alguma forma, modela o perfil de formação inicial”.

Dessa forma, a questão da experiência social do aluno relacionada com atividades corporais influencia na escolha e, por vezes, orienta um caminhar dentro do curso. Percebemos também, em quase todas as narrativas, que muitos deles foram engajados em iniciações científicas em diversos laboratórios na formação inicial, desde os grupos de estudos relacionados com a área sócio-histórica e pedagógica até a área biológica e da saúde que abrange o campo da EF. À medida em que nossos colaboradores desbravavam novos desafios na trajetória do curso, atributos relacionados à experiência foram se construindo e reconstruindo, levando em conta as especificidades da formação dos futuros professores para uma vida profissional que estava sendo desenhada.

O perfil resumido dos professores foi aqui descrito de modo introdutório, mais para cumprir ao objetivo de apresentá-los. Esse trabalho nos permitiu iniciar uma ilustração acerca das referências sobre quem eles são, de onde vieram, o que estudaram, de onde partiu a iniciativa de estar envolvido com um arcabouço teórico que possibilitou atualmente lecionar, cada um a seu tempo, em uma instituição de ensino superior. Poderíamos ter trazido para fim de apresentação informações a partir de uma busca rápida no currículo Lattes de cada docente. Porém, perderíamos a oportunidade de ouvir a história da trajetória vivida contada pelos próprios professores e, com isso, deixaríamos de experimentar junto com eles a arte de reviver o passado (SOUZA, 2004) e de nos aproximarmos de elementos que fizeram diferença em sua história de formação pessoal e profissional e que atualmente refletem em atitudes em seu próprio modo de trabalho docente.

Portanto, não podemos dizer que o trabalho docente flutua no vazio, ele tem como pano de fundo variáveis que influenciam as ações e muitas decisões que precisam ser tomadas para exercer o seu ofício. A partir do tópico abaixo, consideraremos as narrativas dos professores

colaboradores, colocando em pauta concepções e considerações sobre a docência e como eles ressignificam a docência universitária no sentido de articular os saberes, a construção de conhecimentos e a formação profissional e humana dos estudantes, evidenciando as relações que se estabelecem entre o professor e seu processo de iniciação no magistério superior do curso de Educação Física. A seguir, desenvolvendo as análises propriamente ditas, adentramos nas discussões trazidas pelos professores, o que nos permitiu não somente observar o profissional docente, mas olhá-lo com base em um conjunto coeso de elementos que possibilitaram melhor compreensão da constituição de sua profissionalidade (ALVES; ANDRÉ, 2013), entendendo esse termo como a profissão em ação, em movimento.

5. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

A essência da educação é produzir sentidos e interpretar, que equivale se lançar para além do agora dito[...]. A busca do conhecimento é a busca de sentidos.

(Ireno Antônio Berticelli, 2004)

Compreender a importância de o professor estar atento para mobilizar seus conhecimentos pedagógicos em sala de aula passa a ser uma tarefa da pedagogia universitária, considerando o ser humano-professor como pessoa, com determinada concepção de vida, com múltiplas dimensões, por vezes, ambivalente, reativa ao contexto de seu trabalho. Reconhecer essas experiências e interpretá-las requer ser cuidadoso para ver as singularidades do agir, do pensar, do sentir desse participante.

Diante da complexidade que envolve a docência, visualizamos possíveis aproximações com a Teoria Interpretativa da Cultura de Clifford Geertz (1989)⁴⁹ para alcançar uma compreensão de como o professor aborda alguns elementos de sua ação docente no processo de ensino no magistério superior. Esses elementos são significantes para a elaboração do seu trabalho, ou seja, como ele constrói sua ação dentro da cultura do trabalho docente de sua IES. O conceito de cultura que Geertz defende é essencialmente semiótico e, a partir dessa compreensão, segue acreditando que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado” (GEERTZ, 1989, p.15).

Essa teia de significados é produzida dentro de um sistema de símbolos compartilhado pelos membros de uma comunidade. Nesse sentido, a linha de pensamento que nos cabe está

⁴⁹ Mesmo sabendo que a teoria de Geertz (1989) sustenta-se nos parâmetros originários da antropologia simbólica-interpretativa, embasados na hermenêutica, vimos em suas contribuições e análises uma construção intelectual fundamentada em uma atmosfera de diversidade, pluralismo e conflito, o que é intelectualmente interessante para o nosso estudo. A palavra hermenêutica sugere o processo de trazer uma situação ou uma coisa da inteligibilidade à compreensão, ou seja, tornar compreensível. Ou ainda, o estudo dos princípios metodológicos de interpretação e explicação, no qual a interpretação é moldada pela questão a partir da qual o intérprete aborda o seu tema, ou tematizações de respostas às questões que os diferentes intérpretes levantaram. A hermenêutica fornece interpretações válidas moldadas pelo curso das interrogações. Orienta-se não só em como obter interpretações válidas, mas também na natureza ou dinâmica da própria compreensão.

relacionada com a cultura da sala de aula, da instituição, do contexto no qual as práticas simbólicas são construídas, afinal, docência se faz por meio das inter-relações.

Em se tratando de estudos que envolvem as dinâmicas do ensino superior e seus movimentos nos diferentes modos de exercer a docência (seja na pesquisa, no ensino, na gestão), faz-se importante instaurar olhares para seu interior e, nessa direção, buscar mais pesquisas como forma de intervir na valorização de ações pedagógicas de ensino e em práticas inovadoras no âmbito da Educação Superior para colocar em evidência as complexidades, as possibilidades e os limites que permeiam o trabalho docente na sala de aula.

Seguimos no desenvolvimento deste trabalho trazendo a ênfase na subjetividade, cujo foco de interesse é a perspectiva dos informantes (colaboradores); o interesse é no processo e não no resultado, entendendo a situação em análise, bem como o contexto sendo intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação das experiências, conforme nos indica Moreira (2000). Em outras palavras, interessa-nos conhecer a trajetória daquele professor que está vivendo experiências em sala de aula do magistério superior, valendo-nos da conceituação de Hees (2016, p. 64) de que o professor que inicia a docência

“[...] neste contexto, é um professor universitário que está ingressando na carreira docente, [podendo] ter ou não a idade parecida com seus alunos, é aquele que está exercendo a docência na Educação Superior pela primeira vez com pouca ou nenhuma experiência docente anterior”.

Esse professor chegou ao ensino superior depois de realizar seus cursos de mestrado e de doutorado e passa a ser docente numa IES. É naturalizada a ideia de os estudantes terminarem a graduação, de imediato emendar a pós-graduação *stricto sensu* e se tornarem aptos a estarem à frente da sala de aula nas IES, uma vez que a formação inicial para a docência superior é a pós-graduação, conforme visto no capítulo 1, no qual abordamos a legislação federal relacionada ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN nº 9394/96. Porém, é preciso considerar que “Quando se incorporam à educação superior [...], descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência [...]” (CUNHA, 2010b, p. 2) e, por vezes, os professores são pegos de surpresa quando se deparam com as tensões constituídas por diversos elementos dentro dos contextos das instituições que afetam o seu trabalho.

Daremos início, neste capítulo, ao processo de análise das narrativas dos professores colaboradores que, aos seus modos, explicam as especificidades de seu *dar aula*, do seu trabalho docente – um trabalho que exige um conjunto de disposições pessoais que envolvem

empatia, criatividade, sensibilidade, compreensão de sua função em sala de aula, bem como abertura para conhecer e se importar com o outro (ALVES; ANDRÉ, 2013).

Em conversa presencial ou via plataforma digital,⁵⁰ os professores estabeleceram o primeiro vínculo com a pesquisa. Por ter sido um contato mais pessoal, eles contaram, por meio de narrativa, algumas particularidades e curiosidades referentes à chegada ao ensino superior.

5.1. Os docentes delineando uma compreensão sobre docência: um pano de fundo para o trabalho no ensino superior.

A partir deste tópico começam a aparecer as falas dos professores com relação a alguns pontos do roteiro de entrevista que iniciou a coleta de dados sobre nosso objeto (APÊNCICE D). Daqui em diante, ocupamo-nos em trabalhar com as dimensões interpretativas do processo de análise e concentramos nossos ouvidos na escuta, reconhecendo que “O esforço de **ouvir** é eminentemente interactivo, e se nesse **ouvir o outro** estão as condições de uma *ciência mais humana*, é nesse acto de ouvir quem fala sobre seu próprio fazer [...] que se reconhece a presença de uma diferença que se comunica intersubjectivamente[...].” (SARMENTO, 2011, p. 11, grifos do autor).

É importante dizer que as narrativas dos professores à luz das análises interpretativas convergiram à subjetividade da experiência dos colaboradores, haja vista que o estudo interpretativo deriva da compreensão da singularidade de cada um deles (SARMENTO, 2011). Importa-nos aqui chamar atenção para a necessidade de refletir sobre algumas concepções construídas pelos professores, mostrando as relações existentes em seu trabalho e a realidade vivida na instituição que atua.

Partindo do pressuposto de que faz parte da docência aspectos que envolveram desde concepções a respeito da profissão a relatos de suas práticas em sala de aula, aumentamos nosso escopo de reflexões sobre o exercício da docência no magistério superior, estimulando nossos colaboradores a 1) identificar a concepção de docência que pauta o trabalho desse professor

⁵⁰O período de participação dos professores da pesquisa ainda inspirava cuidado, sendo necessária a realização de entrevistas de modo virtual, com poucos colaboradores preferindo a forma presencial. Conforme a disponibilidade do participante e respeitando os protocolos de segurança contra a Covid-19, as entrevistas narrativas tinham duração média de 1h 15 minutos. O convite para a participação na pesquisa era feito por meio de *link* com endereço eletrônico. O roteiro de entrevista era disponibilizado com 24h de antecedência para os professores tomarem ciência do conteúdo. Garantimos a importância do participante em guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico e o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

iniciante no magistério e a 2) problematizarem o lugar que a docência ocupa em seu trabalho considerando as demandas e as complexidades no ensino superior. São esses os dois primeiros objetivos específicos de nosso estudo, sendo retomados e discutidos de diferentes formas, de acordo com a realidade de cada professor.

Por meio de eixos disparadores sobre a docência (APÊNDICE E), tivemos a oportunidade conhecer um pouco mais a respeito desses profissionais iniciantes, considerando que “[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental” (TARDIF, 2012, p. 51). Ao evidenciarem suas concepções, muitos apontaram momentos de sobrevivência e de descobertas (HUBERMAN, 1995) e fizeram fluir um resgate das práticas pedagógicas em suas salas de aula, ainda que possuíssem um tempo de atividade docente relativamente curto.

5.1.1. A concepção de docência que pauta o trabalho dos professores colaboradores

É importante iniciar esse tópico colocando luz às narrativas que movimentam esta tese no sentido de discutir os modos de condução das situações de ensino na formação inicial em EF dos professores nesses primeiros anos de docência. Cientes de que nos primeiros anos de exercício da docência vão existir experiências e aprendizagens variadas relacionadas à sua prática, esse período é considerado fundamental para assegurar um professor motivado, implicado e comprometido com sua profissão (MARCELO GARCIA, 1999). Nosso roteiro de narrativa possibilitou aos participantes desenvolverem uma interpretação pessoal e profissional sobre o conceito de docência e responderem a respeito da instituição e as interferências que ela causa no exercício do magistério.

Para Goodson (1992, p. 68, grifo do autor), o aspecto pessoal apresenta-se irrevogavelmente associado à prática, como “[...] se o professor *fosse* sua própria prática”, por isso a importância de respeitar a trajetória de vida dos professores tendo em mente que juntar a dimensão pessoal a essa formulação “[...] é uma atitude desejável pelo facto de constituir uma alusão à importância das perspectivas biográficas” (GOODSON, *idem*). O referido autor, que traz um estudo sobre as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional, reflete sobre o processo de desenvolvimento dos docentes considerando sua prática e faz uma defesa com relação à investigação sobre ela juntamente com as relações de sua vida pessoal.

Nesse contexto, o autor pretende provar que, quando se coloca a prática ocorrida na sala de aula no centro da ação, põe-se “[...] o aspecto mais ‘exposto’ e problemático do mundo dos professores no centro da pesquisa[...]” (GOODSON, 1992, p. 69). Quando essa estratégia de investigação se propõe em somente refletir sobre a prática dos professores e suas mudanças, há um erro nesse processo. Quando se pesquisa a prática do professor, segundo o autor, é mais valioso e menos vulnerável observar o trabalho do professor no contexto de sua vida profissional e pessoal, por permitir um fluxo rico em diálogos e dados. Além disso, contemplar a dimensão pessoal é também dar ouvidos ao que orienta a prática docente, compreendendo que

“[...] no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. [...] tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar o máximo e, em sentido real, surpreender a voz do professor (GOODSON, 1992, p. 69, grifos do autor).

Em nossa investigação, ao mesmo tempo que começamos a conhecer seus modos de pensar por meio de suas falas que envolvem a vida profissional, notamos como “[...] os saberes que eles afirmam mobilizar estão ligados a uma compreensão de docência que extrapola a dimensão da racionalidade técnica” (CUNHA, 2006b, p. 263). A formulação de um conceito próprio sobre o que é a docência permitiu mobilizar reflexões a respeito da profissão e, por vezes, em alguns professores, reconhecer com entusiasmo o quanto os aspectos éticos, coletivos e comunicativos estavam imbricados em seu fazer, constituindo uma apreciação que revelavam a natureza do seu trabalho.

Por se constituir em um contexto social maior, os professores participantes do estudo entenderam que suas atividades fundam-se na relação com o outro, porque não existem professores sem estudantes. “[...] a docência, enquanto trabalho de interações, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano [...]” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 11) e a relação com a docência estabelecida pelos nossos colaboradores é a de que ela é, por excelência, uma prática interativa.

Docência é uma troca que temos com nosso alunado. Uma troca de experiências, de conhecimentos que transcendem o ponto teórico/sala de aula. Docência é exatamente isso: é troca. É ouvir, é passar, é discutir, é dialogar com os alunos sobre uma temática focada que é a disciplina na qual estamos cursando (Prof. Joana, INFORMAÇÃO VERBAL).

Outros professores manifestaram seu entendimento destacando sentimentos e admiração pela profissão, assumindo uma condição profissional que releva disposição para atuar e estar entre pessoas, pois “A docência é um privilégio. Vai além do conteúdo[...] é o privilégio do encontro

entre pessoas, o encontrar de muitas pessoas diferentes. É uma coisa que me move justamente porque esse encontro nunca é pré-estipulado de forma completa, é imprevisível” (Prof. Dário, INFORMAÇÃO VERBAL).

Nas assertivas abaixo, os professores sustentam a ideia de que, no momento de suas intervenções, importa o saber que todos os participantes da aula trazem, por isso a troca é tão importante:

Docência é o ato de multiplicar, mas também de dividir o conhecimento que o professor possui e que inclui o professor [...] multiplicar conhecimentos, dividir os seus conhecimentos e obter ou desenvolver novos conhecimentos, penso que é essa troca (Prof. Hugo, INFORMAÇÃO VERBAL).

[...] se for para dizer a minha percepção, docência é relacionamento. [...] no meu entendimento e na minha experiência como discente, eu observava algo muito importante (e dizia que eu seria assim, caso viesse a ser professor) que é o relacionamento” (Prof. Claudio, INFORMAÇÃO VERBAL).

Justamente por ser uma profissão com tantos desafios, Tardif e Lessard (2013, p. 11) lançam base para pensar numa teoria da docência compreendida como um trabalho interativo, trabalho sobre e com o outro. Seria, assim, um ofício, uma profissão de interações humanas que apresentam, “[...] por causa da natureza humana de seu ‘objeto de trabalho’ e das modalidades de interação que unem o trabalhador a esse objeto, características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho [...]”. Os autores nos rememoram que, no processo concreto da atividade docente, há diversos aspectos como a interação com os alunos, o planejamento, o relacionamento com os colegas (pares), a gestão do ensino, entre outros, visto que a docência é uma profissão de interação humana.

O exercício da docência envolve a interação, a troca de experiências e de saberes. Cientes das especificidades dos contextos em que se pratica a profissão, nossos colaboradores trazem também uma concepção de docência baseada numa visão de ensino não tão técnico, como transmissão de conhecimento, e sim como um conhecimento a ser construído juntos com seus estudantes. As narrativas permitem evidenciar pontos importantes que consideram o papel do professor como aquele que possui o conhecimento objetivo e também subjetivo (IMBERNÓN, 2001), capaz de compartilhar as decisões, a comunicação, a dinâmica do grupo, superando a perspectiva técnica e racional que controlou as aulas por muito tempo. Assim, a docência seria como “[...] um processo de compartilhamento de experiências [...], de experiências dos mais diferentes lugares, porque, de alguma forma, quando estamos ensinando, estamos tentando ampliar o horizonte de formação daquele aluno que está na sala de aula” (Prof. Keila,

INFORMAÇÃO VERBAL). Destacamos, ainda, o ponto de vista de outros colaboradores, que ampliam a profissão:

A docência, para mim, está relacionada a ensinar e o ensinar está relacionado ao aprender, [...] e isso vai requerer uma preocupação, um olhar mais cuidadoso com relação ao aluno. [...] nós professores viemos de influências ou de experiências um pouco mais tradicionais em relação à docência em que o aluno não era tão valorizado dentro do processo e, aí, minha prática docente tenta desconstruir isso, na medida do possível” (Prof. Isis, INFORMAÇÃO VERBAL).

Imbernón (2001), ao falar da docência como profissão, destaca que o contexto da sala de aula ganha cada vez mais importância quando se fala em avanço na compreensão da relação entre a docência e o processo de ensino. Vale pensar a forma como são incorporadas as experiências dos alunos, as ações que levam o professor a desenvolver seus saberes, o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre os iguais como fatores importantes nessa relação: “[...] tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem na relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo e com seus iguais [...]” (p. 14).

Nesse sentido, o exercício da docência se estabelece na via da educação também como compromisso político, com valores éticos, fazendo com que a profissão exerça funções variadas, tais como: lutar contra a exclusão, dar motivação, estimular a participação, construir relações com estruturas sociais.

Docência é contribuir. É poder abrir portas, mostrar algumas ferramentas, mostrar algumas possibilidades do que pode ser a compreensão daquele conhecimento acadêmico, científico. E para além disso, do conhecimento do ser humano [...]; o ser humano dentro de uma sociedade” (Prof. Gabriela, INFORMAÇÃO VERBAL).

Por isso, nossos colaboradores trazem também como concepção de docência esse entendimento da profissão que vai além de uma interação. O professor Lucas, por exemplo, entende o seguinte: “[...] [é] bastante complexo falar/definir o que é a docência, porque há muitos elementos que poderiam ser trazidos [...], mas eu diria que é um ofício, um ofício que tem como central produzir mundos. Penso que seja isso: produzir mundos num conflito de valores” (Prof. Lucas, INFORMAÇÃO VERBAL).

Importante destacar que outros professores saem dessa linha de compreensão da docência como interação e abordam outras formas de entendê-la. Em meio ao objeto desse estudo – o ensino –, foi importante entender a concepção de docência mas, também, instigar o professor a ampliar o seu olhar, abordando a conjuntura da IES e o seu trabalho em sala de aula. A professora Flavia já tendência a compreensão de sua prática docente como algo desafiante, pois defende que

Docência, particularmente, é um desafio. Hoje em dia a questão da docência está bem diferente da nossa época, quando nós estudávamos. Ser professor, ser docente, está muito desafiador, porque você precisa vencer alguns obstáculos que acabam influenciando em sua ação. É desafiador tentar fazer com que o aluno permaneça no curso e desafiador conseguir fazer com que o aluno aprenda aquele tal conteúdo (INFORMAÇÃO VERBAL).

As IES da Grande Vitória, assim como quaisquer outras no país, apresentam condições de trabalho diferenciadas: cada uma com propostas que orientam seu projeto de educação e que interferem no próprio trabalho docente. Por vezes, esses obstáculos constituem amarras que não podem ser desconsideradas. Os professores reconhecem interferências normativas, administrativas e curriculares que coexistem na cultura institucional e eles tentam, ainda assim, criar certo protagonismo que lhes dê condições de conduzir o trabalho em sala de aula, tratando de diferentes formas as imposições que envolvem seu cotidiano na instituição que leciona. Sendo público ou privado, “[...] o trabalho docente na Educação Superior se desenvolve em meio a diferentes condições, que se movimentam entre a possibilidade de ser sujeito (autonomia) e a possibilidade de estar sujeito (heteronomia), em uma relação dialética constante e cotidiana” (REZER, 2010, p.195-196).

A condição de sempre estar sujeito frente à postura impositiva da instituição fez com que a maioria dos professores colaboradores se percebessem heterônomos quando relacionam as interferências que a organização institucional provoca em seu trabalho, o que acaba atingindo a sala de aula. Tratando dessa recente realidade nas instituições privadas, “[...] agora já estamos evoluindo para outro debate com a influência das novas políticas de formação, mas isso acaba delimitando a forma de como o professor atua na sala de aula, sem dúvida, quer o professor concordando ou não (Prof. Erica, INFORMAÇÃO VERBAL).

As mudanças mais recentes foram as crescentes digitalizações das disciplinas. Segundo Wiebusch (2020), o avanço das tecnologias digitais e as exigências do mundo do trabalho contemporâneo foram aspectos que contribuíram para que as IES promovessem mudanças significativas nas metodologias de ensino e nas avaliações. “Tem surgido nas IES uma preocupação de dialogar mais com essa realidade mais moderna, de tecnologia, etc. E esse discurso sempre paira: trabalhar com dinâmicas, com perspectivas que se aproximam mais dessa lógica de tecnologia?” (Prof. Isis, INFORMAÇÃO VERBAL).

Com isso, houve modificações na política de formação e os professores perceberam alterações nos projetos políticos institucionais (PPI), nos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) e nos documentos que regulam e normatizam o trabalho realizado nas instituições, impondo modos

de trabalho mais “fechados”, com pouca autonomia docente em processo como a avaliação, conforme expõe a professora Joana ao sentir que essas normatizações

“[...]interferem nos processos de avaliação que, às vezes, penso não ser o tipo de avaliação adequada para essa disciplina, mas existe uma norma que o professor tem que elaborar uma prova X, delimitada, focada em X questões objetivas e outras tantas discursivas. Já em outras disciplinas [a avaliação] é só trabalho... e às vezes, o professor nem concorda muito para a avaliação daquela disciplina, mas se acata porque é um currículo fechado, com algumas normatizações e isso acaba prendendo nossa prática docente (INFORMAÇÃO VERBAL).

As políticas de formação contendo essas características mais impositivas ocorrem com mais frequência nas instituições privadas, na intenção de adotar estratégias pedagógicas para contribuir com o processo de formação dos estudantes, assumindo determinadas ações de cunho político-pedagógico que modificaram a forma do ensino. Ao implementar propostas de organização curricular que permitem acessar plataformas virtuais, em que os estudantes estão no centro do processo, o professor passa a ser o mediador, o orientador que deve acolher, estimular e os provocar a pensar. Essa é a ideia central da estratégia de ensino por metodologias ativas, por exemplo, que tem como premissa o respeito ao ritmo e personaliza a aprendizagem com estratégias variadas (WIEBUSCH, 2020).

Na visão do professor Dário, há uma interferência da instituição nesse sentido. No modo como deve ser direcionada a prática pedagógica do professor, a

[...] interferência maior é em relação à organização curricular, porque passamos de uma organização de disciplinas para projetos e isso tem outra concepção de produção de trabalho na aula. [...] Sobre metodologia ativa, tem muito aqui também. E há uma interpretação rasteira sobre isso, no sentido de que você ‘não pode’ dar aula, onde os alunos vão e pesquisam tudo, o protagonismo e tal. Têm coisas que fazem parte do processo e não podemos deixar de lado assim, damos aula, porque se não escapa muita coisa e os alunos podem não conseguir alcançar o que queremos (INFORMAÇÃO VERBAL).

Por se tratar de um processo recente, há professores que necessitam de maiores adequações ao trabalhar com essa proposta de metodologias ativas. Em projetos institucionais que regulam e interferem diretamente no trato de um conteúdo em sala de aula, a implementação de estratégias pedagógicas que visassem adotar novas metodologias se tornou indiscutível. Para o professor Hugo, a autonomia do trabalho docente na instituição privada em que ele atua é pequena, pois as padronizações no tipo de avaliações e a imposição do uso de métodos de ensino foram exemplos de tipo de orientação que todos os seus colegas professores tinham que adotar em suas práticas em sala de aula.

O professor sentiu essa exigência, assumindo uma forma de atuação docente que, por vezes, não se identificava com seu trabalho pedagógico:

Então, a interferência em como trabalhar, em ter que aprender metodologias novas, foi tudo muito pesado, [...]é assim ou você é demitido. Os professores que falaram não a isso foram demitidos. Eu não falei não, mas também não deixei de fazer o que eu quis... fui fazendo, mas dava tarefas diferentes, de forma extraclasse, mas não os deixei sem dar o que eu queria (Prof. Hugo, INFORMAÇÃO VERBAL).

Dentre outros exemplos de fatores que impactam no cotidiano dos professores, foi abordada também a interferência da instituição no tocante à distribuição de disciplinas “[...] relacionada com a carga horária, pois hoje a carga horária de aula do aluno está, cada dia mais, diminuindo [...]. Então, é bem difícil a questão da carga horária, de disciplina EAD, a retirada de avaliações como as provas [...]” (Prof. Flavia, INFORMAÇÃO VERBAL). Na direção dessa realidade, a professora Joana nos indica que as modificações curriculares também afetaram seu trabalho:

[...] observei muitas mudanças de grade e muita redução da carga horária e isso interfere demais na prática docente. O que antes conseguíamos passar um certo conteúdo pouco mais aprofundado, hoje em dia é pincelado, acabam sendo mais superficiais. Isso interfere muito na nossa prática, principalmente porque estou na IES particular [...]
(Prof. Joana, INFORMAÇÃO VERBAL).

A preferência pelo formato EAD favorece aos interesses das instituições de ensino superior privadas, principalmente por não precisar de estrutura física, sendo menos custoso por ter o número de professores reduzido e alcançar maior número de estudantes, gerando um faturamento maior. Nesse caso, a tecnologia aplicada ao ensino superior recoloca novos patamares às condições de trabalho e às atribuições docentes (SOUSA *et al.*, 2022). Concordamos com Sousa *et al.* (2022) ao reconhecer que, se não há ainda uma regulação que disponha de elementos para orientar essa forma de ensino a distância, a tecnologia aplicada à educação pode vir a ser um instrumento de precarização da formação e do trabalho do professor, pois ela está submetida aos interesses financeiros dos administradores das instituições.

Na tentativa de ilustrar seu argumento sobre as amarras que interferem no trabalho docente, a professora Flavia relata que algumas disciplinas que antes eram lecionadas no presencial atualmente foram modificadas e passaram a ser ofertadas na modalidade EAD. Suas disciplinas que foram disponibilizadas no formato virtual, com videoaulas e atividades *on-line*, provocaram-lhe certo receio em relação à qualidade do ensino:

[...] Por que? Porque hoje em dia a instituição pega muitas disciplinas e passa para o formato *on-line*. Disciplina *on-line* o aluno não estuda! [...] numa turma de 30 alunos, entram 2 ou 3 e, outras vezes, ninguém. E como temos que gravar a aula (o professor é obrigado a gravar), ela fica exposta para a turma assistir depois, mas eles assistem?
(Prof. Flavia, INFORMAÇÃO VERBAL).

Ocorre um aumento de IES que adotam um sistema de redução de disciplinas presenciais em suas unidades, gerando uma redução da carga horária total dos cursos e até mesmo redução do quadro de professores que trabalham na instituição. Características mercantis inerentes à

organização das instituições (por serem privadas) fazem com que seja priorizado um serviço predominantemente comercial de educação, que dita estratégias e planejamentos para a graduação.⁵¹

[...] tem o modelo mercantilista da educação e, por mais que a IES tenha como lema o educar e transformar, temos gestores empresariais. A educação não é, nunca foi e não pode ser assim. Tenho numa IES um programa pedagógico, suporte bom, oferece cursos, treinamentos sobre como adequar a realidade educacional dentro desse modelo de 2021... ferramentas digitais e outros elementos que vão contribuir. Ok! Eu aceito tudo isso. Mas quando recebo uma ementa pronta, sugestões de metodologia, calendário com prova e aquela semana X é preciso dar um trabalho [atividade avaliativa], isso tira todo meu poder de criação. Digamos que tenho um armário com grandes ferramentas, muitas estratégias, muitas coisas que aprendi oferecidas nas formações da IES... mas a instituição não deixa eu trabalhar do jeito que eu quero. E, nesse aspecto, me vejo refém de um modelo (Prof. Gabriela, INFORMAÇÃO VERBAL).

Decerto que são elementos que implicam na vida do professor, visto que a redução das horas trabalhadas com as disciplinas presenciais tem por decorrência a impessoalidade da aula, fragilizando os momentos interativos de um encontro presencial em sala, que é substituído pela gravação de vídeo sobre um conteúdo e/ou por um formato de aula com característica mais conteudista com tempo estipulado e que permite menos intercâmbio de ideias. Além disso, ainda há a redução de horas/aulas e conseqüentemente a diferenciação na remuneração dos professores. Cabe destacar que colocamos esses elementos como desvantajosos para a prática pedagógica do professor sob o ponto de vista da fragilização da sua relação de trabalho, da modificação das formas de interação, da reciprocidade de ideias que uma aula presencial possui e conseqüentemente de uma formação mais humanizadora. Não estamos aqui negando os benefícios do uso da tecnologia ou de métodos tecnológicos para as aulas, pois entendemos que o cenário da Educação, bem como o de outros segmentos, seguindo uma tendência de transformação com relação ao uso da tecnologia, está aprendendo e lidando com os meios digitais, sendo essa realidade solidificada cada dia mais em nosso cotidiano.

O que os professores trazem como amarras de seu trabalho docente são narrativas muito intimistas, que mostram uma radiografia relativa ao sentimento de pertença existente entre eles e a instituição. Sentimento esse que reúne um misto de satisfação, por estar atuando como professor, e de incerteza, por haver algumas condições que colocam o profissional em situações de sujeição. Na concepção de docência da professora Beatriz, podemos notar esse misto de

⁵¹ Sousa *et al.* (2020) trazem uma análise contundente de como as IES privadas estão promovendo modificações na reorganização do trabalho docente, provocando-nos a pensar sobre os professores de faculdades privadas e categoria em extinção. O texto aponta o efeito da financeirização, do EAD e a comercialização da educação, que entendem os estudantes como *ativos financeiros* e os docentes como custos a serem eliminados nessa lógica empresarial.

sentimentos por estar numa instituição na qual se formou e que agora faz parte de seu corpo docente, num cargo diferenciado, “[...] que está gerando bastante polêmica e é um lugar que está sendo amadurecido ainda dentro da instituição: o cargo de preceptor[...]” (INFORMAÇÃO VERBAL) – porém, com as mesmas responsabilidades no exercício da docência. Por docência, em sua recente entrada no magistério superior, Beatriz considera ser

[...] um momento para aprender a coordenar, aprender a aprender a ensinar e, estando nesse papel de professor, temos que, às vezes, entrar no papel de aluno para aprender um pouco e levar esse conhecimento aos alunos. Então, a docência para mim é isso: coordenar, ensinar, aprender com os alunos, é ter essa troca o tempo todo (INFORMAÇÃO VERBAL).

A origem desse cargo é observada pela professora como estratégia da instituição para remunerar os professores em função de preceptoria de modo diferenciado quando comparado com os colegas docentes, mesmo sendo atribuídas as mesmas funções dos demais. Talvez, essa seja uma política que contribui para certo desprestígio da profissão, o que Nóvoa (2017, p. 1109) já vem chamando atenção quando alerta para a política de desprofissionalização, que “[...] manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos, difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógica de burocratização e de controle”. Nas palavras da professora Beatriz,

Por essa falta de definição de o que é ser preceptor na EF (no curso), eu sinto uma resistência que vem desde o departamento de recursos humanos da instituição até a coordenação do curso, no sentido de questionarem qual nosso papel lá, sabe? Hoje, como preceptora, entendo que sou professora (apesar de não ter esse reconhecimento). Sinto essa resistência, essa confusão do que é o meu cargo. [...] eu sei que tudo que faço é como professora, só que não recebo [financeiramente] como professora; o olhar dos meus colegas professores (que recebem como professores) é diferente; ao mesmo tempo que faço parte do grupo, eu não faço (Prof. Beatriz, INFORMAÇÃO VERBAL).

Discutir a questão do cargo diferenciado ocupado pela professora é colocar em destaque uma concepção de docência que compreende a responsabilidade de atuar como formador em um curso de graduação e, ao mesmo tempo, reconhecer a necessidade de valorização, mesmo que haja uma outra nomenclatura. Por ser a docência um momento de ensino e de aprendizagem, no cargo de preceptor, há a ação docente da mesma forma que para os demais profissionais da instituição.

Silva (2012) reúne textos decorrentes de trabalhos de pesquisa em educação no ensino superior que tratam da força de trabalho docente nesse nível de ensino. Sob a lógica do capital, a autora disserta acerca da força de trabalho assalariada aplicada ao ensino e como ela está reduzida a

simples mercadoria.⁵² A autora acrescenta, ainda, que o trabalho docente no espaço privado tem complexidade que diz respeito às relações laborais, que envolvem mediações de ordem pessoal e institucional em que

O professor busca conciliar sua concepção de trabalho e as demandas de um contexto político mais amplo, presentes nas “regras” da instituição em que trabalha. Na realidade, trata-se de um esforço do professor para conciliar a busca de realização no trabalho com os desígnios da empresa de ensino, ou seja, da relação trabalho e capital (p. 224).

O início da docência da professora Beatriz foi marcado por essa busca de conciliar sua concepção de docência e as regras da instituição com relação à sua função de preceptora. Esse vínculo institucional de preceptor, por funcionar bem em outros cursos da área da saúde, como Odontologia, por exemplo, chegou ao curso de EF da instituição dentro das disciplinas de estágio e a relação de trabalho proposta pela instituição é estabelecida por meio de contrato, com as situações laborais regulamentadas por leis trabalhistas. Contudo, não podemos deixar de notar que a própria instituição precariza a condição de trabalho do professor quando diferencia cargos propondo suprir a função de docente. O sentimento de pertença da professora Beatriz com relação ao grupo fica fragilizado com *o olhar diferente dos colegas* e, com relação à remuneração, existe um ponto de incômodo que dá visibilidade ao vínculo sutil da relação de trabalho que, para a instituição, é vantajosa.

A proposta deste tópico se deteve em apresentar os professores e em ampliar as referências sobre suas visões de docência, mostrando também alguns elementos que estão direta ou indiretamente relacionados com seu trabalho e que interferem no desenvolvimento de suas práticas docentes. Concordamos com Wiebusch e Cunha (2022) que os primeiros passos dos professores iniciantes no ofício de ensinar são marcados por muitos desafios e aprendizagens e acabam se tornando uma etapa de firmamento na profissão, pois “Os primeiros anos na docência não representam apenas o momento de apreender a ensinar, mas também simbolizam o momento de construção da identidade docente e de socialização profissional” (p. 81).

A partir de diferentes concepções de docência, vimos uma convergência em considerar a interação entre pessoas como fundamental para a condição de intervenção em sala de aula. Vimos sentimentos de satisfação que aparecem de modo geral nas narrativas dos professores, fazendo-nos perceber que existem boas descobertas nesse início de carreira com o exercício do

⁵² No livro *A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil*, a professora Maria Emília P. Silva articula uma investigação em dimensões de análises que envolvem o trabalhador docente, o ensino superior público e privado, formação e condições de trabalho à luz da *teoria do valor* desenvolvida por Karl Marx e, assim, adota o trabalho como categoria central de análise dos estudos.

magistério superior. Há dúvidas, indignação e receios com algumas situações que fazem com que os educadores encarem o *novo*, explorem possibilidades de ação e se atentem para a necessidade de fortalecer relações entre seus pares para que não fiquem tão heterônomos diante das interferências que se estabelecem nas IES.

5.1.2. O lugar da docência no magistério superior: a percepção dos professores.

Sendo a docência o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, tratamos de problematizar anteriormente o modo como esse exercício do magistério foi estruturado em sua formação inicial: a pós-graduação. O que configura a formação inicial para a docência universitária são as disciplinas que trabalham o desenvolvimento das dimensões pedagógicas para o exercício profissional na docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Pensando nos conhecimentos que compõem a formação acadêmica e didático-pedagógica para os estudantes, há, na formação inicial, disciplinas formativas contidas nos planos curriculares dos programas de pós-graduação atendendo a duas dimensões de formação: 1) a dimensão acadêmica, caracterizada pelo desenvolvimento da qualificação relativa à preparação docente para o exercício da pesquisa sobre os temas que são estudados ou irão lecionar e ainda servirão de base para a sua formação (MIRANDA, 2011); e 2) a dimensão pedagógica, que, por sua vez, traz à formação uma qualificação pedagógica que “se refere à preparação sistematizada e continuada do docente para o exercício da docência” (MIRANDA, 2011, p. 181).

É a partir do desenvolvimento da dimensão pedagógica na formação que os elementos constitutivos da prática docente podem ser evidenciados, tornando-se uma base de formação por abordar e discutir assuntos que envolvem os conhecimentos pedagógicos específicos para a docência que estruturam o processo de ensino-aprendizagem, as estratégias didáticas e outros saberes necessários que darão ferramentas para trabalhar com a prática docente em sala de aula no ensino superior. Viabilizar disciplinas que tratem desses conhecimentos científicos-pedagógicos, que são específicos para a profissão docente, é condição elementar para colocar a dimensão científica da docência em outro patamar de consideração.

Sguissardi e Silva Jr. (2009), empenhados em entender as razões de um novo modelo de pós-graduação, em vigor no Brasil a partir da reforma do ensino superior iniciado nos anos de 1990, destacam a reconfiguração da educação superior, em geral, e da educação superior pública, em particular, num contexto socioeconômico cujas transformações se davam por meio de políticas oficiais que se efetivaram nas instituições como expressão das mudanças na economia e da

reforma do Estado. Esse modelo (sob o apoio, orientação e controle de agências indutoras e reguladoras como CNPq e CAPES) estava muito atrelado ao produtivismo acadêmico que predominantemente movimentou uma ideologia na cultura institucional que “[...] tem como sua mais completa tradução, no âmbito filosófico, o pragmatismo e, no âmbito econômico, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica [...]” (p. 197-198).

Essa nova forma de produzir pesquisas a partir dessa ideia do produtivismo acadêmico, segundo os autores acima citados, acirrou uma relação de disputa de produção acadêmico-científica e mostrava uma rotina de comparação entre as atividades dos professores que inflava a pressão quanto à produção e à intensificação do seu trabalho. Talvez isso justifique, também, a pouca atenção dada aos conhecimentos científicos inerentes à dimensão pedagógica dos cursos de pós-graduação. Essas outras relações envolviam os professores em demandas dentro da instituição que justificavam a predominância da atenção dada ao desenvolvimento mais efetivo da dimensão acadêmica nos cursos de pós-graduação. Nesse cenário, concordamos com as afirmativas de Sguissardi e Silva Jr (2009, p. 224, grifo dos autores) que “[...] há clareza de que a aula e a graduação foram desvalorizadas nesse processo em que se consolidou o *produtivismo acadêmico*”, se levarmos em consideração o histórico dos programas de pós-graduação cujas atividades da prática universitária pareciam estar orientadas para o atendimento das normas, valores e estruturas organizacionais das agências reguladoras.

Por força de melhores condições para produzir e desenvolver conhecimento, essa conta acaba interferindo no tipo de investimento que o professor faz nessa esfera, pois quando está atuando na pós-graduação, a instrumentalização e o incentivo à produção de pesquisas são maiores, mesmo quando essa produção é permeada por demanda grande de tarefas, intensificação do trabalho e por precarização das condições de realizá-las.⁵³ Exemplificamos esse ponto com uma narrativa colocada pelo professor Dário:

[...] muitas vezes fica a ideia de que ser docente e trabalhar na formação inicial seja algo menor do que trabalhar com pesquisa [...]. Conversando com um professor de lá, ele me perguntou o que eu estava achando de dar aula e respondi que eu estava gostando e comecei a lhe contar sobre as aulas. Ele me falou assim: é porque você tem tempo de planejar a aula. E eu perguntei: mas você não tem? E ele respondeu que não tinha porque a demanda de leitura de tese, de trabalhos fora da sala era tanta que não tinha tempo. Ou seja, o professor está presente na sala de aula, mas às vezes,

⁵³ Vale ressaltar que não estamos culpabilizando os professores universitários por priorizarem as aulas na pós-graduação. Entendemos que, ao atuar ali, ocorre uma ampliação das exigências de produção e produtividade no campo da pesquisa. Assim, a condição de trabalho do professor, vivida no cotidiano da prática universitária, compromete bastante seu empenho em relação à ação docente para estar na graduação com mais tempo. Há um desgaste que promove uma falta de tempo para exigências de produção acadêmico-científica da graduação e da pós-graduação.

pouco preparado para aquele momento por causa de tantas outras coisas para fazer (Prof. Dário, INFORMAÇÃO VERBAL).

Nesse contexto da pós-graduação, buscamos entender o lugar da docência considerando que os conhecimentos para a pesquisa são mais bem explorados, caracterizando o perfil do processo científico-acadêmico da pós-graduação. Os programas estruturam de forma modesta os conhecimentos científicos-pedagógicos, fazendo com que seus estudantes se formem com uma base frágil para lidar com o magistério, levando o professor iniciante a exercer a profissão docente numa condição que, por vezes, reflete a reprodução de muitos saberes que pouco fundamentam a docência. Trazendo sua narrativa sobre a condição dos estudantes da graduação que imediatamente iniciam a pós-graduação *stricto-sensu*, emendando a formação inicial, o professor Lucas faz uma referência ao início de um processo de docência que já nasce dentro de uma lógica que constrói um perfil de estudante pouco preparado para o magistério superior:

Muitos professores que se formam e vão para a pós-graduação se tornam pesquisadores [...]. Eles, de fato, não aprenderam a se relacionar com “a ponta” (com a sala de aula). Eles passaram direto da iniciação científica para o mestrado e doutorado. Então, vão sendo criados por uma lógica que não é somente da universidade (ou do curso), mas é a lógica da produção (pois vem da CAPES essa produtividade...) [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Esses argumentos ajudam a contextualizar como a formação inicial para o ensino superior concebe o lugar que a docência ocupa quando se compara ao desenvolvimento das atividades acadêmicas de pesquisa, pois a perspectiva dos conhecimentos acadêmicos-científicos da pesquisa se estabelece com mais naturalidade, tendo um destaque reforçado nos níveis de mestrado e de doutorado. Outro tipo de argumento que gera discussão sobre a docência, nesse contexto, aparece nas IES públicas, onde há graduação e pós-graduação *stricto sensu* e, entre elas, são atribuídos diferenças e pesos não equivalentes quando se trata de recursos, de fomento de pesquisas, melhor instrumentalização de projetos vinculados à laboratórios etc. Há também um juízo de valor que possui seu ônus compensado pelo bônus da melhora do currículo, agregando certo *status* acrescido de prestígio e de poder (SGUISSARD; SILVA JR, 2009) que atraem mais professores universitários que precisam adequar sua carga horária de trabalho, deixando para os cursos de graduação uma atenção menor para poder contemplar as aulas nos cursos da pós-graduação.

Num momento de narrativa do professor Lucas, ao expor sua história sobre a entrada no magistério superior, ele ilustra essa falta de equivalência que alguns profissionais no ensino superior reforçam quando se trata de dar aula para a graduação e para a pós-graduação:

[...] um professor comentando a outro professor: “tudo bem... esse cara, no máximo, vai dar aula na graduação”. [...] então ele quis dizer que dar aula para a graduação não

é importante? E não foi para isso que fizemos concurso? Foi para isso que fomos convocados: para a formação de pessoas para atuar nas escolas e no ensino superior. [...] como esses professores da pós-graduação estão olhando para a graduação? Assim, eles criam essa ideia que, na minha opinião é nefasta, de que professor é professor da pós-graduação. Eles não conseguem entender que a pós-graduação só existe porque tem a graduação. A universidade existe por causa da graduação, a princípio. Como pode haver uma pós-graduação forte com uma graduação fraca (de base fraca)? [...] quando eles desvalorizam a docência na graduação, que é a formação de base, eu diria que desvaloriza o formar professores para atuar nas escolas e o formar professores para atuar na própria pós-graduação também [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

Nessa narrativa, há uma ilustração de que a aula e a graduação foram, aparentemente, desvalorizadas. Esse acontecimento trazido na fala do professor Lucas nos permite pensar que o docente no ensino superior não pode perder o foco principal da graduação, que é o ensino. É necessário entender que a necessidade de pesquisa pode ser realizada na graduação, ou ainda, que pode haver iniciativas de integração entre a graduação e a pós-graduação no âmbito da pesquisa para fortalecer a relação entre ambas e para a graduação cumprir o seu papel de formação inicial mais robusta e conectada com a produção de conhecimento que os estudantes lançarão mão ao terminar seu curso. Lembrando sempre que eles serão pós-graduandos futuramente, pois muitos, desde os primeiros períodos, já vêm se dedicando, aperfeiçoando sua formação de modo a continuar as suas formações em programas de pós-graduação.

Para a professora Erica, ocorre uma contradição grande sobre a ideia de que a pesquisa tem mais atenção que os conhecimentos específicos para a docência na pós-graduação. Ela atenta para o fato de que o estudante, para concorrer ou pleitear uma vaga no magistério superior, necessita de um currículo forte e competitivo que envolva a produção de artigos e estudos que garantam boas pontuações nos processos seletivos de professores futuramente. De forma relacional, seu argumento possui justificativa que reconhece existir “[...] uma diferença de valorização entre pesquisa e ensino, mas, ao meu ver, como docente, eu já não consigo mais ver que, de fato, possa existir uma valorização da pesquisa em detrimento do ensino” (Prof. Erica, INFORMAÇÃO VERBAL).

A partir da percepção do modo como são disponibilizadas para os estudantes as disciplinas que trabalham com as dimensões acadêmica e pedagógica, cria-se uma lógica que faz com que o pós-graduando focalize a pesquisa como algo mais necessário do que outras disciplinas que abordem as temáticas da docência na pós-graduação. Por isso, ela não vê essa desproporcionalidade entre os conhecimentos pedagógicos e a pesquisa, mas, sim, compreende que há uma diferença de valorização, sem que um deteriore o outro:

Sei que na hora de pontuar (principalmente nos ingressos nos programas de pós-graduação) é valorizada a produção científica [da pessoa], mas o que eu estou falando é que, no cotidiano, a minha forma de pensar a docência é que ela é indissolúvel da

pesquisa, entende? A docência é indissolúvel do professor-pesquisador, sabe? Não falo da pesquisa pronta, da publicação em si, mas falo de produção de conhecimento (Prof. Erica, INFORMAÇÃO VERBAL)

Expondo outro modo de pensar sobre a questão do ensino e o lugar da docência nesse processo, considerando a realidade de pós-graduanda na Ciências da Saúde, uma observação colocada pela professora Joana sobre a relação da dimensão acadêmica e da dimensão pedagógica deixa claro que também existe contradição quanto à perspectiva da pesquisa se sobrepondo ao ensino, pois “[...]só se chega na pesquisa [sic] se passar pelo conteúdo, pela teoria e prática” (INFORMAÇÃO VERBAL). Assim, por ela, pesquisa não pode ser colocada em nível de maior destaque, precisa sim ter condição de proporcionalidade, já que depende do outro (o ensino) para ocorrer e os professores poderem priorizar a apropriação dos conhecimentos via reflexão e discussão a partir de problemas e situações encontrados nas mais diversas realidades (CUNHA, 2005).

Contudo, entrou-se em discussão uma perspectiva bastante particular a respeito do lugar da docência, que extrapola a questão do ensino e da pesquisa e mostra o seu ponto de vista sobre a relação comercial que tem ocorrido na educação superior com a mercantilização (SGUISSARDI, 2015) dos cursos de graduação:

[...] e extrapolando essa questão de pesquisa e ensino, outra problemática que vejo é com relação à extensão [...], que os alunos [da graduação] fazem e valorizam muito mais isto, porque tem uma forma mais imediata de “formação”. Acredito que isso acontece por vivermos hoje num cenário de pessoas que querem tudo rápido e além disso vemos uma comercialização do ensino (Prof. Joana, INFORMAÇÃO VERBAL).

Nessa perspectiva, ela evidencia a relação comercial da instituição e seus estudantes/clientes:

[...] o que é o nosso trabalho como docente? (Digamos) vender conhecimento. Estamos ali para isso [...] vendemos nosso produto. [...] o aluno, muitas vezes, é obrigado a comprar esse produto vendido a longo prazo, já que vai ficar ali por quatro, cinco anos, em formação. Portanto, para mim, a docência hoje virou um comércio onde o que o professor vende, o aluno não quer comprar, pois só quer o título para entrar no mercado de trabalho e ganhar dinheiro. [...] e as extensões, hoje em dia, vêm ganhando muito porque acabam vendendo o que o aluno quer. E o que ele quer? “Receita de bolo” entre a teoria e prática. Como ele é imediatista, o aluno não quer passar pelo processo de construção da área acadêmica, não. Ele já quer tudo pronto (Prof. Joana, INFORMAÇÃO VERBAL).

A interpretação que a professora faz reflete bem a situação dos dados referentes ao estatuto jurídico da instituição que consta como privada com fins lucrativos e que mostram a vertiginosa expansão da educação superior que, há tempos (final da década de 1990), estabeleceu-se no cenário brasileiro, com aumento do número de matrículas, vagas de cursos no turno noturno, matrículas na modalidade EAD, caracterizando-se também pela presença de fundos de

investimento nacionais e internacionais que se associaram às grandes empresas do setor educacional. Ao destacar que o conhecimento é vendido conforme a duração do curso, a professora Joana aborda a profunda modificação das relações entre as instituições e os estudantes, cujas interações passaram a ser de prestadores de serviço e clientes, em que o aluno compra o produto e o professor está no processo como um vendedor.

Essa forma de enxergar a educação superior vai ao encontro dos estudos de Sguissardi (2015), que explicita o modo de expansão do ensino superior e verifica a hipótese de que estamos num processo de transformação de um direito (educação) a uma mercadoria, devido à oferta crescente de cursos de graduação, tendo o estudante a opção de planos e programas de incentivo (Prouni, Fies) que permitem o acesso ao ensino superior. Como consequências dessa expansão, a educação “[...]vive um intenso processo de transformação de um direito ou ‘serviço público’ em ‘serviço comercial’ ou mercadoria [...]” (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Pensar a formação no sentido de buscar um “canudo” é desconsiderar o processo. Torna-se um lamento as palavras da professora Joana que, dentro de uma instituição privada, percebe as atitudes de alguns estudantes que reduzem a formação à aquisição de um diploma para entrar no mercado de trabalho. Principalmente por lecionar no curso de graduação em EF disciplinas de cunho biologicista, que possuem o estigma de serem as mais difíceis de se obter aprovação por suas características científicas, ela vê a relação professor/aluno submetida ao contrato que o estudante faz ao se matricular no curso de graduação, pois até mesmo interferências com relação à retenção ou à aprovação de estudantes por não obterem rendimento mínimo para avançar no curso são definidas com ou sem a anuência do professor da disciplina.

Nesse sentido, por vivências de alguns semestres consecutivos com situações semelhantes, a professora Flavia fala do lugar da docência no ensino superior tocando nessa mesma vertente. Em sua interpretação, a docência no ensino superior é um desafio que envolve, sobretudo, lidar com as questões dos índices de reprovações. Assim, a particularidade de exercer a docência no magistério superior, principalmente numa IES privada, “Tem o desafio de ter número pequeno de reprovações, porque, se a disciplina reprova muito, a instituição não vê isso com bons olhos. Mas esse alto índice de reprovação é a realidade” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Considerando o contexto de aulas remotas devido ao período da pandemia do Coronavírus, a professora aponta que esse panorama inédito contribuiu para desajustar a rotina dos estudantes, influenciando em seu rendimento:

Agora, então [com as aulas remotas] que tem os alunos vindo de um semestre *on-line* em que eles não estudavam e retornaram para o presencial, com prova no presencial

(e não mais *on-line* em que eles podem consultar). Acabou sendo bem mais difícil, com as notas péssimas, vários alunos de prova final e o professor ali no meio intermediando, porque o aluno não tem condições de passar e a instituição que cobra. Não é que não pode reprovar, mas você acaba não sendo bem-visto quando se reprova uma certa quantidade de aluno (Profª. Flavia, INFORMAÇÃO VERBAL).

A postura da instituição nessa situação desarticula o lugar da docência de acordo com interesses internos, que visam uma provável manutenção do estudante frequentando o curso de graduação, havendo uma simplificação do trabalho docente (SILVA, 2012). No caso, o processo vivido em sala de aula e o esforço dos professores em criar estratégias para adequar a aprendizagem no decorrer do semestre letivo não são tão considerados quando é preciso tomar decisões dessa natureza. Silva (2012), que investiga o trabalho docente no ensino superior, ao analisar os professores da instituição privada, observa que essa relação entre instituição e aluno é corriqueira, pois ocorre uma representação de um perfil de alunado que já vem impregnada de uma perspectiva de que se estuda na instituição privada por não ser aprovado numa instituição pública.

Sob essa ótica, o professor é orientado pela instituição a trabalhar com uma *referência média* e buscar um ponto de equilíbrio para não tender ao fraco e nem ao complexo (SILVA, 2012), já que a realidade de aprendizagem dos estudantes é bastante variada. Porém, nas disciplinas em que o estudante não consegue alcançar um rendimento mínimo suficiente, há uma interferência institucional que desconhece os procedimentos ocorridos no decorrer das aulas e se sobrepõe ao trabalho do docente quando é preciso fornecer um saber específico que constitui sua disciplina.

Os professores compreendem que as diferentes condições de trabalho dentro de uma instituição influenciam em sua ação docente, por vezes trazendo elementos que sobrecarregam o exercício do magistério com encargos de gerir, além de sua aula em sala, outras variáveis que fazem parte das dimensões do ensino: o ambiente de aprendizagem, o tempo de trabalho com os estudantes, os projetos de extensão, avaliações, gestão das plataformas virtuais, entre tantas outras tarefas. Essas dimensões embutem no professor responsabilidades que se estabelecem para desenvolver o ensino (intelectual) e também para pôr em ação a dimensão formativa da instituição (ALMEIDA, 2012).

É a partir desse tensionamento que trouxemos à tona a problematização sobre como os professores participantes observaram seus movimentos enquanto ex-estudantes de pós-graduação e agora como professores em IES em relação aos conhecimentos pedagógicos adquiridos no curso, relativos à docência, para, desde já, começar a mobilizá-los ao atuarem

nas IES. Vale lembrar que dois professores colaboradores possuem pós-graduação *lato sensu* e não tiveram a experiência do *stricto sensu*. Os demais professores passaram pelo mestrado ou pelo doutorado, que os “qualificou” para futuramente atuarem na sala de aula de universidades, centros universitários, faculdades.

Por isso nossa inquietação: e o lugar da docência? Quando trouxemos as demandas de discussões do campo da docência no ensino superior, vieram juntas algumas questões sobre como o professor entende esse *espaço* no qual é desenvolvido o trabalho docente, bem como o *lugar* da docência dentro da instituição, levando em conta as características das IES privadas e pública. Nessa direção, assim como indicado anteriormente, precisamos ter em mente os conceitos de espaço e de lugar indo muito além da distância entre dois pontos e local próprio para determinado fim, respectivamente.

Espaços e lugares têm sido compreendidos por autores contemporâneos numa perspectiva que desnaturaliza essa lógica objetiva de espaço e demonstram que a maneira como compreendemos o espaço e o tempo não é universal. A forma como nos relacionamos com eles está determinada pela cultura, por práticas que se dão na materialidade das relações sociais, políticas e suas correlativas representações simbólicas: “[...] isso significa não assumir a ideia de um sentido único e objetivo de tempo e espaço com base na qual possamos medir a diversidade de concepções e percepções humanas” (HARVEY, 1996 *apud* VEIGA-NETO, 2002, p. 206).

Ao analisar a relação entre os termos espaço, lugar e território, Cunha (2008) também desnaturaliza o sentido *duro*, ampliando os significados e envolvendo reflexões filosóficas e imbricações nas estruturas sociais de poder, entendendo que espaço é sempre potencial, pois abriga a expectativa e só é garantida a efetivação da sua função se seus frequentadores (docentes e discentes) o legitimarem. O que transforma um espaço em lugar é a dimensão humana, quando a ele é atribuído expectativas, sentido subjetivo e cultural próprio daquele local. Nas palavras da professora Keila, a sala de aula, como lugar de conhecimento, precisa ser também de partilha e de troca:

Penso que o ensino superior favorece esse processo de troca com os alunos também, sabe? Esse processo de construção mais partilhada do conhecimento. Considerando que é um conhecimento científico ou, no mínimo, um conhecimento acadêmico que o professor está trazendo para a sala de aula... e esses alunos já estão inseridos nesse mundo acadêmico. Eu acredito que a possibilidade deles também se colocarem como sujeitos no processo de construção desse conhecimento deve ser mais explorada. Não que ela não seja explorada em outros níveis [da educação], ela é também, mas penso que nós partimos de níveis diferentes [...] (Prof. Keila, INFORMAÇÃO VERBAL).

O lugar passa a ser o espaço preenchido de forma interpessoal, pois está contido ali, na relação, os atores que fazem a aula no ensino superior. “O lugar se constitui quando atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (CUNHA, 2008, p. 184). Condições que aparecem nessa narrativa são as possibilidades de troca e partilha de conhecimento, oportunidades de os agentes daquele espaço constituírem juntos um lugar de construção de conhecimento, como evidencia a professora Keila ao avaliar a docência no ensino superior. Assim, quando os docentes e discentes legitimam ações, esperanças e expectativas, extrapolando a condição de espaço, é dado um sentido cultural, subjetivo e muito próprio àquele local que é a sala de aula.

No cotidiano da sala de aula do curso de graduação em EF (seja licenciatura ou bacharelado), há de se considerar que existe um fazer pedagógico em prol de um grupo de pessoas que futuramente serão profissionais atuando na escola ou em ambientes não escolares. Como um trato firmado com seus estudantes, as relações estabelecidas naquele espaço de sala tomam formas e são combinadas para que todos exerçam suas funções com êxito. A ação do professor é sedimentada por um compromisso com seus parceiros estudantes que, durante um período, constroem relações variadas (positivas ou negativas) e que influenciam no ambiente de convivência da sala, na elaboração das formas de ensinar conceitos e relacioná-los com conteúdos, dando sentido à formação daquele grupo. Um exemplo desse compromisso é a noção de contribuição que envolve a prática educativa da professora Keila:

[...] quando se trabalha no ensino superior, eu estou contribuindo para a formação dos meus pares. Penso que este é o meu compromisso fundamental quando estou atuando na universidade. Eu estou formando pessoas para serem inseridas no mundo do trabalho para atuarem com a EF. E o que me colocou na universidade foi isso: trabalhar para formar profissionais (professores, bacharéis, enfim...). E isso é uma questão central (para pensar um pouco): como o professor pode atuar para formar seus pares? (INFORMAÇÃO VERBAL).

De acordo com a professora, é a partir de referências de sua própria formação na EF, do processo percorrido na sua formação inicial que culminou na docência no magistério superior que se consolida a responsabilidade de formar seus futuros colegas de profissão. Pensar nessa condição se torna relevante para que o professor tenha comprometimento com a sua disciplina, com os conhecimentos a serem compartilhados e produzidos:

[...] porque tem um processo reflexivo sobre nossa formação, sobre os caminhos que fomos tomando para atuar no mundo do trabalho que eu sempre me coloco quando estou atuando na graduação, para pensar sobre as coisas que eu precisei aprender para atuar na EF: o que é possível e relevante para levar para a disciplina na graduação, na formação inicial? ... porque não se esgota! E nesse sentido, penso ser essa a razão primordial para estarmos na universidade ou em qualquer IES formando nossos pares (Prof. Keila, INFORMAÇÃO VERBAL).

O que precisa ser considerado quando estamos envolvidos com as propostas de ensino e de aprendizagem é a inesgotável possibilidade de articular conhecimento à prática social, cujas fontes são diversas. Considerando que deve haver uma organização necessária para se cumprir a tarefa de formar pessoas, a docência para o ensino superior pressupõe uma condição de enfrentamento das questões sociais expostas na sociedade. Por isso, o professor Lucas traz consigo essa responsabilidade e vê a docência como um lugar de autonomia para fazer enfrentamentos de mundo, pois

[...]quem é professor sabe que está numa produção de mundos, de subjetividades e é isso que o faz se embriagar da docência, produzindo a sociedade. [...] a universidade te coloca em lugares de fala diferentes e que permitem enfrentar esses mundos, só que, agora, não mais no sentido de apenas tentar interferir no mundo dos estudantes, mas interferir no mundo dos [futuros] professores (INFORMAÇÃO VERBAL).

A partir das referências de Arendt (2005, p. 239), é papel do professor mostrar o mundo àquele que está na condição de estudante – seja adulto, jovem ou criança – e ser o representante intermediário entre a vida e o mundo. Essa ideia de interferir, trazida pelo professor Lucas, pode ser traduzida como introduzir novos elementos para se pensar e construir o mundo, visto que “[...] os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é”.

No texto *A crise na Educação*, Arendt (2005) traz o reflexo de uma crise na educação provocada pela instabilidade da sociedade moderna, em que se questiona a essência da educação e o seu papel desempenhado em todas as civilizações e, também, qual o sentido da obrigação que a existência de crianças coloca a todas as sociedades humanas. Por meio dessas premissas, a autora analisa a criança, o ensino e a aprendizagem como elementos relacionados com a construção e a conservação do mundo. O educador é o representante preparado para essa tarefa, já que, “No fundo, estamos sempre a educar para um mundo que já está ou está a ficar [...]” (p. 246).⁵⁴

Apresentando ideias-bases, Arendt discorre sobre pressupostos que favorecem a formação do humano e da política. O primeiro diz respeito ao mundo da criança e às relações reais entre elas e os adultos: a autoridade dos adultos serve como auxílio para as crianças, entendendo que todas

⁵⁴Arendt (2005) fala da educação sendo umas das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana, que não permanece nunca como é e se renova sem cessar, seja pelo nascimento (de novos seres humanos, as crianças) ou pelos recém-chegados e estrangeiros (referindo-se aos jovens e adultos). Por isso a importância do professor em apresentar o mundo também para os jovens (e adultos), pois os considera como aqueles que nascem num mundo já existente, mas não que o conhecem. Tomamos essa justificativa para pensarmos a educação no ensino superior, levando em consideração que, nesse nível de ensino, lidamos com pessoas que já estão introduzidas nesse mundo.

as pessoas interagem e o adulto deve levar em conta a criança e seus pares. A segunda ideia-base tem a ver com o ensino ligado à concepção de aprender e sobre a formação do professor, que deve ser no ensino, sendo ele capaz de ensinar qualquer coisa, pois sabe pouco mais que seus alunos (contando com uma autoridade que sua competência lhe poderia conferir). A terceira ideia vem da relação com a aprendizagem, substituindo tanto quanto possível o aprender pelo fazer, já que não se pode compreender se não por aquilo que se faz por si próprio. A partir dessas ideias, a autora pensa sobre a situação básica do homem: cuidar do mundo, pois “O mundo é criado por mãos humanas para servir de casa para os humanos durante um tempo muito limitado. Porque o mundo é feito por mortais, ele é perecível” (p. 238).

Nas palavras do professor Lucas, essa chave de pensamento sobre a produção de mundos nos convoca a pensar a docência contribuindo para interferir na visão de mundo do estudante a partir de ações que provoquem movimentos na forma de pensar ou quebra de paradigmas para mostrar e, até mesmo, criar defesas que o ajudarão a sobreviver na sociedade. Uma vez que a qualificação do professor está em conhecer o mundo e ser capaz de introduzir outros mundos (ARENDT, 2005), sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Por fazer parte de uma instituição pública, há com ele um sentido de “[...]enfrentamento das mazelas desse mundo: as desigualdades, a injustiça, nossas lutas por uma sociedade melhor [...]. Com isso nossa responsabilidade aumenta, porque se não formamos bem os professores, essa guerra já está perdida” (Prof. Lucas, INFORMAÇÃO VERBAL).

A autora, ao trazer o termo responsabilidade, deixa claro que o professor precisa assumir a tarefa de mostrar o mundo para preparar os estudantes e, ao mesmo tempo, protegê-los dele. Sendo assim, o jovem, o recém-chegado e o estrangeiro, por serem nascidos em um mundo já existente, porém, desprovidos de uma preparação para ingressar na vida em comunidade, precisam antes passar pela educação para posteriormente exercer qualquer atividade política. Como a educação é um instrumento da política, “Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adulto, a palavra educação soa mal em política; o que é um simulacro de educação[...]” (ARENDT, 2005, p.242).

De um ponto de vista geral, a atitude do professor face ao mundo revela seu lugar na docência. Carregar consigo a responsabilidade pelo mundo consiste em ter conhecimento e compartilhá-lo com os outros, pois sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo. O lugar da docência para esse professor está em desempenhar uma tarefa de potencializar a introdução desses estudantes nessa esfera social, que é complexa:

Daí, penso que seja outra ponta desse ofício, pois permite ao professor “espraiar” muito mais e potencializar isso que eu chamo de embate de valores... porque na escola há estudantes e o professor tenta fazer interferências que são importantes, mas na universidade estamos formando os professores que formam os estudantes (Prof. Lucas, INFORMAÇÃO VERBAL).

Tratando de outros modos de entender o lugar que a docência ocupa na ação do professor, evidenciaram-se, nas narrativas dos colaboradores que estão iniciando a atividade docente, algumas particularidades sobre o trabalho no magistério superior que, fundamentadas pela característica interativa da docência, traziam a ideia de necessidade de um diálogo interativo em que os adultos (profissionais da instituição e estudantes) possuíam a probabilidade de transformar o espaço formativo em um lugar de formação. A visão desses docentes sobre esse lugar de formação nos indica suas percepções sobre a dimensão formativa de seu trabalho e a da instituição, bem como o lugar da docência nesse processo. Um dos eixos de discussão que trouxemos colocou esse tema como uma provocação que desafiou os professores a analisar o que há de diferenciado quando se trabalha nesse nível de ensino.

Assim, na concepção do professor Dário sobre o lugar da docência, está a noção de que “O ensino superior tem a ideia do diálogo” (INFORMAÇÃO VERBAL), o que permite inferir que o espaço de formação é constituído por expectativas vindas das duas partes. O lugar da docência para ele se baseia em estar na graduação e não considerar isso algo pouco importante.

[...] esse desprestígio com a docência é um equívoco e essa é minha desilusão com o meio acadêmico. Lembro um professor do doutorado que disse não discutir tanta coisa complexa na formação inicial porque eles não acessam, não acompanham. E particularmente, eu acho esse pensamento péssimo. Já tive aulas aqui [na IES privada] que tivemos assuntos ótimos e começamos a discutir a filosofia do corpo, estética e eu perguntei à turma se queria aprofundar mais e eles aceitaram. Interessaram-se e discutimos, mesmo não sendo conteúdo da disciplina em si. E foi muito bom porque, mesmo que complexo, eles acessaram. Acho que negar isso é pesado (Prof. Dário, INFORMAÇÃO VERBAL).

O professor provoca ao querer aprofundar e é provocado quando a turma assume que gostaria de entrar mais no assunto proposto por ele. Isso revela a atitude do professor que não subestima quando, naquele grupo de pessoas, materializa-se o desejo de conhecer. Ao abafar esse desejo, pensando na não capacidade de acessar os conhecimentos de determinados assuntos, qualquer professor dispensa toda a sua característica que nomeia a docência, ou seja, ele se desfaz daquilo que o constitui, perdendo o específico de ser professor (GIMENO SACRISTÀN, 1993).

Os professores no ensino superior possuem responsabilidades e comprometimentos que transpõem a condição de subjugar o estudante, seja em qualquer etapa de sua formação. Quando alguns se valem de atitudes tacanhas que também não alcançam a docência, é possível pensar

na forma retrógrada, por vezes enraizada até hoje, sobre a concepção histórica de docência que vê a função de educar como aquela que se resume em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência. Para essa perspectiva, “[...]a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente, que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação” (CUNHA, 2010, p. 31-32).

Não se discute que seja necessário esse corpo de conhecimento legitimados pela ciência para a educação de uma sociedade. Estamos alertando é para a forma como esse conhecimento tem sido compartilhado com aqueles que estão nas salas de aula. Essa concepção antiga da docência considera a erudição como qualidade do professor e já não contempla a ação do docente contemporânea, ou seja, outras características são fundamentais e precisam ser reconhecidas ao exercer o magistério: a especificidade do contexto em que se educa, a capacidade de adequar o conhecimento, a visão não instrumental do processo de ensino-aprendizagem e valorizar o conhecimento em construção. São esses aspectos (dentre outros) que fazem da docência uma atividade complexa e, por isso, continuaremos a discuti-la adentrando no universo prático das aulas dos professores colaboradores para interpretar suas reflexões sobre o ensino.

5.2. Os professores e a apropriação dos saberes/conhecimentos para desenvolver a prática docente.

O período de iniciação profissional dos professores no ensino superior possui desafios que merecem ser expostos e discutidos levando em conta sua recente trajetória na docência. No cotidiano da sala de aula, reconhecemos que o contexto da prática pedagógica é um elemento novo que precisa ser vivido para tornar possível o crescimento de suas experiências e é na instituição que os atores que nela atuam vão se desenvolvendo profissionalmente. Esse contexto da prática se manifesta sob diferentes aspectos, que exigem dos professores saberes profissionais, pessoais e organizacionais para os quais precisam estar dispostos ao atravessar essa etapa inicial.

Retomando o objetivo central do presente estudo, em que investimos na ideia de **compreender como o professor, que inicia sua atividade docente, mobiliza os conhecimentos pedagógicos em sua ação docente no curso de graduação em Educação Física, considerando o lugar que a docência ocupa em seu trabalho no magistério superior**, apresentamos as relações construídas pelos nossos colaboradores no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Daqui em diante, discutiremos suas recentes experiências sobre os

modos de mobilizar seus saberes pedagógicos, bem como as iniciativas e dificuldades trazidas pelo exercício do magistério, chegando mais perto de suas práticas, permitindo-nos assim: 1) investigar como os conhecimentos pedagógicos têm sido apropriados para resolver as situações de ensino que emergem da sala de aula no curso de Educação Física e 2) refletir sobre como o professor usa os conhecimentos pedagógicos para subsidiar o ensino nas aulas dos cursos de graduação em Educação Física. São esses os nossos dois últimos objetivos específicos do estudo, sendo retomados e discutido de diferentes formas, de acordo com a realidade de cada professor.

Quando estamos em processo de formação, muitos modelos de referências são elaborados por nós para, a partir deles, iniciarmos um modo de agir profissional que terá características próprias, segundo nossa identidade. O trabalho do professor também se nutre de diferentes fontes (DEMUTH *et al.*, 2022) e, pensando sobre as referências dessas fontes que compõem a formação de nossos professores, identificamos um manancial de conhecimento que ajudou a consolidar a prática docente dos colaboradores.

Demuth *et al.* (2022) investigam o desenvolvimento de três dimensões influentes no processo de construção do conhecimento didático de professores iniciantes no curso de Informática numa universidade na Argentina. Eles nos trazem três dimensões que contribuem para construir o conhecimento dos professores: *Docente*, *Investigação* e *Profissional* que, juntamente com os processos de iniciação na docência universitária e com as relações de formação (com suas mudanças e evoluções) concebem ao conhecimento do professor um saber próprio para a profissão docente. Entendendo que a natureza do conhecimento profissional é peculiar; concordamos com os autores quando defendem que a sua construção se trata de um conhecimento prático e epistemologicamente diferenciado, tanto que

Su construcción se inicia mucho antes de que el sujeto se forme sistemáticamente para el ejercicio profesional. Desde que ingresa en el sistema educativo, y durante su trayectoria escolar va elaborando teorías y creencias acerca de qué es ser docente, qué y cómo enseñar, qué y como aprender [...] (DEMUTH et al., 2022, p. 68).

Os vínculos criados pelos professores para compor suas referências possuem origens diversas que vêm desde exemplos de professores do ensino médio chegando a livros de neurociência. A partir dessas relações com saberes de diversas fontes, todos eles trouxeram significativas falas a respeito de professores, de influências familiares e de experiências do tempo de formação inicial (incluindo mestrado e, alguns, o doutorado) que lhes serviram de exemplo e ajudaram a construir uma base para a apropriação dos conhecimentos específicos da docência. A contribuição e os estímulos vindos de professores, livros, familiares e até por personalidades

foram vistos como importantes para os professores, o que nos fez considerar que o início dos conhecimentos docentes se estrutura antes mesmos de concluir a formação.

Pimenta (2002) considera a experiência como um saber da docência que tem a ver com a bagagem de vida do professor por estar além dos conhecimentos adquiridos na formação profissional e por pertencerem ao que antecedeu ao ser professor. A professora Beatriz identifica duas fontes como referência para a maneira de ensinar e de estar em sala de aula: “[...] são saberes que têm referência no meu seio familiar [...]” e, levando em consideração o campo da EF, “[...] são saberes que tenho como referência os professores de EF que eu tive e que passaram pela minha vida e que influenciaram muito para que hoje eu fosse uma professora” (INFORMAÇÃO VERBAL). Ainda considerando os conhecimentos pedagógicos específicos para o exercício da docência, a professora cita ainda o seguinte: “[...] os saberes didáticos e os saberes das disciplinas e afins. Tomo como referência os meus professores das disciplinas e tento passar para os meus alunos, hoje, as carências que eu sentia quando era estagiária do curso de EF da faculdade (Prof. Beatriz, INFORMAÇÃO VERBAL).

Ser professora na instituição na qual cursou EF lhe deu acesso para ver o outro lado da graduação e com isso vivenciar a disciplina de estágio supervisionado de outra maneira. Na incipiente carreira como docente no ensino superior, a visão de ex-aluna contribuiu na tentativa de sanar algumas dificuldades ou as carências que o colegiado de professores comentava em reuniões que participava. O grupo reunido, por entender que o estágio supervisionado era a oportunidade de colocar em prática o que os estudantes aprendiam ao longo do curso, junto com a professora Beatriz, via, na falta de conexão entre as demais disciplinas do curso e o estágio, um entrave que poderia ser melhor trabalhado por todos os professores do curso. Havia a necessidade de relacionar as disciplinas realizadas em outros períodos com o estágio:

Temos que fazer essa ligação, pois meu aluno chega no estágio supervisionado a partir do 5º período e no estágio profissional a partir do 6º. [...] já se passaram cinco ou seis períodos e, para o aluno fazer essa conexão, é difícil. Então, tento suprir isso da minha forma, da melhor forma possível e até onde dá eu faço essa relação com as disciplinas para e com eles (relembrar mesmo o que eles aprenderam no início da formação) com base no que aprendi. Lógico que têm coisas que fogem da nossa alçada, mas tentamos (Prof. Beatriz, INFORMAÇÃO VERBAL).

Sua postura demonstra vontade de atuar com coerência em problemáticas já existentes na formação inicial do curso de EF com relação ao estágio na IES. Uma vez que já tenha passado pela disciplina, esse retorno como professora foi uma oportunidade de construir um lugar na profissão escolhida e de se firmar a posição como professora, afirmando a profissão docente (NÓVOA, 2017) – por isso o empenho na atitude de tentar. Nesse novo lugar que ela ocupa, há

um convite a pensar como aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor (Idem, 2017), indicando um comportamento, um cuidado com o estar na profissão. Usando as influências de sua formação, ela defende a formação dos estudantes colaborando de algum modo em consolidar, também, a posição de cada pessoa como profissional.

Os professores colaboradores chamam de *bases* algumas das referências que eles possuem e que foram apropriadas por meio de outros cursos de graduação realizados. No caso da professora Keila, a segunda graduação se constituiu em um saber que não entrou diretamente em sala de aula, mas influenciou como um alicerce na forma como ela lida com o conhecimento acadêmico:

[...] penso que, de alguma forma, é o que construiu a minha base. Todo texto que leio, leio com toda formação que tive enquanto socióloga [...]. Então, tem uma demanda por profundidade para eu entender a teoria, para eu buscar entender a origem dos pensamentos que estou trabalhando em sala de aula e tentar cobrar dos alunos que entendam esses conhecimentos com algum grau de profundidade (INFORMAÇÃO VERBAL).

Acentuadas discussões que tangem o movimento humano ampliam a interlocução dos estudos socioculturais com o campo da EF. Como vimos anteriormente, no campo há interfaces com diversas outras ciências que nos ajudam a consolidar estudos socioculturais e compõem o arcabouço do curso de graduação, permitindo que o movimento humano seja analisado sob diferentes formas.

[...] as Ciências Humanas dentro da Educação Física hoje buscam não fechar e estabilizar conceitos em determinados enquadramentos – é da natureza de sua reflexão ampliar e diversificar questionamentos até os limites de suas possibilidades, para que possamos ter olhares variados sobre um mesmo fenômeno. (SAURA et al, 2017, p. 112).

A professora Keila organiza sua prática em sala de aula levando em consideração a formação sociológica e oferecendo à turma a possibilidade de construir visões críticas, entendendo que as Ciências Sociais e Humanas buscam ampliar conceitos ao invés de estabilizá-los. Nesse sentido, o alicerce teórico lhe ajuda a pensar o contexto da intervenção e conseqüentemente auxilia os estudantes a operarem com os conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos esportes nos conteúdos das disciplinas de cunho esportista. Isso sempre ocorre “[...] considerando algumas tensões mais recentes nesse campo que fazem pensar o ensino dos esportes para além do jogo, que fazem pensar com a vivência, com a integração ao mundo, com a cultura corporal [...]” (Prof. Keila, INFORMAÇÃO VERBAL).

O professor Lucas cita também a influência de outras formações que deram base à sua atuação como professor de EF no ensino superior. Marcaram o seu saber-fazer a formação na Psicologia

Institucional: “[...] não é qualquer psicologia, é uma das grandes referências que tenho” (INFORMAÇÃO VERBAL); e também as bases das Ciências Sociais e dos professores mais próximos dos assuntos socioculturais da graduação da EF. Esses responsáveis por sua formação inicial foram fontes de inspiração para que ele pensasse o agir em sala de aula.

Chama-nos atenção, contudo, as influências das posturas de professores mostrando a importância de estar preparado teoricamente para assumir a sala de aula, pois “[...] para ser professor universitário precisa de muito estudo, precisa sistematizar o que está fazendo e se engajar muito na graduação” (Prof. Lucas, INFORMAÇÃO VERBAL). Dentre alguns exemplos, ele cita:

Tive um professor na graduação que tinha a “coragem da verdade” (de Foucault) [...]. Ele não tinha problema em confrontar os mundos (do professor e dos alunos), os mundos que tinham a ver com uma EF pautada numa formação crítica, de um sujeito crítico, para uma formação voltada para a intervenção social [...]. O professor estava ali para cumprir uma função pública, de discutir a vida na cidade e fazia da aula uma arena de debate [...] (Prof. Lucas, INFORMAÇÃO VERBAL).

As problemáticas sobre visão de mundo e *confrontar mundos* atravessam as aulas do professor que, por estímulos dessas referências, faz questão de colocá-las em debate em suas disciplinas. Aqui também vemos que “[...] o diálogo da Educação Física com as ciências sociais e humanas não se estabeleceu por acaso, mas por necessidade. Tal diálogo se mostra indispensável ao tratarmos de fenômenos humanos com maior amplitude social, política e econômica [...]” (SAURA *et al.*, 2017, p. 112). O professor Lucas se apropria desses saberes para se equipar da melhor forma possível para enfrentar os debates de valores que ele desenvolve em sua aula nas disciplinas que envolvem EF e saúde – seja na formação inicial do bacharelado ou da licenciatura.

Para Flavia, uma boa referência que ela carrega tem a ver com o convívio no meio onde se constrói o conhecimento, ou seja, as experiências da graduação em que se trabalha em diferentes formas os conteúdos didáticos. Por meio de grupos de estudos e seminários, a professora revela que aquela trajetória foi importante.

Conviver nesse meio constrói conhecimento, não só em relação à teoria (conteúdo teórico), mas também em trabalhar de diferentes formas os conteúdos didáticos. Comecei como iniciação científica, tinha apresentação de seminário, havia ali professores do mestrado, do doutorado e íamos aprendendo a melhor forma de falar, a fazer analogias para que o aluno consiga associar um conteúdo ao outro. É uma construção de conhecimento que não é de uma hora para outra que isso acontece, [...] tem uma trajetória (Prof. Flavia, INFORMAÇÃO VERBAL).

Já a professora Gabriela se remete à literatura padrão composta por livros, artigos, atlas: “As referências técnicas vêm de lugares técnicos [...] todo meu ‘arsenal de guerra’ são sempre livros

e artigos e a partir disso vou construindo casos clínicos, vou construindo problemas para que esses alunos possam discutir e pensar sobre [...]” (INFORMAÇÃO VERBAL). Em relação a outras fontes, a professora cita que, no âmbito das Ciências Humanas, o saber tem origem na graduação:

“Paulo Freire é um autor que sempre leio... Rubem Alves, por não estar só ligado à educação, é um autor que não deixo de ler. Ele me ajuda muito a melhorar minha prática docente. Ajuda no sentido de como aquela discussão que proponho pode tocar naquela outra pessoa. [...] E os demais é a parte técnica de referência da área” (Prof. Gabriela, INFORMAÇÃO VERBAL).

As disciplinas trabalhadas pelas professoras Flávia e Gabriela têm como base epistemológica as Ciências Naturais ou Biológicas e se vinculam ao campo da EF pelos conhecimentos referentes à estrutura, organização e funcionamento do corpo humano. Os estudos sobre o corpo, partindo da abordagem biológica na EF, tiveram, tradicionalmente, grande influência das Ciências Naturais e possuem ainda forte hegemonia no contexto do campo. De acordo com Velozo (2010, p. 80), “As ciências naturais em sua tradição caminham na busca de leis que possam explicar a realidade de forma objetiva: as leis da natureza, que devem ter caráter universal, ou seja, devem ser generalizáveis”. Para tanto, é comum que, nas Ciências Naturais, os objetos de estudos sejam externos ao pesquisador e tenham suas essências captadas com objetividade científica, produzindo um conhecimento superespecializado devido a sua conduta metodológica ser baseada em noção de neutralidade científica, fragmentação do saber e outras características que se destacam, dando às Ciências da Natureza um grande prestígio.

No caso da professora Flavia, que sempre se interessou por saberes da vertente biológica do campo da EF, suas referências vêm de professores pesquisadores. Eles realizam a conduta metodológica que atende à lógica das pesquisas com foco no corpo (físico/biológico) que, por sua vez, não se aproxima dos elementos da dimensão pedagógica no tempo-espaço de formação da pós-graduação. Sua maneira de atuar na docência é influenciada por esses aspectos da objetividade científica, trazendo os conhecimentos de modo mais instrumental, caracterizado pela visão mecanicista de corpo, em que a transmissão do conteúdo poderia ser realizada com o uso de analogias, por exemplo.

O relato permite considerar *estratégias* de ensino que envolvem a racionalidade instrumental da concepção de corpo como máquina e que, por meio de algumas associações do corpo humano com situações de vida, reproduzem saberes passados de formação em formação. Essa esfera reprodutiva de ensino, por vezes, permanece se não houver ações inovadoras que modifiquem

a prática docente. Assim, para os estudantes, fica a *lição* do mesmo modo que foi repassada à professora da pós-graduação e à professora Flavia:

“[...] depois do mestrado, éramos nós que dávamos aula e os professores nos orientavam com relação à didática [...], eu dividia a disciplina com uma professora muito boa. [...] às vezes eu ficava em dúvida de fazer algumas coisas e perguntava. Ela respondia: dá para fazer algumas associações e explicar melhor para os alunos. [...] com isso vamos nos construindo” (Prof. Flavia, INFORMAÇÃO VERBAL).

A pós-graduação realizada pela professora Gabriela continha, também, disciplinas que davam enfoque ao corpo e ao seu funcionamento, sendo que cada uma forneceu explicações de forma autônoma sobre o ser humano, reforçando a fragmentação do saber (VELOZO, 2010) por possibilitar análises a partir das bases anatômicas, biológicas, cinesiológicas – considerando pouco os outros enfoques que compõem o ser humano. Esse modo de compreender o corpo com rígidas fronteiras científicas (SILVA, 2001) perpetua essa fragmentação e auxilia na especialização do conhecimento, considerando o homem uma entidade biológica e desconsiderando outras dimensões (DAÓLIO, 2004).

A formação inicial em licenciatura da professora Gabriela influenciou o modo como ela se apropriou de saberes que hoje refletem em sua forma de ensinar. As referências da graduação lhe permitiram romper mais com a visão instrumental existente naturalmente na estrutura das Ciências Fisiológicas, possibilitando o uso de outras fontes que estabelecem relações mais humanizadoras com sua ação docente. Quando a professora faz alusão aos autores Paulo Freire e Rubem Alves, é porque ocorre uma consideração sobre os “[...] referenciais teóricos dessas áreas das humanidades e que ajudam muito[...].” (INFORMAÇÃO VERBAL) a conduzir sua prática em sala de aula:

[...] a pedagogia está o tempo todo presente quando eu assumo minha necessidade de não ser conteudista, quando penso em criar uma estratégia. [...] Rubem Alves me ajuda muito. Primeiro eu sempre faço o discurso dele sobre escolas e gaiolas: são gaiolas que aprisionam pássaros. Eu uso essa crônica para mostrar aos alunos a importância deles se desenvolverem [...]. E, hoje, penso que Rubem Alves se enquadra no campo [...]. Eu estudei a Filosofia da ciência [livro] e sempre peço para meus alunos lerem (Prof. Gabriela, INFORMAÇÃO VERBAL).

A professora se distancia do rigor científico positivista (mas sem desconsiderá-lo) quando, em suas disciplinas, exige discussões sobre o corpo (biológico/físico) a partir de saberes originados popularmente, dos conhecimentos de gerações antepassadas que atravessam o cotidiano das pessoas. Ela reconhece que conhecer o corpo e suas estruturas é imprescindível para criar a possibilidade de aumentar a nossa compreensão e, assim, intervir nele de algum modo, como, por exemplo, por meio de uma carga de peso para proporcionar força ou um movimento de alongamento muscular. Entretanto, ela valoriza também o quão importante é olhar para essas

situações de intervenção a partir dos saberes populares que seus estudantes já conhecem. Nesse sentido, as considerações de Rubem Alves (2008) contribuem, pois convocam a pensar sobre o senso comum e a ciência, sendo que os dois “[...] são expressões da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver” (p.21).

Sua forma de elaborar conhecimento junto à turma tende a considerar o que há de histórico e de tradicional e, a partir disso, construir e inventar soluções (ALVES, 2008). Essas ações colaboram para o funcionamento da aula, trazendo outros enunciados acerca do senso comum e agregando teorias que ajudem os alunos a compreender aquele conhecimento:

o que é a fisiologia propriamente dita e o que é o saber popular passado de geração em geração? Por meio de um resgate histórico, peço para lembrarem das orientações dos mais velhos [...]. Daí, ao final, aquele conhecimento foi construído, colocando o dito popular em seu lugar e o conhecimento daquela operação fisiológica em seu lugar também, mostrando o que pode ser um exagero, mito, o que tem fundamento e o que não tem. Eu tento partir do que eles me trazem para a sala de aula, ou seja, o que vem espontaneamente [...] (Prof. Gabriela, INFORMAÇÃO VERBAL).

Trazer as falas com as referências que nossos colaboradores têm e como a relação com o conhecimento foi se construindo ao longo da formação permitiu conhecer um pouco da forma como aconteceram as apropriações dos saberes dos professores e suas fontes. Percebemos o quanto as questões da formação inicial e outras referências foram singulares, por isso levantar o debate sobre a formação dos professores iniciantes é colocar em alerta como está sendo pensada a estrutura dessa formação e também como seria planejado pelas IES um apoio aos docentes para que eles pudessem colocar suas demandas comuns que as aulas no ensino superior requerem.

5.3. Os professores e seus conhecimentos pedagógicos para subsidiar o ensino nas aulas da graduação em Educação Física.

O exercício de análise das práticas pedagógicas dos professores iniciantes nos cursos de graduação em EF se constitui numa tentativa de imersão no cotidiano dos colaboradores para compreender as mobilizações dos seus diversos saberes em prol do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Realizar essa investigação no curso de graduação em EF tem como perspectiva contribuir para um debate pouco explorado na área, visto que é possível ampliar as referências da pedagogia universitária aos conhecimentos específicos do campo.

Cunha (2006), ao tratar da pedagogia universitária investigando práticas pedagógicas, realizou uma análise com professores de cursos de graduação que traziam experiências inovadoras no

desenvolvimento das disciplinas no contexto acadêmico de cursos com naturezas profissionais diversas. Nesse panorama, os cursos se portavam como um espaço singular e especial de formação e destacavam as possibilidades de articulação e de construção de conhecimentos que ajudavam a manter e a consolidar saberes. O estudo mostrava que a natureza do campo científico específico das áreas pesquisadas (Cursos de Arquitetura, Direito, Enfermagem, Engenharia, entre outros) revelava diferentes formas de se tratar o conhecimento, rompendo com a lógica e os espaços tradicionais de ensinar e aprender e, ao mesmo tempo, expunha a especificidade do trabalho pedagógico dos professores, respeitando os saberes pedagógicos específicos para aquela formação inicial que exigia conhecimentos técnicos e científicos.

Na formação inicial em EF, também existe uma configuração específica em torno do trabalho do professor, por ser um curso constituído com articulações entre diferentes epistemologias, tendo seu universo linguístico-conceitual aberto para se comunicar “[...] com os universos contíguos, como são a Educação, a Sociologia, e a Psicologia, por exemplo [...]” (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2005, p. 24). Estar atentos a essa comunicação permite ampliar o horizonte de desenvolvimento de suas disciplinas, que tem por peculiaridade uma natureza prática, pois estamos falando de um curso de graduação que possui o corpo, sua cultura e suas possibilidades motoras como elementos centrais de estudos.

Durante décadas, as aulas na graduação em EF eram marcadas pela noção de prática de atividades físicas, do fazer pelo fazer e em processos de formação centrados em aspectos técnicos-instrumentais.⁵⁵ Fensterseifer (2009, p. 210) relembra que, nas instituições de ensino superior, os professores responsáveis pela formação inicial dos futuros profissionais

[...] superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os inclusive como critério seletivo para ingresso em seus cursos. Como decorrência disto, os profissionais de educação física mantinham-se afastados das decisões político-pedagógicas que lhe diziam respeito, o que os tornava presa fácil de manipulações, afinal, o “pensar” não era assumido como parte de suas responsabilidades e o “teórico”, visto com certa aversão, resumia-se a livros estritamente técnicos e ao conjunto de regras dos desportos formais (FENSTERSEIFER, 2009, p. 210).

Houve modificações bastante consistentes expressas por legislações que regulamentaram os cursos de graduação em EF colocadas por diretrizes, resoluções e leis que organizaram o perfil

⁵⁵ Se antes os cursos de formação eram dotados de um perfil técnico-instrumental, visando a técnica de movimentos para exercer tal atividade corporal, muito influenciado pela introdução dos métodos ginásticos (que projetaram a EF no Brasil) ou pelo caráter esportivizante da EF (a partir da metade do século XX em diante), nos anos atuais, o modo de pensar o curso compõe outras concepções acerca das vivências das atividades culturalmente construídas pela humanidade.

do curso ao longo do tempo;⁵⁶ porém, a característica prática se mantém como um predicado do curso fazendo com que os professores ajam pedagogicamente com uma intervenção sobre o corpo e as experiências corporais, sejam elas de cunho sócio-histórico ou biológico, já que a EF tem como objeto de estudo a cultura corporal.

Por ser assim, o ensino em nossa área ocorre de modo diferenciado em comparação com outros cursos de graduação, devido à natureza prática que envolve as experiências corporais que permeiam o campo da EF. Exemplificando essa diferença, reconhecemos que, dentro do mesmo curso, há disciplinas que abordam desde o ensino da natação até aquelas que discutem a biomecânica do nado ou fazem um resgate sociológico do brincar na água. Essa gama de assuntos faz com que a graduação em EF seja composta por disciplinas que se estruturam em discutir conceitos e ideias a partir das vivências dos sujeitos que se movimentam (BETTI *et al.*, 2007) e que, por meio das experimentações corporais, atribuem sentidos ao saber fazer corporal.

Contudo, para alguns autores da área, como Bracht e Caparroz (2007), Betti *et al.* (2007) e Souza (2007), existe a necessidade de garantir uma Didática que conceba uma prática pedagógica que reflita atitudes conscientes de tomadas de decisões no que diz respeito à organização do trabalho docente e, nesse sentido, ter uma Didática que “[...] pressupõe ir além da dimensão tradicional/técnico/instrumental de ciência e de educação sem desconsiderar a importância na organização e planejamento de um processo de ensino e aprendizagem” (CARLAN *et al.*, 2009, p. 8).

Betti *et al.* (2007), quando trazem a fenomenologia de Merleau-Ponty para discutir suas implicações para a didática da EF a partir da noção de corpo, de significação, de intersubjetividade, entre outros termos, defendem ser a favor de uma Didática que leve em conta as significações conceituais sempre associadas às significações existenciais e às intencionalidades das vivências dos estudantes que se movem. Para os autores, o professor deve considerar a possibilidade de haver diferentes modos de expressões para estabelecer relações com as situações de ensino e de aprendizagem:

[...] se a didática da educação física quiser superar a mera instrumentalidade, a neutralidade científica e técnica, em busca da explicitação dos seus pressupostos, da contextualização das práticas pedagógicas concretas, [...] deverá levar em conta ambas as significações e intencionalidades (BETTI *et al.*, 2007, p. 51).

Embora sabemos que essa argumentação realizada por Betti *et al.* (2007) está vinculada à didática em EF para a Educação Básica, vale ampliar a discussão pensando no ensino da

⁵⁶ Como as já citadas neste estudo: Diretriz n.06/2018, CNE/ CES n.7/2004, CNEP/CP 01/2002, CNEP/CP 02/2002.

graduação nas IES. Planejar no intuito de conceber práticas pedagógicas que não caiam no reducionismo voltado somente para a visão técnico-instrumental, mas que se aproxime também de um processo de reflexão sobre a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, é algo que precisa ser premissa do professor. É importante que o professor iniciante no magistério superior no curso de EF tenha, desde já, essa compreensão.

É pela prática pedagógica que se expressam os saberes pedagógicos que o ensinar exige. Ao considerar o saber pedagógico um “[...] saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente [...]” (AZZI, 2002, p. 43), entendemos que ele possibilita ao docente interagir com os alunos na sala de aula, no contexto da instituição. Dos saberes que o professor Dário traz em sua narrativa, há alguns que destacam as diferentes dimensões existentes no processo de ensinar e de aprender. A relação professor/aluno, em sua prática pedagógica, mostra-se bem potente quando ele afirma que *tudo está relacionado com os alunos*. Em primeiro lugar, esse profissional prioriza os alunos: ao fazê-los pensar sobre a importância do processo de formação de cada um que frequenta um curso de graduação.

[...] Eles precisam se responsabilizar sobre o processo deles e aí esta ideia de autonomia, de emancipação em contraposição a esse modo disciplinar da sociedade que educa para a dureza, para o não reconhecimento da dor do outro. Essa é uma referência muito importante para mim. A Hanna Arendt vai falar que a ideia da educação é de apresentar o mundo, não é? O professor tem a tarefa de mediar a relação do aluno com conhecimento, apresentar o mundo, mas no sentido aberto, para que eles possam ser agentes (Prof. Dário, INFORMAÇÃO VERBAL).

O professor dá base para a *autoformação dos estudantes*, trabalhando a importância de ter autonomia, porque, para Dário, eles podem ser responsáveis também pela construção do conhecimento. Estabelecendo contato e criando condição de aprendizagem de pessoas adultas, sua recente inserção na docência já permite entender que existem responsabilidades que precisam ser compartilhadas, pois não faz sentido trabalhar com pessoas adultas e não estabelecer “[...] uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais [...] e a experiência social que eles têm como indivíduos [...]” (FREIRE, 1996, p.34), não as colocando como copartícipes desse processo.

Evidenciando a importância de reconhecer o estudante como fomentador da disciplina, há, na menção da professora Isis, a mesma intenção de corresponsabilidade na construção das aulas com relação à escolha de algumas modalidades de lutas a serem discutidas e estudadas pela turma. A escolha das modalidades pelos estudantes precisa ocorrer devido à carga horária da disciplina que diminuiu, não sendo possível “[...]dar conta de falar de tudo” (INFORMAÇÃO VERBAL) e ao mesmo tempo havendo a necessidade de aprofundar e explorar o necessário:

[...] e nisso tudo eles são protagonistas [...] porque a escolha das modalidades é deles. Também a maneira como a aula é construída é de grande parte de responsabilidade deles. Isso tem mobilizado muito os alunos e tem dialogado, inclusive, com coisas que acontecem fora das IES: que é o que acontece no mercado de trabalho, no que acontece nas academias, às vezes até nas escolas [...] (Prof. Isis, INFORMAÇÃO VERBAL).

De acordo com o relato da professora Isis, os conhecimentos são colocados para os estudantes de modo organizado, muito em função do que Cunha (2010, p. 64, grifo da autora) denomina como “[...] *protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes[...]”, que a movimentação da aula faz com que aconteça. Nessa condição, a professora Isis reconhece a necessidade de manter a sua responsabilidade na condução do processo, mas partilha com os alunos as decisões sobre os percursos e critérios a serem adotados para definir as atividades, pois, “[...] nessa fase primária de planejar, de pensar a disciplina, o que vai mobilizar mais a escolha de caminhos, de referências, de métodos é aquilo que é específico da minha experiência” (Prof. Isis, INFORMAÇÃO VERBAL).

Os professores colaboradores, antes de passarem pela formação inicial em EF, já vivenciavam práticas corporais ou esportivas que lhes permitiram construir experiências que facilitaram o desenvolvimento da prática pedagógica com alguns conteúdos e disciplinas. Tendo como pressuposto que, na vida do professor, é preciso considerar a dimensão pessoal e que uma parte da pessoa é o profissional e uma parte do profissional é a pessoa (NÓVOA, 1992), suas experiências sociocorporais (FIGUEIREDO, 2004) entremeiam-se com as ações docentes, o que rende resultados interessantes quanto ao planejamento das atividades de ensino de algum conteúdo.

Pesquisadores da educação (TARDIF, 2012; PIMENTA, 2002; FREIRE, 1996)⁵⁷ trazem em seus estudos uma estruturação que organiza os saberes necessários para a profissão docente e que são validados cientificamente, institucionalizados, sendo agregados ao corpo de conhecimentos específicos pedagógicos necessários na formação de professores. Com relação aos saberes da experiência, os estudiosos os definem como sendo “[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos [...]” (PIMENTA, 2002, p. 20).

⁵⁷Embora nesses três autores haja diferentes modos de categorização dos saberes, vemos as fundamentações de saberes em Pimenta (2002) e Freire (1996) dialogando com mais intensidade por estarem numa perspectiva mais crítica. Em Tardif (2012), há pontos de aproximação possíveis que também nos ajudam a pensar a docência.

Contudo, indo além dessa definição colocada por Pimenta (2002) e seus pares, que estabelecem esses saberes referentes às experiências construídas no dia a dia da profissão, propomos considerar os saberes da experiência de nossos professores colaboradores como aqueles que foram vivenciados anteriormente, isso é, o saber construído a partir de *experiências afetivas* relacionadas às práticas vividas pelo professor.

As atividades esportivas vivenciadas pelo professor Hugo antes da formação inicial tiveram papel importante quando ele começou a pensar estratégias de ensino em disciplinas na graduação:

Algumas características desenvolvidas em minha prática esportiva eu levo para os meus alunos e para a sala de aula, principalmente nos trabalhos em grupo: o quanto importante é aprender a trabalhar em equipe. E o voleibol, muito mais do que outras modalidades esportivas, tem uma base na coletividade. [...] no vôlei não se faz nada sem a ajuda do outro. Eu digo aos alunos que não é um trabalho em grupo e sim em equipe. Trouxe isso dos esportes e levo para a sala de aula, acho que consigo fazer a maioria entender isso. (Prof. Hugo, INFORMAÇÃO VERBAL).

O professor atribui um sentido mais amplo à noção de saber. Um sentido que envolve conhecimentos que vão além de um conhecimento relativo à sala de aula ou a alguma organização de planejamento e essa “[...] *posição não é fortuita, pois reflete o que os professores dizem a respeito de seus próprios saberes*” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.212, grifo dos autores). Assim, falando de outros saberes, o professor Hugo refere importância sobre conhecimentos que trouxe do seu processo de formação ainda na graduação:

[...] durante minha graduação (que eu já era atleta), fiz muitos pequenos cursos de comunicação e administração de empresas e isso eu levo também para a sala de aula, uso na minha prática docente, porque prezo muito uma comunicação. Digo a eles [turma]: vocês podem escrever errado, falar errado (apesar de fazer diferença mais tarde), mas quero que sejam assertivos na comunicação da ideia de vocês (Prof. Hugo, INFORMAÇÃO VERBAL).

Para Tardif e Raymond (2000, p. 215, grifo dos autores), esses saberes se encaixam como saberes profissionais que, nessa direção, estão “[...] *de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros saberes educativos, dos lugares de formação etc.*”. Nessa análise, é importante lembrar que esses saberes, visto que são diversificados e provenientes de diferentes naturezas, são “[...] *portanto, plurais, compósitos, heterogêneos*, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser [...]” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212, grifo dos autores).

Não podemos desconsiderar esses saberes, principalmente porque estamos tratando do campo da EF, em que as disciplinas comungam conhecimentos acerca das práticas corporais histórica

e culturalmente produzidas e do corpo biológico. Por ser plural, são saberes que aparecem implícitos ou explícitos na práxis dos professores, ou seja, ou estão presentes embasando o conteúdo (na hora do ensino) ou na relação professor-aluno.

Nesse mesmo contexto, observamos o professor Claudio. A trajetória de vida dele foi composta de vários elementos que estão presentes até hoje em suas ações profissionais. A força das experiências como atleta de futebol tendenciou ao caminho da graduação em licenciatura em EF, cursada em instituição privada (onde também cursa a complementação em bacharelado). Já em sua prática docente, essa experiência propiciou ao professor boa bagagem para estar à frente da disciplina de Esportes Coletivos I-Futebol e Futsal. Considerando que ele é aluno e professor na instituição em que trabalha, foi no período da licenciatura que seu contato com as disciplinas do curso contribuiu para compreender como foram válidas as experiências afetivas com o mundo do futebol.

O professor também relata algumas referências de saberes adquiridos nas aulas durante a graduação que foram importantes para atuar na profissão. Em seu ponto de vista: “[...] tudo isso demonstrou que posso pegar aqueles saberes, sejam eles teóricos ou práticos, e colocar dentro de minha caixa e construir a minha forma de desenvolver os saberes” (INFORMAÇÃO VERBAL). Ele nos deixa entender que seu aporte de saberes tem a contribuição de fontes variadas que, por vezes, não lhe ocorre uma exatidão de onde provém.

Na graduação, aulas de algumas disciplinas, aqueles saberes me remeteram ao tempo de criança e eu peguei um pouco daqueles saberes que foram do processual, do procedimental, do explicativo, do detalhe, mas, ao mesmo tempo, da praticidade, entende? [...] Por isso eu tenho muito da questão do procedimental, do explicativo, tenho a questão da participação, do saber da vivência, do demonstrar, que eu carrego comigo (Prof. Claudio, INFORMAÇÃO VERBAL).

Para o professor Claudio, os saberes por ele trazidos (apesar de haver uma diversidade nos termos) fazem sentido em seu trabalho por serem saberes que foram se formando por meio das suas experiências sociocorporais. Como vemos, esses saberes formaram uma base para o professor ensinar e não se restringiram aos saberes “institucionalizados” pelos livros e especialistas estudiosos no assunto. Sob seu ponto de vista, os livros e a literatura referente aos conhecimentos específicos pedagógicos são válidos mas, para um professor com dois anos de carreira, especialista em gestão educacional, os saberes das vivências possuem peso na sua forma de mobilizar os conhecimentos para o ensino na disciplina em que atua:

Penso que essa questão do saber foge dos livros ... não que a dos livros não sejam válidos! [...], mas a questão do saber da vivência, sabe? Porque meu aluno não me pergunta quantos livros eu li, ele me pergunta o que eu fiz para alcançar o que eu alcancei. Daí entra o saber de explicar e vem também um saber processual, ou seja,

um desenvolvimento... Ele não quer saber se o professor passou fome na infância... ele quer saber como eu fiz. E penso que aí entra a questão dos saberes (INFORMAÇÃO VERBAL).

Esses saberes da experiência afetiva vivida pelo professor Claudio “[...] não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado[...]. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação[...].” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212). Porém, eles possibilitaram construir sua identidade pessoal devido ao destaque que o esporte lhe proporcionou, no qual sua vida foi radicalmente modificada e, ainda, influenciaram muito na construção de uma identidade profissional, mostrando compromisso com a formação inicial do estudante.

Podemos inferir que esse tipo de saber que não tem fundamentação ou uma nomenclatura científica/canônica, embora seja também munido de compromisso com o ensino, com a formação do estudante, não é suficiente para delinear os saberes necessários para a prática docente. É importante salientar a necessidade de conhecer e de buscar os saberes docentes que complemente a competência profissional de saber ensinar com maior segurança e generosidade (FREIRE, 1996).

Na prática da professora Joana observamos a generosidade quando relata a dificuldade da turma em sintetizar a especificidade dos conteúdos da disciplina de Anatomia ou Fisiologia e o seu cuidado em elaborar estratégias para alcançar o aprendizado do estudante: “[...] sabemos que quanto mais específico é, mais profundo se torna para passar para o aluno [...]” (INFORMAÇÃO VERBAL). Aos estudantes do primeiro período da graduação, o primeiro passo com a turma acontece apresentando a EF, pois eles precisam saber basicamente sobre a graduação:

Eu falo com eles: a graduação está para informar a vocês o que é, para que serve e como aplicar. [...] logo a primeira aula que faço é perguntado isso para eles (o ‘para que?’ o ‘o quê?’ e o ‘como utilizar?’ e o que eles esperam daquela disciplina. E respondendo estas três questões eu já consigo fazer uma pincelada do conhecimento que eles têm. Por exemplo, se estou dando fisiologia do exercício... o que é? Para que serve? E como aplicar? E assim consigo pincelar, minimamente (Prof. Joana, INFORMAÇÃO VERBAL).

Discussões acerca da disciplina e suas características tornaram-se uma ferramenta que a professora utiliza na intenção de prender a atenção dos estudantes e promover o interesse ao longo do desenvolvimento da disciplina. Colher as informações provenientes da turma é o ponto de partida da disciplina e a partir delas inicia-se um exercício de trabalho com as informações para que, posteriormente, fundamente-se um conhecimento dentro da disciplina.

[...] um recurso famoso nas terapias e no RH: o *post-it*. Dou a eles, eles escrevem e colam no quadro de forma aleatória, pego alguns, leio e a partir disso vamos promovendo discussões acerca do que vem a ser a disciplina. Com isso faço todo o plano de ensino da disciplina nessa primeira aula. Hoje em dia, não cabe mais aquela aula extremamente expositiva... porque não se consegue fixar mais a atenção desse aluno de ensino superior de IES privada que trabalham o dia inteiro para pagar seus estudos. A atenção é o que o professor precisa (INFORMAÇÃO VERBAL).

Quanto a intenção de fazer o mais coerente para uma turma recém-chegada, a professora Joana utiliza na aula um material conhecido em escritórios caracterizado como pequenos pedaços de papel para anotações ou ilustrar ideias. A possibilidade de deixar a turma expressar-se não retira da professora a segurança com que se respeita as liberdades dos estudantes que mostram suas opiniões. Considerar as relações dos estudantes, o que eles pensam sobre, permite construir um ambiente de aprendizagem que se apoia na premissa freireana do ensinar como uma especificidade humana, tendo a generosidade como uma qualidade “[...] indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades” (FREIRE, 1996, p.103).

Os professores nos indicaram alguns pontos de reflexão pertinentes para pensar o trabalho em sala de aula, como a emancipação, o protagonismo, as experiências afetivas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, a generosidade, afinal, suas aulas no ensino superior eram diversas, de naturezas diferentes, mas sempre caracterizadas pela atenção à aprendizagem de adultos. Sobre outras *descobertas*, seguiremos adiante atentas ao tatear dos nossos colaboradores as experiências de sala de aula.

5.3.1. Tateando o exercício da docência: as experiências da sala de aula na graduação em EF

Adentrando na prática educativa dos participantes abordaremos aqui o ensino nas aulas de educação física em sua forma original, isto é, do modo como acontece na sala de aula. Nossa intenção é trazer o chão da sala de aula e o tatear dos professores, com as experiências de desenvolver suas disciplinas, que movimentam a forma de pensar o ensinar e o aprender dos estudantes e dos professores, entendendo que “A aula não é apenas uma manifestação do pensar e do agir, ou seja, não é só o movimento de ideias, mas ideias em movimento” (BARBOZA, 2015, p. 42). Nesse sentido, considerando o caráter interventivo da nossa área, convém trazer o contexto dessas intervenções e como elas se dão no construir do cotidiano em sala de aula.

Quanto ao trabalho com a disciplina de Esportes Coletivos I e II, a professora Erica reforça a ideia de que estas são disciplinas próprias do curso e “[...] bem específicas da intervenção da

EF, ou seja, não são disciplinas que outros professores de outras áreas podem dar aula [...]” (INFORMAÇÃO VERBAL). Formada em licenciatura em EF, a observação da professora é pertinente, pois é comum nas IES professores de cursos da área da saúde atuarem na graduação de EF completando o quadro de docentes que lecionam disciplinas relacionadas com o campo biomédico, por exemplo, disciplinas como Bioquímica, Desenvolvimento Motor, Anatomia, entre outras ficam a cargo de professores dentistas, psicólogos, enfermeiros.

No desenvolvimento da disciplina, ela afirma mobilizar os conhecimentos teóricos, conceituais, científicos para modificar no estudante a visão técnica de EF. A professora Erica trabalha “[...] principalmente para a desconstrução de uma EF que eles [alunos] vêm trazendo por conta das experiências deles [...]” (INFORMAÇÃO VERBAL), e organiza os conteúdos de acordo com diferentes ferramentas disponíveis para abordar as metodologias de ensino dos esportes:

[...] as diferentes metodologias do ensino dos esportes, eu também tenho que trazer [...], as diferentes formas de você ensinar, não somente essa forma tecnicista. Com isso, tive que trazer um conhecimento teórico, histórico, conceitual e também prático. E esses saberes têm que ser [passado para os estudantes] de modo denso no ensino superior, tem que ser mais profundo (Prof. Erica, INFORMAÇÃO VERBAL).

Em um sentido procedimental, a professora Erica tem exercido a criatividade como um saber a ser valorizado nesse processo. Josso (2004, p. 97) realça que todos nós, como sujeitos, buscamos desenvolver o saber-viver e essa busca é alimentada pelas relações interpessoais, por leituras, por manifestações culturais que orientam a construção “[...] do saber- amar, do saber - pensar, do saber- fazer ou do saber-ser sociocultural que faz sentido numa existencialidade [...]”. O saber criar trazido por Erica se constitui como um recurso de aula e impulsiona novas ações em sala: “A invenção de jogos é outro saber e eu tenho trabalhado muito nessa ideia de que, a partir dos elementos que ofereço, a turma precisa construir uma proposta de aula ou um jogo de intervenção” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Ainda que utilize aulas expositivas, fazem parte do seu rol de ferramentas outras alternativas que estão integradas na estrutura externa e visível da aula (BARBOZA, 2015), que abrangem a criação de condições para as atividades concretas dos estudantes. Elementos como as situações problemas, as rodas de conversas, que “[...] ajudam a propor com os alunos um diálogo e em determinados momentos trazendo a sua própria experiência, sem uma leitura muito fundamentada e, em outros momentos, uma leitura prévia, em que se estabelece um diálogo mais fundamentado [...]” (Prof. Erica, INFORMAÇÃO VERBAL) e proporcionam à turma momentos diferenciados.

A respeito da aula universitária, Barboza (2015) nos provoca a perceber que o que orienta o fazer pedagógico da professora é uma estrutura visível que é continuamente readaptada para e pelos estudantes, livremente escolhida pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem. Assim,

[...]compõem as *estruturas visíveis* da aula [...] as condições criadas pelo docente para as atividades concretas dos estudantes (seminários, aulas expositivas, trabalhos de grupo, trabalho individual); projetos; recursos didáticos/tecnológicos; as formas sociais e de comunicação, a relação docente e discente, entre outras. (BARBOZA, 2015, p. 43, grifos da autora).⁵⁸

São nessas estruturas que os espaços de interação são criados e a professora tem a liberdade de escolher elementos para compor a ação didática, para realizar o progresso das aulas, fazer tomadas de decisões por conta própria ou de modo interativo com os estudantes no tempo real da aula.

Ainda no que tange o ensino dos esportes, a professora Keila mobiliza bastante os conhecimentos da pedagogia do esporte para atuar com conteúdos específicos da prática. Ao entender que essa pedagogia atende suas perspectivas, a professora consegue, a partir disso, pensar em adaptações do ensino em diferentes contextos:

[...] eu trabalho muito com os conhecimentos da pedagogia do esporte, porque penso que foi o campo que melhor desenvolveu o processo, as teorias e conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem dos esportes e consegui também, de alguma forma, quebrar com a metodologia tradicional, tecnicista de ensino; pensar o ensino a partir do contexto de jogo, o ensino por meio da compreensão tática... e não ficar naquela coisa padronizada e engessada do gesto técnico [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).

O processo pedagógico envolvido no ensino dos esportes vai de encontro com as perspectivas tecnicistas que dominavam o campo da EF, principalmente se pensarmos numa possibilidade de intervenção dentro da EF escolar, pois, segundo a professora, essa pedagogia pensa o ensino dos esportes “[...] para além do jogo, ajuda a pensar o contexto da intervenção, ajuda os alunos [da graduação] a poderem operar e atuarem com o esporte [...], faz pensar a vivência, a integração ao mundo da cultura corporal [...]” (Prof. Keila, INFORMAÇÃO VERBAL). Esses elementos utilizados para o trabalho com a pedagogia do esporte são discutidos com a turma por meio de modelos pedagógicos do ensino dos esportes já que

[...] o próprio modelo propõe uma organização dos alunos por grupos, que atuam conjuntamente na unidade didática que será trabalhada. Os alunos assumem algumas funções e o processo todo é construído por eles, num rodízio de funções. E o professor vai mediando esse processo e os formando para assumirem essas funções. [...] uma

⁵⁸Em contrapartida, as estruturas não visíveis estão relacionadas com as operações mentais que, segundo Barboza (2015), referem-se à estrutura profunda do aprendizado propriamente dito, por articular “[...] formas sociais e de comunicação com a dimensão simbólica presente na construção de condições internas à aula” (p. 43).

dessas funções é saber organizar um campeonato, é saber lidar com pessoas, saber conduzir uma rotina de atividades, saber conduzir e arbitrar um jogo, saber adaptar a atividade para que todos participem [...]. Penso que faz muito sentido para pensar o ensino do futuro professor (Prof. Keila, INFORMAÇÃO VERBAL).

A pedagogia do esporte aborda o fenômeno esporte por uma perspectiva sociocultural, em que seu trato pedagógico defende um referencial técnico-tático, mas enfatiza, sobretudo, os aspectos socioeducativos e histórico-cultural, dando à prática esportiva um tratamento pedagógico mais adequado, mostrando uma contribuição para a formação cidadã, comprometida com a autonomia do ser humano (MACHADO *et al*, 2014; REVERDITO *et al*, 2009). Para Machado *et al* (2014), a referência histórico-cultural ganha força quando elementos históricos e culturais, que antes eram privados de discussão, passam a compor a pedagogia, ressignificando tais práticas, fazendo o estudante conhecer a trajetória, o surgimento e a evolução das modalidades esportivas, a compreensão sobre o contexto das regras, a influência da mídia.

Esta referência objetiva resgatar [...] estas questões que fazem parte da história de cada cidadão, já que o esporte é um patrimônio cultural da humanidade construído e ressignificado constantemente pela sociedade, e que precisa ser compreendido pela mesma (MACHADO *et al*, 2014, p. 419).

A professora Keila envolve os alunos na construção de rotinas de aula que rompem com a ideia de esporte somente compreendido sob o ponto de vista do corpo ou do rendimento – considerando que, no referencial socioeducativo da pedagogia do esporte, “O trato com valores e modos de comportamento no processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento esportivo” (MACHADO *et al*, 2014, p. 418) promove nas aulas uma proposta de reflexão, em que questões relacionadas ao ambiente educacional e à cultura esportiva fazem parte do contexto do que pode ser uma aula de EF, do como eles podem construir aulas e ensinar a partir do que eles leram, estudaram e experienciaram. Para a graduação torna-se interessante, pois “[...] vai pensar menos a questão das abordagens e passa a pensar os itinerários, os elementos-chaves, [...] trazem uns *insights* interessantes para pensar o processo da formação e da intervenção, da atuação dos professores de EF (da licenciatura mesmo)” (Prof. Keila, INFORMAÇÃO VERBAL).

Dentro do modo de ensinar os esportes, também vemos no professor Claudio, em sua disciplina de Esportes Coletivos I, com ênfase no futebol e futsal, que a sala de aula física não se constitui espaço exclusivo de ensino. Nas palavras dele: “[...] criei minha sala de aula, que pode ser uma sala ou uma praça. É o campo de futebol, mas poderia ser a piscina [...] ou seja, minha sala de aula está comigo” (INFORMAÇÃO VERBAL). Justificando que faz pouco uso de recursos pedagógicos como *slides*, aparelho de *datashow*, o professor costuma levar elementos

convencionais da sala de aula para dentro da quadra ou do campo de futebol e ali desenvolver um pouco da *teoria* da disciplina:

[...] *consigo ensinar a teoria em pouco tempo para que meu desenvolvimento prático seja com maior intensidade e com maior prazer.* [...] coloquei um quadro móvel no meio da quadra e comecei a riscar com os fundamentos que iríamos trabalhar. Falei sobre a questão histórica, a importância dos fundamentos, das categorias de base até o alto rendimento e percebi que eles [estudantes] ficavam atentos a minha explicação por meio daquele pequeno quadro. Quinze minutos foi o tempo da minha explicação e em o seguida realizamos tudo que foi apresentado nesse quadro” (Prof. Claudio, INFORMAÇÃO VERBAL, grifos nossos).

Quando o professor Claudio relata que consegue *ensinar a teoria em pouco tempo*, existe a ideia de que a teoria do futebol/futsal é constituída pelo contexto histórico e os fundamentos que, na visão dele, poderia ter sido trabalhada em sala de aula (mas foi deslocada para o espaço da quadra) e após isso adentrar nas experiências práticas da disciplina do curso de licenciatura. A concepção de teoria baseada no histórico da modalidade, nas regras e táticas e, de prática baseada nas vivências e experimentações dos movimentos, ainda reverbera com frequência nas aulas da graduação de EF.

No campo da EF escolar é muito comum os professores associarem aula teórica a aulas que necessitam copiar textos no quadro, responderem questões, realizarem trabalhos de pesquisa e, a aula prática, aquelas exclusivamente da quadra. Cabe ressaltar que a formação inicial, como espaço de aprendizagem para formar o professor para a Educação Básica, é balizada por um contexto de formação e de currículo que contribui para o desdobramento dessa distinção entre aula teórica e aula prática.⁵⁹

[...] o conhecimento ou o saber ou o conteúdo de que trata a Educação Física possui duas essências; a primeira trata do ensinar a fazer as várias práticas corporais inseridas no escopo da cultura corporal de movimento. A outra essência seria o ensinar sobre o fazer dessas práticas corporais, que se articulam, naturalmente, no processo de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2017, p. 192).

Fazem parte da graduação em EF algumas disciplinas que tratam do ensino das práticas corporais, tanto nos cursos de licenciatura quanto no bacharelado, apresentando uma estrutura metodológica que introduz a temática estudada (o conceito, o contexto histórico da modalidade), seguida da explanação das técnicas e, depois dessas aulas *teóricas*, predominam as vivências com as aulas *práticas*.

⁵⁹ Martins (2017), que faz um estudo sobre a relação teoria e prática no ensino da EF, percebe que a relação entre teoria e prática na área de EF se manifesta em três grandes eixos: formação inicial e currículo; pesquisa; e ensino. Destaca que o professor constrói um entendimento sobre a relação teoria e prática por meio do currículo, pelo desenvolvimento de pesquisas (em que o professor se referencia a partir das pesquisas experimentais ou bibliográficas) e, ainda, pela visão epistemológica (partindo de um saber-fazer contextualizado).

Os currículos de formação de professores em EF, ao longo dos tempos, contemplavam modelos com caráter distintos no modo de articular a relação teoria e prática. Sobre isso, Rangel-Betti e Betti (1996, p. 10, grifos dos autores) apresentam e discutem três tipos de currículos que, pela ótica do tratamento dado a essa relação, caracterizavam-se como tradicional-esportivo e como de orientação técnico-científica:

O currículo **tradicional-esportivo** enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração [...] de habilidades técnicas e capacidades físicas [...]. Há separação entre teoria e prática. **Teoria** é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), **prática** é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. [...]. O currículo de **orientação técnico-científica** valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas – e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". [...] O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a **aplicação** dos conhecimentos teóricos [...] (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 10).

O currículo temático seria o terceiro tipo – sendo uma proposta de currículo em que as disciplinas se integrariam por meio de temas pensados em relação aos conteúdos das disciplinas do curso: “‘A atividade física e saúde’; ‘Atividade física e lazer’, ‘Atividade física e qualidade de vida’” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 14). Dentre os currículos, os autores chamam atenção para a necessidade de pensar numa estrutura curricular que propicie envolver ação e reflexão, uma vez que a articulação entre a teoria e prática requer uma organização que permita abordar os princípios teóricos junto à prática. Defendem também, com esse currículo, uma tentativa de atenuar esse afastamento entre teoria e prática – nesse sentido em que uma é relativa à sala e, outra, à quadra.

O entendimento a respeito da relação teoria e prática construída pelo professor Claudio reflete a forma como ele assimilou essa relação do saber com o fazer. Em consonância com Martins (2017, p. 58), entendemos que “[...] não é possível desvincular a intenção do currículo da discussão sobre formação de professores”. O tipo de conduta do professor está embasado pelo caráter tradicional-esportivo do currículo, em que enfatiza na formação inicial a dimensão prática, ou seja, o saber fazer. Em suas aulas, o ensino da teoria é entendido como a explanação do conceito, da história e fundamentos da modalidade, podendo ser uma parte da aula mais curta, para desenvolver a parte prática com mais intensidade, conforme descreve.

Pimenta e Lima (2012, p.35) nos ajudam a entender a visão do professor Claudio ao afirmarem que “[...] o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução[...]. Em que se pese a importância dessa forma de aprender, ela não é suficiente e apresenta alguns limites”. Ele compreende que é mais importante o

aprendizado por meio das experiências vivenciadas em quadra porque o estudante tem mais chance de observar e reproduzir para assimilar a temática da aula pela prática.

Nesse aspecto, entendemos que a articulação sobre teoria e prática que o professor faz passa por uma questão de ênfase ao elemento didático *teoria*, que pode ser mais ressaltado ou menos ressaltado que o elemento *prática* em suas aulas. Contudo, é importante pensar nas atividades de ensino tendo o entendimento que o processo educativo é amplo e inclui situações específicas da prática, mas não pode ser reduzida a ela (PIMENTA; LIMA, 2012).

O professor Alan também faz menção ao trabalho com a teoria, propondo uma relação com o *momento mais conteudista da aula* na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de licenciatura. As leituras que antecediam as práticas nas escolas-campo embasavam parte das discussões sobre a profissão docente, avaliações e legislações pertinentes que regulamentam os estágios nos cursos de formação, aspectos que eram necessários trazer para os estudantes logo no início da disciplina. O componente curricular Estágio Supervisionado é obrigatório nos cursos de formação de professores e tem por objetivo aproximar o estudante à vivência do contexto profissional, sendo fundamentado pelas teorias.

Para o professor, toda a parte teórica servia para que o estudante entendesse a importância da disciplina, por isso “[...] trazia um pouco da legislação brasileira em relação ao estágio (que consta que deve ter carga horária, a presença), trazendo também a responsabilidade. É no estágio que o aluno vai lidar com a responsabilidade, vai dar aula, não pode faltar [...]” (INFORMAÇÃO VERBAL). De forma introdutória, o professor iniciava a disciplina fazendo um resgate do aprendizado dos estudantes até ali:

Essa parte inicial, mais teórica, mobilizamos os conhecimentos das disciplinas (Didática, Avaliação Educacional) e alguns autores. Indicava leituras desses autores referentes ao estágio, o manual do estágio (uma documentação que existe sobre o estágio) para eles conhecerem mesmo, os documentos brasileiros – a BNCC [...] (Prof. Alan, INFORMAÇÃO VERBAL).

Nos dois casos ainda permeiam a ideia de parte teórica e parte prática da disciplina, dentro de uma visão de teoria e prática separada, mas não vista como opostas e, sim, complementares, em que a prática deve ser uma aplicação da teoria – para o professor Claudio – ou de relevância, à medida em que for fiel aos parâmetros da teoria (MARTINS, 2017) – para o professor Alan. Quando eles relatam que iniciam suas disciplinas com a parte teórica, traduzindo-se em aulas expositivas, com leituras, com anotações, a teoria está mais para a organização de conceitos sobre determinado assunto. Já a prática, realizada em outros espaços, está para a efetivação do que foi lido, a execução do que foi exposto em sala de aula.

Concordamos com Pimenta e Lima (2012, p. 37) que essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que a teoria e prática “[...] são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves no processo de formação profissional”. Tratadas isoladamente porque, partindo da relação entre prática e teoria, sustentada por uma visão tradicional de currículo, geralmente, nas disciplinas de cunho esportista nos cursos de EF o que se define como práticas é a execução de movimentos corporais, no ambiente escolar ou fora dele, e a teoria, como conceito/conteúdo apresentado.

É preciso compreender que teoria é a formação do estudante, ou seja, todo aparato de conhecimento adquirido por ele durante seu processo de aprendizagem na graduação, o que permite construir sua base para atuar no mundo profissional em que intervém com sua prática. No caso do Estágio Supervisionado, queremos chamar atenção para a necessidade de trazer a teoria contemplando o uso e apropriação de saberes que os estudantes vieram adquirindo ao longo do curso e a prática como elemento conectado aos saberes.

A proposta de analisar as experiências relativas ao chão da sala de aula nos proporcionou uma visão das singularidades da ação pedagógica dos docentes colaboradores e ao mesmo tempo buscou captar o modo de ação e interação dos professores com os conhecimentos que eles trazem como bagagem e que permitem desenvolver suas aulas: o saber criar, as reflexões sobre o trato com os esportes, as relações entre práticas e teorias – cada um dentro de sua especificidade. Não temos a pretensão de expor ou denunciar a prática pedagógica dos docentes, mas sim dar luz a um trabalho que está se consolidando e valorizar as intencionalidades que embasam o agir dos professores para afetar a aprendizagem do estudante.

A seguir, com a prática pedagógica em constante movimento, consideraremos, ainda as descobertas de seis participantes iniciantes no magistério superior sobre a docência.

5.3.2. Mobilizando saberes e construindo a docência: sobre as descobertas dos iniciantes na atividade docente.

Dos professores que participam desse estudo, seis vivenciaram o exercício da docência em espaços institucionais de diferentes esferas da educação: no ensino infantil, no fundamental, no ensino médio e em curso técnico. Outros seis colaboradores não tiveram experiência em sala de aula e são, literalmente, professores iniciantes no magistério superior. Suas experiências foram se estabelecendo na medida em que a docência foi tomando forma nesse período e, com isso, acessamos algumas descobertas interessantes ocorridas nesses primeiros anos. Tendo a

trajetória na docência iniciando no magistério superior, identificamos as professoras Beatriz, Gabriela, Isis, Joana e os professores Claudio e Hugo.

Descobertas que aqui trazemos, tomando por referência o conceito de Hubermam (1995), traduzem-se como um entusiasmo inicial, a exaltação por estar em situação de responsabilidade – tendo a sala de aula, seus alunos, o seu programa. O que motiva o aspecto de descoberta nessa fase inicial de atividade docente aparece em episódios em que o interesse sobre a aprendizagem dos estudantes se torna central, em que os professores desbravam caminhos e variadas estratégias para possibilitar o ensino.

Nas palavras de Soares e Cunha (2010), a docência é compreendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem. Considerando isso, as autoras enfatizam que uma das linhas de reflexão que realça a complexidade da docência universitária é a especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na formação inicial, em que o professor do magistério superior precisa assegurar saberes pedagógicos para que o aluno se sinta motivado e que os conteúdos (os objetos de ensino) tenham sentido para o aprendiz. Assim, compreender as situações do contexto da prática profissional e apresentá-las aos estudantes implica, para o professor do magistério superior, ter um olhar crítico da profissão e entender o contexto amplo no qual ela se insere. O docente deve entender também que

[...] o processo de aprendizagem de adultos pressupõe o seu engajamento consciente e voluntário. Isso equivale dizer que eles precisam compreender a finalidade de estudar os conteúdos apresentados, entender sua lógica e ter a possibilidade de negociar as formas propostas pelo professor para trabalhar esses conteúdos e para avaliar a aprendizagem realizada[...] (SOARES; CUNHA, 2010, p. 27-28).

A professora Isis, dentro do desenvolvimento de sua disciplina, no curso de licenciatura, cujo conteúdo tratava a cultura popular, percebeu que realizar movimentos de *diálogos com atores sociais* era uma ferramenta de aprendizagem para sua turma. Convidando professores ou mesmo outros profissionais para participar das aulas, a professora estabelecia um espaço de conexão de conhecimento, subjetividade e culturas (SOARES; CUNHA, 2010), em que a interação dos estudantes era sempre produtiva. Mas foi a partir de um *movimento inverso* que houve a experiência mais interessante:

[...] um movimento inverso: não de trazer pessoas de fora para a IES, mas de irmos até os espaços. Numa disciplina que trabalhei com cultura popular, tive a experiência de levar os alunos para uma aula de campo em Aracruz, na aldeia Piraquêaçu. [...] foi muito interessante porque avançamos em alguns pontos: se olharmos para o currículo nós não vemos uma preocupação tão específica com alguns temas e aí fica a critério do professor encontrar brechas ou se atentar para alguns temas. [...] e nessa disciplina, achei uma brecha para falar das questões étnicas. Fizemos um diálogo com as lideranças indígenas Guarani que estiveram nesse encontro e foi muito legal! (Prof. Isis, INFORMAÇÃO VERBAL).

Nesse relato há dois pontos a serem evidenciados: a atividade de ensino enraizada no contexto social e cultural que fazem sentido para o aprendizado do estudante e a preocupação de atender a necessidade de avançar em temáticas diversificada, nem sempre contempladas na grade curricular. Ao procurar brechas para dialogar com as *questões étnicas*, a professora descobriu um modo de intervir pedagogicamente com a turma considerando uma problemática atual e pertinente também ao campo de estudos da EF, sob o aspecto da vertente sociocultural. Orientando o grupo a compreender as implicações sociais existentes na comunidade indígena, a professora Isis gera saberes e reforça o papel da IES como instituição que promove o exercício da crítica, ou seja, “[...] a produção de conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção de uma sociedade mais humana [...]” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 8).

Quanto ao segundo ponto, quando a professora Isis cita uma preocupação com o currículo, precisamos ressaltar que há um contexto político-pedagógico que influencia na organização das disciplinas e estrutura o currículo na instituição, cabendo ao professor na IES privada a prudência de atender esses pressupostos existentes quando ele recebe a disciplina a partir de um currículo já elaborado. Vemos que, na ação da professora, a descoberta deu-se na possibilidade de avançar por meio da criação de um espaço interdisciplinar, criado por ela, para estimular os estudantes. Contudo, uma interdisciplinaridade não entendida apenas como troca de saberes entre diferentes áreas de conhecimento mas, nesse caso, como uma aproximação do grupo sendo possível por meio do afeto. Pelo afeto foi possível qualificar uma comunicação dialógica entre o coletivo (FREIRE, 1979) no momento em que pessoas de diferentes origens (estudantes, professora e comunidade Guarani) tiveram oportunidade de estarem juntos.

Na visão do professor Hugo, faz parte do papel do professor “[...] abrir o leque de conhecimento para fazer a formação profissional [dos estudantes] com outras competências extras” (INFORMAÇÃO VERBAL). Para tanto, abordar, dentro dos conteúdos trabalhados na disciplina, temáticas que ampliam ações que contribuem para o gerenciamento da profissão e o empreendedorismo implica potencializar a graduação de suas turmas no bacharelado. Em frente a possibilidade de trabalhar com temas pouco explorados, o professor expande as discussões dos grupos problematizando a atuação do profissional de EF em ambiente hospitalar. Ciente de que existe pós-graduação *lato-sensu* nessa vertente, ele considera tímido o avanço no currículo da graduação da EF nas IES com relação à temática, e assim,

[...] trago a questão da EF hospitalar, que vivi tanto tempo no Rio de Janeiro e aqui no Espírito Santo é uma coisa muito nova ainda. O fato de atender em hospitais ou em consultório e dar consultorias [...] e eu levo isso aos alunos. Em alguns momentos eu

oriento o que ensinar, saber onde estão as dores do paciente, o estágio do problema para que o profissional consiga arranjar solução. E tudo isso é uma consultoria. E assim, os alunos têm uma noção de como é essa ação dentro do contexto da EF (Prof. Hugo, INFORMAÇÃO VERBAL).

Considerando que no curso de bacharelado é formado o professor de EF que atua predominantemente em áreas não escolares como clubes, academias, centro de treinamentos, o professor Hugo apresenta outro contexto de inserção profissional que, atendendo à necessidade de ampliar as equipes multidisciplinares de atenção à saúde, gera espaço para a atuação do professor de EF em hospitais, com práticas de atividades físicas voltada para recuperação do tônus muscular, treinamento de força, atividades recreativas e lúdicas destinadas aos pacientes em situação hospitalar (diferente do contexto de profissionais que atuam em unidades básicas de saúde, com objetivos preventivos). Atento a demandas de mercado de trabalho, preza muito pelas *competências extras* que os estudantes podem adquirir no decorrer da formação inicial e expande a atuação hospitalar, mencionando possíveis diversificações de trabalho.

As exigências do mercado de trabalho caracterizam o modo de intervenção do professor Hugo, no andamento de suas disciplinas. Sua linha de entendimento sobre a pessoa que estará atuando como professor de EF está alinhado com o modelo mercadológico que enquadra a profissão como prestadora de serviço para a saúde.

[...] as novas exigências do mercado impulsionaram uma mudança do paradigma de professor de Educação Física para Profissional de Educação Física. Esta mudança vem acompanhada de um novo embate de conceito, pois a Educação Física não realiza mais intervenção somente em alunos, mas também em clientes/pacientes (CORRÊA *et al*, 2016, p. 28).

Nesse sentido, é notável o incentivo das IES privadas na abertura dos cursos de bacharelado, pois vislumbravam atender um mercado de bens e serviços vinculado às práticas corporais. (CORRÊA *et al*, 2016). E para o professor Hugo, ter conhecimento no campo da gestão de empreendimentos relacionados à atividade física, recreativas e esportivas é importante. A ideia de empreendedorismo é estimulante para que as aulas ganhem uma dinâmica que ele considera interessante.

Boa parte de suas atividades são pensadas com intuito de valorizar a capacidade individual dos seus alunos e essa característica de aula é bastante difundida em sala de aula. Na visão do nosso colaborador, a formação inicial precisa ser para *preparar* os futuros professores de EF e, por isso mesmo, ao propor atividades em grupo, no desenvolvimento de alguns conteúdos, faz parte de sua ação mostrar “[...] os papéis que deveriam existir nos grupos. Sugeri que eles [estudantes] tentassem observar as características das pessoas que participam do grupo” (INFORMAÇÃO VERBAL).

[...] os trabalhos começaram a ficar melhores, principalmente mais bem estruturados. Os alunos faziam um trabalho mais caprichoso e víamos que havia uma estrutura bacana porque eles mesclaram e se juntaram com pessoas que se dedicavam mais. Isso de fazê-los dividir em equipes funcionais me surpreendeu (Prof. Hugo, INFORMAÇÃO VERBAL).

Trabalhos em grupo e seminários foram realizados como instrumentos avaliativos das aulas e a escolha de *equipes funcionais* tornou-se frequente quando necessitou lançar mão de grupos em que “[...] deve ter aquele que executa, o que planeja, se organizando de acordo com que cada um consegue fazer. [...] coisas que eu trouxe da administração” (INFORMAÇÃO VERBAL). A intervenção do professor Hugo tem características balizadas na formação do profissional bastante voltada para o mercado de trabalho com a prestação de serviço à sociedade. Para o professor, esse modo de formar grupo é uma descoberta, pois promove uma consciência individual diferente e permite compartilhar melhor o assunto pelos colegas.

Tratando-se de outra descoberta, sabemos que a linguagem entre professor e estudante é a via que permite a troca de experiências nas aulas. Na concepção da professora Joana, é necessário ter sintonia com a turma por meio de uma comunicação que facilite o entendimento da disciplina. Compreendendo que para ensinar é preciso se relacionar com seus estudantes; uma ferramenta que funcionou bem quando abordou conteúdos da disciplina de Anatomia nas turmas de primeiro período da graduação foi a comunicação não violenta, empata (com empatia). A professora utilizou alguns conhecimentos das terapias holísticas, técnicas de programação neurolinguística para auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem.

E acabo utilizando muitas terapias, terapias no sentido de comunicação não violenta, comunicação empata. Utilizo o *rapport* com a turma inteira: vendo a disposição da turma, entendo como ela está, se está bem, se está despertada [...] e fazer uma aula mais dinâmica ou se o contrário, caso a turma esteja mais lenta. Esse *rapport* seria a empatia, a leitura de expressão corporal dos alunos para identificar qual estado de humor [...], identificar e conseguir produzir uma linguagem que será acessível a eles. Isso me ajuda muito (Profª. Joana, INFORMAÇÃO VERBAL).⁶⁰

Atenta ao ritmo da turma, um elemento de aproximação foi o uso de uma linguagem adequada, em que o tom de voz, a velocidade da fala e o vocabulário ajudaram a estabelecer conexões entre professor e estudantes. A sensibilidade em perceber o estado físico e outras demandas dos

⁶⁰ Com origem no campo da psicanálise e muito visto na sociologia, a técnica de *rapport* consiste em toda forma de comunicação que promova uma aproximação entre pessoas. Ela ajuda a criar uma sintonia por meio da linguagem corporal pautada por conexão harmônica de intimidade. Possui como significado *trazer de volta*, pois a partir do comportamento do outro busca observar, acompanhar para conquistá-lo. No caso da educação, tem a ver com a adaptação ao jeito da turma, um saber se comunicar, visto que procura estabelecer vínculo de confiança, respeito mútuo, criando a empatia. A linguagem entre aluno e professor é um intercâmbio que estreita vínculos e alicia o conhecimento a ponto de se converter numa janela que se maximiza para que o professor visualize as dificuldades discentes e direcione a criação de oportunidades no próprio processo (SOUZA; DIAS, 2022).

estudantes também contribui para desenvolver a empatia por meio do olhar mais cuidadoso à condição pessoal de cada indivíduo.

Esse aluno já chega com um cansaço físico, mental em sala de aula. Esse é o primeiro ponto. Geralmente eles já trazem muitas demandas de suas vidas pessoais também (filhos, família, trabalho e tudo mais). Então eu observo que é uma dificuldade a mais no processo de ensino-aprendizagem deles. É uma das maiores dificuldades no ensino superior. A dificuldade financeira também é presente. Hoje em dia, se o professor não faz isso, se não tem essa empatia de conseguir ver esse universo fica muito difícil conseguir acessar esse aluno. (Profª. Joana, INFORMAÇÃO VERBAL).

Ao longo do nosso estudo, viemos afirmando que ensinar é um processo ativo que vai além de oferecer informações ou instruções de forma unilateral pela figura do professor. Defendemos que as condições dos estudantes precisam ser consideradas quando tratamos a dimensão pedagógica da docência e, dentro dela, destaca-se o saber referente ao contexto sócio-histórico dos alunos (CUNHA, 2010) – que compõe um núcleo de saberes que se relacionam com a docência universitária. Nessa direção, podemos afirmar que ensinar envolve dar condições de aprendizagem a todos dentro de sala de aula e essa é a descoberta da professora Joana: enxergar o processo de aprendizagem considerando os estudantes e construindo, a partir deles, um ambiente de aprendizagem para proporcionar-lhes experiências formativas diversas e humanizadas.

Beraza e Cerdeiriña (2019) entendem que o ensino universitário está em processo de mudança quando descrevem três visões de ensino universitário. Resumidamente, a primeira é centrada no conhecimento e conteúdos disciplinares (os quais os estudantes irão conhecer como resultado de sua experiência universitária); a segunda, uma visão de vida acadêmica centrada nos estudantes como sujeitos individuais com projetos de vida com características próprias, em que a instrução acadêmica dará oportunidades formativas que se ajustem a suas expectativas; e a terceira como uma visão situacional da vida universitária em que se outorga uma especial relevância aos ambientes de aprendizagem e às experiências que se põem à disposição dos estudantes (BERAZA; CERDEIRIÑA, 2019).

Essas três visões, segundo os autores, não se excluem, pois a universidade (a instituição de ensino superior) precisa de todas elas para cumprir seu papel, podendo mesclar os diferentes graus de protagonismo de cada uma delas. Nesse contexto, o que nos ajuda a compreender a postura da professora Joana é a mudança de olhar, considerando que “[...] *una forma de cambiar las cosas es cambiar la forma en que las miramos, la forma en que nos acercamos a ellas*” (BERAZA; CERDEIRIÑA, 2019, p. 210).

Numa direção bem próxima à experiência da professora Joana, o incentivo à leitura fez parte de um projeto semestral da professora Gabriela quando os alunos frequentavam suas aulas na disciplina de Fisiologia Humana. Por mais que a disciplina possuía um direcionamento aos conhecimentos do corpo humano, fundamentado pelas Ciências Naturais, em específico para as turmas de bacharelado, a professora promovia um espaço dedicado à leitura com os estudantes:

[...] coisa que acontecia todo semestre era o clubinho do livro. No presencial funcionava mais. Eu sempre tenho uma caixa com sugestões de livros, materiais complementares e que eles podem usar como um tipo de pré-aula ou pós-aula. Eu pedia para eles lerem qualquer coisa (de versos bíblicos à papel do saco de pão!). Esporadicamente eu perguntava a eles sobre a leitura da semana (Prof. Gabriela, INFORMAÇÃO VERBAL).

Para a professora, independentemente do perfil da disciplina, o que estava sendo proposto na aula era a valorização de um hábito que alguns dos estudantes não exerciam devido à rotina de trabalho e estudo. Todo esse esforço seria “[...] para ver se eles entendiam a importância da leitura, de modo geral, porque isso tem impacto direto na formação deles” (INFORMAÇÃO VERBAL). Essa preocupação com um ambiente de formação mais amplo, que vai além dos conhecimentos técnicos da disciplina, reflete no aprendizado do estudante motivando-o a aprender. Mesmo ciente de que nem todos terão o mesmo interesse, o que importava para a professora Gabriela era proporcionar esse momento com a iniciativa do clube do livro e mostrar para eles que outras áreas de conhecimento podem complementar a formação do futuro professor de EF:

[...] vai tornar qualquer profissional mais apto a tocar o outro, a conversar, a pensar sobre as necessidades do outro. É eles terem uma ideia geral de vida, um conhecimento geral, maior bagagem de cultura[...]. É uma forma de discutir e mostrar que outras áreas também discutem conhecimentos técnicos e científicos. E quando faço essa dinâmica estou incluindo áreas (que não as específicas da disciplina, conhecimentos técnicos específicos) para que os alunos tenham noção do que seja o pensamento acadêmico (Prof. Gabriela, INFORMAÇÃO VERBAL).

Cabe aqui, ainda, fazer menção à construção de novos olhares também sobre a docência no que diz respeito a outros enfoques sobre a natureza do processo educativo. A metáfora da coreografia didática, elaborada por Beraza e Cerdeiriña (2019, p. 211), veio de uma feliz analogia com o mundo das artes e abrange a riqueza das relações de aprendizagem quando o professor se permite “[...] *miradas frescas, lúdicas y atractivas* [...]” que alcançam outros enfoques sobre o ensino, pois “[...] *permite ver la Educación Superior como un conjunto rico y variado de escenarios dispuestos para que los sujetos puedan desarrollar al máximo sus capacidades personales*” (idem, ibidem). Pensamos nessas características quando interpretamos a iniciativa da professora Gabriela, oferecendo diferentes modos de formação, proporcionando

a sua turma um contraponto, dentro da disciplina de fisiologia, que rompe a estrutura de aprendizado tradicional caracterizada por leituras técnicas e memorização de dados.

Para o professor Claudio, despertar a turma para assuntos que fogem da ementa da disciplina lhe permitiu perceber que é possível avançar com algumas matérias que são contemporâneas e abordam questões sociais. Por se tratar de assunto polêmico, atual e existente nas escolas, o professor optou por sugerir a questão da homossexualidade como temática a ser discutida com a turma de licenciatura em EF. Em seu relato, ele demonstra boa surpresa quando, dentro de certo conteúdo na disciplina de Esportes Coletivos I, a escolha de trazer o tema gerou diferentes manifestações, favorecendo desenvolver argumentos:

Eu fiz uma aula com o conteúdo do futebol que tratamos do homossexualismo [sic]. [...] somente apresentei o tema: ‘quem pode falar algo sobre isso?’ [...] e não falei nada, só ouvi e o que eu ouvi foram as experiências deles. Aquilo gerou um conteúdo tão aprofundado que os alunos me perguntaram se a EF discutia esse ponto. Alguns não tinham noção que não só no futebol, mas dentro da EF, se podia trabalhar com esses conceitos, com a mente mais aberta, sendo profissional (Prof. Claudio, INFORMAÇÃO VERBAL).

Os estudantes da turma trouxeram variados casos de preconceitos (vividos ou presenciados) em relação à homossexualidade; relataram ações de *bullying* e outras demandas. Principalmente por termos nas instituições escolares a pauta de acolher e atender a pluralidade e a diversidade, visando uma educação emancipatória, a formação inicial torna-se um lugar de abordar múltiplas temáticas, discutindo e ampliando conceitos, valores e atitudes que contribuam para atuar nessa perspectiva. Por ser docente em um curso de licenciatura, a intenção do professor foi mostrar que as questões que afetam a escola precisam ser expostas na formação inicial e a EF, por abordar o corpo e suas práticas, é um componente curricular que pode tratar desse assunto.

Cunha (2010, p.19) argumenta que “[...]as justificativas das ações dos professores, muitas vezes, têm raízes numa dimensão subjetiva [...], nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados [...]” e podem influenciar no processo de ensinar. A condução da aula é elencada, por Cunha (2010), como um saber que envolve a condição de protagonismo do professor ao provocar o exercício intelectual dos estudantes. “*Saberes relacionados com a condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades* – pressupõe a condição do professor de ser um artífice, junto com seus alunos [...]” (CUNHA, 2010, p.22, grifos da autora).

O professor Claudio, segundo suas palavras, foi um *provocador* que procurou instigar seus alunos favorecendo um espaço de discussão sobre conjunturas atuais que envolvia o tema. Fazendo uma breve avaliação do que foram aquelas aulas, vendo a participação e o retorno positivo dos estudantes, houve o reconhecimento de uma experiência de docência bem sucedida

ao final das aulas dedicadas ao assunto: “[...]nessa pequenina experiência como professor, foi uma das melhores aulas que tive, sabe? Quer dizer, sem essa provocação eu não daria a oportunidade de eles questionarem” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Recém-chegada ao magistério superior, a professora Beatriz relata sobre a evolução dos estudantes de bacharelado ao finalizarem o semestre na disciplina de Estágio Supervisionado II. Prestes a concluírem a graduação, dois grupos foram acompanhados pela professora em um estágio realizado em ambiente de projeto, com serviço de atividade física orientada, onde os frequentadores realizavam exercícios físicos. O que chamou atenção da professora foi o ganho de maturidade dos alunos quando comparado o início da disciplina ao fim, sendo descrito por ela da seguinte forma:

O estágio é um momento em que nós conseguimos ficar ali, *tête-à-tête* com os alunos, acompanhando integralmente. [...] eu consigo acompanhar esse desenvolvimento vendo a evolução deles durante a construção dos planos de aula [...] e se eu pego um plano de aula feito lá no início do semestre e o que ele fez no final, [...] a evolução principalmente na escrita, na forma que eles querem atender seus objetivos e a relação dos objetivos com a aula e o que eles propuseram para alcançar (Prof. Beatriz, INFORMAÇÃO VERBAL).

A estratégia de trabalhar com portfólio permitiu mostrar o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que foi construído no decorrer da disciplina, servindo como um instrumento avaliativo para a professora Beatriz, promovendo uma autoavaliação para os estudantes e um canal de diálogo do professor com os alunos por meio do registro, o que permitiu acompanhar esse percurso da aprendizagem (MELO *et al*, 2008): “[...]tem um momento desse portfólio que os alunos relatam como foi o processo de estágio deles (início, meio e fim). Ali eles se expressam, de forma geral, o que foi positivo, negativo, o que aprenderam – e eu vejo se houve ou não evolução” (INFORMAÇÃO VERBAL).

A experiência em aula com os portfólios funcionou como um meio de observação das ações dos estudantes (registradas frequentemente ao longo do semestre), servindo de ferramenta, também, para perceber os avanços sobre a conduta dos estudantes e as dificuldades de articular o que foi aprendido. Esse procedimento de ensino oportunizado pela professora favorece uma aprendizagem significativa quando os estudantes se envolvem refletindo sobre a sua ação no estágio.

Apresentando algumas possibilidades pedagógicas do uso de portfólios como instrumento de avaliação, Melo *et al* (2018) apontam a busca por novos caminhos que ajudem a superar os problemas, construindo metas a serem atingidas. Na prática, a professora Beatriz finalizava suas aulas no projeto “[...] quando sentamos na roda de conversa e temos a reunião ao final da aula,

vendo a forma como eles se expressam”,(INFORMAÇÃO VERBAL) trazendo as dificuldades para os grupos pensarem juntos sobre quais modificações seriam necessárias para tais questões.

Nesse recorte que evidencia o uso do portfólio, a professora menciona um tipo de avaliação usada em sua prática pedagógica. Nesse contexto, vimos que buscou um formato avaliativo que se distanciava do modo tradicional de verificação de rendimento dos estudantes – como aplicação de prova objetiva, por exemplo. No entendimento da professora, o processo de avaliação pode ser feito em diversos momentos durante o semestre, não sendo uma ação enquadrada no formato de mensurar de modo quantitativo o rendimento do grupo: “[...] no momento do portfólio, no momento de aula e pós término das aulas, durante as aulas quando vejo como eles se expressam e transmitem conhecimento para o aluno dele, em nossas conversas no dia a dia e nos planos de aula” (Prof. Beatriz, INFORMAÇÃO VERBAL).

Ocorre, nesse sentido, um exercício de ajuda mútua, cooperação da professora com os estudantes e entre os próprios estudantes em todo processo referente ao estágio. O que a professora Beatriz realizou, nesses poucos anos de atividade docente, saiu do formato de notas e tarefas quantitativas e deu um novo posicionamento valorativo (CUNHA, 2010) sobre os objetivos em questão.

Quando Cunha (2010) alega que o professor precisa desenvolver o saber relacionado à avaliação de aprendizagem, cremos que é nesse sentido, ou seja: quando existe uma trajetória a ser percorrida e nesse percurso há meios que informem sobre a aprendizagem dos estudantes, isso exige do professor conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica para identificar, interpretar o desenvolvimento do seu aluno.

Vimos nesse tópico alguns movimentos de aula com os professores iniciantes na atividade docente nos trazendo diferentes narrativas sobre seus modos de ensinar. Contudo, sabemos que nesse período existem grandes desafios que fazem parte da vida profissional e que precisam ser discutidos também.

5.3.3. Os desafios que emergem da relação com o ensino: a sobrevivência na graduação em EF.

O início da atividade docente possui características peculiares que passam por um processo de descoberta em que as situações são encaradas e desbravadas com coragem e compromisso dos participantes. No tópico anterior, expondo experiências ocorridas em sala de aula, os

professores não trouxeram relatos que indicavam desafios ou demonstrassem as dificuldades em relacionar a experiência com os alunos e seus saberes, mas sabemos que existem.

Os professores em início de atividade docente, mesmo tendo acumulado conhecimentos específicos, sejam da licenciatura ou do bacharelado, encaram o desafio de exercer a profissão e seguem adiante compreendendo que seu papel envolve o ensinar e o aprender. Segundo Isaia *et al* (2010), o período inicial da inserção na docência é aquele quando o fazer pedagógico constitui-se de um desafio que, gradativamente, vai se transpondo na vida cotidiana e abrindo novos horizontes de ação que são inerentes à atividade docente e que aos poucos vão sendo aprendidas. Concordamos que faz parte de qualquer atividade profissional passar e enfrentar dificuldades. As que atravessaram o cotidiano das aulas e da vida profissional dos professores na IES nos mostraram um enfrentamento resiliente dos colaboradores e movimentaram a criação de competências de natureza pedagógicas, marcando significativamente essa fase profissional.

Partindo da premissa que o fazer pedagógico é, por si só, um desafio, muitos professores expressaram nas narrativas episódios dimensionados a partir de uma visão que era subjetiva, mas ao mesmo tempo profissional: situações que envolviam preocupações com novas disciplinas, questões de aprendizagem, a relação professor/aluno e outros elementos que condicionavam atitudes de decisões diante dos limites da ação docente. Considerando esses desafios, iniciaremos com algumas retrospectivas dos colaboradores destacando suas chegadas nas IES, observando manifestações de diferentes ordens.

Boa parte dos professores participantes passaram por processos seletivos nas IES privadas em que atuam e ao se inscreverem indicaram a disciplina a qual gostariam de concorrer. É comum nas instituições o professor receber, para além da disciplina pleiteada, outras que, por vezes, fogem do seu domínio. Essa situação foi colocada como desafio para alguns dos nossos colaboradores.

Para a professora Keila, a disciplina de *Handebol* foi uma das disciplinas que veio de acréscimo nos primeiros anos como docente no magistério superior. Ela considerou como uma experiência importante para reconhecer que era preciso investimento nos conteúdos da disciplina, o que não aconteceu na formação inicial por interesse em realizar outras matérias.

Mas nunca fui atleta, meu investimento nunca foi alto e eu tinha a ideia [do esporte] por ajudar a orientadora. [...] E quando lecionei o *handebol*, ia muito bem na iniciação, mas quando começavam os esquemas táticos já começava a ter algumas dúvidas, ou seja, não tinha a mesma proficiência para corrigir os alunos, sabe? Erros que eu não iria perceber e se percebesse não saberia a orientação que daria para ser corrigido[...]E

isso tudo é desafiador, quando você pega um conhecimento no qual tem pouca experiência, sabe? (Prof. Keila, INFORMAÇÃO VERBAL).

Contudo, estando ao comando da disciplina no curso de graduação, encarou a dificuldade por meio de estratégias para sanar algumas lacunas e, no decorrer do semestre, conseguiu avançar com a disciplina: “[...] porque não sou de me conformar com alguma dificuldade que tenho. Então, vou atrás, peço ajuda, vou mobilizando os recursos que encontro à disposição para conseguir resolver aquele desafio” (Prof. Keila, INFORMAÇÃO VERBAL). Aos poucos a professora Keila foi ganhando experiência e passou a receber as disciplinas com maior naturalidade, entendendo que é necessário um processo de investir tempo para atuar com as disciplinas da grade.

E justamente por demandar um tempo de planejar a disciplina, a partir de ementas e do programa curricular, a professora Isis também sentiu o peso da responsabilidade com disciplinas *oferecidas em cima da hora*, tendo curto tempo de organizar o necessário para iniciar as aulas. Segundo a professora, isso ocorre com frequência nas IES privadas, onde mudanças repentinas no quadro de professores são recorrentes e, com isso, “[...] você só descobre as disciplinas que você vai dar pouco antes das aulas começarem e não há muito tempo para poder preparar as aulas, poder pensar na disciplina. Esse processo todo é desafiador e coloca o professor numa situação de ter que fazer mágica” (Profª. Isis, INFORMAÇÃO VERBAL).

A professora Isis usa o mesmo termo *domínio* justificando a falta de aproximação com a disciplina que vai trabalhar. Assumi-la ciente do pouco tempo de organização acabou “[...] gerando um tipo de frustração, porque nos especializamos em um certo tema em que estudamos, pesquisamos, enfim, nos aprofundamos numa área” (INFORMAÇÃO VERBAL). Esse sentimento fica mais explícito na narrativa que segue:

[...]nós não aprendemos a lidar com algumas situações da própria docência nem sendo aluno da graduação e muito menos sendo aluno da pós-graduação. Então é aquela coisa de choque. [...] volta e meia ‘cai no meu colo’ alguma disciplina que não tenho domínio, que não tenho aproximação. E na hora da docência, o professor não atua com aquilo que se aprofundou, com aquilo que mais gosta (Prof. Isis, INFORMAÇÃO VERBAL).

A experiência de assumir diferentes disciplinas foi marcante para professoras Keila e Isis. Isaia *et al* (2010) salientam que, no início da atividade docente, elas enfrentaram “[...] desafios adaptativos; os primeiros contatos com a vida acadêmica e em diferentes contextos e o compromisso com papel profissional [...], cujas bases epistemológicas e práticas são desconhecidas” (p. 6). Vencido esses desafios, elas passam a construir um envolvimento comprometido com o desenvolvimento das disciplinas, rompendo com as condições adversas

que pareciam ser incontornáveis. Embora reconheçam o desconforto de atuar com certas disciplinas não habitadas, há de ressaltar também que existiu um esforço em fazer a disciplina dar certo e as professoras não se refutaram disso.

Grosso modo, existe uma conveniência em escolher disciplinas devido a afinidade ou maior propriedade em tratar temáticas que fizeram parte da formação inicial ou que se constituíram em uma *especialização*, para a qual foi dedicado tempo de estudo sobre o assunto. Seguindo a mesma linha de pensamento, a professora Erica aponta essa questão como uma causa natural pois, na formação inicial, não conseguimos abarcar com profundidade todos os conteúdos oferecidos e escolhemos nos dedicar à determinada área, dentro da iniciação científica ou mesmo no trabalho de conclusão de curso, que acaba limitando o alcance.

A professora acrescenta ainda que entende “[...] que dentre os saberes corporais, nós não precisamos conhecer/praticar todos para podermos ensinar a dar aula sobre eles. A EF, assim como qualquer outro curso, principalmente no ensino superior, vai caminhando para uma especialização” (Prof^a. Erica, INFORMAÇÃO VERBAL). A consequência de nossa formação seria, então, encarar o novo (vindo na forma de disciplinas que não possuímos afinidade) e tratá-lo pedagogicamente, mesmo que haja falta de experiência no assunto.

Atualmente, a professora compreende esse processo com mais tranquilidade, já que somos professores e podemos nos preparar para atuar em qualquer disciplina, uma vez que estamos cientes do esforço necessário para transpor o desafio. Ilustrando essa observação, a narrativa indica:

[...] existe um professor contratado para a disciplina de dança, outro para outra prática e vai muito pela via da especialização. Aconteceu de eu receber uma disciplina que não era especialista, que eu não tinha uma experiência corporal[...]. Mas, como não vejo a docência por esta forma, encarei esses desafios de trabalhar com uma disciplina sobre a qual nunca dei aula. Eu precisei mobilizar um conhecimento teórico-conceitual para a determinada disciplina, precisei desenvolver um conhecimento corporal para poder dar aula e que isso iria me formar de algum jeito. [...] se sou professora preciso desenvolver, mobilizar determinados conhecimentos, fazer uma formação paralela para que eu possa dar essa aula (Prof^a. Erica, INFORMAÇÃO VERBAL).

Para Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012), compreender a prática pedagógica do professor, e nesse caso do professor do curso de graduação em EF, remete considerar a pluralidade de seus saberes e, assim, recrutar outros que ajudarão a organizar novos saberes. Do momento em que há a predisposição de mobilizar outros *conhecimentos corporais* que serão agregados aos já incorporados em sua prática, vemos um entendimento, por parte da colaboradora, que o aprender/ensinar determinada disciplina não é um processo pacífico, tranquilo, sem resistência,

pois essa apropriação requer um “[...]olhar para uma diversidade de contextos – cultural, econômico, social, histórico e pessoal” (CARLAN *et al*, 2012, p.62), para sistematizar a disciplina para além da execução de movimentos.

Justamente por termos no curso de EF uma característica prática que envolve toda a formação, faz parte da preocupação da professora Erica a representação social que os estudantes fazem dos professores de EF como aqueles que sabem todas as práticas corporais. Em seu entender é necessário desconstruir esse imaginário porque

“[...]pelo olhar de quem está fora, entende que se sou professora dessa tal disciplina, tenho que dominar aquilo que estou ensinando. Daí, tive que desconstruir essa ideia que eu tinha que saber tudo sobre aquele esporte, como se soubesse jogar como uma profissional[...]. Na concepção dos alunos eu deveria saber aquele esporte como um todo e que não é bem assim. (Prof^a. Erica, INFORMAÇÃO VERBAL).

Concordamos com Bracht (2003) que ficou cristalizada no imaginário social uma EF vinculada ao fenômeno esportivo, sendo o esporte instrumentalizado e pensado para atender a otimização do rendimento nas aulas. Sendo caracterizadas assim, as representações que permeavam os estudantes era a do professor como sabedor de todas as práticas esportivas, partindo da “[...] ideia muito comum de que ‘ensinar um esporte’ é apenas ensinar a praticá-lo [...]” (CARLAN *et al*, 2012, p. 57). No andamento do curso ocorre a desconstrução dessa visão, tendo a formação inicial a incumbência de mostrar que o ensino dos esportes precisa ser mediado por uma compreensão do esporte vivenciado enquanto fenômeno, trabalhando as variadas dimensões sócio-histórico-culturais que compõem as práticas esportivas.

Com a professora Gabriela, a disciplina de biofísica foi um desafio inesperado por ser oferecida para o curso de graduação em fisioterapia e fazer parte de uma grade diferenciada do curso de EF, contendo “[...] conhecimentos específicos em física para depois chegar na fisiologia. [...]peguei a ementa pronta, com os conteúdos, com as datas das provas e tudo. Pensei que não conseguiria trabalhar com aqueles conteúdos!” (INFORMAÇÃO VERBAL). Sua estratégia foi seguir sem falhas o plano de aula e assim conseguiu dar andamento à disciplina. A ação de recrutar elementos que compunham seus saberes em sala de aula, para introduzir o conteúdo de fisiologia auditiva, revelou uma visão positiva sobre o improvisado em sala de aula que ocorreu para suprir necessidades inerentes ao ensino.

A professora Gabriela detalha os movimentos para que a aula desse certo:

[...] entrei na turma e pedi para que se reunisse em grupo e comecei uma dinâmica sobre fisiologia auditiva (muito sem saber o que eu estava fazendo!). Pedi para eles lerem o plano, verem o vídeo indicado no plano para depois produzirem um texto e discutirmos. Escrevi no quadro algumas palavras relacionadas, como orelha, ondas sonoras, frequência, ossos, decibéis, lesão. A única coisa que me veio à cabeça era

pedir para que os grupos escrevessem algo relativo às palavras do quadro, pensando no objetivo da aula. No final das contas, deu certo! Fiquei com medo de eles perceberem que eu não sabia o que estava fazendo, sabe? (Prof. Gabriela, INFORMAÇÃO VERBAL).

Escobar e Sanches (2016, p. 9), ao contextualizarem a presença do improviso na prática da docência, defendem que “Embora a visão sobre o improviso esteja geralmente condicionada por pressupostos negativos, é possível encontrar propostas educacionais que [...] o considerem sob vieses inclusivos ou até mesmo como uma necessidade [...]” que os professores sentem que existe. Nesse sentido, o improviso não era referente ao conteúdo de fisiologia auditiva, cujos saberes específicos eram de domínio da professora. Estava, porém, na responsabilidade de ter que desenvolver termos ou conceitos pouco habituais (decibéis, frequência, ondas). A iniciativa de fazer *o que veio à cabeça* indicou saberes pedagógicos já antes utilizados em sua experiência de docência, que contribuiu servindo como uma alternativa que suscitou escolha e flexibilidade em sala de aula.

Admitindo que “Foi muito no instinto, no faro de dar uma atividade” (INFORMAÇÃO VERBAL), a ação da professora em criar uma dinâmica que atraísse o interesse de todos rompeu com a estratégia de somente seguir o plano de aula com os vídeos e materiais disponíveis que, talvez, já estava insuficiente. Faz parte da docência a não linearidade das aulas, por mais que estejam elaboradas e planejadas com rotas traçadas para desenvolver um conteúdo. Destarte, a imprevisibilidade é um elemento inerente à docência quando pensamos a ação do professor que, por vezes, precisa agir no imediato, no imprevisto, segundo sua consciência e experiência para fazer a aula dar certo, tomando o improviso como uma ferramenta em favor tanto do ensino – permitindo uma flexibilidade da professora na aula, quanto da aprendizagem – com a colaboração dos estudantes (ESCOBAR; SANCHES, 2016).

Em pesquisas sobre as dificuldades de professores iniciantes no ensino superior (SANTOS, 2022; FAVARIN *et al*, 2022; COCO *et al*, 2022) percebemos que algumas categorias discutidas estavam ligadas à relação dos professores com os estudantes e em nossa pesquisa também apareceram narrativas nesse sentido. Os desafios foram descritos pelos colaboradores como uma inquietação que, nesse período de início da profissão, interferiram no modo do ser e do fazer docente.

Nesse âmbito de relação, Coco *et al* (2022) analisam as dificuldades dos professores principiantes como um entrave próprio da dimensão humana da docência que estando diretamente ligado ao aluno (seu perfil, sua imaturidade, (des)motivação), precisa ser

considerado pelo professor quando pensa o processo de construção da aprendizagem em sala de aula.

A professora Joana, lecionando para uma turma que estava na metade do curso, no bacharelado, demonstrou recorrente preocupação com a condição da formação dos estudantes que pouco se interessavam pela aula prática, mesmo sendo “[...] um dos conteúdos que os alunos mais querem saber, mas durante a prática eles não querem ‘colocar a mão na massa’ (INFORMAÇÃO VERBAL):

O conteúdo de cineantropometria, que se vê também como Medidas e Avaliações na graduação de EF. A parte prática mesmo: fazer uma dobra cutânea, ver o peso, altura, avaliar as circunferências, que é um conteúdo prático, é preciso ter a mão boa para avaliar e praticar mesmo, fazer, refazer. Dava um pouco desse tempo em sala de aula, porém não havia muita adesão por parte dos alunos. Eles assistiam os outros colegas fazerem, mas não faziam e isso deu muita dificuldade. Foi muito difícil por conta da adesão deles (Profª. Joana, INFORMAÇÃO VERBAL).

Interessava para os estudantes toda a parte conceitual, em que eram abordadas a composição corporal, os processos avaliativos, o que conseguia prender a atenção deles. A inquietação da Joana é que, como profissionais, irão trabalhar diretamente com esses tipos de avaliações utilizando instrumentos e métodos em seus clientes em diversos âmbitos, principalmente porque “[...] é fundamental para a intervenção do professor de EF e o mercado de trabalho esportivo exige esse conhecimento” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Narrativa semelhante ligada ao desinteresse em participar da disciplina vem do professor Dário. Em sua experiência docente, ele compreende que “[...] na maioria da turma hoje, tem aqueles faladores, mas não é caso de desinteresse [...]”. Ao atuar no magistério superior o professor se deparou com alguns *casos esporádicos* em que a pouca participação dos estudantes em temas relevantes para a disciplina causou incômodo, visto que havia um empenho para elaborar a aula, um plano a ser executado com a turma, mas não conseguia êxito.

Algumas turmas que demonstram desinteresse são desafiantes. Mas, penso que são casos esporádicos. Eu peguei uma turma no bacharelado muito infantil. Na disciplina Ensino da EF era muito penoso dar aula para eles, você se preparava e não tinha debate, nem interesse e acho que isso é difícil! (Prof. Dário, INFORMAÇÃO VERBAL).

Santos (2022, p. 233) sinaliza que “[...] relações com os alunos no processo ensino-aprendizagem (dúvidas tanto em relação ao conteúdo quanto à postura perante os alunos, bem como sobre o desinteresse de boa parte dos alunos) [...]” são dificuldades comuns vividas pelos professores nesse início de docência. Nesse aspecto, a postura dos dois professores, Dário e Joana, não foi de acomodação, visto que não era o comportamento de uma turma inteira. Cabe destacar que nem o professor Dário, nem a professora Joana colocaram-se passíveis nesse

contexto de falta de interesse dos alunos que pertenciam a suas turmas pois, do ponto de vista de suas tarefas docentes, mantinham-se firmes suas posturas de exigir o necessário. De acordo com suas ações havia o bom senso que, segundo Freire, todo professor deve ter em sua prática, pois,

É o meu bom senso que me adverte de que exercer minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É minha autoridade cumprindo seu dever (FREIRE, 1996, p. 68).

Pimenta e Anastasiou (2002) comentam sobre alguns pressupostos que fazem os professores se decepcionarem com as manifestações dos alunos e apontam a imaturidade como fator, principalmente se tratando de alunos ingressantes. Para muitos jovens, a adaptação à vida acadêmica pode ser mais difícil e os estudantes sentem o peso das mudanças que o ensino superior exige: o volume de leitura, a exigência de algumas disciplinas, a pressão sobre a vida profissional, entre outros elementos que podem desestabilizá-los e provocar esse cenário de falta de interesse.

A narrativa da professora Beatriz traz um lado oposto da relação professor/aluno, em que ela precisou ter uma postura firme para resolver sua situação que não lhe foi agradável. Seu relato segue na direção de apontar o desafio de impor suas condições de trabalho diante de um grupo grande de alunos que não aceitava o que estava sendo proposto para o desenvolvimento das suas aulas no estágio. Em conjunto, os professores de estágio e os preceptores planejaram uma ação que “[...] estimulassem os alunos a lerem artigos que estivessem relacionados ao tema dos estágios [...] e em paralelo os professores cobriam dos alunos que procurassem artigos relacionados ao que eles estavam fazendo, no tipo de estágio de cada um deles” (INFORMAÇÃO VERBAL).

A ideia de trazer artigos seria para complementar as discussões na disciplina e compartilhar experiências semelhantes, caso houvesse. Mas, a reação da turma foi de resistência, o que deixou a professora sem poder de ação diante o ocorrido:

E quando eu pedi o artigo, a turma me criticou tanto! Disseram que já tinham outras disciplinas com carga de leitura grande e eu ainda pedia para ler artigos. Indignados, começaram a desvalorizar a disciplina de estágio, disseram que não via conexão de nenhum artigo com o estágio. Eu tentava explicar e eles falando mais alto, acabou se tornando uma discussão (Prof. Beatriz, INFORMAÇÃO VERBAL).

Barboza (2015), abordando as singularidades da prática dos docentes universitários na sala de aula, refere-se a esse *locus* como um espaço de encontros intersubjetivos e geracional. “A sala de aula organiza sua vida a partir de uma complexa trama de relações, de alianças, de conflitos,

de imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressões, de acordos (BRANDÃO, 1986, apud BARBOZA, 2015, p. 46). Essa compreensão entende a sala de aula como lugar (impregnado de subjetividades) onde os movimentos docentes e discentes nem sempre interagem de modo harmonioso. Para a professora Beatriz, o comportamento exaltado de alguns estudantes ganhou proporção maior: “[...] primeiro por causa da minha idade, pelo meu rosto, alguns me confundem com alunas do curso. E muitos não me olham como professora deles” (INFORMAÇÃO VERBAL) e, segundo, porque para eles, criar uma situação de conflito foi a forma mais eficiente de fazer uma oposição à ideia de procurar um artigo de leitura, ao invés de negociar uma saída para esse caso.

Algumas situações que ocorrem nesse início de atividade docente podem apresentar-se como problemáticas e até mesmo estressantes, ocasionando, por vezes, um sentimento de insegurança no exercício docente (ISAIA *et al*, 2010), principalmente, nos primeiros anos de docência, onde são formados e consolidados hábitos para o exercício da profissão e quando também os sentimentos docentes que se constituem em elementos dinamizadores da atividade educativa (Idem).

E justamente por essas situações de imprevisibilidade que a instituição precisa pensar e propor ações em forma de rede de apoio aos professores e, desde já, uma acolhida para que, em conjunto, encontrem meios para superar ocorrências como essa citada pela professora. Molina Neto *et al* (2006) pensam que a possibilidade de dedicação de tempo e carga horária de trabalho para a formação permanente no contexto de trabalho é uma necessidade, pois os professores precisam falar de suas experiências pedagógicas em seu cotidiano. Se faz importante, então, no contexto da instituição, ter espaços voltados a compartilhar e discutir sobre as múltiplas relações que ocorrem em sala de aula que permitam conhecer e ajudar os professores em suas práticas para que, ao longo do desenvolvimento profissional, construam alternativas diante dos desafios que aparecem.

Para Favarin *et al*, (2022, p. 44-45), pensar esse apoio podendo ser visto como uma formação, torna-se importante,

[...] tanto do ponto de vista de permanência desses profissionais, quanto de assegurar uma preparação que garanta uma formação de qualidade. A entrada na carreira docente é essencial para o processo de desenvolvimento profissional. Nela, as dúvidas, as preocupações e as dificuldades vivenciadas pelo professor principiante podem servir de base para o conhecimento profissional no enfrentamento dos desafios da docência [...].

O início da atividade docente é também ponto de partida da construção de uma identidade profissional que vai se formando ao longo do tempo de acordo com as experiências vivenciada

pelo docente. “Esse processo envolve um choque com a realidade, além de aspectos negativos e aspectos positivos. Os aspectos negativos seriam as dificuldades e preocupações na entrada da carreira” (FAVARIN *et al*, 2022, p.45) que levaram o professor Hugo questionar sua decisão em estar ali. Desafios dos mais variados aspectos foram relatados pelos colaboradores, porém este que foi encarado pelo professor evidenciou um pouco da dimensão pessoal, forçando-o a se organizar para superar a situação.

Seu primeiro ano como docente e no magistério superior ocorreu, a partir do trabalho como professor substituto em universidade pública no Rio de Janeiro. Esse *jovem recém formado* se viu diante de sua primeira turma de graduação:

[...] no meu primeiro ano como professor universitário na UFRJ, eu, um jovem recém formado, estava dando aula como substituto. [...] quando a disciplina é sua, você tem a responsabilidade com aqueles futuros profissionais, que são seus alunos. Aquilo foi desafiador. A turma era de alunos muito mais velhos e eu tive uma crise de identidade. Não em relação ao conhecimento e ao saber, mas em relação a minha competência para formar novos profissionais (Prof. Hugo, INFORMAÇÃO VERBAL).

Pensar o exercício profissional é ter em mente que condições adversas vão fazer parte do ambiente de trabalho e o docente deve estar ciente que muitos cenários poderão compor o universo da sala de aula. A *crise de identidade* a qual o professor se refere advém de uma ânsia em ser professor de pessoas mais experientes, pensando o fato de que formação inicial alguma ensina a lidar com isso: “Foi um semestre que eu quase pirei, porque eu tive que estudar muito [...]. Fiquei numa crise existencial muito grande e se não fosse meu orientador, eu não teria continuado” (Prof. Hugo, INFORMAÇÃO VERBAL).

No decorrer do semestre a ação de acompanhamento do professor orientador foi sua base para encorajar e dar o suporte necessário ao início de um processo de reestruturação mental e de apoio pedagógico também. Sua reação a partir disso promoveu a formação de uma condição de resiliência docente, caracterizada pela “[...] capacidade adaptativa frente às condições oferecidas pelo ambiente universitário[...] e ao modo de enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelo professor ingressante” (ISAIA *et al*, 2010, p.3) que o fortaleceu para permanecer e conduzir sua profissão.

Ao compreender que sua mediação com os estudantes mais experientes estava baseada na condição de ter um conhecimento específico, que era de seu domínio, e que estava ali para compartilhá-lo, isto é, “[...] multiplicar e dividir conhecimentos [...]” (INFORMAÇÃO VERBAL), ficou mais fácil superar a crise. Pensar que sua experiência com aqueles conhecimentos específicos da disciplina lhe dava certa autoridade em estar ali foi fundamental

e, com isso, sua mentalidade sobre a responsabilidade em formar professores foi se consolidando.

Em outra realidade institucional, o professor Lucas traz em sua narrativa a relação professor/aluno e o processo de aprendizagem. Foi destacado, por parte do professor, um desafio de reconstruir um conceito que definia sua disciplina e, assim, criar uma oportunidade de ressignificar o conceito ampliado de saúde a partir da visão de que saúde vai além de ausência de enfermidade. É comum pensarmos saúde de modo restrito, focando na doença, remediando seus agravos e, assim, os muitos estudantes do curso de bacharelado chegam com essa representação: “Isso é uma dificuldade para os estudantes, entenderem esse conceito ampliado [...]” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Desconstruir um entendimento e fazer com que compreendam saúde não como uma questão de ter ou não doenças constitui-se um desafio para o professor que sistematiza sua ação em sala de aula a partir de premissas incluídas no Sistema Único de Saúde (SUS).⁶¹ Nessa lógica, a saúde passa a ser relacionada com a qualidade de vida e construir essa ideia demandou comprometimento para o professor Lucas:

É um desafio para quem dá aula de saúde. Quero que meus alunos entendam o SUS, experimentem um pouco do SUS. Fazemos visitas técnicas no módulo [Serviço de Orientação ao Exercício – SOE] onde eles fazem a aula junto com os usuários (às 7h da manhã) e conversam com a professora do SOE. A conversa gira em torno dos conhecimentos da EF (a biomecânica, sobre a biologia), mas traz elementos importantes sobre sua prática articulada à ideia ampliada de saúde [...] já que aqui lidamos com pessoas e não com pernas e braços (INFORMAÇÃO VERBAL).

Zabalza (2009) envolve o ensino também como uma tarefa complexa na docência universitária, principalmente quando se discute novos argumentos que apontam a necessidade “[...] *de pasar de una docencia centrada en la enseñanza a otra que esté centrada en el aprendizaje de nuestros estudiantes*” (p.76). Destacamos nessa narrativa trazida pelo professor Lucas a visão acerca do processo de ensino/aprendizagem e sua movimentação em prol de um ensino que conseguisse mostrar a materialização do conceito ampliado de saúde, porque era uma necessidade dos estudantes: “[...] como isso se materializa no SUS? A ideia de saúde ser mais que ausência de doença? É ter acesso ao lazer, às condições de vida[...], não apenas considerar o corpo e sim a pessoa, mas como é isso na prática?” (INFORMAÇÃO VERBAL).

⁶¹Segundo o Ministério da Saúde, o SUS é formado pelo conjunto de todas as ações e serviços de saúde prestados por órgãos e instituições públicas federais, estaduais e municipais (podendo ser complementado pela iniciativa privada) que representa uma concepção de saúde que pretende ir além da cura de agravos à saúde. Para tanto, compreende-se que é necessário pensar saúde composta “[...] pelo conjunto de bens que englobam a alimentação, o trabalho, o nível de renda, a educação [...], a moradia, o lazer, etc” (BRASIL, 2000, p.5).

Ressaltando que o sentido da docência é conseguir boas aprendizagens, Zabalza (2009) ousa, segundo suas palavras, elencar competências que estão presentes no discurso sobre a Educação Superior que ajudam a redefinir o papel a ser desenvolvido pelo professor universitário. Assim, planificar o processo de ensino/aprendizagem, selecionar e apresentar os conteúdos disciplinares, relacionar-se construtivamente com os alunos, tutorar os alunos são algumas competências (entre outras) que ressaltam a docência como território profissional que requer formação específica. E valendo-nos dessa noção, concordamos com o autor, ao pensar o processo de ensino como uma tarefa complexa que exige compromisso:

Una docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo se nos supone como profesionales de la enseñanza. Por eso, enseñar (en el sentido de explicar) es bien distinto de ‘facilitar el aprendizaje’. [...] para lo segundo [facilitar a aprendizagem] hay que saber, además, de otras cosas (como motivar, como organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y tutorizar sus actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades, etcétera) [...]. Enseñar significa ‘hacer aprender’ (ZABALZA, 2009, p. 76).

Pensar a docência centrada na aprendizagem dos estudantes é provocar novos movimentos para ampliar a relação professor/aluno, levando em consideração que quem aprende não é o grupo e sim cada sujeito, cada um deles a sua maneira (ZABALZA, 2009). Para tanto, vemos no perfil do professor Lucas um empenho de promover o ensino fazendo com que os estudantes do bacharelado experimentassem atividades formativas que articulam ensino e serviços (no caso do SOE/SUS) e construíssem seus conhecimentos sobre o conceito ampliado de saúde. Cada estudante percebeu que boa parte dos frequentadores do SOE possuíam um vínculo com o serviço, concluindo, ao final da disciplina, que “É essa produção de vínculo, essa perspectiva de tratar a pessoa, não como corpo físico, mas como uma pessoa com história, que aumenta a chance de ajudá-la a praticar atividade física, a ter saúde, a sair de casa e ampliar a vida” (Prof. Lucas, INFORMAÇÃO VERBAL). A tarefa aqui era a de proporcionar aprendizagem com sentido para os estudantes.

Trazendo outra narrativa que envolve a disposição para fomentar o aprendizado e otimizar o ensino, a professora Flavia nos relata um desafio que a movimentou no sentido de buscar melhores condições para um estudante com deficiência auditiva quanto à possibilidade de participar da aula com garantia de acesso ao conteúdo trabalhado com a turma de bacharelado.

Tive um aluno com deficiência auditiva e fez um implante coclear. Ele ainda não escutava direito (estava em adaptação), mas participava das disciplinas de fisiologia, de anatomia (disciplinas pesadas) usando um aparelho. Eu pedia para a turma ficar mais longe para poder trabalhar sem a máscara e o aluno conseguir também fazer a leitura labial (apesar do aparelho). Por ser tímido, toda vez que eu perguntava se me escutava ele acenava que sim (Prof. Flavia, INFORMAÇÃO VERBAL).

As IES, frente à inclusão de pessoas com deficiência, precisam estar orientadas por princípios básicos de acolhimento à diversidade humana, aceitação às diferenças individuais e esforço coletivo que remeta à superação de barreiras sociais criadas em torno desses estudantes (RODRIGUES, 2012). A instituição foi impulsionada a realizar modificações com aparelhagem nas salas de aula e outros ambientes, como biblioteca, para adaptar o aparelho particular do aluno ao disponibilizado pela instituição e facilitar o trabalho dos professores. Segundo Rodrigues (2012), a relação da universidade (e das IES em geral) está condicionada a reconhecer os direitos dos estudantes com deficiência como pessoa e, a partir daí, estabelecer um processo interativo ancorado nas características, nas solicitações, bem como nos recursos necessários para oportunizar a participação de todos.

Havia, segundo a professora Flavia, uma estrutura funcional que atendia esse estudante: “[...] quando damos aula temos [a instituição] outro aparelho no qual colocamos um microfone para melhorar a qualidade do som. Eu ligava esse aparelho ao que o aluno me dava, e perguntava a ele se estava escutando minha voz” (INFORMAÇÃO VERBAL). De perfil tímido, o estudante costumava não alertar a professora quando estava com dificuldade em ouvir as explicações ou no entendimento de algumas partes da aula, gerando uma situação delicada quanto ao ensino dele.

Pensar na possibilidade de leitura labial foi um *insight* da professora Flavia, que contribuiu com a aprendizagem desse estudante, criando um convívio diferenciado com ele. Porém, ao perceber alguns momentos de desatenção do aluno, desconfiou que havia algo errado com a comunicação: “[...] algumas vezes eu percebia que ele não estava escutando porque quando eu colocava o meu aparelho para dar aula e estava de máscara, ao perguntar para ele se estava me escutando, ele não respondia” (INFORMAÇÃO VERBAL). Levando a situação ao coordenador pedagógico da IES, incluíram a família para auxiliar na resolução da questão e, junto com o retorno médico obtido pela família, constataram que o aparelho do estudante estava com defeito e foi reajustado para atender sua necessidade:

[...] a mãe garantiu que ele escutava e o motivo [da falta de atenção] era sinusite. Tempos depois, a mãe volta a fazer contato conosco e diz que o aparelho do aluno estava ‘desconectado’ e, por isso, realmente ele não escutava. Ou seja, ele tinha passado parte do semestre com o aparelho desligado[...]. Mas, a sorte é que eu dava a aula sem a máscara e ele entendia por causa da leitura labial (Prof^a. Flavia, INFORMAÇÃO VERBAL)

Importa aqui ressaltar a ação pedagógica da professora Flavia como uma prática articuladora do processo de inclusão (RODRIGUES, 2012), não se eximindo de sua disposição em pensar no outro e em agir perante aquela realidade do estudante com audição limitada. A questão da

inclusão de alunos com deficiência no ensino superior requer maior espaço de discussão e ações mais efetivas, pois os desafios (tanto nas instituições públicas quanto nas privadas) quanto aos aspectos pedagógicos, adaptações curriculares, avaliações carecem de ser discutidos quando se pensa em promover ambientes educacionais inclusivos. De fato, não temos como abordar todas essas questões aqui, contudo, deixamos em evidência a sensibilidade da professora Flavia em perceber o isolamento do tímido estudante e sua contrapartida em alertar à IES e à família acerca da sua situação e modificar a condição da aula para atender àquela necessidade.

Por fim, quando instigamos os professores a falar sobre suas experiências e seus desafios, eles organizaram seus pensamentos para trazer à tona o que houve de mais significativo e usaram a narrativa como processo de reflexão (CUNHA, 2006). Para o professor Alan, a condição dos estudantes influencia o modo como a relação professor/aluno pode ser construída. Sua preocupação perpassa pela formação da turma do estágio supervisionado do curso de licenciatura que, finalizando a graduação, possui estudantes trabalhadores que precisam de atenção quanto ao próprio processo de formação. Nesse sentido, o desafio que o professor Alan nos revela está “[...] em repensar a relação ensino e aprendizagem porque a dificuldade do aluno trabalhador já vem desde antes, eles chegam [à instituição] com a base ruim” (INFORMAÇÃO VERBAL). Aponta ainda para sua ansiedade em logo estar no mercado de trabalho, muito pressionado por questões familiares que, por vezes, desconsideram os estudos e valorizam o trabalhar como mais importante. Observamos que a sua fala indica um alerta que abrange alguns aspectos sociais que resvalam na sala de aula:

Muitos alunos ‘brigam’ com a família por causa da faculdade, porque pela família, eles não estariam estudando e sim trabalhando[...]. O desafio é justamente a relação ensino/aprendizagem porque alguns alunos chegam ao fim do curso com a capacidade de leitura e interpretação baixa e escrevendo errado [...] e isso me preocupa. Nossos alunos não vão para o direito ou medicina; o perfil, a condição socioeconômica deles não deixa (Prof. Alan, INFORMAÇÃO VERBAL).

Em suas aulas, o professor admite que a dificuldade de aprendizagem de alguns estudantes constitui-se em limitação e que a condição de muitos que não podem abrir mão do trabalho em prol dos estudos alimenta a dificuldade de conciliar a vida acadêmica e a atividade laboral. Professor Alan tem ciência de que trabalhar e estudar requer um envolvimento pessoal com o curso (PEREIRA; COUTRIM, 2020); por isso chama atenção para que a instituição problematize de forma mais efetiva as demandas dos estudantes trabalhadores que permanecem na sala de aula numa condição diferenciada. Por não terem condições de vivenciarem experiências da vida acadêmica – como os projetos de extensão, simpósios e outros serviços de

suporte na instituição como monitoria e iniciação científica. Eles perdem oportunidades de agregar em sua formação novos aprendizados, outros conhecimentos.

Esse recorte de narrativa trazido pelo professor nos remete a perceber que sua condição também foi de estudante que se formou *trabalhando para pagar a faculdade*. A percepção sobre o estudante trabalhador tem origem em sua história de vida e, movido por saber que os obstáculos não se eternizam, arrisca, como perspectiva, a possibilidade de um dia haver mudanças nesse contexto,

[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, [sabemos] também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p.60).

Ainda provocado a pensar nos desafios sobre a relação ensino/aprendizagem, nesse âmbito, o professor Alan coloca a importância da graduação em promover um crescimento pessoal na vida desses estudantes. Com isso, a tarefa de estimulá-los a perseverarem pela busca de conhecimento “[...] para que mude a vida de cada um deles é também um desafio: fazer com que esse aluno entenda o valor do conhecimento na vida dele, [...]. Eles não estão ali só para obterem um diploma, mas agregar conhecimentos que servirão para a vida” (INFORMAÇÃO VERBAL). Muitos estudantes que estão no ensino superior, frequentando uma instituição privada, segundo o professor, vieram de realidades socioeconômica desfavorecidas e se esforçam para mudar de vida; por isso, participar da formação de pessoas que, com dificuldade, chegaram ao ensino superior é uma experiência que tem sido significativa nesse início de atividade docente:

[...] vemos de onde nós tiramos esses alunos (pedreiros, manicures, domésticas de profissão) e damos para eles outras perspectivas de vida, sabe? É o desafio: de onde você os tira e para onde você leva o aluno. E na missão da IES tem isso. [...] de onde esse aluno veio, onde estão hoje e para onde eles querem ir [...], isso tem que ser reconhecido! (Prof. Alan, INFORMAÇÃO VERBAL)

O legado de Freire (1996) nos ensinou que formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, é mais que um processo de transferir conhecimento. O papel do professor no mundo não pode ser só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (FREIRE, 1996) e é por isso que nossos colegas colaboradores constatarem as dificuldades que lhes são pertinentes numa perspectiva de mudança e mantém a firmeza de compreender que suas constatações não os levam à impotência, sabendo que “Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p.86, grifo do autor).

Nesse tópico destacamos os desafios relacionados à docência que nossos colaboradores elencaram, trazendo suas vivências em atuar com novas disciplinas, tendo menor tempo para estruturá-las; o trabalho com estudantes desmotivados ou mesmo desinteressados que frequentam a aula e modifica a fluência da aula universitária; desafios relacionados à instituição que precisam se atentar para oferecer suporte (para as demandas inerentes aos estudantes, sejam eles trabalhadores ou mesmo aqueles que são público alvo da Educação Especial), que forneça um atendimento efetivo às necessidades de todos. Considerando suas atividades docentes nesse início de profissão, tivemos um desafio inesperado que forçou os professores a modificarem suas formas de trabalho, substituindo a aula presencial para uma realidade remota e tendo todos que se adequarem ao novo modelo de sala de aula.

5.4. Os conhecimentos mobilizados na prática docente nos tempos de pandemia

O ano de 2020 foi acometido pela pandemia e suas consequências refletiram diretamente nas aulas nas escolas e nas IES. Reconhecemos que essa situação pandêmica foge do escopo de nosso objeto de estudo, entretanto, não foi possível ignorar que afetou a prática pedagógica dos professores. Nosso processo de investigação também foi alterado, pois as aulas presenciais suspensas afastaram professores e estudantes das salas de aula. Esse contexto de modificação das aulas presenciais para o ensino remoto foi observado e perpassou pelas falas dos colaboradores, em que eles apontaram dificuldades, soluções e improvisos para continuarem a desenvolver seus trabalhos de modo virtual.

Nessa direção, concordamos com os apontamentos de Nóvoa e Alvim (2021, p.12) quando chamam atenção para as mudanças na educação e no trabalho docente e criticam firmemente algumas correntes de pensamento que difundem que as aprendizagens acontecem “naturalmente” numa diversidade de tempos e ambientes; de que a escola física vai dar lugar à “escola virtual” e de que a pedagogia pode ser substituída pelas tecnologias.

A situação dramática provocada pela Covid-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter certa ‘continuidade educativa’, a fim de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde pública (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.12).

Por meio dos recursos digitais disponíveis para realizar as aulas, os professores remodelaram as características das disciplinas e reconfiguraram as ações em curto período de tempo, dentro de um curso que possui o perfil prático muito forte. Por três semestres consecutivos, as aulas presenciais deram lugar às aulas virtuais e o uso das tecnologias foi imprescindível. As aulas

on-line passaram a ser realizadas via plataformas digitais, tornando-se alternativa de continuidade das aulas presenciais.⁶² O trabalho dos professores do curso de Educação Física teve que ser alterado drasticamente, pois seu perfil prático precisou ser reconfigurado com estratégias de ensino diversificado com recursos que iam além de leituras de artigos e aulas virtuais expositivas, tendo os estudantes responsabilidade de participação na frequência das aulas.

Na intenção de promover um ambiente diferenciado, pensando na condição da saúde mental dos estudantes e na mediação pedagógica, no sentido “de menos transmitir e mais construir” (INFORMAÇÃO VERBAL), o professor Lucas centra suas ações em recursos *fora da caixa da área da EF* para criar uma pertença à turma e levá-la a participar da aula remota:

[...] meus alunos que têm talento para música começam a aula tocando um instrumento (violão...) e criam um ambiente da aula [...]. Se um aluno faz uma paródia de um texto é sinal que aprendeu! Tem *rap*, poesia e isso tem a ver com minha formação [...], uso bastante desses recursos das artes, da filosofia, da música e agora nesse sistema EARTE, muito mais[...]. Penso que essa é a característica da minha mediação e tenho tentado buscar cada vez mais não ficar transmitindo conhecimento para os alunos (por meio de textos...), mas fazendo com que eles tragam textos, conhecimentos para compartilhar na aula e, por meio dos textos, vamos problematizar o que eles trazem (Prof. Lucas, INFORMAÇÃO VERBAL).

Do momento em que ele identifica na turma pessoas que tocam instrumentos, compõem músicas, escrevem poesias, abre-se um leque de possibilidades para trabalhar os textos relacionados à disciplina de Educação Física e Saúde. Como a urgência de estar conectado determinou novas formas de ação do professor e uma nova relação com o conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2017), a incorporação das tecnologias em seu trabalho docente é mais que utilizar a sala de aula virtual: “[...] é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – construídos na era digital – provocam [...]” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.12) e a partir disso dar outro significado ao encontro nesse espaço virtual, porque “O digital não é apenas mais uma ‘tecnologia’; instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho do professor (Idem, ibdem)”.

Um dos movimentos que a professora Gabriela realizou dentro da necessidade do formato digital de aula foi o de estar atenta às condições adversas que permeavam a aula virtual. Por possuir uma prática docente baseada na habilidade de compreensão da condição cultural e social

⁶² Cabe mencionar que as aulas realizadas no período específico da pandemia não se constituíam como parte do ensino de Educação a Distância (EAD), que se caracteriza como modalidade planejada de ensino com atividades e interação entre pessoas estruturadas para ocorrerem por meio de plataforma virtual. O ensino remoto foi pensado para suprir a necessidade de continuidade do processo educacional em virtude do isolamento social.

dos estudantes (SOARES; CUNHA, 2010), sua perspectiva de ajudar os seus alunos se valia da escuta atenta ao contexto dos estudantes. Entendendo que a docência é uma relação humana e temos a necessidade do outro para nos educarmos (NÓVOA, 2017), a professora atuava com respeito à individualidade na tentativa de construir uma mediação mais próxima a turma; porém, com as aulas remotas, a distância física impediu que um relacionamento mais íntimo fosse estabelecido. Outro ponto destacado foi a questão do acesso a aulas disponibilizadas via plataforma que nem sempre estava ao alcance de todos os estudantes:

[...] tento mediar nessa perspectiva: de olhar e saber que eles são mais do que alunos sentados ali perto de mim. Deixo claro essas minhas relações com eles. [...] estou para desenvolver junto, se eles aprendem, eu também aprendo. Na pandemia foi muito difícil fazer essas coisas todas funcionarem, por exemplo: está com a câmera fechada, por quê? Por causa do pacote de dados que é fraco e não aguenta? Por não ter um local para estudar? Ou por não querer estar ali (na aula)? A aula acontecendo e a pessoa pode estar longe, sabe? E isso me deixou pensar que ela não estavam se empenhando [...]. naquele momento era difícil para mim e para eles [turma]. (Profª. Gabriela, INFORMAÇÃO VERAL).

Nóvoa e Alvim (2021) destacam que a situação provocada pela pandemia obrigou as instituições de ensino a dar respostas imediatas sem a necessária preparação e reflexão, no intuito de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde de todos. Embora as IES agiram implementando soluções para realização de atividades remotas, via plataformas para transmissão de aulas *on-line*, com o uso de mídias sociais para orientar os estudos, a condição dos estudantes expunha realidades diversas quanto à continuidade dos estudos de muitos universitários. O fato de as aulas passarem para o ambiente virtual exigia equipamentos adequados, recursos de internet para participação e muitos alunos não tinham esse tipo de acesso por fatores externos (financeiros, por exemplo) à estrutura pedagógica. Em alguma medida, esse contexto “[...] evidenciou um paradoxo educacional: de um lado o professor com os recursos tecnológicos e apoio técnico e, do outro lado, o aluno sem recurso tecnológico e acesso à internet precário [...]” (SANTOS *et al*, 2021). Essas peculiaridades mereciam ser discutidas pela instituição para que outras estratégias de acesso pudessem ser adotadas e colocadas aos estudantes para que eles não perdessem tanto as atividades de sua turma.

Para a professora Joana, a pandemia foi um momento para se reinventar, pois o cenário adiantou bruscamente o uso das plataformas digitais de modo mais efetivo, fazendo com que todos professores nas instituições de ensino assumissem uma postura de trabalho a distância. Adaptando-se à nova realidade com o uso das tecnologias, de forma a atender às necessidades do ensino remoto, as atividades quase todas eram realizadas com peso avaliativo (como um instrumento de controle) na tentativa de *prender* os estudantes, mesmo que o fato de estarem conectados à aula não garantiria que estariam presentes naquele momento:

Eu os colocava em salas individuais e depois de determinado tempo eu unia toda a turma novamente para poder fazer o *quiz* de perguntas e respostas. Então dava certo. As produções de vídeos davam muito certo também, as apresentações temáticas feitas por eles eram o jeito para ‘prendê-los’, porque essa exposição temática fazia parte da avaliação deles. E nisso eu ‘prendia’ os alunos, mesmo não sabendo se, de fato, eles estavam lá ou não [assistindo a aula] porque era só a letra do nome que estava na tela (Prof. Joana, INFORMAÇÃO VERBAL).

Causou incômodo à professora Joana a pouca interação de alguns estudantes que se conectavam à aula, mas não participavam, e o engessamento do processo avaliativo nesse molde, pois as atividades precisavam valer nota para atrair os alunos. Essa lógica de atrelar a participação do estudante à distribuição de pontos, definindo o rendimento, era uma prática que não agradava a professora, por entender que pode haver outros olhares sobre o processo de avaliação que não o reduza a um instrumento quantitativo de notas e acreditar que a relação pedagógica se faz com formas mais convidativas de aproximar os estudantes para as aulas. Segundo a professora Joana, “[...] não consigo nem explicar sobre essa questão de avaliação na aula durante a pandemia, porque eram 10 questões objetivas para eles, que tinham um prazo de 2 horas para fazer, mas ficava aberto 24h [o acesso à plataforma], e o aluno respondia” (INFORMAÇÃO VERBAL).

O desenvolvimento das práticas avaliativas pressupõe a existência do movimento constante de avaliar, debater e reconstruir as práticas (SANTOS, 2022) que informam sobre o aprendizado, pensando em propostas avaliativas ou diferentes ideias tendo possibilidades de articular outros recursos que vão além de atribuir notas via quantificação requer tempo. Talvez esteja nesse ponto o descontentamento da professora Joana que dispunha de modelo de avaliação (pro)posto pela instituição, restando pouco espaço para reconfigurar o modo de pensar, planejar e desenvolver um processo avaliativo de acordo com a especificidade de sua ação docente e de sua disciplina.

As propostas de aula da professora Keila têm características práticas por atuarem com os esportes envolvendo reflexões sobre o que os estudantes leem e estudam. Por ter “[...] um grau de complexidade e de aprofundamento no fazer, na integração com o esporte” (INFORMAÇÃO VERBAL), a suspensão das aulas presenciais alterou a organização da disciplina tendo que “[...]mudar bastante o programa porque já não fazia mais sentido eu conduzir um modelo que é voltado para a intervenção, para a organização de uma festividade se não iria ter mais nada disso” (INFORMAÇÃO VERBAL). Considerando que a forma de ensino no cenário remoto não conseguiria resgatar o formato presencial, a professora se viu numa condição de não ter mais o que seria central nas suas aulas: a interação, a vivência das experiências de organizar um evento, a adaptação das atividades como forma de aprendizado dos alunos,

E daí, de repente, fui percebendo que o centro da minha aula não estava fazendo mais sentido, não estava contribuindo para uma formação dos alunos. Eu reorganizei meu curso ‘de cima para baixo’ e a forma como era o ensino no presencial não fazia sentido nenhum no EARTE. Aquele conhecimento que ele [estudante] conseguiu se apropriar a partir da reflexão do que vivenciou no jogo, não iria fazer muito sentido. Dói o coração falar isso, porque esse era o centro da minha aula, sabe?

Nóvoa e Alvim (2021) fazem uma interessante análise sobre a necessidade de isolamento que desacelera a vida cotidiana das cidades e impõe a impossibilidade da experiência, principalmente as experiências interativas quando nos referimos ao contato pessoal da turma quando presentes em sala de aula. Trazendo esse contexto da impossibilidade da experiência, “[...] é preciso, como nos adverte Jorge Larrosa, construir uma linguagem para a conversação, para que possamos elaborar com os outros, o sentido ou a ausência de sentidos de nossa experiência [...]” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 5). Para a professora, foi doloroso não conduzir a disciplina vivenciando o modelo da pedagogia do esporte; contudo, construir espaços para elaborar outros sentidos sobre seu modo de desenvolver a disciplina se fez necessário. Assim, conforme as aulas virtuais foram acontecendo, seu plano de ação se baseava em oferecer conhecimento que trouxesse um senso crítico e despertasse nos alunos o interesse de buscar complementar esse conhecimento. As estratégias da professora Keila foram mudando a cada semestre, tentando trazer propostas diferentes “[...] e quando ficou mais flexível, eu pedi para uma aluna que treinava o esporte para filmar a atividade de sua equipe jogando e me mandasse para eu mostrar na aula o vídeo. Assim, a aula andava um pouco melhor” (INFORMAÇÃO VERBAL).

Por fim, encontramos nas narrativas da professora Isis uma experiência considerada positiva, mesmo reconhecendo que as aulas remotas causaram bruscas modificações no modo de pensar o ensino na graduação, por ser diferente do EAD e por causa da forma urgente que foi implantada. A experiência foi articulada entre a disciplina de EF Escolar, que discute o ensino da EF no ensino médio, e uma turma da Educação Básica de um instituto federal (IF). Em decorrência da pandemia, as professoras das duas instituições promoveram uma parceria de trabalho com a temática de lutas:

“Fiz, então, uma parceria com uma professora que atua no IF de Eunápolis (BA) e fizemos um trabalho sobre lutas com os alunos. Nessa disciplina, em específico, que falava da docência em educação física no ensino médio, nós elencamos alguns temas que são transversais às lutas e que vão mais além da percepção da prática ou do esporte[...]. Os próprios alunos levantaram questões de racismo, de gênero, a questão das tecnologias, do doping, vários aspectos culturais, de falar da luta acompanhando o desenvolvimento da história da humanidade (que eles viram na primeira unidade da disciplina e expandiram suas percepções com relação as lutas)” (Prof. Isis, INFORMAÇÃO VERBAL).

Pensar em parceria pressupõe colaboração. No contexto “estudos à distância das salas de aula”, foi fundamental à professora Isis criar pontes com outra colega (docente) e desenvolver, em conjunto, novos ambientes de aprendizagem. A forma de ação que trouxe para perto os estudantes de graduação, a professora e sua turma de ensino médio foi o ponto de partida para avançar com um trabalho coletivo consciente com essa capacidade coletiva de ação e reflexão (NÓVOA, 2017).

“eles fizeram pesquisas, apresentavam prévias do trabalho para a turma e todos foram ajudando à construção dos trabalhos. A turma teve como finalização a interação com esse grupo do IF, com os alunos do ensino médio técnico. E foi uma experiência muito legal. Foi bom por causa da mobilização de diferentes saberes, de diferentes perspectivas e isso foi muito enriquecedor para o processo” (Prof. Isis, INFORMAÇÃO VERBAL).

O gesto de procura da professora permitiu ampliar o processo de aprendizagem de todos os participantes dessa interação. Nas palavras de Nóvoa e Alvim (2021), pensar a colaboração, a parceria, constitui uma pedagogia do encontro, em que os professores se organizaram a partir daquilo que procuraram e não daquilo que sabem e “É nesse sentido que todo o ensino é experimental. [pois] Pode haver dois livros iguais, mas não duas formas iguais de ler. Pode haver dois programas de ensino iguais, mas não duas formas iguais de dar as aulas” (p. 11). As duas turmas com as mesmas temáticas, cada uma em seu nível de desenvolvimento, ao juntarem as experiências, concluíram um interessante trabalho que dependeu de todos, foi compartilhado e farão parte do acervo de conhecimentos e experiências de cada um.

Mesmo enfrentando essa situação com o ensino remoto, podemos compreender que os professores mantiveram-se empenhados em realizar sua prática docente da melhor maneira para que as condições de ensino e aprendizagem estivessem adequadas ao formato novo de aula virtual. Percebemos, também, o quanto faz diferença a aula remota, mesmo com todos os estudantes conectados e a aula presencial em que a relação é outra, com dedo em riste para perguntar, com olhares curiosos que questionam, com bocejos de tédio quando a aula está monótona, risos fora de hora, ou seja, “O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano[...]” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 11).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente se nós mesmos percebermos como nosso saber e nossa cultura são formados, esse saber ou essa cultura poderá nos formar.

(Elenor Kunz, 2001)

Como dito no início deste estudo, a atividade docente sempre me inspirou a investigar nossa profissão e, ao longo dos anos, possibilitou-me desenvolver esse trabalho de tese que trouxe o professor iniciante no magistério superior e suas relações com o ensino. Buscamos responder como o professor em início de atividade docente mobiliza os conhecimentos pedagógicos em sua ação docente no curso de graduação em Educação Física, considerando o lugar que a docência ocupa no magistério superior. Chegamos à última etapa dessa pesquisa trazendo algumas considerações que pensamos ser mobilizadoras de outras inquietudes sobre a docência, o magistério superior, o professor em início de atividade e a EF.

Partimos da ideia da docência como ação complexa e que merece ser vista como profissão que requer os conhecimentos específicos pedagógicos que são inerentes à docência. Nesse sentido, começamos a relacionar as narrativas de doze professores colaboradores a nossa questão principal e outras com ela relacionadas, para ver as singularidades que simbolizam esse início de atividade docente e a mobilização dos saberes necessários à constituição de uma docência comprometida com a formação humana e profissional dos estudantes.

Adentrando nossas análises, tentamos compreender como os professores iniciantes no magistério superior dos cursos de graduação em EF mobilizavam os conhecimentos pedagógicos para atuar na aula universitária, ou seja, aqueles saberes que vinham à tona para que as aulas acontecessem. Fundamentando-nos teoricamente a partir dos aprofundamentos sobre a Docência e Pedagogia Universitária, contemplamos os saberes docentes, abordados por Cunha (2010), que dão suporte ao professor em sua ação no magistério superior. A partir dos desdobramentos dos nossos objetivos específicos que decorreram por 1) identificar a concepção de docência que pauta o trabalho do professor iniciante no magistério superior; 2) problematizar o lugar que a docência ocupa em seu trabalho, considerando as complexidades do ensino superior; 3) investigar como os conhecimentos pedagógicos foram apropriados pelos professores; e 4) refletir como os professores usam os conhecimentos pedagógicos para subsidiar o ensino nas aulas de EF na graduação – organizamos nossas considerações

respondendo a essas demandas que traziam a docência e a ação dos professores como núcleos de discussão.

Contemplando nossos dois primeiros objetivos específicos, foi possível evidenciar nas narrativas dos professores a concepção e o lugar que a docência ocupava em seu trabalho. Dentro de suas concepções, docência pressupõe interação, compartilhamento, pois é uma profissão que exige relacionamento interpessoal com intencionalidade, tendo a sala de aula como um lugar de conhecimento, de partilha e de troca de saberes. O exercício da docência, nesse início de atividade docente, estabelece-se na via da educação também como compromisso político, ético – indo além da interação.

Quando os professores chamavam atenção para outras formas de compreender a docência, destacavam a conjuntura do seu trabalho dentro dos moldes institucionais que determinavam algumas formas de ação em sala de aula. Eram interferências normativas, administrativas, curriculares que acabavam moldando suas docências, fazendo com que as concepções, que envolviam interação e compartilhamento de saberes, fossem atravessadas por diferentes condições de trabalho que afetavam diretamente a prática pedagógica do professor, pois roubavam o protagonismo de conduzir o trabalho em sala de aula.

A questão de empreender o ensino superior privado fez com que o lugar da docência se alterasse, sendo preciso estar submetido ao contexto que a instituição estabelece: propostas metodológicas padronizadas, diminuição de carga horária e disciplinas em EAD, influência nos índices de retenção nas disciplinas, professor que precisa seguir um tipo de avaliação “fechada”, adequação ao cumprimento de datas avaliativas, entre outros.

A expansão do ensino privado na Educação Superior permite contextualizar como essas interferências obedeceram a uma lógica mercantil e chegam às instituições modificando desde a organização de políticas de formação a projetos pedagógicos dos cursos. Nesse sentido, notamos um professor *proletarizado*, que aparece em nosso estudo, visto que não podemos desconsiderar algumas amarras citadas nas análises. Essa relação que a IES estabelece com seus professores é profissional e afeta a dimensão pedagógica, já que interfere em sua prática e provoca um tipo de ação docente que, muitas vezes, não é a ação que o professor gostaria de exercer.

O aumento do setor privado influenciando o ensino público aparece sob forma de normas, financiamentos e orientações para as políticas educacionais que impõe condições de trabalho que interferem na dimensão pedagógica da ação docente. A interferência nos cursos de

graduação, nesse âmbito, é driblada com diálogos e resistências por parte dos professores que, reunidos por colegiados e departamentos, dirigem arranjos para lidar com as orientações impostas.

Ainda na problematização sobre o lugar que a docência ocupa no exercício do magistério superior, contextualizamos a pós-graduação com relação a formação inicial para o ensino superior. Os programas possuem demandas de dimensão acadêmica e de dimensão pedagógica, que formatam os cursos em suas variadas linhas de pesquisa, tendo, no que tange à dimensão acadêmica, uma base de discussão mais ampla do que a dimensão pedagógica. Por isso, entendemos que a formação para a docência no ensino superior explora pouco as oportunidades de trabalho com os conhecimentos pedagógicos específicos para o exercício do magistério nos cursos de pós-graduação. Contudo, não estamos aqui denunciando que não haja o desenvolvimento de competências necessárias para o professor atuar na graduação, porque existem disciplinas que envolvem elementos constitutivos da prática docente, como os estágios de docência, estágios supervisionados e outras disciplinas. O que pontuamos aqui é a pós-graduação como espaço de construção de conhecimento para a docência, que não dá conta, sozinha, de suprir a responsabilidade de formar com conhecimentos pedagógicos os futuros professores do ensino superior.

Outros dois objetivos nos fizeram analisar mais diretamente o cotidiano dos professores colaboradores para compreender como eles se apropriaram dos saberes e como se dava a mobilização dos mesmos. A partir dos saberes que abarcam a dimensão pedagógica da docência e influenciam a ação docente no magistério superior, destacamos aqueles que dizem respeito ao contexto da prática pedagógica do professor, que envolve o todo institucional; relacionados à ação socioeducativa da docência, ligados diretamente ao saber da dimensão relacional e coletiva da situação de trabalho; saberes relacionados com o ambiente de aprendizagem que pressupõem condições de aprendizagem; saberes relacionados ao contexto sócio-histórico dos estudantes – há a necessidade de considerar a aprendizagem do adulto e também a articulação do conhecimento com a prática social do mundo; saberes relacionados com a condução das aulas em suas múltiplas possibilidades, ressaltando o papel do professor na tarefa de envolver o contexto de vida dos alunos.

Nenhum dos participantes respondeu diretamente com a nomenclatura dos saberes instituídos por Cunha ou mesmo por Pimenta ou Tardif e, quando utilizavam nomes, o faziam por recordar de alguns, como *saberes específicos*, *saberes profissionais*. Nossos professores participantes não os citaram especificamente, mas pudemos reconhecê-los à medida em que narravam suas

práticas. Eles mobilizaram esses conhecimentos a partir de outros saberes que continham variadas dimensões (experiências afetivas, vivências), adquiridos em outros tempos formativos, não necessariamente da pós-graduação.

Levando em consideração que estamos falando do curso de graduação em EF, cuja característica da prática corporal tem um peso quando se trata de didática e ensino, um formato de aula que valoriza apenas o saber-fazer com práticas baseadas em modelos ideais e técnicas de aprendizagem, como receitas universais, já não contempla mais o aprendizado de elementos que garantem conhecimentos que subsidie as relações sociais e humanas no processo de ensinar e aprender. Os professores que atuam no ensino superior nos cursos de EF, sejam eles iniciantes na atividade docente ou não, precisam considerar suas intervenções pensando na complexidade de lidar com o ser humano e suas complexidades (REZER, 2010). Os professores colaboradores assumiram em suas práticas pedagógicas posturas que fortalecem um olhar para a relação professor-aluno-conhecimento e buscam, nesse início de atividade docente, trazer suas referências de formação para compor sua prática e fazer acontecer a aula.

Ao abordar as apropriações dos saberes dos professores, percebemos que os saberes trazidos pela formação inicial e outros adquiridos a partir de referências e vivências corporais anteriores também formaram estruturas de bases que ajudaram a configurar a docência. As relações com saberes de diferentes fontes se dão pela trajetória formativa de cada professor que veio da licenciatura plena (5 professores), da licenciatura (5) e licenciatura com complementação em bacharelado (2), considerando também cursos, livros, familiares, professores, a memória estudantil. Ou seja, para fundamentar suas práticas em sala de aula, os professores participantes recorrem a saberes que foram sendo adquiridos no decorrer de sua formação, sendo construídos pela experiência de estar em sala de aula.

Os professores do curso de graduação em EF desenvolveram em suas disciplinas estratégias para agir pedagogicamente com as intervenções sobre o corpo e as experiências corporais relativas a nossa cultura corporal historicamente construída. As experiências nas aulas universitárias foram marcadas por saberes que recorrem, como vimos nas análises do nosso estudo, aos saberes disciplinares, aos saberes específicos da profissão, a certos saberes da experiência, a saberes práticos. Com isso, podemos dizer que os saberes relativos ao trabalho docente também se mesclam a outros conhecimentos mais abrangentes, que traduzem valores e crenças que os professores trazem sobre a formação para a profissão, sobre seu trabalho como docente, sobre os conhecimentos requeridos para partilhar com os estudantes, sobre a sociedade, sobre a instituição.

É interessante ressaltar que professores colaboradores demonstraram segurança em suas narrativas ao trazer no relato de suas práticas em sala de aula, um domínio epistemológico (BARBOZA, 2015) sobre o saber que ensinavam quando organizam as disciplinas, valorizando o protagonismo dos estudantes e a emancipação, trazendo as experiências afetivas para o processo de ensino e aprendizagem, a generosidade. Em alguns casos, os docentes ensinavam um conjunto de conteúdos problematizando seus conceitos, desconstruindo uns e reconstruindo outros para fazer sentido para o estudante em seu processo formativo; explorando práticas em comunidades étnicas; e discutindo temáticas extracurriculares.

Por outro lado, havia alguns professores cujas práticas em sala de aula demonstravam ações mais tradicionalistas, voltadas para uma perspectiva instrumental, que utilizavam no cotidiano a aula como momento para instrução dos estudantes. Procedimentos que reproduziam a ideia de aula conteudista, trazendo os conhecimentos de modo mais técnico, caracterizado pela visão mecanicista de corpo ou ainda pela forma tradicionalista de entender a relação teoria e prática e desenvolver aulas centradas na repetição de um saber já construído (não refletindo sobre ele).

Vimos, com os doze professores, diferentes profissionalidades, diferentes movimentos nesse início de atividade docente no curso de graduação em EF, que mostraram criatividade, elaborando, às vezes, metodologias próprias para a aula universitária acontecer; formas inovadoras de planejar, trazendo elementos que extrapolavam o espaço da sala de aula e descobriam outros lugares de formação; recriavam repertórios originados no agir imediato, considerando a imprevisibilidade e o imprevisto como uma ferramenta a favor do ensino; e tantas práticas variadas dentro dos seus contextos de aulas que transgrediam e também obedeciam normas institucionais, tendo todas elas um elemento em comum: o ensino.

Ensinar no ensino superior é diferente de ensinar na Educação Básica. Guarda uma responsabilidade que vai além da ideia de lidar com estudantes de maior faixa etária e oferecer a eles uma formação profissional ao final da graduação. Os professores colaboradores reconhecem que trabalham com pessoas adultas e compreendem que é insuficiente considerar somente esse ponto para pensar o ensino na graduação. Assim, suas *descobertas* e seus desafios demonstraram a iniciativa de fazer valer todo tipo de conhecimento que poderia ser produzido, compartilhado, ressignificado em sala de aula, porque instintivamente percebiam que a formação das pessoas que estavam em sala de aula exigia o trabalho com o conhecimento de modo diferenciado, que precisavam considerar as relações humanas e sociais para construí-los. O que justifica, também, seus esforços em não desistir de *sobreviver* diante desses desafios, independente da natureza de sua instituição.

De fato, a concepção de docência que constitui as ações dos professores não pode ficar desvinculada da ideia de pedagogia que se pretende capaz de pensar a formação dos estudantes dentro de um contexto crítico, numa perspectiva de emancipação. A pedagogia universitária permite a construção desses novos sentidos porque tem uma compreensão de ensino que exige que a cultura do ensino superior seja revista, vinculando o ato pedagógico ao ensino e ao seu contexto (MELO, 2018). Portanto, não podemos pensar em qualquer pedagogia para atuar na sala de aula universitária; devemos criar espaços para pensar uma pedagogia crítica, cuja diversidade de situações faça parte, assim como pessoas, sentimentos, contextos sociais. A pedagogia universitária se desenvolve como um campo relativamente novo justamente por trazer a possibilidade de pensar a formação profissional imbuída de uma formação humana na Educação Superior.

O campo da pedagogia universitária se constitui também como uma proposta que quer lançar luz às necessidades formativas dos professores no magistério superior, fazendo-os repensar sua forma de atuar, reelaborando práticas em sala de aula. Queremos atentar para a promoção de políticas de formação a serem construídas pela instituição que promovam a formação pedagógica para seus professores – sejam eles iniciantes na atividade docente ou não.

Para nós, que estamos na profissão docente, entendemos que a pedagogia está calcada nos saberes mas, voltando o olhar para a instituição de ensino superior e sua função de prezar pelo ensino, pesquisa e extensão, cabe questionar: a instituição se movimenta para levar aos professores espaços pedagógicos que contemplem a discussão desses saberes? As IES proporcionam momentos formativos para discutir as necessidades pedagógicas dos seus professores? E, ao mesmo tempo, inquieta-nos saber: os professores, de modo geral, entendem que, para estar à frente da docência universitária, são necessários esses conhecimentos específicos? Quando, em sua formação inicial para o ensino superior, foram abordados os conhecimentos específicos para atuar no magistério superior? Os professores, em início de atividade docente ou os mais experientes, tiveram em sua formação momentos de discussão sobre esses conhecimentos? Estamos abrindo um leque de questionamentos acreditando que o que trouxemos para discutir é apenas uma fração de um vasto campo que tem potencial para avançar com investigações futuras.

É importante entender que o professor precisa de base para construir conhecimentos científicos a respeito da produção docente, da universidade, das políticas educacionais quanto aos aspectos pedagógicos, culturais, psicológicos e filosóficos que envolvem o ensinar-aprender na universidade (MELO, 2018). Se quisermos balancear essas questões, a ponto de justificar a

dimensão pedagógica no fazer docente dos professores, precisamos pensar em programas de formação para o magistério superior; uma formação de cunho pedagógico para os professores na intenção de começar a discutir os conhecimentos pedagógicos nesses espaços. Isso significa o ensino superior olhar para a formação de seus professores numa ótica que favoreça o desenvolvimento profissional deles e atenda a essas demandas pedagógicas.

Contudo, vale ressaltar que já acontecem ações em universidades públicas que contam com programas de formação e desenvolvimento profissional que discutem as competências pedagógicas necessárias para a atuação docente. São movimentos que indicam iniciativas pontuais, mas existem. Por isso, há a necessidade de desenvolver mais desses movimentos nas instituições que estimulem o uso do conhecimento científico pedagógico de forma a consolidar uma pedagogia que subsidiará a ação docente no magistério superior. Ensinar no magistério superior requer conhecimentos pedagógicos específicos que, agregados aos demais saberes, contribuirão para aprofundar a compreensão da docência como atividade complexa, visto que isso exige uma visão ampliada da formação profissional porque envolve a formação humana.

Concluimos esse estudo na perspectiva de ampliar as discussões sobre os professores de EF do magistério superior, entendendo que os estudos que se debruçam a problematizar o ensino, os saberes e suas práticas nos cursos de graduação, ainda são escassos se comparados aos trabalhos de investigação dessas mesmas temáticas com professores da Educação Básica. Logo, nosso trabalho de tese visa contribuir com um olhar especial voltado para pensar a EF nos campos da pedagogia e da docência universitária.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In: Veiga, Ilma Passos A. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas, SP: Papirus, 1998. p.99-122

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação.** [S. l.], v. 27, n. 2, p. 07-31, 2014. DOI: 10.21814/rpe.6243. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em 8 jan. 2020.

ALMEIDA, Vanessa Sievers. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e pesquisa.** São Paulo, v.34 n.3, set./dez. 2008, p.465-479.

ALVES, Claudia Aleixo. **O currículo de um curso de licenciatura em educação física pós-diretrizes curriculares: da prescrição ao cotidiano da formação.** 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 36., 2013, Anais. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-17

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras.** 13. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá um lugar na base nacional comum? **Motrivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, set. 2016. p.15-31. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p15>. Acesso em 27 out 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente.* 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set/dez., 2008.

BARBOZA, Maria da Graças Auxiliadora F. **A aula universitária: coreografias de ensino.** Curitiba, PR: CRV, 2015.

BERAZA, Miguel A. Zabalza; CERDEIRIÑA, María Ainhoa Zabalza. Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. e24586, jan/dez. 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24586>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24586>. Acesso em: setembro/2021.

BETTI, Mauro. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e esporte**. São Paulo, v.19, no. 3, p. 183-197, 2005.

BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BETTI, Mauro; KUNZ, Elenor; ARAÚJO, Lísia C. G; GOMES-DA-SILVA, Eliane. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Florianópolis, v. 28, n.2. Jan 2007.

BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

BOLZAN, Doris Pires V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. *In*: TRAVESSINI, C. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2008. p. 102-120. v. 1.

BOLZAN, Doris Pires V; ISAIA, Silvia Maria de A. pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educação**, Cutitiba, v.10, n29, p.13-26, jan/abr. 2010.

BORGES, Robson Machado; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. O início da docencia universitária: a importância da experiência como monitor em disciplinas acadêmicas. **Rev. Docência Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 50-62, jul./dez. 2017.

BRACHT, Valter. Desafios e dilemas da pós-graduação em educação física: conhecimento e especificidade. *In*: RECHIA, Simone et al. (Org.). **Dilemas e desafios da pós-graduação em Educação Física**. Ijuí-RS. Unijuí, 2015a, v.1, p.109-123.

BRACHT, Valter. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 22. nº 1, p. 53-63, set. 2000. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753>. Acesso em 20/07/2020.

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. 2ed. Ijuí: Unijui, 2003a.

BRACHT, Valter. Educação física, método científico e reificação. *In*: STIGGER, Marco Paulo (Org.). **Educação física + humanas**. São Paulo: Autores associados, 2015b.

BRACHT, Valter. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. *In*: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina – identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003b.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. *Pedagogia crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade*. **Movimento**. Porto Alegre, v.25, e25001, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n° 7, de 31 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. **Sistema único de saúde (SUS): princípios e conquistas**. Brasília: Ministério Saúde, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Resolução n° 6, de 18 de dezembro de 2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Brasília, 2018. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019

BRASIL. Parecer CNE/CES 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 30 jan 2019

BRASIL. *Resolução 03/1987*, 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, 1987b. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>. Acesso em: 30 jan 2019

CANDAU, Vera Maria F. **Rumo a uma nova didática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/612007>. Acesso em 10 agosto 2020.

CARBINATTO, Michele Viviene. **Atuação do docente de ginástica nos cursos de licenciatura em educação física**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Física), Escola de Educação Física e Esporte, Universidade Federal de São Paulo, SP, 2012.

CARLAN, Paulo; DOMINGUES, Soraya C; KUNZ, Elenor. Didática da educação física brasileira: uma compreensão da produção científica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, 2009.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior**: conceitos, definições e classificações Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

COCO, Vanessa M.; ISAIA, Silvia Maria A.; PIVETTA, Hedioneia M. F.; POROLNIK, Sinara; ROVEDA, Patricia Oliveira. Professores principiantes: dificuldades da docência superior. *In*: GARIGLIO, José Ângelo (Org.). **A inserção profissional na docência universitária**: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais. 1.ed. Curitiba: Appris, 2022.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da; NUNES, Célia Maria F. Desenvolvimento profissional docente na universidade: relato do programa institucional “sala aberta”. *In*: BARBOZA, Maria Auxiliadora F; TEIXEIRA, Inês Assunção C; COSTA, Maria do Perpétuo S. L. (Orgs.). **Territórios da docência no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2017.

CORRÊA, Evandro A.; SILVA, Luiz H.; PIMENTA, Thiago Faria da F; DRIGO, Alexandre J. A constituição dos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, 2016v. 24 n. 1, p.27-42, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Trajetórias e lugares da Formação universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, CAPES/CNPq/Junqueira&Marins Editores, 2010a.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2006a.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência no Ensino superior: perguntas necessárias ao campo da pós-graduação. *In*: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE**, Campinas, FE/UNICAMP. São Paulo: 23 a 26 de julho de 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, maio/ago. 2006b.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. *In*: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 33. 2010, Anais. Goiânia: ANPED, 2010b. p. 1-17.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2 ed. Araraquara-SP: Junqueira& Marin. 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**. São Leopoldo, v.12 n. 3. p. 182-186. set./dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *In*: BARBOZA, M.A. F; TEIXEIRA, I. A. C; COSTA, M.P.S.L. (Orgs.). **Territórios da docência no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de A. Professor da educação superior. *In*: MOROSINI, Marília C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006. v. 2, p. 380.

D'ÁVILLA, Cristina. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. *In*: D'ÁVILA, Cristiana; VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DELORY-MONBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 17, n.01, abril/2011. p. 333-346

DEMO, Pedro. **ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ESCOBAR, Bolivar T.; SANCHES, Emília Christie P. A presença do imprevisto da prática da docência. **Conference paper**. Seminários sobre ensino de desing, 2016. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/309442075>, DOI:10.5151/despro-sed2016-002. Acesso em 17 jan 2023.

FAVARIN, Edenise do A.; RODRIGUES, Michelle de O.; EIDELWEIN, Luciana P. S. Professores iniciantes na carreira docente de uma universidade pública federal: desafios e enfrentamentos. *In*: GARIGLIO, José Ângelo (Org.). **A inserção profissional na docência universitária: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2022.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Epistemologia e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Curitiba, v.30, n.3, p. 203-214, maio, 2009b. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338538015>. Acesso em 14 agosto 2020.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Esporte na contemporaneidade: uma experiência de fronteira. *In*: REZER, Ricardo. (Org). **O fenômeno esportivo – ensaios crítico reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 18-27.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 243-256, 2009a.

FERREIRA, Márcia Ondina V. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.34, n.1, p.106-113, jan./abr, 2011.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. **Experiências profissionais, formação e identidades**. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Salvador, 2009.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos; MORAIS, Eliane A. Lopes. Histórias de vida e de aprendizagem da docência de professores de um curso de licenciatura em educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, 2013. DOI: 10.5216/rpp.v16i1.15852. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/15852>. Acesso em: 27 nov. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária**. São Paulo, v.10, set/2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. (on line), Brasília, v.97, n.247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534>. Acesso em 15 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 21ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. São Paulo: Cortez, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GEREZ, Alessandra G. **A nova classe trabalhadora vai ao ensino superior: um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de educação física do setor privado no Espírito Santo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Potencialidades e limites de uma proposta alternativa de estudo do esporte na formação superior em educação física: olhares de professores e acadêmicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, 2007, Santa Maria. **Anais...** 1CD-ROM.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

HEES, Luciene Weber B. **O início da docência de professores da educação superior**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Gerais**. Brasília, v. 14, n.26, 2008. p. 43-59

ISAIA, Silvia Maria. MACIEL, Adriana M. R; BOLZAN, Doris Pires V. Educação superior: a entrada na docência universitária. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED NACIONAL, 33., Caxambu/MG – 17 a 20 de outubro. **Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Rio de Janeiro: Clome Carioca, 2010.

ISAIA, Silvia Maria. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In*: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de história de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n.3, set/dez. 2007. p. 413-438.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: DOI:<http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54>. Acesso em março de 2020.

JOSSO, Marie-Christine. História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. *In*.: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999. p. 11-24

KRÜGER, Leonardo Germano.; KRUG, Hugo Norberto. Licenciatura em Educação Física: Concepções a partir da Vivência Experienciada dos Professores do Ensino Superior em seu Percorso Formativo. **Movimento**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 51–70, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.2150. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2150>. Acesso em: 27 abr. 2021.

KUNZ, Elenor. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. *In*: CAPARROZ, Francisco Eduardo. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, v. 1, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artimed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDORF, Silvia M. Agatti. A prática pedagógica do professor de educação física e o corpo de seus alunos: um estudo com professores universitários. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 243–256, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v8i2.117. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/117>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa R.; Roberto R. PAES. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan./mar. 2014.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “Teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**. Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016.

MADELA, Angélica. **Saberes docentes e prática pedagógica**: diálogos na formação inicial em Educação Física. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, SC, 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Raphael Moreira. **Relação entre a teoria e a prática no ensino da educação física no ensino fundamental**: um trabalho colaborativo com o uso do facebook. 2017. 291f. Tese (Doutorado), Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, SP, 2017.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

MIRANDA, Gilberto José. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil**. 2011. 199f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, SP, 2011.

MOLINA NETO, Vicente; GÜNTHER, Maria Cecília C; BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro Shultz; MOLINA, Roseane Maria K. Reflexões sobre a produção do conhecimento em Educação Física e ciências do Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.28, n.1, p. 145-165, 2006.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Roseane Maria K. Identidade e perspectiva da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. *In*: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Org.). **Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectiva. Campinas, SP: Autores Associados. Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p.259-278

MOLINA, Roseane Maria K. Diretrizes curriculares. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 136-138.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOROSINI, Marília C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária** – glossário. Brasília: INEP, 2006. v. 2.

NEVES, Clarissa E. Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In*: DWYER, Tom et al (Orgs.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. As ciências da educação e os processos de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n.186, p. 1106- 1133, out/dez 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.42, e249236, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em outubro de 2022.

PAIVA, Fernanda Simone L. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. *In*: BRACHT, Valter.; CRISÓRIO, Ricardo (coord.). **Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

PASENIKE, Silvia C. de Oliveira. **Docência universitária: o professor de EF e sua prática pedagógica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária: Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Ademir Faria; BROCH, Caroline; TEIXEIRA; Fabiane Castilho; KRAVCHYCHYN, Claudio; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. A docência universitária em Educação Física: da formação à atuação profissional. **Pensar a prática**. v. 21 n. 2. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i2.47214>. Acesso em 22/09/2019.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 35-50

POZZEBON, Marlei; PETRINI, Maira de Cassia. Critérios para Condução e Avaliação de Pesquisas Qualitativas de Natureza Crítico-Interpretativa. *In*: TAKAHASHI, Adiana Roseli Wünsch. **Pesquisa Qualitativa em Administração**: fundamentos, métodos e usos no Brasil. São Paulo: Atlas, 2013.

RANGEL-BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, v.2, n.1, jun. 1996. Disponível em <https://doi.org/10.5016/6507>. Acesso em 13 dez 2022.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado**: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo: EDUSP:FAPESP, 200.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides J.; PAES, Roberto R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610, jul./set. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.5016/6507>. Acesso em 13 jan 2023.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na Formação Inicial em Educação Física**: reflexões epistemológicas. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a prática**, n.11, v. 3, p. 319-329, set./dez. 2008.

RISTOFF, Dilvo. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. *In*: MOROSINI, Marília C.(org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006. p.37-52

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). **Cadernos GEA**, Brasília, n. 4, jul./dez. 2013.

RODRIGUES, David. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista Educação Especial**, [S. l], n.9, v.15, p.09-15, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidade dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: Estudos Sobre Educação. Ano XI, v.12, n.13, Jan/Dez, 2005, p. 105-126. Disponível em <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>. Acesso em novembro de 2021.

SAMPAIO, Helena Maria S. **Ensino superior no Brasil e os limites para a consolidação de um sistema de massa**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2013. Disponível em: <http://nupps.usp.br>. Acesso em: 20 abril 2022.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan-mar. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-5509200800010000>. Acesso em: 20 jan 2022.

SANTOS, Wanda Terezinha P. Professor universitário em início de carreira: um estudo na universidade estadual do Centro-Oeste. *In*: GARIGLIO, José Ângelo (Org.). **A inserção profissional na docência universitária: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita A. Teixeira (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p.137 – 179

SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina; RUBIO, Kátia. Os estudos socioculturais do movimento humano e os 40 anos da pós-graduação da EEFÉ-USP. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. esp, p. 111-119, ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1807-55092017nesp111>. Acesso em: 20 jan 2019

SAVIANI, Demerval. Pedagogia na Educação Superior. **Aprender Cad. de Filosofia e Psic. Da Educação**. Ano VII, n.12, p.13-21, 2009. Disponível em periodicos2.uesb.br.php/aprender/article/view/3103/2588. Acesso em 16 de maio de 2020.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética - de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEIXAS, Ana Maria. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. *In*: STOER, Stephan; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (Orgs.). **Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2011. p. 211-239.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96 – Especial, p.1021-1056, out. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SILVA, João dos Reis; CARVALHO, Celso Prado de Ferraz. Novas faces da educação superior no Brasil: o neopragmatismo institucionalizado. **EccoS Revista Científica** [online], v.5, n.1, 2003. e-ISSN: 1983-9278. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550102>. Acesso em 4 de Março de 2020.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior**: entre o público e o mercantil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-1198-1. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em 13 fev 2020.

SOUZA, Andrea L. Hadara; TEIXEIRA, Gabriel; GENTIL, Plínio. Professores de faculdades privadas: categorias em extinção? **Le Monde Diplomatique Brasil**. Edição 178. São Paulo, maio/2022. Disponível em <https://diplomatique.org.br>. Acesso em julho de 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10267>.

SOUZA, Luana M.; DIAS, Silvana M. V. A utilização do rapport como elemento motivador das aulas de língua inglesa. **Revista Philologus**, v. 28, n. 82 Supl., Rio de Janeiro, CiFEFiL, jan./abr.2022. e-ISSN 2675-6846 | ISSN 1413-6457. Acesso em dez 2022.

SOUZA, Maristela da Silva. Didática da educação física escolar e o processo lógico de apreensão do saber. **Movimento**. Porto Alegre, v. 13, n. 3, p.181- 199, set./dez. 2007.

TAFFAREL, Celi Neuza Z. **A formação do profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez. 2000.

TELLO, Ana Maria Sagrario. Docência universitária: uma experiência argentina. *In*: BARBOZA, Maria Auxiliadora F; TEIXEIRA, Inês Assunção C; COSTA, Maria do Perpétuo S. L. (Orgs.). **Territórios da docência no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2017.

THIERREN, Jaques. Docência profissional: as práticas de uma racionalização pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. *In*: D'ÁVILA; C.; VEIGA, I. P.A. (Orgs.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

TORRES, A. R.; ALMEIDA, M. I. DE. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 9, p. 11-22, 5 jul. 2018.

VEIGA, Ilma Passos A.; SILVA, Edileuza F da; Xavier, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana C. de A. Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. *In: D'ÁVILA; C.; VEIGA, I. P.A. (Orgs.). Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.* Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Espaço e currículo. *In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth F. (Orgs.). Disciplinas e integração curricular: História e políticas,* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VELOZO, Emerson Luís. Educação física, ciência e cultura. **Rev. Bras. Cienc. Esporte,** Campinas, v.31, n. 3, p. 79-93, maio, 2010.

VIEIRA, R. A. G.; NEIRA, M. G. Identidade docente no ensino superior de educação física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Movimento,** [S. l.], v. 22, n. 3, p. 783–794, 2016. DOI: 10.22456/1982-8918.54955. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/54955>. Acesso em: 26 nov. 2018.

WIEBUSCH, Andressa. **Metodologias ativas: reflexões e caminhos possíveis entre concepções e estratégias pedagógicas no ensino superior.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCR, Porto Alegre, 2020.

WIEBUSCH, Eloisa Maria; CUNHA, Maria Isabel da. Professores estreadores na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. *In: GARIGLIO, José Ângelo (Org.). A inserção profissional na docência universitária: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais.* 1.ed. Curitiba: Appris, 2022.

ZABALZA, Miguel Ángel. Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. **Educación.** Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 199-209, set./dez., 2008. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4474>. Acesso em 18 abr. 2020

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel Ángel. Ser professor universitario hoy. **La Cuestión Universitaria.** n. 5, p. 68-80, oct. 2009. ISSN 1988-236X. Disponível em: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>. Data de acesso: 18 mar. 2021

ZANOTTO, Luana; ALVES, Fernando Donizete. O início da docência no ensino superior: um estudo em um curso de educação física. **Rev. Docência Ens. Sup.,** Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 50-62, jul./dez. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
AOS COORDENADORES DE CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

APRESENTAÇÃO

A docência é uma ação complexa que justifica um aprofundamento dos conhecimentos científicos pedagógicos (os saberes, a didática, o ensino) para ser desenvolvida pelo professor no exercício do magistério superior. A ação docente se efetiva quando mobilizamos esses conhecimentos para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula, seja qual for o nível de ensino.

O Objetivo central da pesquisa é dar voz ao professor(a) e compreender como se desenvolve a dimensão pedagógica praticada pelo seu fazer pedagógico no ensino universitário. Para tanto, gostaríamos de contar com a sua colaboração para conseguirmos ter acesso aos professores da graduação do curso de EF (Licenciatura e Bacharelado), para posterior contato de nossa parte, com fins a realizar um trabalho de campo por meio entrevistas narrativas.

Saiba que:

- a) As respostas dos professores serão a respeito de sua prática docente e não sobre a instituição.
- b) As respostas serão consolidadas de forma agregada, mantendo o sigilo sobre os dados identitários dos professores, tais como nome, sobrenome, instituição, etc.
- c) O professor poderá desistir de responder a qualquer momento.

Ficaremos muito agradecidas se puder colaborar nos indicando o e-mail e/ou celular dos professores para que possamos contatá-los. Comprometemos em compartilhar os resultados para fins de contribuir com o debate sobre a docência nos cursos de graduação em EF.

Qualquer dúvida entre em contato com syfena@hotmail.com ou sylviafn16@gmail.com. Também pode nos contatar pelo telefone: (27)9952 1064.

Obrigada!

Prof^a. Sylvia Fernanda Nascimento

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF/UFES

Prof^a. Dra Zenólia C. Campos Figueiredo

Orientadora - PPGEF/UFES

APÊNCICE B – Ficha de dados de identificação dos professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

APRESENTAÇÃO

A docência é uma ação complexa que se efetiva quando mobilizamos conhecimentos para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula seja qual for o nível de ensino. A intenção de nossa pesquisa é dar voz ao professor(a) para compreender como se desenvolve a dimensão pedagógica praticada pelo seu fazer pedagógico no ensino universitário. Para isso, gostaríamos de contar com sua colaboração, você (professor/a) da graduação do curso de EF, para desenvolvermos um levantamento de dados por meio de narrativas e dar luz ao trabalho do professor(a) de EF no ensino superior e abrir caminhos para este tipo de discussão no ambiente acadêmico.

Saiba que:

- As respostas serão consolidadas de forma agregada, mantendo o sigilo sobre os dados identitários dos professores, tais como nome e sobrenome, instituição.
- Você poderá desistir de responder a qualquer momento.

Ficaremos muito agradecidas se puder colaborar respondendo ao questionário que nos permitirá realizar nosso primeiro passo na seleção dos sujeitos do estudo.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Tel. Contato:

E-mail:

Pós-Graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado.

Instituição de Ensino Superior (IES) da Pós-Graduação (PG):

Ano de conclusão da Pós-Graduação:

Ao concluir a PG, ingressou diretamente no magistério superior? () Sim () Não

Possui experiência de trabalho como professor na Educação Básica? () Sim () Não

Qual a sua IES de trabalho:

Tempo de atividade docente no magistério superior: ano(s)

Tempo de atividade docente na IES atual: ano(s).

Sua instituição oferta os cursos de: () Licenciatura () Bacharelado () Licenciatura e Bacharelado em Educação Física

A partir desse questionário, entrarei em contato com você se seus dados se encaixarem para os requisitos da pesquisa. Caso esteja disponível, seguiremos a diante com uma entrevista cuja finalidade é apreender a singularidade da sua experiência no magistério superior. Utilizaremos a narrativa de sua experiência para abordar de forma simples, direta a trajetória na docência no curso de graduação de EF.

Ciente das informações acima declaradas, você aceita participar da pesquisa?

() Sim, aceito participar.

() Não, não aceito participar.

Qualquer dúvida entre em contato com syfena@hotmail.com ou zenoliavix@gmail.com.
Também pode nos contatar pelo telefone: (27) 99952 1064.

Obrigada!

Prof^a. Ms. Sylvia Fernanda Nascimento

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF/UFES

Prof^a. Dra. Zenólia C. Campos Figueiredo

Orientadora - PPGEF/UFES

APÊNCICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidada para participar voluntariamente, da pesquisa “Docência Universitária: reflexões sobre o ensino no magistério superior e os desafios da docência nos cursos de graduação em Educação Física”. Este estudo apresenta como contexto o ensino superior e a construção da docência com um olhar para sua complexidade e desenvolvimento na graduação em EF. Dentro desse contexto, temos como **objetivo** investigar como o professor do curso de educação física mobiliza seus conhecimentos pedagógicos para atuar no magistério superior, considerando o lugar que a docência ocupa em seu trabalho. Os dados coletados serão usados na elaboração da tese de doutorado da pesquisadora Sylvia Fernanda Nascimento aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof^ª. Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo.

Solicitamos que você leia as informações contidas neste termo de consentimento:

MODO DE COLETA DE DADOS: Para coletar os dados, serão realizados os seguintes procedimentos: entrevistas individuais, previamente agendadas com os participantes. As entrevistas serão devidamente gravadas para posterior transcrição.

RISCOS: Exposição das narrativas em eventos de caráter científicos, porém será mantido o sigilo sobre os dados identitários dos professores, tais como nome e sobrenome e instituição como forma de não haver prejuízo ou desconforto. Ao expor as narrativas (as falas dos professores), não vemos como haver riscos de lesões. Enfatizamos que faremos uso apenas dos dados transcritos, não sendo utilizada a imagem e sem divulgação da voz de nenhum professor participante. Pelas características do estudo, não haverá custo nenhum por parte dos participantes, portanto não cabe gasto para o mesmo, ficando a cargo da pesquisadora todos os custos com deslocamento, materiais ou outros recursos. Porém, ainda que haja por parte do participante qualquer especificação de prejuízos, desconforto, constrangimento ou de danos à dimensão psíquica, moral ou intelectual, por exemplo, que atinja seu prestígio profissional ou a sua autoestima em qualquer fase da pesquisa as pesquisadoras estarão atentas para proceder com a retirada dos dados do participante do estudo. E, garantimos, por conta disso, o direito de poder buscar indenização, pois o participante está resguardado por este termo. Caso o participante considere qualquer tipo de dano, a busca por ressarcimento de eventual prejuízo

pode ser requerida às pesquisadoras que providenciarão a assistência necessária para reparar o dano.

BENEFÍCIOS: O estudo trará contribuições nas reflexões acerca da docência universitária em cursos de graduação em EF e na compreensão do desenvolvimento do ensino na ação do professor no magistério superior.

CONFIDENCIALIDADE: Os dados coletados são confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os resultados deste estudo deverão ser publicados na tese, em eventos, publicações científicas, mas a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. É garantido também o direito de não responder perguntas obrigatórias, visto que enviaremos com antecedência o teor do conteúdo da entrevista, para tomada de decisão informada.

QUESTÕES/DÚVIDAS: Os participantes têm o direito de acesso aos próprios dados a qualquer momento, buscando o contato com a pesquisadora Sylvia Fernanda Nascimento pelo telefone (27) 3328 0132 ou 999521064 ou por correio eletrônico: sylviafn16@gmail.com, bem como por sua orientadora a professora Dra. Zenólia Christina Campos Figueiredo (via contato telefônico: (27) 997722834, ou por correio eletrônico: zenoliavix@gmail.com). O CEP existe para salvaguardar o direito e a dignidade dos participantes da pesquisa e poderá ser acionado em caso de problemas ou para realizar alguma denúncia sobre o procedimento da pesquisa que não esteja de acordo com este termo de consentimento. Caso não consiga contactar os pesquisadores para relatar algum problema, poderá acionar o Comitê de Ética e Pesquisa da Ufes pelo telefone (27) 3145-9820, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, ou endereço: Av. Fernando Ferrari, 514. Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Após aprovação concedida pelo CEP (Conselho de Ética em pesquisa) serão realizadas duas entrevistas, sendo a primeira presencialmente para obtermos os consentimentos necessários ao andamento do estudo. O presente TCLE será elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu final, pelos convidados a participar da pesquisa, assim como pela pesquisadora responsável. O participante receberá uma via do documento assinada pela pesquisadora e a outra via, assinada pelo mesmo, ficará com a pesquisadora. Este documento é parte do processo de consentimento, sendo necessárias as assinaturas solicitadas.

O período de participação dos professores da pesquisa será de março a abril de 2022, com realização de entrevistas de modo presencial, conforme a disponibilidade do participante respeitando os protocolos de segurança contra a covid-19, com duração média de 40 a 50 minutos, em local a definir pelo participante (podendo ser a instituição de trabalho ou em sua residência). Caso o participante opte por realizar a segunda entrevista por meio virtual, o convite para a participação na pesquisa será feito por meio de *link* para endereço eletrônico ou texto com as devidas instruções de envio, que informem ser possível, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa. Garantimos a importância do participante em guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico e o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Garantimos em todas as formas de coleta de dados (entrevista presencial ou virtual) o armazenamento adequado de todas as informações e, uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo local, apagando todo e

qualquer registro de plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, agindo com os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade do participante. O participante tem a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo se, por opinião própria, considerar que a possibilidade de realizar a entrevista em meio virtual não seja seguro devido à limitações de segurança ou possíveis violações que ocorrem virtualmente (*hacker*, por exemplo).

Eu, Sylvia Fernanda Nascimento, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA NA PESQUISA

Eu, _____ concordo em participar voluntariamente desta pesquisa. Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre o estudo e os procedimentos neles envolvidos. Sei, ainda, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto leve à penalidade ou prejuízo para mim ou para a instituição à qual pertença. Não haverá despesa pessoal ou para a instituição à qual pertença ou represento. Declaro, ainda, que recebi uma via devidamente assinada e rubricada do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Assinatura do participante/RG

Assinatura do pesquisador/RG

Local

Data

APÊNDICE D – Entrevista com história de vida

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ENTREVISTA NARRATIVA COM HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES

1. Conte-nos sobre a escolha pela Docência como profissão.
2. Sobre o percurso até o seu ingresso na carreira da docência no ensino superior.
3. Conte um pouco sobre a sua “sobrevivência”, as “descobertas” vividas no início da carreira no magistério. Como você descreve sua chegada ao magistério superior levando em consideração estes dois aspectos?
4. Quanto a sua formação, como você descreve a contribuição das disciplinas que tratavam dos conhecimentos pedagógicos relacionados à docência na pós-graduação?

APÊNCIDE E – Entrevista Narrativa

EIXOS NORTEADORES - DOCÊNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Sobre a sua percepção a respeito da docência
 - 1.1 Entendimento sobre essa percepção delimitada ao ensino superior
 - 1.2 Diferenças entre a docência no ensino superior e na educação básica.
 - 1.3 Como a instituição interfere na sua docência ou prática docente?
 - 1.4 Sua compreensão sobre o lugar da docência (magistério) no ensino superior.
2. Relate os conhecimentos e/ou saberes você mobiliza na prática docente para desenvolver o ensino e aprendizagem.
 - 2.1 Fale sobre as referências desses conhecimentos e/ou saberes.
 - 2.2 A maneira como você mobiliza/desenvolve esses conhecimentos na prática docente.
 - 2.3 Os modos de materialização (efetivação/manifestação) desses conhecimentos no dia a dia da sala de aula.
3. Relate uma situação desafiadora com relação ao ensino de um conteúdo /conhecimento que foi vivenciada em sua prática.
4. Alguma situação pedagógica vivida que você precisou utilizar conhecimentos de outras ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia para problematizar um conteúdo de ensino.
5. Sobre sua mediação no processo de ensino-aprendizagem de pessoas adultas.
6. Sobre considerar o contexto e as características do universo cultural dos alunos.
7. Sobre a ação de pesquisar e a ação de ensinar, fale da sua forma de desenvolver meios para que as duas ações coexistam.