

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

CAROLINI APARECIDA OLIVEIRA CAMPANHOLI

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A
EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO
BÁSICA NA CONSTITUIÇÃO DOS
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO
CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEL**

Maringá
2020

CAROLINI APARECIDA OLIVEIRA CAMPANHOLI

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A EXPERIÊNCIA
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
CONSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEL**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
Associado em Educação Física –
UEM/UEL, para obtenção do título de
Doutora em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Herold Junior

Maringá
2020

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C186f Campanholi, Carolini Aparecida Oliveira
A formação pedagógica e a experiência docente na educação básica
na constituição dos professores universitários do curso de
licenciatura em Educação Física da UEL / Carolini Aparecida
Oliveira Campanholi. – Londrina, 2020.
317f. : il.

Orientador: Carlos Herold Junior.
Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de
Maringá, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física
UEM/UEL, área de concentração Práticas Sociais em Educação Física,
2020.
Inclui bibliografia.

1. Educação física – Ensino - Teses. 2. Educação física – Formação
pedagógica – Teses. 3. Educação física – Experiência docente –
Teses. I. Herold Junior, Carlos. II. Universidade Estadual de
Maringá. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física
UEM/UEL. III. Universidade Estadual de Londrina. IV. Título.

CAROLINI APARECIDA OLIVEIRA CAMPANHOLI

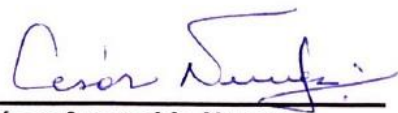
**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A EXPERIÊNCIA
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
CONSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEL**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Doutora.

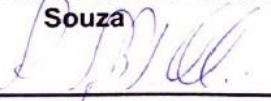
APROVADA em 21 de maio de 2020.



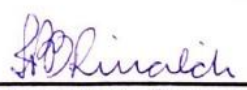
Prof. Dra. **Vânia de Fátima Matias de Souza**



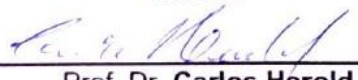
Prof. Dr. **César Aparecido Nunes**



Prof. Dr. **Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira**



Prof. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**



Prof. Dr. **Carlos Herold Junior**
(Orientador)

Dedicatória

*Dedico este trabalho a minha mãe Lourdes,
pelo apoio, carinho, atenção, cuidado, amor
e por ser incondicionalmente meu alicerce
em todas as horas da minha vida.*

*E ao meu pai José, que se foi durante
o doloroso final desse processo.
Com ele aprendi a importância intensa
do hoje e a incerteza misteriosa do amanhã.*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, que não me deixou “cair”, e que ao menor sinal de esmorecimento me deu forças para continuar.

À minha mãe, fonte de coragem e esforço imensurável, que não me deixou sozinha nessa caminhada, me acompanhando sempre com uma palavra de calma e dedicação diante das inúmeras dificuldades.

A todos os amigos, os quais seus nomes se estenderiam por páginas e páginas, mas em especial à Cláudia M. Portero, Mirela Nascimento e Zuleica Pereira Ishizaki, a minha eterna gratidão pelo apoio, compreensão, carinho, paciência e, principalmente por inúmeras vezes terem se desviado de seus caminhos para acompanhar-me no meu.

Ao meu amigo de caminhada nesse processo de doutoramento, Anderson Honorato, que chegou nesse processo, mas que levarei para a vida como um presente para que possamos fazer dela uma eterna viagem, no sentido mais literal da palavra.

Ao meu orientador, prof. Dr. Carlos Herold Júnior, que me estendeu a mão do conhecimento e me concedeu esta oportunidade. Obrigado por me olhar como sou, por respeitar a autonomia intelectual e a individualidade humana, qualidades tão caras e preciosas a um educador. Nunca lhe faltando sensibilidade, pertinência e sabedoria para compreender minhas limitações e respeitar o meu tempo de crescimento, meu muito obrigado.

Aos professores que constituíram as bancas de qualificação e defesa, Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, Dr. César Aparecido Nunes, Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi e Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza, que disponibilizaram tempo, conhecimento e generosidade norteando-me na construção desse trabalho. Manifestando olhares sábios e atentos que tanto colaboraram no caminho difícil e complexo que é tecer um discurso a respeito da docência.

À eterna professora, orientadora e amiga Dr.^a Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma meu eterno agradecimento por fazer parte da minha vida acadêmica e

pessoal de maneira tão significativa, formando com o professor e também amigo Dr. José Augusto Victoria Palma meus “pais” acadêmicos, seres humanos dignos de todo meu respeito e admiração. E por sempre, em qualquer causa, momento ou circunstância compartilharem minhas alegrias e minhas tristezas como se fossem suas.

Ao professor, eterno orientador e amigo Dr. Antonio Geraldo Magalhães Gomes Pires, pela amizade. E por aguçar, ainda no processo de graduação, a veia crítica docente existente em mim, tendo sempre as palavras mais excessivamente sábias sobre o universo social da educação.

À professora e amiga Dr.^a Marilene Cesário, que na sua integridade humana, desde a graduação sempre teve um olhar de sensibilidade para comigo. E que nos poucos encontros durante esse processo de doutoramento me impulsionou, sendo suas palavras acalento nos momentos de insegurança e medo.

À professora e amiga Dr.^a Rosângela A. Volpato, amizade que se estabeleceu durante o processo de Mestrado. Aquela que num dos momentos mais difíceis do meu processo de Mestrado provou que é possível à humanização da docência nos mais altos níveis acadêmicos. Minha eterna gratidão e admiração, pela professora e ser humano que é, e por ter aberto a porta do seu conhecimento e da sua casa para contribuir com meu trabalho e minha vida.

Meus agradecimentos ao Instituto Federal do Paraná, em especial o Campus de Telêmaco Borba, direção, professores e funcionários, pelo apoio e principalmente pela oportunidade do afastamento concedido para capacitação, tornando esse difícil processo mais leve em função desse importante incentivo.

À Universidade Estadual de Londrina (UEL) e ao Centro de Educação Física e Esporte desta universidade pela autorização para a realização da pesquisa. Bem como aos professores do curso de Licenciatura em Educação Física pela receptividade e imprescindível contribuição com o trabalho.

À Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física (PEF-UEM/UEL) por possibilitarem essa oportunidade formativa.

A todos, meus sinceros agradecimentos na certeza de que sem todo esse apoio basilar a caminhada não seria possível. Muito obrigado.

*Esta é, em última análise,
a minha maneira de escrever sobre o que penso
e de pensar sobre o que faço.*

Paulo Freire

*Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência
e uma vez separado o conhecimento da existência humana,
temos uma situação paradoxal.*

Jorge Larrosa Bondía

CAMPANHOLI, Carolini Aparecida Oliveira. **A Formação Pedagógica e a Experiência Docente na Educação Básica na constituição dos professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL.** 2020. 317f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

RESUMO

O objetivo da pesquisa consiste em analisar como os professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina - UEL compreendem a influência de suas formações pedagógicas e de suas experiências no Ensino Básico na constituição profissional de formadores de professores de Educação Física. A investigação envolveu 18 docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL e se deu por meio da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas, e a realização de uma entrevista semiestruturada. O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo apresentando uma categorização que correlaciona os resultados em dois eixos basilares representados pelas categorias provenientes da temática da pesquisa (Formação Pedagógica e Experiência na Educação Básica) e subcategorias construídas a partir de conceitos síntese que emergiram da fala dos docentes durante as entrevistas (Importante, determinante e indispensável, e/ou Importante, mas não é determinante e indispensável). Os resultados evidenciam que a maioria dos professores pesquisados - 14 docentes (77,77%) considera a formação pedagógica como sendo uma qualificação importante e indispensável para a atuação de um educador que contribui na formação de outros professores, enquanto que, 4 professores (22,22%) a considera importante, mas não determinante nem indispensável. Quanto aos resultados obtidos sobre a compreensão que os docentes pesquisados possuem a respeito da experiência docente do professor universitário na Educação Básica, a maioria dos professores - 10 deles (55,55%) considera que possuir essa experiência é algo importante, determinante e indispensável. Enquanto que 8 professores (44,44%) concebem essa experiência como fator importante, mas não determinante, nem indispensável, considerando que a ausência de experiência pode ser suprida por outros fatores contributivos. Destaca-se assim a importância dada à formação e à experiência pelos docentes investigados, bem como pela literatura consultada. Nesse sentido, a amplitude de considerações a respeito dos dois fatores constituintes da qualificação docente dos professores universitários questionados pela pesquisa: a Formação Pedagógica e a Experiência Docente na Educação Básica, configura-se de maneira a considerá-los fatores importantes por parte dos entrevistados e cabíveis de maiores estudos e atenção por parte de outras universidades e instituições de Ensino Superior. Isso, tanto no que diz respeito à formação continuada dos educadores, quanto no tocante aos requisitos que constituem os instrumentos de seleção desses docentes, sugerindo desse modo, uma maior atenção e valorização a questão da experiência docente na Educação Básica em se tratando de professores que se candidatam a docentes universitários e atuarão na formação de futuros professores.

Palavras-Chave: Formação docente universitária. Formação pedagógica. Experiência na Educação Básica. Educação Física.

CAMPANHOLI, Carolini Aparecida Oliveira. **The Pedagogical Training and Teaching Experience in Basic Education in the formation of university professors of the Physical Education Degree courses at UEL.** 2020. 317 pages. Thesis (Doctorate Degree in Physical Education) – Health Science Center. State University of Maringá, Maringá, 2020.

ABSTRACT

The objective of the research is to analyze how the teachers from Physical Education Degree courses at the State University of Londrina – UEL comprehend their influence of their pedagogical training and their experiences in Basic Education in the professional formation of Physical Education teachers. The research involved 18 professors of the Physical Education Degree course at UEL and took place through the application of a questionnaire with written and multiple-choice questions and a semi-structured interview. The data computing was done through content analysis presenting a categorization that combines the results in two basic axes represented by the categories from the researched theme (Pedagogical Training and Experience in Basic Education) and subcategories made of the synthesis concepts that came from the teachers' speech during the interviews (Important, determinant, indispensable, and/or Important, but it is not determinant or indispensable). The results show that the majority of the teachers surveyed, 14 teachers (77.77%) consider pedagogical training to be an important qualification and indispensable for the performance of an educator who contributes to the formation of other teachers, while 4 teachers (22.22%) of the teachers consider important, but neither determinant nor indispensable. Regarding to the results about the comprehension that the researched teachers have regarding the teaching experience of the university professor in Basic Education, most teachers, 10 of them (55.55%), consider that having experience is something important, determinant and indispensable. For as much as 8 teachers (44,44%) conceive of this experience as an important factor, but neither determinant nor indispensable, and this lack of experience can be supported by contributory factors. This way, it stands out the importance given to training and experience by the researched professors, as well as by the read literature. Thus, the range of considerations about the two factors constituting the teaching qualification of the university teachers interviewed by the research: Pedagogical Training and Teaching Experience in Basic Education showed that the teachers consider important factors and further studies and attention from other universities and higher education intuitions. Therefore, both with regard to the continuing education of educators, and with regard to the requirements that constitute the instruments of the selection of the teachers, thus suggesting a greater attention and appreciation of the subject of teaching experience in Basic Education specially on teachers who apply for university professors and will work to train future teachers.

Keywords: University teacher formation. Pedagogical training. Basic Education Experience. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Gabarito para avaliação de prova de títulos: concurso público para professores não titulares – UNICENTRO 201488
- Figura 2** - Gabarito para pontuação do curriculum vitae para prova de títulos – Anexo II do Edital nº. 116/2016 – PRORH da UEL.....90
- Figura 3** - Instrumento de avaliação para exame de títulos referente ao Edital nº. 030/2014-GR da UENP para provimento de cargo de professor não titular de Ensino Superior92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O programa de 1934	66
Quadro 2 - Os saberes da proposta de 1939	67
Quadro 3 - Os saberes da proposta de 1945	68
Quadro 4 - Os saberes da proposta de 1969	72
Quadro 5 - Os saberes da proposta de 1987	75
Quadro 6 - Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif	116
Quadro 7 - Informações de idade e sexo individuais e médias dos docentes	131
Quadro 8 - Perfil de Formação do Ensino Médio dos docentes	132
Quadro 9 - Perfil de Graduação em Educação Física dos docentes	133
Quadro 10 - Perfil de outros cursos de Graduação dos docentes	134
Quadro 11 - Perfil Formativo com relação aos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu dos docentes do curso de Educação Física Licenciatura da UEL	134
Quadro 12 - Perfil de atuação profissional na Educação Básica como professor de Educação Física	135
Quadro 13 - Razões/motivos pelos quais os docentes se justificam por não possuírem experiência como professores de Educação Física na Educação Básica	137
Quadro 14 - Perfil de atuação profissional na Educação Básica como professor de outras disciplinas além da Educação Física	138
Quadro 15 - Experiência geral como docente universitário no curso de Educação Física	139
Quadro 16 - Experiência como docente universitário exclusivamente no curso de Educação Física da UEL	139
Quadro 17 - Experiência como docente universitário em outros cursos de graduação além da Educação Física	140
Quadro 18 - Disciplinas ministradas no 1º semestre de 2019 no curso de Licenciatura em Educação Física pelos docentes pesquisados	141

Quadro 19 - Atuação dos docentes em cursos de Pós-Graduação	142
Quadro 20 - Momento em que decidiu se tornar professor	144
Quadro 21 - Momento em que decidiu se tornar professor do Ensino Superior	147
Quadro 22 - Formação pedagógica dos professores dos cursos de Educação Física concluídos pelos docentes pesquisados	150
Quadro 23 - Opinião sobre a formação pedagógica mínima dos professores universitários dos cursos de Educação Física Licenciatura	153
Quadro 24 - Opinião sobre as disciplinas que cursou durante a sua graduação em Educação Física	165
Quadro 25 - Opinião sobre as disciplinas pedagógicas do curso de Educação Física Licenciatura da UEL	171
Quadro 26 - Perfil Pedagógico-Formativo dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu dos docentes de Educação Física Licenciatura da UEL	175
Quadro 27 - Opinião a respeito da atuação profissional relacionada à formação na Pós-Graduação de cunho Pedagógico-Formativo	177
Quadro 28 - Experiência na Educação Básica dos professores universitários dos docentes do curso de Educação Física Licenciatura da UEL	184
Quadro 29 - Opinião a respeito da experiência na Educação Básica dos docentes do curso de Educação Física Licenciatura da UEL com relação ao atendimento aos discentes	189
Quadro 30 - Opinião a respeito da experiência na Educação Básica dos docentes do curso de Educação Física Licenciatura da UEL com relação à exemplificação da teoria	195
Quadro 31 - Experiência com programas de formação	201
Quadro 32 - Opinião a respeito do contato de graduandos de Educação Física com a escola antes do estágio	209
Quadro 33 - Opinião a respeito da experiência escolar como fator colaborativo na elaboração e aplicabilidade de práticas pedagógicas aos graduandos em Educação Física Licenciatura	212

Quadro 34 - Opinião a respeito da experiência na Educação Básica como fator colaborativo para ministrar aulas no Ensino Superior no curso e Licenciatura em Educação Física	217
Quadro 35 - Categorização da temática correlacionada com as perguntas temáticas e as perguntas foco, do questionário e da entrevista semiestruturada respectivamente	224
Quadro 36 - Categorização dos resultados construídos por meio da análise de conteúdo de Bardin (2004)	225

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMs	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CPC	Conceito Preliminar do Curso
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização do Magistério
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
GEPE	Grupo de Estudos de Práticas em Ensino

HEM	Habilitação Específica do Magistério
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRORH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista

UNESPAR Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	OBJETIVOS	28
2.1	OBJETIVO GERAL	28
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
3	REFERENCIAL TEÓRICO	29
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CAMINHOS DE UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO	29
3.1.1	Processo Histórico	29
3.1.2	Planos, Programas e Políticas de Incentivo à Formação de Professores no Brasil	40
3.1.3	Aspectos Teóricos, Pedagógicos e Epistemológicos da Formação de Professores	52
3.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	63
3.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR	82
3.4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO/PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	97
3.4.1	A Formação Pedagógica dos Professores Universitários dos Cursos de Licenciatura em Educação Física.....	98
3.4.2	A Experiência na Educação Básica do Professor Universitário dos Cursos de Licenciatura em Educação Física	107
4	MÉTODOS	120
4.1	A PESQUISA QUALITATIVA	121
4.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	122
4.2.1	População	122
4.2.2	Amostra	123

4.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	123
4.3.1	Questionário	123
4.3.2	Entrevista Semiestruturada	124
4.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	126
4.5	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	129
5	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	131
5.1	APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS	131
5.2	APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	143
5.3	CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	224
5.3.1	Formação Pedagógica	225
5.3.2	Experiência Docente na Educação Básica	233
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
	REFERÊNCIAS	252
	APÊNDICES	266
	APÊNDICE A - Questionário	267
	APÊNDICE B - Tecitura Basilar para Roteiro de Entrevista Semiestruturada	270
	APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada	272
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	274
	APÊNDICE E - Pergunta número 1 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	276
	APÊNDICE F - Pergunta número 2 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	280
	APÊNDICE G - Pergunta número 3 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	283

APÊNDICE H - Pergunta número 4 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	285
APÊNDICE I - Pergunta número 5 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	291
APÊNDICE J - Pergunta número 6 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	293
APÊNDICE K - Pergunta número 8 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	296
APÊNDICE L - Pergunta número 9 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	299
APÊNDICE M - Pergunta número 10 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	301
APÊNDICE N - Pergunta número 11 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	304
APÊNDICE O - Pergunta número 12 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	306
APÊNDICE P - Pergunta número 13 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	309
APÊNDICE Q - Pergunta número 14 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	311
APÊNDICE R - Pergunta número 15 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes	313
ANEXOS	316
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade Estadual de Maringá – PR	317

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional contemporâneo é campo de grandes discussões. Vivemos e pensamos, no sentido *lato* das ações educacionais, conflitos e desafios urgentes que dizem respeito à educação formal. Há incertezas e agudas discussões, sobre o papel da escola, professor, aluno, ensino, aprendizagem, processo avaliativo, políticas educacionais, falta de investimento financeiro, entre outros problemas que tem lugar no cotidiano escolar atual.

Inserido nessa conjuntura está o Ensino Superior que se configura como importante fase no processo de escolarização, pois é responsável por formar o profissional das mais variadas áreas de conhecimento. E em se tratando da formação de professores o fato de não haver uma formação nem uma exigência no âmbito pedagógico específico para o exercício da docência universitária, assumimos que a mesma se caracteriza como uma área de investigação de grande relevância para a miríade de debates educacionais que hoje existem.

A partir desse olhar nossa temática de investigação se faz no universo do Ensino Superior, sobre a construção docente universitária dos educadores que se dedicam a formar professores, os docentes que atuam nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

Mesmo com o aumento significativo das pesquisas acadêmicas voltadas ao Ensino Superior, a grande maioria dos estudos livros, artigos, congressos, voltados à temática da prática na formação do professor, ainda é a respeito daquele docente que está em processo inicial de formação, normalmente o licenciando, ou do professor já atuante da Educação Básica. Mas para pensarmos uma formação de professores de Educação Física que atenda cada vez melhor nossos alunos e escolas, antes temos que pensar em quais professores estão na “linha de frente”, isto é, quais docentes estão a formar o professores que serão inseridos no mercado de trabalho para atender os alunos e as escolas.

É necessário sublinhar, antes do início dessa empreitada, que, as questões que agora se colocam como ponto de partida desta tese são resultantes de nosso trajeto não apenas como aluna durante todo o processo de escolarização, mas, principalmente, como aluna de Magistério; professora regente do Ensino

Fundamental; professora de Educação Física escolar, desde a Educação Infantil, passando por todo o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Somando-se a essas experiências profissionais e pedagógicas, a atuação na docência na formação de professores no Ensino Superior de um curso de Educação Física.

A trajetória acadêmica e profissional constitui fator relevante para que as escolhas dos processos investigativos em nossos campos de formação sejam feitas. Visto que em tempos de intensificação das políticas de identidade, ou seja, de disputas cada vez mais acirradas pelas representações que sustentam o sujeito, ser professor é estar imerso em lutas por concepções, sem que haja neutralidade nas opções teóricas e, conseqüentemente, políticas.

Se o conhecimento abordado durante a formação influencia futuras identidades profissionais e culturais, a determinação do que e como será ensinado é uma decisão política com efeitos diretos no contexto mais amplo. Toda essa trama influi decisivamente nas noções de sociedade, educação, currículo e ensino de Educação Física dos professores que atuam nos cursos de Licenciatura, ou seja, impactam a sua docência e por conseqüência a docência daqueles que passam por suas formações.

De posse de todas essas vivências, o trabalho de pensar a Educação Física de forma crítica e reflexiva mesmo com os avanços epistemológicos e educacionais da área, ainda hoje, não é tarefa simples. A Educação Física, há um pouco mais de duas décadas, mais precisamente desde a LDBEN de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, passou a ser um componente curricular da Educação Básica. O avanço que isso significou, todavia, tem sido questionado quanto a sua materialização na escola. Dito de outro modo, temos que considerar o grande avanço que alcançamos com a lei, embora isso ainda não tenha sido incorporado por muitas escolas e professores em sua prática docente tanto nas escolas quanto nos espaços de formação de professores – as IES que possuem cursos de Licenciatura em Educação Física.

Essa constatação pedagógica sobre os limites da atuação docente universitária em Educação Física é o ponto de partida e a mola propulsora desta tese.

A partir da definição da área investigativa surgiram-nos outras inúmeras indagações: Como se constitui a formação do docente universitário que atua na formação de professores? Os professores universitários contemporâneos

possuem formação e competência pedagógica suficiente, e sabem formular objetivos apropriados e dominar métodos e técnicas de ensino conscientemente voltados à formação de professores? Sabendo dos conhecidos processos de seleção e ingresso no Ensino Superior, de que forma e até que ponto a prévia experiência pedagógica e profissional desses formadores de professores impactam sua ação como professores do Ensino Superior? Nesse interim, como esses docentes atendem às orientações das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2019a) orientando os acadêmicos no que tange o Estágio Curricular e Supervisionado e a Práticas enquanto Componente Curricular? A ação pedagógica de formar professores é beneficiada pela presença de experiências na Educação Básica?

Assim, dentro do universo pesquisado do campo universitário, investigamos mais precisamente a formação pedagógica e a experiência na Educação Básica dos professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Existe uma significativa quantidade de estudos que se dedicam a analisar a formação docente e especialmente a formação docente para o Ensino Superior, (ALARCÃO, 2017; BOLZAN *et al.*, 2010; CHAVES, MORSCHBACHER, TERRAZZAN, 2014; DIAS-DA-SILVA, 2005; FERENC, MIZUKAMI, 2005; GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011; MASETTO, 2003; NÓVOA, 1995; PACHANE, PEREIRA, 2004; PERRENOUD, 2001; PIMENTA, 2000; REZER, 2014; SCHÖN, 2000; SOUZA NETO, 2008; TARDIF, 2007). A expressiva maioria deles evidencia as necessidades em se priorizar a formação docente cada vez mais próxima da realidade prática, aumentando e estimulando a necessidade de haver mais aproximação entre as escolas de Educação Básica e os cursos de Licenciatura, com o objetivo de habilitar os acadêmicos na construção contínua de “tornarem-se” professores.

Como a temática de formação de professores universitários é uma questão que vem tomando espaço nas pesquisas sobre formação docente, e que mudanças educacionais ao longo do século XX levaram a uma necessidade de repensar os aspectos formativos desses docentes, principalmente, quando pensamos na formação de professores que atuam na formação inicial das Licenciaturas. O cenário do Ensino Superior do século XX e XXI se compõe pautado no tripé educacional: pesquisa, ensino e extensão, sendo que seus docentes tem a necessidade de articular esses três segmentos de maneira colaborativa. Porém,

diversos aspectos institucionais que circundam o Ensino Superior tais como: exigências burocráticas diversas, necessidade de financiamentos externos às universidades provenientes das agências fomentadoras, e avaliações de qualidade pautadas no pressuposto da produtividade, colocaram em destaque atividades vinculadas à divulgação do resultado de pesquisas em detrimento de outros aspectos igualmente importantes na profissionalidade docente (AZEVEDO; CARRASCO, FRAGELLI, 2014), fenômeno esse que possui impactos relevantes na formação pedagógica das licenciaturas de uma forma geral e da Educação Física em particular, considerando o fato de a ação pedagógica e os desafios especificamente escolares dos componentes receberem uma atenção, proporcionalmente menor se comparados a outros assuntos e temáticas.

Não queremos afirmar que a pesquisa e a produção intelectual sejam dispensáveis à formação e à atuação profissional do professor universitário, mas como bem afirma Gil (2006, p. 02) “[...] a maioria das críticas em relação aos professores refere-se à falta de didática”. Mas inevitavelmente vemos que a prática usual nas universidades parece concorrer cada vez mais para a desvalorização da tarefa de ensinar, visto que a formação para a docência constituiu-se como uma atividade menor frente à preocupação na preparação para a condução de pesquisas, bem como a produção acadêmica destes professores que são hoje, critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente.

Com relação a essa problemática, Pimenta e Anastasiou (2008) afirmam que ser um reconhecido pesquisador, produzindo aspectos significativos aos quadros teóricos existentes não é garantia de excelência no desempenho pedagógico. Diante desta importante observação e do fato de que, apesar da crise no funcionalismo público, as universidades continuam recebendo professores por meio de concursos públicos, bem como nos cursos de Educação Física, esses profissionais mesmo possuindo anos de estudos nas áreas específicas e uma vasta produção teórica, as nossas observações e vivências nesse meio apontam para a constatação de que muitos destes docentes não possuem preparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem.

Sob esta mesma ótica também afirma Masetto (2003), que o domínio da área pedagógica é o ponto mais carente dos professores universitários, seja por que nunca tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa área, seja

porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de pesquisa e formação de pesquisadores.

Mas este não é um problema único e exclusivo dos docentes, afinal sua ação profissional e pedagógica é institucionalmente situada em um espaço que tem passado por importantes crises referentes ao seu papel científico, cultural e formativo. Sobre isso Nóvoa (1999), aponta o problema da dicotomia entre o discurso e a prática quando aborda a situação dos professores na virada do milênio em seu texto sobre a lógica “excesso-pobreza”. Nele o autor afirma que se consolidou um “mercado da formação” que auxilia na perda do sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais. Já segundo (AZEVEDO; CARRASCO, FRAGELLI, 2014), na lógica de mercado, a liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à “empresarialização”¹, sendo tolhida pelos agentes controladores - o Estado, vindo a dificultar, ou até mesmo aniquilar, com a identidade desses profissionais acadêmicos.

Sob esta mesma ótica Cunha (2008, p. 20) aponta que:

Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. Assumem que a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, sustentam os alicerces de sua formação.

Sobre essa articulação teoria e prática evidenciada por Cunha (2008), está ancorado outro aspecto basilar da problemática desta investigação. A experiência escolar pregressa e/ou concomitante a atual docência universitária do professor que hoje exerce seu trabalho no âmbito da formação de professores de Educação Física. Nosso intuito foi de refletir sobre a questão da experiência, bem como auxiliar na compreensão da epistemologia da prática profissional dos professores da Educação Física, trazendo à tona os saberes mobilizados por estes profissionais, em especial os experienciais no decorrer de suas ações e no decorrer da constituição do docente, formador de professores que estes profissionais se tornaram.

¹ Termo utilizado por Azevedo, Carrasco e Fragelli (2014) para se referir a área da educação vista pelo mercado capitalista. Educação como lucro, comércio.

Salientamos que a experiência² da qual estamos a nos referir na presente investigação aponta para um conceito de experiência vivenciada³ e vivificada⁴: a atuação do docente universitário enquanto professor de Educação Física na Educação Básica. Nesse sentido, a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Mais popularmente esta experiência está atrelada ao conhecimento ou aprendizado obtido através da prática ou da vivência: experiência de vida, experiência de trabalho.

A experiência pode sim ter contribuições advindas de outros aspectos como participação em projetos de pesquisa e extensão, orientações e supervisões de estágio, mas na presente investigação reiteramos que nosso foco de abordagem restringe-se a experiência do professor universitário enquanto docente de Educação Física na Educação Básica.

A esse respeito Bondía (2002, p. 21) nos auxilia com a afirmação de que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Essas “tantas coisas”, se configuram pelo excesso de informação à que somos submetidos na sociedade contemporânea, e Bondía (2002) esclarece que, informação não é experiência, ela é quase contrária a experiência, pois, se os profissionais da sociedade atual necessitam acumular informações, logo não lhe sobram tempo para ter experiência. E que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião, já que indivíduo o moderno é um indivíduo informado que, além

² A palavra experiência vem do latim *experientia*, “conhecimento obtido através de tentativas repetidas”, de *experiri*, “testar”, formado por *ex-*, “fora”, mais *peritus*, “testado, com conhecimento” (NASCENTES, 1966, p. 309).

³ Vivenciada no sentido lato da palavra, de modo que o fato tenha significado profundo para aquele que vivencia, ter e dar vida e existência ao ser, segundo a etimologia - estudo da origem das palavras, a palavra vivência vem do latim *viventia*, do verbo *vivere*, “viver”, estar em vida vida (BUENO, 1967, p. 4282).

⁴ A terminologia vivificada consiste em dar vida, fazer existir, manter o vigor, vivificar a existência, tornar fértil, produtivo. Segundo a etimologia da palavra, vivificar vem do latim *vivificare* (BUENO, 1967, p. 4284).

disso, opina. É um sujeito que tem uma opinião supostamente pessoal, própria, e às vezes, supostamente crítica a respeito do que se passa e do que se tem informação.

O sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião e do julgar, e baseados na tradução do espanhol em que experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível na qual aquilo que acontece afeta de algum modo, provoca alguns afetos, inscreve algumas impressões, deixa alguns vestígios, alguns impactos. Tudo isso possui significado, e é ressignificado pelos docentes para que eles sejam capazes de utilizar de suas experiências como professores na Educação Básica para contribuir na formação de seus discentes nos cursos de Licenciatura em Educação Física. O compartilhar dessas experiências e até mesmo a troca delas é uma das formas em que o saber da experiência é objetivado e, assim, passível de ser refletido, reelaborado, e registrado.

Nesse mesmo sentido Tardif (2007, p. 32) também afirma:

É [...] através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência [...] que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de **formar outros docentes** e de fornecer uma resposta a seus problemas (grifo nosso).

É sobre este “formar outros docentes” que a questão experiência é trazida pela presente pesquisa, com o intuito de contribuir na formação destes “outros docentes”, no caso os licenciandos em Educação Física.

Os saberes dos docentes universitários não estão separados daqueles do cotidiano e são utilizados para nos comunicarmos nessa contínua transformação pessoal e profissional, na medida que o processo de tornar-se professor pressupõe a construção de relações orgânicas com a cultura escolar.

É nessa perspectiva que buscamos compreender o emaranhado cultural e o processo de tornar-se docente, em uma relação orgânica entre o todo e as partes, as partes e o todo, visto que o ato de ensinar requer uma visão ampliada do processo educacional e não somente do domínio do conteúdo ou da disciplina que ministra. Sendo assim os professores universitários podem se beneficiar da prática escolar em sua própria formação, na função que exercem de formadores de professores de Educação Física e diretamente na formação desses acadêmicos – futuros professores.

Nessas condições, buscamos trazer elementos para que não deixemos de considerar nossas tarefas enquanto educadores e as diretrizes político-pedagógicas que conduzem o trabalho docente na universidade, afim de que realmente possamos refletir e desenvolver um ensino de qualidade e diminuir as fragilidades existentes na prática educativa do Ensino Superior, em específico na formação de professores de Educação Física.

Nosso intuito é de que novas concepções possam proporcionar tanto para acadêmicos como docentes universitários a possibilidade de construir um olhar mais alargado sobre o mundo, no caso do propósito deste estudo, visto pela “janela” que a Educação Física oferece. Uma formação que seja profissional, pessoal, cultural, social, filosófica, erudita, técnica, enfim, uma formação humana que amplie a percepção de mundo e possibilite a autonomia intelectual no exercício da profissão, lembrando que o “[...] formador de professores exige, sem dúvida, meios para refletir sobre os fundamentos de suas próprias práticas” (PERRENOUD *et al.*, 2001, p. 22).

Diante dessa situação, consideramos inegável que as novas condições de vida dessa fase da modernidade exigem o desenvolvimento maior de certas habilidades sociais e pessoais dos indivíduos, como maior flexibilidade moral, intelectual e emocional e tolerância à imprevisibilidade e instabilidade das informações e situações, o que nos leva à indagação: Essas habilidades podem ser desenvolvidas pela educação universitária? A escola e a universidade estão capacitadas para preparar indivíduos para a flexibilidade e a instabilidade em detrimento da certeza e da permanência de nossa sociedade atual? Nossos docentes universitários possuem esse preparo para formarem outros professores?

Como aconselharia Demo (1998), se não há esse preparo é preciso construí-lo e ensiná-lo, visto que a universidade é, sobretudo, sinônimo de mudanças, desafios, adversidades e confrontos com o mundo real; até mesmo com nossas próprias experiências; no sentido de entendê-lo e levá-lo para direções éticas, culturais e políticas mais esclarecidas.

Portanto, pretendemos contribuir para o debate da Educação Física, especialmente sobre a formação pedagógica e a experiência no Ensino Básico dos professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL, compreendendo o trabalho docente - na função específica de formadores de

professores - como um dos muitos desafios educacionais da área em tempos de modernidade e fragilidades no que tange a educação.

O estudo realizado trouxe elementos importantes para a compreensão desse novo professor universitário que emerge. Tratando-se de uma tentativa em diagnosticar o cenário que cerceia esse docente contemporâneo formador de professores de Educação Física evidenciando ao longo do percurso algumas problemáticas que envolvem a formação e a experiência/atuação no universo escolar desse professor derivadas de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Entretanto, entendemos não se tratar de uma apreensão pessimista da contemporaneidade, mas, ao contrário, uma oportunidade para debater as problemáticas pressupondo o interesse em transcendê-las. Sendo assim, pergunta-se: qual a importância e a significância da formação pedagógica para a formação de docentes universitários que atuam em cursos de Licenciatura como a Educação Física? Qual o papel da experiência na Educação Básica nos processos de construção de saberes sobre a docência universitária e da própria identidade profissional docente de educadores formadores de professores?

Envoltos em todos estes questionamentos que entrelaçam à temática e assumindo o entendimento de que a formação de professores é um processo complexo e inacabado, constituído por diferentes categorias de saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais) (TARDIF, 2007), propomos como tese: A formação pedagógica e a experiência na Educação Básica dos professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física contribuem para a constituição do docente universitário que estes professores se tornaram, bem como na formação dos futuros professores que por eles são qualificados.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar como os professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL compreendem a influência de suas formações pedagógicas e de suas experiências no Ensino Básico na constituição profissional de formadores de professores de Educação Física.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar como os professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL entendem o papel da formação pedagógica como fator constitutivo na formação do professor universitário em que se tornaram, bem como na formação dos seus alunos – futuros professores.

- Analisar, a relação entre a experiência docente dos professores universitários em situações de docência na Educação Básica e sua percepção sobre a atuação profissional nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

- Refletir sobre os reflexos da experiência na Educação Básica dos professores universitários em ações de aproximação entre a universidade e a escola.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do aporte bibliográfico que sustenta a tese foi construída com o intuito de traçar um caminho de entendimento coerente ao leitor a respeito da temática.

Iniciamos a reflexão teórica traçando no subcapítulo 3.1 e em suas subdivisões (3.1.1, 3.1.2, 3.1.3) um compilado a respeito da **Formação de Professores no Brasil**, incluindo o **Processo Histórico; Planos, Programas e Políticas de Incentivo à Formação de Professores**; e também os **Aspectos Teóricos, Pedagógicos e Epistemológicos** desses profissionais, com ênfase nos professores do Ensino Superior. Esse desenvolvimento se deu com o intuito de que o leitor possa ter um entendimento basilar a respeito do universo docente do qual iremos tratar no decorrer de toda investigação. No subcapítulo 3.2 descrevemos a respeito da **Formação de Professores de Educação Física**, sem distinção de nível educacional. No subcapítulo 3.3 discorreremos sobre **A Formação de Professores para o Ensino Superior**, nosso recorte de investigação, e posteriormente no subcapítulo 3.4 trataremos a respeito da **Formação dos Professores Universitários do/para os cursos de Licenciatura em Educação Física**, ramificando este subcapítulo em: 3.4.1 **A Formação Pedagógica dos Professores Universitários dos Cursos de Licenciatura em Educação Física** e 3.4.2 **A Experiência na Educação Básica do Professor Universitário dos Cursos de Licenciatura em Educação Física**. Subcapítulos estes dois últimos que tratam especificamente do ponto de investigação da presente pesquisa.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CAMINHOS DE UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

3.1.1 Processo Histórico

A discussão sobre a formação de professores tem sido frequente e intensa na atualidade. Afinal, lidar com fracasso escolar, a necessidade de ressignificação da escola, baixos índices de qualidade no ensino, entre outras

questões, parecem sinalizar que as transformações educacionais que se pleiteiam surgem a passos “arrastados”.

Essa morosidade também se dá pelo fato de que ser professor é pertencer a uma categoria profissional cujo trabalho é (e também foi) alvo de interesses e desinteresses políticos. Historicamente, Duarte (1986) nos ensina que a problemática referente à formação de professores, remonta há séculos anteriores ao nosso tempo. O analista explica que no século XVII a necessidade da formação docente já havia sido alertada por Comenius, e a primeira instituição de formação de professores teria sido instituído por São João Batista de Salle, em 1684, em Reims, recebendo o nome de “Seminário dos Mestres”.

Mas, somente após a Revolução Francesa, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Assim, nasceu a necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino. Assim, a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795.

Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009).

Assim, além da França, ao longo do século XIX, países como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando suas Escolas Normais. No Brasil a questão da formação de professores manifesta-se de maneira mais notória após a Proclamação da Independência, quando se considerou a organização da instrução popular (SAVIANI, 2009).

Desde então, pensar os desafios de formar professores tem sido um empenho constante na história educacional brasileira. A esse respeito Saviani (2009, p. 143-144) pontua que, ao longo dos dois últimos séculos, essa história pode ser dividida em seis períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Foi no primeiro período, denominado por Saviani como, “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, que se relata o dia 15 de outubro de 1827 como a data em que foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, e, a partir dela, o aparecimento da preocupação concreta com a formação de professores. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tenderam a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais⁵. Saviani (2009) pondera que essas instituições tiveram uma existência marcada por interrupções, sendo fechadas e reabertas, constantemente.

As Escolas Normais objetivando a preparação de professores para as escolas primárias deveriam nortear-se pelas orientações didático-pedagógicas. Todavia preocupavam-se com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído, literalmente, pelos mesmos conteúdos ensinados nas escolas de primeiras letras, isto é, preparava-se o docente para a transferência do conteúdo ali recebido, em que

⁵ Na Província do Rio de Janeiro, institui-se em Niterói no ano 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro e 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890 (SAVIANI 2009).

o preparo didático-pedagógico ainda não se colocava como uma questão de primeira ordem⁶.

A via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, Quando inicia-se o segundo período na formação de professores no Brasil denominado por Saviani de “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, teve como marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola modelo.

A reforma da instrução pública do Estado de São Paulo (1890) definiu o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais. Saviani (2009, p. 145) destaca que na visão dos reformadores,

[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz.

Portanto, uma vez que a Escola Normal se mostrava insuficiente no seu programa de estudo e carente de preparo prático dos seus alunos, uma reforma se mostrava urgente. Essa carência de preparo prático seria suprida com um suporte mais sólido de formação pedagógica dada a esses professores. Nesse sentido, a reforma executada no Estado de São Paulo foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores, e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma.

Na organização histórica de Saviani o terceiro período foi marcado pela “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”. Com o início da Era Vargas, os Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da formação docente, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram a inspiração no ideário da Escola Nova, a primeira foi o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e a segunda o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009).

⁶ Vemos aqui um apontamento que vai ao encontro daquilo que estamos a tratar na presente investigação, a formação pedagógica de professores.

Os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da moderna pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado. Já no primeiro ano as seguintes disciplinas foram incluídas na estrutura curricular daquelas instituições: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação.

O quarto período destinou-se a “Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. De acordo com Saviani (2009), nesse período os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Segundo Saviani (2009), a partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Com esse decreto se originou o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais.

Nessa estrutura “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Ressalta-se que, dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, a saber, as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos, isso foi demonstrado por meio de cursos como os de Pedagogia, que centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensando a exigência de escolas-laboratório. Sobre isso Saviani (2009, p. 147) afirma:

Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

Saviani (2009) afirmou que nessa trajetória de reflexão, criação de leis e de instituições formativas, foi gerada uma situação dualista, uma vez que os cursos de Licenciatura concentraram-se nos conteúdos cognitivos, em detrimento do aspecto didático-pedagógico, que acabou sendo considerado como um apêndice da formação científica e cultura específica de cada uma das áreas. Essa menoridade da formação pedagógica dos futuros professores foi materializada no curso de didática, visto apenas como simples obrigação formal para atender a exigência para obtenção do registro profissional de professor. Nesse sentido, também aconteceu com o curso de Pedagogia, que:

[...] à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009, p.147).

Essa narrativa de nos remete a problemática que enfrentamos ainda hoje e que discutiremos mais adiante quando presenciarmos cursos de Licenciatura com estrutura curricular formada por disciplinas fragmentadas e principalmente docentes desconectados uns dos outros e que não se “conversam” no que diz respeito a identidade profissional.

É interessante ressaltar que, em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, definindo normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. O período ditatorial brasileiro ficou marcado por fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis que confirmaram o aparato coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo.

Quanto ao currículo das licenciaturas em geral, as resoluções do Conselho Federal de Educação indicavam um currículo mínimo a ser cumprido em

cada uma delas, definido por disciplinas obrigatórias. O desenho curricular dos cursos privilegiava a formação na área específica e a complementação pedagógica ficou somente no final do curso, assim os problemas se configuram:

[...] mostra-se que o licenciando ficava entre duas formações estanques, “com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de Matemática? Geógrafo ou professor de geografia? Físico ou professor de física?” (GATTI, 1992 apud GATTI; BARRETTO, 2009, p. 41-42).

Nesse período e no seguinte, Saviani (2009) nota que a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (LUCKESI, 2005).

O quinto período foi identificado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”. As exigências para adaptação na área curricular foram provocadas pelo golpe militar de 1964, concretizadas mediante mudanças na legislação do ensino. A lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau.

Nessa nova estrutura as Escolas Normais foram extintas, sendo instaurada em seu lugar a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM). O Parecer n. 349/72 (BRASIL, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao Magistério até a 6ª. Série do 1º grau. Assim, o currículo mínimo concebia o núcleo comum, obrigatório em todo o país, para todo o ensino de 1º e 2º graus, determinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. Segundo Saviani (2009), o curso Normal antigo deu lugar a uma Habilitação de 2º grau, e a formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação dispersa, caracterizando um cenário de precariedade preocupante.

Devido a estes problemas o governo lançou em 1982 o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” (CAVALCANTE, 1994). Mas esse projeto, mesmo tendo obtido resultados positivos, foi encerrado, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas.

A partir de 1980, surgiu um movimento pela reformulação do curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68). Esse período sofreu também influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, com resquícios, ainda, da opressão da ditadura militar.

Também com relação á década de 1980, Freitas (2002), aponta aspectos positivos, uma vez que nesse período acontece uma ruptura com o pensamento tecnicista que se impunha na área de educação, até aquele momento, e no âmbito do movimento da formação de professores:

[...] os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2002, p. 139).

O sexto e último período na formação de professores no Brasil foi denominado por Saviani (2009) de “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006), neste período ocorre o término do regime militar, e com ele o movimento de mobilização dos educadores no Brasil, assim a esperança de que o problema da formação docente seria resolvido com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) era grande. Entretanto, nem tudo foi resolvido, pois a LDBEN introduziu como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda

categoria, fornecendo uma formação mais reduzida e barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009). Essas características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.

Prosseguindo com esse apanhado histórico destacamos que, após a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, a principal forma de regulação dos recursos destinados aos docentes da Educação Básica passou a ser feita pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, assim como pelo Decreto nº 2.264/1997. Tratava-se de um fundo contábil de âmbito estadual, que abrangia todos os Estados brasileiros e o Distrito Federal, composto basicamente por recursos provenientes do próprio Estado e de seus municípios, originários de fontes pré-existentes e já vinculadas à educação, por força de determinações constitucionais. Gatti, Barretto e André (2011), esclarecem que os recursos do FUNDEF eram automaticamente repassados a Estados e Municípios, de acordo com a distribuição proporcional de matrículas do Ensino Fundamental nas respectivas redes de ensino de cada unidade federada. Esses recursos poderiam ser complementados com parcelas resultantes do âmbito federal, caso o montante não totalizasse o valor mínimo a ser destinado por aluno, por ano estipulado pela União. O mecanismo de financiamento do FUNDEF visava a assegurar os insumos básicos necessários a um padrão de qualidade indispensável a todas as escolas brasileiras.

Segundo a legislação, 60% dos recursos desse fundo deviam ser gastos com a remuneração dos quadros do magistério do Ensino Fundamental das redes estaduais e municipais de ensino, permitindo igualmente a cobertura de despesas relacionadas à formação dos professores, com o objetivo de habilitar esses profissionais ao exercício regular da docência e/ou propiciar a sua qualificação mediante cursos de aperfeiçoamento. Já o restante dos 40% dos recursos, seriam utilizados na cobertura das demais despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino.

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), em 1999 o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução do Conselho Pleno n. 1 de 30 de setembro de 1999, que trouxe em seu artigo 1º, a nova proposta de estrutura formativa na referida lei e, nos artigos 2º e 3º, que propôs um caráter natural para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação. A Resolução

trouxo também a preocupação com a qualidade do corpo docente para os Institutos Superiores de Educação, em seu art. 4º § 1º e incisos; colocou imposições maiores com relação à formação dos formadores, exigindo uma porcentagem com qualificação em nível de Mestrado, Doutorado, dedicação exclusiva e comprovada experiência na Educação Básica, temática esta foco de investigação da presente pesquisa:

§ 1º O corpo docente dos institutos superiores de educação, obedecendo ao disposto no Art. 66 da LDBEN, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos:

I - 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;

II - 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;

III - metade com comprovada experiência na educação básica. (BRASIL, 1999, p. 2-3, grifo nosso).

Essa foi uma importante observação no que diz respeito à preocupação com a formação docente para a época. Mas em 2015 com a Resolução n. 2 de 1º de Julho (BRASIL, 2015), a Resolução de 1999 foi revogada, e nada com relação ao aspecto experiência foi citado no novo documento. Mais recente em 2019, outra Resolução foi aprovada, a n. 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a), e nesta novamente nada é citado quanto à exigência de experiência dos docentes formadores de professores. Essa alternância documental só nos confirma o que já havíamos mencionado anteriormente, que os avanços e retrocessos educacionais não se dão de forma linear no andamento cronológico da história.

Mas retornando a Resolução n. 1 de 1999, ela também apontou a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos. Nesse sentido as ideias da LDBEN, reiteradas nessa Resolução indicaram uma nova fase sobre a formação docente, tanto na estrutura curricular, como na articulação formativa dos currículos e ainda na preocupação com a qualificação dos formadores de professores, isto é, os professores da Educação Básica. Além disso, para as universidades, a formação científica sempre foi uma exigência, concretizada por meio das pesquisas propostas nos currículos de formação docente.

Já a partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), é que foram feitas

as primeiras adaptações nos currículos de formação docente, com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Recomendou-se que a formação para o exercício profissional específico deve levar em consideração, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Indicaram ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas, reafirmando por meio do artigo 6º, a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002a).

As Diretrizes preconizam ainda, que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e explicitaram: que “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14) (BRASIL, 2002a).

Entendemos que essa Resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. Entretanto, nota-se que, embora os projetos pedagógicos dos cursos formadores de professores adotem essa referência, nem sempre, na prática, concretizam-na em seus currículos. Segundo Diniz (2000) citado por Chaves, Morschbacher e Terrazzan (2014) os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras seriam a separação entre disciplinas da área de referência para a matéria de ensino e disciplinas pedagógicas, a decorrente desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação e a desarticulação entre a formação acadêmica de professores e a realidade das escolas.

Chaves, Morschbacher e Terrazzan (2014, p. 118) ainda nos trazem; citando Dias-da-Silva (2005, p. 388); que as discussões relacionadas às disciplinas responsáveis pela formação para a docência em cursos de licenciatura se direcionam mais para o “[...] loteamento de horas na grade curricular [...]”, do que propriamente para os saberes necessários à formação docente e a importância deles para a formação do professor, assim como a operacionalização das disciplinas

de modo a articular os diferentes saberes e diálogos, com consequências prejudiciais para a construção do conhecimento dos futuros professores.

Há, nesse aspecto, uma orientação normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de Educação Básica, para propiciar a prática e a experiência com a vida escolar; porém, essa iniciativa ainda se faz tímida nas instituições formadoras. Esperamos que a compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo se torne algo real e cada vez mais oportunizada pelos docentes universitários.

3.1.2 Planos, Programas e Políticas de Incentivo à Formação de Professores no Brasil

Sob a ótica do entendimento de que a **formação pedagógica** e a **experiência docente na Educação Básica do professor universitário** se configuram fatores constituintes da trajetória do professor universitário atuante em cursos de formação de professores, e que esses fatores estabelecem elementos contributivos dessa trajetória, consideramos os mesmos como aspectos pertinentes de incentivo por parte dos planos, programas e políticas públicas no âmbito da formação de professores.

Portanto, sem a pretensão de apresentar todas as políticas, planos, metas, programas, fundos convênios, sistemas, ações, decretos e parcerias, discutiremos no presente subcapítulo algumas das principais medidas e programas governamentais de incentivo a formação docente no recente cenário brasileiro em diversos níveis educacionais, visto que a formação docente no Ensino Superior está diretamente ligada à formação docente da Educação Básica, bem como a qualidade dessa estrutura.

Por meio da Medida Provisória nº 339/2006, posteriormente sancionada pela Lei nº 11.494/2007 foi instituído em substituição ao FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Como no FUNDEF, o FUNDEB abrange o governo do Estado e de todos os seus municípios na condição de provedores e beneficiários de seus recursos, os quais são distribuídos proporcionalmente às matrículas das suas respectivas redes na Educação Básica. FUNDEB a cesta de

impostos que o compõem foi ampliada, assim como o montante reservado a cada uma delas, uma vez que o fundo passa a contemplar os diferentes níveis e modalidades da Educação Básica.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011), esses fundos foram responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equilibradas de valorização do magistério, ao intensificar o suprimento de recursos de que essas necessitam para a sua materialização e contribuir para a própria estruturação do espaço político requerido nas redes de ensino para o desenvolvimento profissional dos professores.

O FUNDEF tornou possível que, após a elevação da obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os docentes, determinada pela Lei nº 9.394/1996, novas articulações fossem estabelecidas entre as administrações mantenedoras da Educação Básica e as instituições formadoras de professores como nos relata Gatti, Barretto e André (2011):

Vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênios com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior. Os programas eram semipresenciais e utilizavam recursos midiáticos diversos, uma vez que havia necessidade de certificar grande número de professores, gerando uma demanda de larga escala que os cursos regulares da educação superior, no seu formato clássico, não tinham condições de atender a curto ou médio prazo. Com o Fundeb, alarga-se o escopo desses programas (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Esse aumento na demanda fez com que muitos cursos tivessem sua qualidade deixada de lado, principalmente no que dizia respeito a formação pedagógica e articulação dessa formação e desse conteúdo didático com ambientes de aplicação prática, visto que a grande maioria desses estudantes eram trabalhadores e já atuavam no universo educacional.

Entre os encaminhamentos do Governo Federal que fluem nessa direção, um dos mais importantes pelas dimensões que assume é a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como objetivo promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de Educação a Distância (EAD).

Como bem nos explicam Gatti, Barretto e André (2011), a UAB é um sistema integrado por instituições públicas de Ensino Superior que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. A prioridade é de atendimento aos professores que atuam na Educação Básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da Educação Básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Outro objetivo do programa desenvolvido pela UAB é reduzir as desigualdades na oferta de Educação Superior, em sua maioria a cargo da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de Educação Superior a distância

Nessa evolução da crescente responsabilidade pela formação docente, o MEC alterou a estrutura da CAPES pela Lei nº 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007, e adicionou o compromisso de coordenar a organização de um sistema nacional de formação de professores às atribuições da CAPES referentes ao sistema de Pós-graduação e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, subsidiando o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e as modalidades de ensino.

Dentre as novas responsabilidades, cabe a CAPES, em regime de colaboração com os entes federados e mediante termos de adesão firmados com as Instituições de Ensino Superior (IES), incentivar e favorecer a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica nos diferentes níveis de governo; programar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; desenvolver programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

O Decreto nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, que disciplina a atuação da CAPES, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, com os objetivos de:• apoiar a oferta e a

expansão de cursos por instituições públicas de Ensino Superior; identificar e suprir necessidades de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação; promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação; ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade.

Freitas (2007), sinaliza que o novo decreto que confere a CAPES a função de regulação da formação docente altera parcialmente a concepção veiculada pela UAB, a qual privilegiava a expansão dos cursos superiores apenas pela EAD. O decreto recomenda que a formação inicial seja feita preferencialmente em cursos presenciais, conjugados com tecnologias a distância, e a formação continuada, pela EAD.

Ainda sob esta ótica e com o objetivo de reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: Educação Básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e Educação Superior, foi criado pela Presidência da República em 2007; por meio do Decreto nº 6.094/2007; o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e o MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação. Parte deste plano é o PAR (Plano de Ações Articuladas), que permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino. O PAR está estruturado em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

O PAR é considerado pelo MEC como fundamental para a melhoria da Educação Básica, pois intensifica o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal, uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do governo federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR, este constitui um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes.

De acordo com Gatti, Barretto e André (2011) em 2010, os 26 Estados, o Distrito Federal e os 5.565 Municípios assinaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A partir dessa adesão, forem elaborados os respectivos Planos de Ações Articuladas, contendo o diagnóstico dos sistemas locais e as demandas de formação de professores.

Integrando o Plano de Ações Articuladas (PAR), foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de Educação de estados e municípios para ministrar cursos superiores a professores que atuam em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDBEN, sendo eles: cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação; e cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

A CAPES administra e conduz o processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos estados em parceria com as IES participantes, os quais devem propor cursos para atender às carências regionais em áreas estratégicas. Para isso foi criado um sistema informatizado, a Plataforma Freire, pelo qual os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição. Na sequência, as secretarias de educação a que pertencem os professores legitimam as inscrições que condizem com as necessidades da rede, conforme o planejamento estratégico elaborado, e as inscrições validadas são submetidas às IES, para fins de seleção e matrícula.

Com a criação do PARFOR, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, sob a responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, dirigida exclusivamente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, passa agora a ter suas funções redimensionadas, ela ganha maior amplitude, e passa a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica e a alojar maior número de projetos de formação das IES. Suas funções passaram a ser as de definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da CAPES e do FNDE com as IES e os sistemas de ensino. A rede nacional consiste, portanto, em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da Educação Básica, ela é composta pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, comunitárias e sem fins lucrativos, e os Institutos Federais de Educação, ciência e tecnologia. Nesse sentido a demanda por professores em nível superior capacitados a atuar com a formação docente aumenta significativamente, bem como a necessidade da administração de disciplinas de cunho pedagógico-formativo.

Sobre a formação inicial de professores, em 2005 foi instituído pela Lei nº 11.096/2005 o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que embora não tenha sido pensada exclusivamente para cursos de licenciatura, tem por objetivo a concessão de bolsas para estudantes de baixa renda no nível superior, integrais ou parciais, de maneira a permitir-lhes frequentar instituições privadas que oferecem cursos de graduação. O ingresso é obtido por desempenho mínimo fixado pelo MEC no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e as universidades privadas com fins lucrativos têm isenção em quatro tributos federais, desde que assinem termo de adesão e compromissos com o PROUNI, algo que tem se mostrado bem interessante a essas instituições.

Ainda nesse período; um pouco mais adiante; em 2009 foi instituída a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto presidencial nº. 6.755/2009, dispondo sobre a atuação da CAPES para o fomento a programas de formação inicial e continuada, decreto este que foi revogado mais a frente em 2016. A proposta foi “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de Educação Básica” (art. 1º). Teve como objetivo apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”, e pretendeu, ainda, equilibrar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III).

O Decreto propôs, ainda, ações formativas, no sentido de prever a articulação entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino da Educação Básica e nas atividades de ensino e aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos, fomentados pela CAPES, que proponham a inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de Licenciatura e pesquisa que impactem a formação de docentes (arts. 10 e 11).

Exemplo disso é o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), programa criado pelo Decreto nº 7.219/2010, como objetivo melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, propiciando aos licenciandos a superação da dicotomia entre teoria e a prática, colocando-os em contato com as

escolas de Educação Básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a formação em processo⁷. Os objetivos do programa de acordo com o art. 3º do Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010, são:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010a).

O programa oferece bolsas, tanto para alunos dos cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores responsáveis nas IES pelo desenvolvimento do projeto, com auxílios para despesas a eles vinculadas. O coordenador institucional é o professor da IES responsável perante a CAPES pelo acompanhamento, pela organização e pela execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto da instituição, e o coordenador de área desenvolve essas atividades em sua área de atuação acadêmica. O professor supervisor é um professor da escola pública que está integrado ao projeto de trabalho e recebe os licenciandos, acompanha e supervisiona as atividades dos bolsistas na escola. Os discentes participantes devem estar regularmente matriculados em curso de licenciatura integrante do projeto, e dedicar uma carga horária mínima de 30 horas mensais ao PIBID (BRASIL, 2010a).

Além de visar o incentivo à formação docente em nível superior para a Educação Básica e contribuir para a valorização do magistério, o PIBID tem por intenção: inserir os licenciandos na rotina das escolas públicas, oportunizando a criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas

⁷ O PIBID foi foco de uma das perguntas da entrevista que compôs a presente investigação, com o intuito de verificar o posicionamento dos docentes com relação à configuração da formação dos licenciandos dos cursos de Licenciatura em Educação Física.

docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, estimular as próprias escolas por meio da mobilização de seus professores que assumem a função de coformadores dos licenciandos, e contribuir para a melhor conexão entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010a).

Mais recentemente o PIBID foi incorporado como uma das estratégias da meta 15 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), passando a ser considerado como um programa de Estado. Mas infelizmente, diante da situação econômica e política do país, o PIBID logo após ter sua importância enaltecida pelo PNE (2014-2024) sofreu uma redução de 14,8% no número de bolsistas nos últimos dois anos. Em junho de 2015 existiam 65.185 bolsistas, dois anos depois em junho de 2017 esse número foi reduzido para 58.268 (PALHARES, 2017).

Segundo Palhares (2017):

O MEC informou que houve um corte de bolsas ao fim de 2015, quando foi feito um “ajuste do programa ao orçamento que havia sido aprovado naquele ano” - o ministério perdeu 10% de seu orçamento, cerca de R\$ 10,5 bilhões a menos. No primeiro semestre de 2015, a Capes pagou R\$ 251,7 milhões em bolsas. O montante caiu 10,1%, R\$ 226,5 milhões, no mesmo período de 2016. [...] Nilson Cardoso, presidente do Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid (Forpibid), disse que a preocupação é com a sobrevivência do programa, reconhecido por proporcionar aos jovens da graduação a vivência do cotidiano das escolas públicas. "O Pibid tem uma dinâmica diferente, porque os alunos se formam ou conseguem outra bolsa e são substituídos. O que acontece desde 2015 é que as vagas são fechadas, sem aviso e sem a possibilidade de incluir novos bolsistas. É um efeito cascata."

Apesar dos últimos cortes orçamentais do Governo Federal estarem comprometendo a continuidade do programa, a CAPES garante que não haverá a descontinuidade do PIBID afirmando que lutará por sua permanência, já que o mesmo tem proporcionado um grande avanço na educação do Brasil, apresentado bons resultados para formação inicial e continuada de professores.

Consideramos importante analisar também a questão da formação de professores vista pela ótica dos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE), já que desde que este documento foi criado teve como intuito acompanhar a realidade educacional no Brasil, traçando alternativas para que as problemáticas e

desafios levantados no decorrer dos tempos fossem abrangidos por iniciativas e ações do governo.

Apesar de entendermos que, mesmo que não houvessem metas diretamente destinadas à formação de professores, qualquer objetivo que se remeta a educação como um todo, este transpassaria pela formação docente, visto que, esse é um caminho impossível de ser percorrido sem passar por esse ponto. O próprio documento afirma nesse sentido que:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (BRASIL, 2001c, p. 61).

Depois de tramitar durante dois anos no Congresso Nacional e de envolver uma proposta de Plano Nacional de Educação (PNE) do governo e uma proposta de Plano Nacional de Educação da sociedade, foi aprovada a Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que aprovou o PNE para o período de dez anos, sendo majoritariamente as propostas do governo.

Assim, no PNE (2001-2011), descreve duzentas e noventa e cinco metas distribuídas entre todos os níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior) e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, Formação dos Professores e Valorização do Magistério), bem como o financiamento e a gestão do plano.

Especificamente com relação à formação de professores do Ensino Superior o Plano Nacional de Educação 2001-2011 apresenta as seguintes metas:

15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.
16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.
18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa. [...]

28. Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País (BRASIL, 2001c, p. 36-37).

Mesmo tendo destacado apenas as metas específicas relacionadas ao Ensino Superior, como já mencionamos anteriormente todas elas tem relação com a formação docente, e conseqüentemente com a formação docente do educador universitário que forma professores, visto que para que todas as metas sejam alcançadas é preciso que se obtenha e se mantenha a qualidade da docência no Ensino Superior e nos respectivos cursos que estes professores atuam. E para isso a questão da formação pedagógica e a experiência na Educação Básica desses professores formadores tem relação direta com a qualidade dos cursos que oferecem.

Fica evidente o grande número de metas propostas por esse plano, fator este que dificultou sua implantação, além de tornar difícil o monitoramento, acompanhamento e avaliação.

Outro ponto que merece destaque as metas definidas para o Ensino Superior é que foram dispostas trinta e cinco metas, sendo que quatro delas foram vetadas pelo presidente da república da época, restando apenas trinta e uma metas. As metas vetadas foram as de número 2, 24, 26 e 29, visto que segundo Valente e Romano (2002), as metas compreendidas entre a de número 24 a 35 abrangem ações relacionadas ao financiamento e gestão da Educação Superior, sendo assim o grupo que mais recebeu vetos do Presidente, as quais nem ao menos constam registros no documento oficial. De acordo com os autores o plano já nasceu comprometido, já que as privações foram referentes essencialmente as questões financeiras, o que o compromete toda a implementação do plano.

Já no final dos anos de 2010 o Ministério da Educação, orientou a elaboração da proposta do novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020, na tentativa de ampliar o atendimento e melhorar a qualidade do ensino no país em todos os níveis e modalidades da educação. Apesar de estar com o novo planejamento disponível, o que acontece neste período é que sua adesão não teve a rapidez que se esperava e o novo PNE, considerado sequência do anterior, só obteve aprovação três anos após a sua elaboração. Esse atraso se deu devido aos

impasses relacionados especificamente a meta 20, que diz respeito ao emprego dos recursos financeiros ao plano.

Valente (2012) nos mostra isso quando afirma que:

De acordo com a proposta inicial do governo, a meta de financiamento do PNE seria de 7% do PIB em dez anos. Há muito tempo, no entanto, movimentos sociais, estudantes e profissionais da educação reivindicavam um aumento significativo do financiamento do setor. Já no primeiro PNE (2001- 2011), vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Congresso tinha aprovado 7% do PIB para a educação. Dez anos depois, o governo Dilma propôs o mesmo índice para 2021, o que gerou protestos e mobilizações em todo o país. Durante a tramitação do PNE na Câmara, o valor foi sendo ampliado gradualmente pelo relator, deputado Ângelo Vanhoni (PT-PR), que chegou a sugerir a aplicação de 8% do PIB no setor em seu último relatório. Segundo estudos apresentados por pesquisadores especialistas na área do financiamento da educação, no entanto, o valor continuava insuficiente para que a educação superasse o atraso histórico a que foi submetida em nosso país e pudesse dar o salto de qualidade necessário, sendo garantida como um direito de todo cidadão e cidadã. Desde a década de 90, pesquisas apontam os 10% do PIB como o patamar mínimo que deve ser investido, ao longo de vários anos, para que possamos superar os problemas estruturais da educação brasileira (VALENTE, 2012, p. 9).

Esse atraso na aprovação do PNE demonstrou também, além da falta de empenho, o não posicionamento efetivo do Governo Federal em relação a sua admissão, que no discurso se configurava tão importante para o direcionamento das políticas educacionais do país, e que, embora ao longo da história tenha-se ressaltado sua importância, torna-se incoerente com o que é visto na prática.

Assim, somente em 25 de junho de 2014 o PNE é aprovado apresentando vinte metas e suas respectivas estratégias que orientariam os próximos dez anos (2014-2024). O número de metas propostas por esse PNE⁸ é considerado um diferencial por diversos pesquisadores da área da educação com relação ao anterior que contava com duzentas e noventa e cinco metas, pois este com número consideravelmente menor e aparentemente mais adequado para aplicação. Porém, embora as metas estejam em quantidade reduzida, há uma considerável quantidade de duzentos e cinquenta e quatro estratégias que não

⁸ De forma sucinta o projeto do novo plano distribui-se da seguinte forma: meta 1, voltada para a Educação Infantil; metas 2 e 5, para o Ensino Fundamental; meta 3, para o Ensino Médio; meta 4, para a Educação Especial; meta 6, para a organização do espaço-tempo da Educação Básica; meta 7, para a avaliação da Educação Básica; metas 8, 9 e 10, para a educação de jovens e adultos; meta 11, para a educação profissional; metas 12 e 13, para a Educação Superior; meta 14, para a pós-graduação; metas 15, 16, 17 e 18, para o magistério e servidores da Educação Básica; meta 19, para diretores de escola; e meta 20, para o investimento em educação.

podem ser isoladas devido a estarem vinculadas e funcionarem como submetas específicas.

Especificamente com relação á formação de professores do Ensino Superior o Plano Nacional de Educação 2014-2024 apresenta as seguintes metas:

12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. [...]

13. Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014, p. 41-43).

Apoiados na meta não alcançada no PNE anterior, o atual Plano já se justifica afirmando ter conseguido uma vitória para a sociedade brasileira, porque legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo-aluno-qualidade. O PNE afirma que a Meta 20 (destinada ao investimento público em educação) existe para garantir todas as outras metas que trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da Educação Básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática (BRASIL, 2014, p. 23).

Constatamos com esse apanhado histórico, que, ao longo de pouco mais desses dois últimos séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade nas leis, decretos e decisões, embora sem rupturas. Mesmo com boas ideias e intenções muitas são as dificuldades para a implantação práticas das medidas. A questão da formação de cunho pedagógico nos cursos de formação de professores, nosso foco de investigação, de início ausente vai ocupando lentamente a posição central nos ensaios de reformas desde a década de 1930, mas até hoje não encontrou um encaminhamento satisfatório a todos. Bem como a questão da experiência na Educação Básica como fator contributivo na atuação do docente universitário que forma professores, que na Resolução n. 1 de 1999 (BRASIL, 1999) aparece como exigência em metade dos docentes contratados pelas IES, e nos documentos atuais nada é mencionado a respeito.

O que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados por Saviani (2009) e nos relatos que trouxemos de desdobramentos mais recentes é que, mesmo diante de algumas dificuldades ainda enfrentadas, muito se avançou e se busca constantemente na melhoria da qualidade da formação docente universitária, visto o grande aumento nas pesquisas a respeito da temática em todos os âmbitos, desde as políticas de incentivo até os específicos processos pedagógicos de formação.

Visando encontrar caminhos que nos permitam superar as dificuldades detectadas, propomos a partir de agora examinar os aspectos teórico-pedagógicos da questão.

3.1.3 Aspectos Teóricos, Pedagógicos e Epistemológicos da Formação de Professores

Nas últimas décadas variadas são as pesquisas destinadas a elucidar o universo profissional da docência, desde a questão remunerativa, perpassando a qualidade de vida desse trabalhador, sua saúde física e mental, os seus níveis de formação, a interferência que sua atuação provoca no desenvolvimento da sociedade, a influência dos professores na vida de cada educando que por seu caminho passa, e, infelizmente, pesquisas a respeito das agressões; físicas e psicológicas; que este trabalhador sofre por parte dos alunos, da sociedade e muitas vezes do próprio gestor/empregador/governo (DIEHL, MARIN, 2016; CARLOTTO, 2010, 2011; TOSTES *et al.*, 2018; MELANDA *et al.*, 2018).

Esse aumento nas pesquisas sustenta-se na necessidade de melhor entender e beneficiar a educação em todos os seus aspectos. A análise que realizamos nas páginas anteriores a respeito dos dois últimos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) nos mostra isso, claramente evidenciando a abordagem de vários aspectos que envolvem a educação, escola, índices de aprendizagem, melhoria da sociedade por meio da educação, entre outros aspectos, todos eles entrelaçados, perpassando uns aos outros e, por consequência, trazendo em si a questão da formação docente. Nesse prisma não haveria como atingir metas e objetivos educacionais sem melhorar a atuação docente em todos os aspectos possíveis (financeiro, pedagógico, prático, entre outros). A formação de professores

constitui elemento fundamental para se atingir aos objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais, e o professor do Ensino Superior dos cursos de Licenciatura, os que capacitam essa operacionalização.

Ao recorrermos à história temos no ano de 1930 um marco decisivo na organização política e econômica do estado brasileiro, implantando definitivamente o capitalismo no Brasil, tal situação demanda um novo papel social da escola, definido com o objetivo de atender exigências para o desenvolvimento brasileiro, o que evidenciou a grande defasagem entre educação/desenvolvimento, e desenvolvimento/educação, e a escola é assim chamada a cumprir um papel social relevante.

No Manifesto dos Pioneiros (1932), verificamos um momento de relevância pedagógica, o ideário escolanovista, de tradição humanista se incorpora na educação e na formação de professores no Brasil, influenciado pelos conhecimentos da Psicologia e demais ciências. Segundo o Manifesto, a educação é compreendida como um problema social, e o método científico determina uma mudança de paradigma na condução do trabalho pedagógico e da formação de professores, de modo que o educando, com os seus interesses, suas aptidões e suas tendências, passa a ser o foco do processo educativo. Neste sentido, tornam-se essenciais os conhecimentos da filosofia, da psicologia e da sociologia. Por outro lado, exige uma ação mais objetiva por parte do Estado, ao assumir como sua responsabilidade o dever de oferecer educação pública, gratuita e laica aos brasileiros.

A Constituição de 1937, em seu artigo 15, inciso IX, estabelece como competência da União fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, com isso os professores são chamados a se profissionalizarem, a fim de atenderem as demandas pela educação primária. Isto gera a necessidade de redefinir a sua formação, já atendida nos moldes do curso normal, criado em 1830, porém expandido no período republicano, mas ainda tendo a atuação docente como atividade mecanizada e definida como transmissão de conhecimentos selecionados de acordo com os interesses de uma classe dominante.

E assim foi até a década de 1980, quando as primeiras ideias a respeito de uma educação mais significativa começam a ser discutidas no âmbito da didática e da atuação do professor.

No trajeto deste resgate teórico sobre a profissão docente os debates sobre a formação de professores contrapõem representações muito díspares. Segundo Perrenoud (2001, p. 136), as ideologias vão:

[...] do dom (não se ensina a ensinar, trata-se de um talento – inato ou adquirido – da pessoa) às tentações racionalistas prematuras, que falam a língua da engenharia didática ou da ciência do ensino. Entre esses extremos, talvez haja espaço para um caminho médio mais realista, que leve em consideração o estado histórico dos saberes e das práticas. Nessa perspectiva, mais do que prolongar no espírito dos professores uma justaposição selvagem, não-construída, de saberes eruditos provenientes das ciências humanas, de saberes oriundos da experiência profissional e de esquemas práticos, poderíamos propor um caminho mais fecundo: fazer com que pesquisadores, formadores universitários, formadores de campo e alunos cooperem não em um empreendimento de normalização ou de radicalização, mas de teorização da prática, de articulação e fecundação mútua dos saberes eruditos e dos outros, de reconhecimento e explicitação dos esquemas de pensamento e de ação sob a forma de saberes procedimentais ou de procedimentos de formação.

Quando Perrenoud (2001) fala dessa “teorização da prática” ele trata da capacidade docente do professor, conseguir durante sua aula, trabalhar com uma teoria capaz de elucidar a vida prática e cotidiana do aluno como meio profícuo ao processo ensino e aprendizagem. Bem como no caso do docente universitário, conseguir elucidar por meio da teoria o conteúdo de forma prática, ou discutir e refletir a prática em forma de teoria, para que o licenciando tenha condições de elaborar sua práxis.

Bernard Charlot concorda com essa ideia quando afirma que nada é mais útil que a teoria, desde que essa teoria fale do mundo real, e numa linguagem acessível a todos (CHARLOT, 2000). Esse autor antes de nos expor o que pensa a respeito do papel do professor, tem a preocupação em explicar o ser humano mais profundamente, e levanta a reflexão a respeito da incompletude humana, de ser a única criatura que ao nascer precisa ser cuidada por um longo período de tempo e educada. Nasce frágil, mas provido de uma grande capacidade de aprendizagem, não é definido por instintos, mas define-se ao longo da história devido ao fato de ser um ser social, e sobrevive graças a essa sociedade preexistente a ele que o acolhe.

Para Charlot (2000, p. 52), “[...] o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, ‘tornar-se por si mesmo’”. Sob esta ótica de ser inacabado, ele compreende o trabalho docente como um trabalho de mediação, na qual:

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A Educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular (CHARLOT, 2000, p.54).

E essa mediação só se dá sob o consentimento do educando, ninguém recebe educação se não consentir, se não colaborar para que isso ocorra, se não investir pessoalmente no processo que o educa. É necessário desejo discente para que este processo educacional seja alimentado.

Já António Nóvoa (1995), nos chama a atenção para a ideia do professor como um profissional ainda indecifrado; ele fala da realidade portuguesa, mas que se encaixa a nossa realidade brasileira devido à colonização que passamos. Chamamos de indecifrado o que Nóvoa (1995) chama de alguém que; por meio do Estado e após a queda da Igreja; assumiu a instrução da sociedade e que:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências do magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização de qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-deux*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc (NÓVOA, 1995, p. 16).

Ainda sobre o conceito de humanização e habilidades humanas já abordados sobre a ótica de outros autores no presente trabalho, Nóvoa (1995) também tem suas concepções sobre o assunto convergindo no mesmo sentido. O autor concebe a formação de professores não como uma acumulação de competências e intuições, mas como uma evolução biográfica, ou seja, a vida do profissional é, antes de qualquer coisa, a vida da pessoa que trabalha como professor. Assim, antes de se construir uma identidade profissional é preciso construir uma identidade, como diria Nias (1991) citado por Nóvoa (1995, p. 25), “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

Isso faz com que seja necessária uma interação entre as dimensões pessoais e profissionais dos docentes, postura vista como “negativa” e até antiética por muito tempo e muitos autores, mas que numa perspectiva que atenda as novas

demandas educacionais e a tão almejada melhoria na formação e atuação profissional docente se faz urgente e necessária. Ao nosso ver, a produção da práxis como lugar de produção do saber na formação de professores é cada vez mais emergencial e imperiosa nas salas de aula dos professores universitários.

Somente se consegue dar à devida importância a humanização do ensino, a porção prática das aulas, as materializações das teorias; chamamos de materialização quando nossos alunos conseguem por meio de uma exemplificação prática perguntar ao professor: “é isso que tal autor quer dizer?”; por meio da real interação entre as dimensões pessoal e profissional tanto dos docentes quanto dos discentes, por mais que as duas dimensões existam e se definam separadamente, não podemos esquecer que elas também coexistem, pois estamos tratando de seres humanos, seres nada indiferentes a tudo e a todos.

Nesse sentido Nóvoa (1995, p. 25) afirma:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

É preciso dar esse “investimento a pessoa”, o lugar que ela merece na aprendizagem e na construção do tornar-se professor. Em contrapartida, o positivismo científico se ocupa de manter os conhecimentos provenientes dessa “pessoalidade” em condição desfavorecida com relação conhecimentos advindos dos recursos teóricos. Enquanto, integrar as dimensões pessoal, social e profissional dos docentes é entender que o sujeito e assim por consequência o professor constrói o seu saber ativamente ao logo do seu percurso de vida. E tudo isso não se torna mais fácil, mas ao menos mais elucidado quando o professor universitário deixa isso claro a seus alunos – futuros professores, de que suas vidas e suas construções profissionais também passarão por isso. Nenhuma hierarquia, nenhuma falsa supremacia criada por títulos acadêmicos irá dispensar qualquer professor desse tão rico processo, a não ser que ele se negue a isso. O que, infelizmente, não é raro de se encontrar nos espaços universitários recheados de “títulos” e destinados a formação de professores.

Desarmar-se enquanto docente universitário formador de professores é necessário para mostrar-se humano e igual, e entender as angústias

desses estudantes/futuros professores, para colaborar no processo de elaboração do que chamamos de materialização das teorias, quando estes discentes são capazes de relacionar o que de forma tão bem escrita e na maioria das vezes de forma linear os textos trazem, com aquilo que acontece corriqueiramente nas salas de aula, mas que, frequentemente, extrapolam a linearidade das análises. As situações que os professores são obrigados a enfrentar e os problemas que devem resolver diariamente apresentam características únicas, exigindo, portanto soluções únicas e de alta demanda reflexiva.

Não queremos com isso dizer que a teoria não tem sua importância, nem colocar em situação superior a prática em detrimento da teoria. Queremos apenas chamar a atenção para a importância de entendermos a reciprocidade existente entre essas duas dimensões na formação de professores. Teoria e prática mediadas pelo docente universitário, e com a finalidade de que cada discente/futuro professor tenha condições de construir sua própria práxis.

Outro aspecto de importante relevância defendido por Nóvoa (1995) é o diálogo entre os pares, a troca de experiências entre os professores, para que o desenvolvimento de uma nova cultura profissional docente seja concebida, mas ele também lamenta que a organização das escolas ainda pouco colaboram para que isso aconteça, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica, o que seria o mais adequado e próximo possível de uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes a suas realidades.

Nóvoa (1995) também defende em seus textos e estudos a ideia propagada por outro importante pesquisador da profissão docente, Donald Schön, a ideia de formar professores como profissionais reflexivos. Donald Schön foi um filósofo que iniciou suas pesquisas com o objetivo de compreender e debater as perspectivas da educação profissional, e durante toda década de 1980 e 1990 seus trabalhos foram tornando-se grandes bases nos cursos de formação inicial e continuada de professores. A partir disso Schön cristalizou o termo “profissional reflexivo”, levando educadores a lapidarem a ideia de “professor reflexivo” (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017).

A proposta de Schön (1992) para a formação de professores parte do pressuposto de um profissional reflexivo pautado na premissa de aprender fazendo, nesse sentido, o “professor reflexivo” diz respeito ao profissional da

educação que observa, analisa e reflete sobre sua prática pedagógica, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade docente. Isso pressupõe a autoformação para uma prática mais consciente da sua responsabilidade pedagógica e do exercício político da profissão – elementos fundamentais para a formação da cidadania, tema sobre o qual se assenta a contribuição social da docência.

Schön desenvolveu grande parte de seus estudos a partir da teoria proposta por John Dewey, cujo cerne de sua teoria educacional era a proposição de uma “escola como reconstrução da experiência”, sendo a experiência compreendida como a ação sobre outro corpo e a reação deste sobre o agente. De acordo com Dewey, o pensamento reflexivo é ativo, cuidadoso e consciente, originado a partir de um fator provocativo ou instigante, denominado de “coisa observada”, refletir para ele, implica a necessidade de examinar as próprias crenças a partir de hipóteses e argumentos. Tanto Dewey como Schön acreditavam no aprender fazendo; no entanto, para Dewey, o conhecimento é obtido na reflexão sobre a ação; posteriormente; para Schön, o conhecimento é adquirido durante a ação, refletindo sobre ela (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017).

Ao analisar e comparar suas experiências formativas com a ideia de pensamento reflexivo, Schön passou a criticar a formação positivista da “racionalidade técnica”, pois esta trata da solução de problemas a partir da técnica, apoiando-se apenas em situações e ambientes previsíveis e controlados. No entanto, Schön compreendeu que a vida profissional é muito mais complexa que isso, mas que essa complexidade pode ser entendida ou auxiliada no seu entendimento pela teoria, para que a teoria dê suporte à atuação prática do professor.

Partindo do pressuposto de um profissional reflexivo, pautado na premissa do aprender na ação ou aprender fazendo, emergiu, então, a proposta de “professor reflexivo”, Schön (2000) apresentou sua proposta educacional de formação inicial e continuada de professores embasada na ideia de que o professor reflexivo teria os requisitos necessários para realizar um diagnóstico sobre sua prática pedagógica e implementar as mudanças necessárias para a atuação docente de qualidade.

Mas também existem críticas às teorias de Donald Schön, segundo Selma Garrido Pimenta (2002); estudiosa da formação de professores e da obra do autor; após a publicação do livro de Schön, houve uma multiplicação de pesquisas

sobre a prática reflexiva na formação inicial e continuada de docentes em vários países, ao mesmo tempo em que começaram a surgir as primeiras críticas. Segundo a autora, duas questões elementares foram alvos de críticas, a primeira se assenta no fato de que Schön considerou a atividade reflexiva como um processo solitário e isolado do processo, o que certamente cria um grave problema, pois esta situação impossibilita um diagnóstico real da situação; e a segunda de que a proposta de professor reflexivo estaria centrada apenas na atividade em si sem levar em consideração a dimensão contextual que cerca a atividade docente (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017).

Com relação às críticas as propostas de Schön, Zeichner (2008) explica que, provavelmente muitas pesquisas foram realizadas com pouca análise crítica ou uso de critérios de validação, fazendo com que o ensino reflexivo tenha se tornado apenas um slogan para justificar a proposta de trabalhos dos formadores de educadores sob diferentes perspectivas, o que acabou esvaziando seu sentido inicial e pouco ajudando. Mas o que Pimenta (2002) e Zeichner (2008) nos trazem não significa uma crítica direta a ideia de Schön, e sim uma crítica ao que fizeram das ideias dele, e também não significa que devemos deixar o conceito de professor reflexivo nessa situação de entendimento superficial, e sim trabalhar para que seja resgatada a merecida importância retratando de forma real a sua proposta inicial.

Em seus numerosos livros e que possuem importância significativa para a formação de professores, Selma Garrido Pimenta, mesmo apontando como ponto negativo à teoria de Schön a superficialidade que denotaram aos seus conceitos de professor reflexivo, a pedagoga o defende constantemente em suas obras e afirma que as transformações das práticas docentes só se efetivam, na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, e isso só é possível por meio da reflexão. E que é por meio dessa reflexão que o professor sai do papel de coadjuvante para protagonista de sua vida profissional, em uma sociedade que precisa compreender que os professores colaboram para transformar as escolas em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico, e que nenhuma instituição de educação consegue efetuar reformas se não tiver como parceiros e autores os seus docentes (PIMENTA, 2000).

Nesse mesmo sentido podemos questionar e refletir, como ansiar que docentes universitários formadores de professores contribuam plenamente com

a formação de profissionais que precisam conhecer a escola enquanto campo de trabalho, se não vivenciaram, experimentaram, passaram ou provaram essa posição profissional?

Sobre o conceito do professor reflexivo também temos as considerações da educadora portuguesa Isabel Alarcão (2017), que pondera a respeito das críticas que o conceito de professor reflexivo de Schön sofreu, e argumenta que um aspecto muitas vezes esquecido, é o de que Schön não desenvolveu nem explicou o conceito de profissional reflexivo no contexto da formação e do desempenho profissional docente, mas sim no contexto de outras profissões, e adaptar conceitos a novos contextos traz sempre dificuldades. A rapidez com que, em alguns casos, isso foi feito e a superficialidade com que as pessoas passaram a assumir-se como educadores reflexivos contribuiu para um certo descrédito do conceito (ALARCÃO, 2017).

Segundo Alarcão (2017), outro aspecto que foi bastante criticado no Brasil, foi a ideia de que a tarefa de ser um professor reflexivo era uma prática centrada na individualidade do professor, e não no coletivo dos professores na escola. Daí concluiu-se que o movimento do professor reflexivo acentuaria o individualismo dos professores, e isso vai erroneamente e contrariamente ao aprofundamento que Alarcão faz do conceito de professor reflexivo de Schön para o que ela propõe como “escola reflexiva”. Sem contar que ela também aponta que as condições educacionais brasileiras nunca ajudaram muito para que esse modelo se efetivasse plenamente.

Além dessa visão sobre a importância de uma educação reflexiva, Alarcão também fala com propriedade sobre a necessidade de enxergar as transformações sociais e não ignorar a complexidade na qual tudo e todos nós estamos imersos. Ela afirma que com a democratização do ensino e o desejo de oferecer a todos o acesso à escola fez com que modificassem a estrutura social da vida escolar com reflexos na atividade primordial dos professores: ensinar educando. Os fenômenos da globalização e das migrações, atualmente mais sentidos em Portugal do que no Brasil, acentuam essa diversidade de perfis presentes na escola de hoje, assim como as alterações na estrutura familiar que, por um motivo ou por outro, levam à perda da influência familiar, remetem para a escola um conjunto de problemas a que esta procura dar resposta. Longe de terem à sua frente um conjunto mais ou menos homogêneo de alunos motivados para aprender,

os professores de hoje defrontam-se com alunos motivados e desmotivados, com talentos e capacidades diversificados, detentores de conhecimentos muito diferenciados, com níveis variados de acesso à informação e com perspectivas múltiplas sobre o valor da escola (ALARCÃO, 2017).

Toda essa diversidade, disparidade, heterogeneidade segundo Alarcão, faz com que não apenas o professor precise ser reflexivo, mas também a escola, e quando questionada sobre quais os maiores desafios que os futuros professores terão que enfrentar ela afirma:

Se o mundo mudou, o público escolar mudou, os saberes cresceram, as exigências de formação transformaram-se, será que a escola, na sua organização, não terá também de mudar? A minha resposta é bem afirmativa e constato, com alegria, que muitas escolas estão “a pensar-se” e a assumir-se como o que tenho vindo a designar por “escola reflexiva”, isto é “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. **A terminar a minha resposta a esta questão, gostava de deixar uma pergunta inquietante, a merecer reflexão: será que os novos professores (e os atuais também) estão a ser bem preparados para lidar com estes desafios?** (ALARCÃO, 2017, p. 160, grifo nosso).

Comungamos dessa pergunta, pois, ao definirmos o objeto de investigação da presente pesquisa, estamos a lançar sobre a luz da reflexão questões como a formação pedagógica e a experiência na Educação Básica como fatores constituintes do educador universitário. E essas duas questões foco, sob o nosso olhar, fazem parte das muitas ações e formações que Alarcão (2017) poderia chamar de “bem preparo”.

Esse desafio a que a autora se refere se apresenta por meio da complexidade que compõe o universo educacional pelo qual os professores enfrentam cotidianamente, que já relatamos e sustentamos teoricamente por meio de diversos autores. A mudança constante do mundo só faz alimentar essa complexidade. Os valores, elementos que estão na base dos comportamentos individuais e sociais, todos sabemos como hoje eles são voláteis, temporários, altamente contextualizados. Conviver e, sobretudo educar neste contexto valorativo emaranhado é, sem dúvida, um grande desafio.

Nesse sentido Alarcão também faz uma crítica à dicotomia em que muitos estudiosos da educação fazem entre competência e conhecimento principalmente no Brasil. Ela diz que a falsa dicotomia que muitos estabelecem entre

conhecimentos e competências é extremamente perniciosa na concepção e na concretização da educação, e que ela resulta de uma errônea concepção de competências, visto que estas não são apenas:

[...] meras destrezas técnicas, estandardizadas, acríicas que se aprendem por hábito treinado, **mas sim da integração de conhecimentos, capacidades e atitudes mobilizadas em função da situação concreta da ação a realizar**. Difícil de ensinar? Sem dúvida, sobretudo para as gerações de professores no ativo que foram educados noutra lógica: a do conhecimento para mais tarde aplicar (ALARCÃO, 2017, p. 160, grifo nosso).

Assim, essa competência, tão discutida na área educacional, diante do cenário complexo no qual vivemos não poderá ser mais conceituada de forma linear. Ela precisa ser integralizada com os conteúdos, valores, capacidades, dificuldades, sentimentos, angústias, realidades, afetos, desafetos, sucessos e principalmente fracassos de nossos alunos. Ela precisa possuir um embasamento teórico e a partir dele estabelecer relação com a prática, e manter essa relação de reciprocidade constante durante o processo de docência, e durante os processos de ensino e aprendizagem. Não é porque passamos da condição de aluno para a condição de professor, da condição de estagiários para a condição de profissionais, ou da condição de professores da Educação Básica para a condição de docentes universitários que as reciprocidades devem ser interrompidas. Reciprocidade teoria – prática, teoria – experiência, prática – experiência, universidade – escola. Todas em prol da construção de uma práxis no que se refere à formação de professores.

Quisemos com esse capítulo discorrer pontualmente a respeito de alguns posicionamentos teóricos gerais sobre a educação, a formação de professores, e o processo ensino e aprendizagem que consideramos condizer com a atual condição da literatura e que entendemos estar em concordância com as questões foco da presente investigação: a formação pedagógica, e a experiência docente na Educação Básica dos professores universitários do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Até o presente momento não havíamos nos especificado sobre a Educação Física, nosso foco principal de investigação, pois consideramos importante primeiramente construir e explanar a respeito do universo da formação de professores no geral, universo esse que foi basilar para a edificação ao longo da história da formação de professores em Educação Física.

Nesse sentido, pensar a formação desses docentes perpassa por um extenso processo histórico de “avanços” e “retrocessos”, salientando para o fato de que, assim como toda a educação nenhuma dessas “idas e vindas” se deram de forma linear, mas que contribuíram para que a Educação Física escolar se apresentasse tal qual a conhecemos atualmente.

A prática docente e pedagógica do professor de Educação Física sempre foi e ainda é norteadada pela concepção de corpo/homem e educação que domina o mundo no momento social em questão. Não só a figura do professor, mas toda a sociedade se norteia por essas concepções. Se analisarmos a história compreenderemos mais a fundo, como por exemplo, a solidificação de uma concepção dualista de corpo/homem na Idade Moderna, herança fortíssima da Idade Média, influenciada pela Igreja com a prática da religião como princípio norteador para o que se poderia fazer do corpo e com ele. O corpo continuou sendo visto como a “morada da alma”, o instrumento, o meio de locomoção e outros conceitos que o definem como inferior à alma, sendo esta o local onde o conhecimento emerge; o espírito é para o corpo seu “inquilino/proprietário”, e o corpo para o espírito seu habitat. A razão e a emoção, tidas também pela Igreja como instâncias opostas, foram separadas e concebidas por “partes” diferentes do “nosso corpo”.

Como já mencionamos anteriormente, vários foram os “avanços” e “retrocessos” ao longo da história, ambos sem manter nenhuma linearidade, assim, pensando na Educação Física escolar constituída como prática pedagógica, e diante do fato de que toda prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas, a Educação Física está submetida a se dar de acordo com os diferentes momentos históricos em que se situa. E são esses diferentes momentos históricos que darão origem a diferentes entendimentos e objetivos da área em questão.

Com o surgimento do capitalismo no final do século XVIII e início do século XIX, os exercícios físicos tiveram um papel de destaque, pois para essa nova

sociedade tornava-se necessário “construir” um novo ser humano, mais forte, mais ágil, mais empreendedor, visto que a força física de trabalho era vendida como mercadoria, sendo a única coisa que o trabalhador da época tinha a oferecer ao mercado de trabalho (METODOLOGIA..., 1992).

O Início da Educação Física escolar no Brasil, inicialmente denominada Ginástica, dá início em 1851 com a legislação referente à matéria, obrigando a sua prática nas escolas primárias do município da Corte no Rio de Janeiro. Nesse período, a Educação Física teve duas grandes áreas de influência: a médica e a militar; na primeira, diversas teses da Faculdade de Medicina tinham como tema a Educação Física; na segunda, a partir de 1858, o exercício físico tornou-se obrigatório nas Escolas Militares, o que acabou servindo como meio de divulgação das atividades físicas.

Nas quatro primeiras décadas do século XX, a concepção de corpo e sua utilização pela Educação Física foram marcantes no sistema educacional. A influência dos métodos Ginásticos e da Instituição Militar proporcionou o auge da militarização da escola, o que correspondeu à execução do projeto de sociedade, idealizado pela ditadura do Estado Novo.

Anos depois, após a Proclamação da República, o gosto pelo futebol tomou conta do país, e a primeira academia de ginástica é fundada no Rio de Janeiro. A educação brasileira nessa época estava vinculada ao Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Vinculado à Educação Física escolar estava o professor Arthur Higgins, que publicou um livro em 1896, o qual foi adotado alguns anos depois oficialmente no, então, Distrito Federal.

A ginástica alemã e sueca perdeu força quando, em 1921, foi decretada a provação do “Regulamento de Instrução Física Militar”, destinado a todas as armas e inspirado na ginástica natural francesa. No ano seguinte, uma portaria do ministro da Guerra institui o Centro Militar de Educação Física, destinado a dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas; essa portaria não chegou a vigorar, sendo aplicada sete anos mais tarde. Em 1933, foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, o que foi muito marcante, pois definia a Educação Física da época (OLIVEIRA, 1990).

A prática pedagógica que dava suporte a esse trabalho tinha seus alicerces construídos sobre extenuantes sessões de adestramento físico, realizadas sob a supervisão dos instrutores militares, tendo o corpo como máquina, ou seja, ao

comando de alguém. As aulas de Educação Física nessa perspectiva resumiam-se à prática mecânica de uma variedade de exercícios que preparavam o sujeito para os campos de combate.

Na década de 1930, o esporte ganha popularidade. Há um crescimento cada vez maior da ginástica, que é utilizada pelos meios de comunicação de massa. No final dos anos 30, surge a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Integrada à Universidade do Brasil (atual UFRJ), teve seu corpo docente treinado por médicos e professores. Assim, a educação e a Educação Física desvinculam-se do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e passam a fazer parte do Ministério da Justiça, e depois são inseridos no Ministério da Educação e Saúde, passando a servir como instrumento ideológico com a implantação do Estado Novo, essa implantação foi a responsável pela construção dos centros cívicos escolares. Nesses centros, a prática da Educação Física e a participação em comemorações e desfiles cívicos eram fundamentais para a consolidação da ditadura instalada, tendo sua desobrigação apenas por intervenção do professor Alfredo Colombo, diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação (METODOLOGIA..., 1992).

Essa corrente de caráter desportivo ocorreu depois da Segunda Guerra Mundial, coincidindo com a ditadura do Estado Novo no Brasil. Portanto, “Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola.” (METODOLOGIA..., 1992, p. 54).

De acordo com essa afirmação, a Educação Física passa a utilizar os parâmetros esportivos como fins e até mesmo como processo avaliativo, adotando princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. São valorizados, portanto, apenas os mais aptos fisicamente.

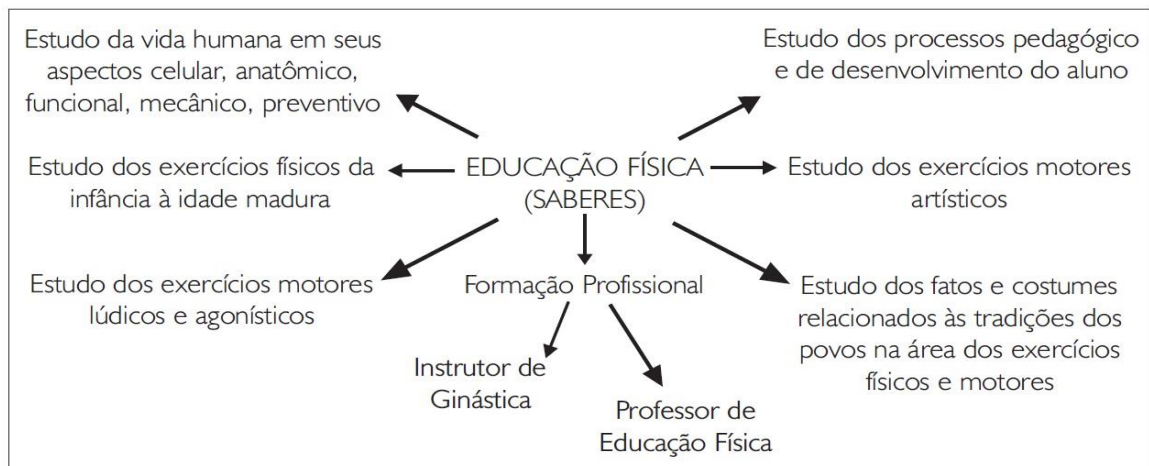
Nessa perspectiva, não há diferença entre o professor e o treinador. Os professores eram contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva. Eles não eram considerados docentes, deveriam ser modelos atléticos para os alunos, e o esporte era o conteúdo da Educação Física a ser ensinado.

E novamente nos perguntamos: de posse dessas características a respeito do que se esperava da Educação Física dentro das instituições escolares, como se dava a formação desse professor?

Para entendermos melhor, Souza Neto *et al.* (2004) nos explicam que o período compreendido entre 1824 e 1931 marca o desenvolvimento dos exercícios físicos entre os colonos alemães (que imigraram para o Rio Grande do Sul) e a prática desses mesmos exercícios relacionados à preparação física, à defesa pessoal, aos jogos e esportes dentro do âmbito militar, médico e social. Nesse período, surgiram as primeiras tentativas de formação profissional sistematizada, identificada no trabalho desenvolvido pelos mestres de armas, instrutores, treinadores, assim denominados em função do seu escalão de origem.

Assim, o primeiro programa civil de um curso de Educação Física de que se têm notícia é o do curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, criado em 1931, mas que só começou a funcionar em 1934, apresentando o seguinte programa:

Quadro 1 - O programa de 1934.



Fonte: Souza Neto *et al.* (2004, p. 115)

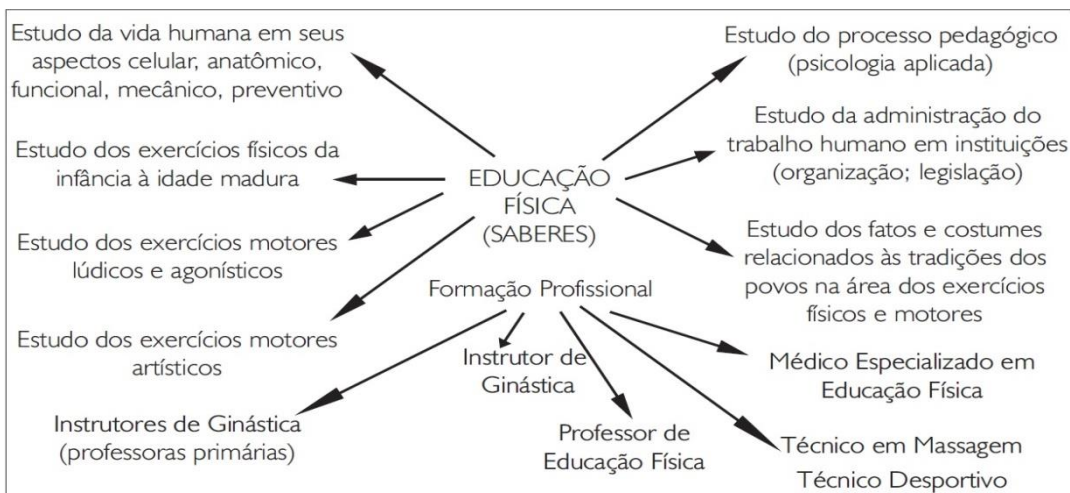
No período que vai de 1932 a 1945 (correspondente à Era Vargas), a Educação Física estruturou-se profissionalmente na luta pelo seu espaço na sociedade. Nesse período, faz-se necessário ressaltar a contribuição da revista Educação Física, que assumiu para si a tarefa de dar legitimidade à área sob o olhar favorável de um grupo.

Souza Neto *et al.* (2004) afirmam que a influência da revista Educação Física sobre os profissionais foi tão grande que, de certa forma, a Educação Física e a revista Educação Física tornaram-se uma coisa só, e esse periódico deixou de ser somente um simples órgão informativo para representar a palavra de ordem que estava a serviço de um ideal. A revista reproduzia uma tendência fascista ao colocar que estava a serviço do mais sadio patriotismo e na mais firme vontade de bem servir à causa gloriosa do Brasil, lutando pela educação do seu povo e pelo aprimoramento da raça.

Na contramão desse ideal, e no intuito de buscar legitimidade para a área e o reconhecimento social de seus profissionais, a Constituição de 1937 torna a Educação Física obrigatória nas escolas, fazendo surgir outras reivindicações especialmente relacionadas à profissão, como, por exemplo, a exigência de um currículo mínimo para a graduação. Essa conquista deu-se em 1939, por meio do decreto-lei n. 1.212 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e estabeleceu as diretrizes para a formação profissional (BRASIL, 1939). Entretanto, para além do discurso de determinado grupo, tem início um processo de organização e regulamentação que irá contribuir para a constituição do campo da Educação Física, pois se organizou e se regulamentou a profissão entre leigos e os instruídos na constituição do seu campo.

No geral, os cursos têm em comum um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas em função da modalidade de atuação profissional pretendida:

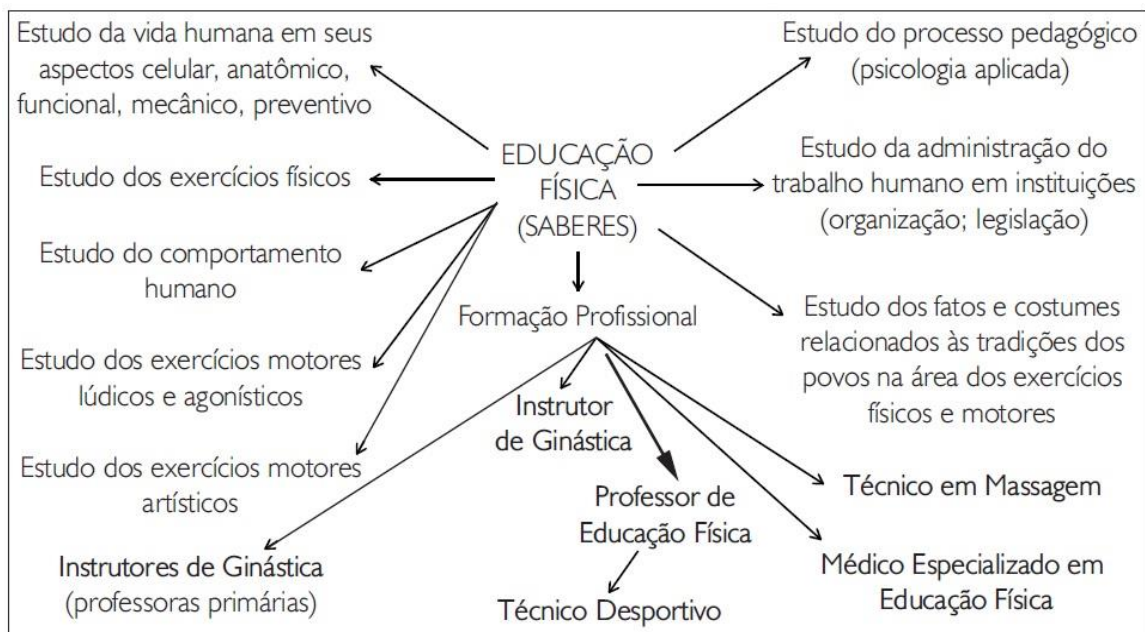
Quadro 2 - Os saberes da proposta de 1939.



Fonte: Souza Neto *et al.* (2004, p. 117)

Com exceção do curso para formar professores com duração de dois anos, os demais eram desenvolvidos no período de um ano. Da mesma forma pode-se dizer que a formação do professor é a de um técnico generalista, mas direcionada na responsabilidade de ser um educador. Paralelo a esse decreto-lei, passa-se a exigir também o diploma de graduação, para o exercício profissional, e embora houvesse essa exigência em 1945 uma nova reestruturação foi encaminhada, buscando uma melhor adequação dos programas de formação:

Quadro 3 - Os saberes da proposta de 1945.



Fonte: Souza Neto *et al.* (2004, p. 118)

Comparando as propostas de 1939, decreto-lei n. 1.212, e de 1945, decreto-lei n. 8.270, alguns aspectos se repetem ou são muito similares, outros, porém, são alterados substancialmente. Na área dos saberes que fundamentam a profissão, a base de conhecimento da proposta curricular de 1945 segue a mesma sequência da proposta anterior, redimensionando-a em sua organização, como exposto no Quadro 3.

No Quadro 3 (proposta de 1945), as modificações ficaram por conta da exigência de diploma, como pré-requisito para os cursos de Educação Física infantil, técnica desportiva e medicina aplicada à Educação Física e desportos. Porém, o pré-requisito para se concorrer a uma vaga para ingresso no curso continuará a ser o ensino secundário fundamental, caracterizando a Educação

Física, até 1957, como um curso técnico, pois não se exigia o certificado do secundário complementar.

A duração do curso de formação do professor passou de dois anos para três anos, e entre 1945 e 1968, a formação do professor ganhou uma atenção especial, o que se pode observar de maneira nítida na LDBEN – n. 4.024/61, pois, a partir de então, a formação do professor passou a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional mais adequada, exigindo também que os cursos deveriam dedicar um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica objetivando o fortalecimento da formação docente, fazendo dele um educador, visto que até então, a formação do professor de Educação Física ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento (BRASIL, 1961). Isso demonstra o quanto à questão da formação pedagógica na formação dos professores de Educação Física se fazia incipiente a poucas décadas atrás.

Dos professores dessas outras áreas (português, matemática, geografia, entre outros) do ensino de 1º e 2º graus da época, era exigido o curso de didática (1939) e para a formação do licenciado na Educação Física não se exigia essa formação, porém em função dessa LDBEN – n. 4.024/61, o Conselho Federal Educação (CFE) apresenta os pareceres n. 292/62 e n. 627/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura e estabelecer um núcleo de matérias pedagógicas (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Mesmo com a reformulação curricular, a influência do esporte continuou a crescer como elemento predominante da cultura corporal e o esporte passa, então, a ocupar um papel de destaque, diminuindo significativamente a influência da ginástica. Essa “nova” técnica corporal, o esporte, agrega novos sentidos a partir desse período, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo, isso em virtude das intersecções sociais e principalmente políticas (BRACHT, 1999).

De acordo com o paradigma que orientou a prática pedagógica em Educação Física desde sua implantação no Brasil, fica evidente que ela possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares. Tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto. Havia naquela época forte semelhança entre a estrutura do fenômeno esportivo e a estrutura social

vigente. Buscava-se um paralelismo entre o esporte e a vida, ou seja, a vida é comparável à competição.

Nesse sentido, Gallardo, Oliveira e Aravena (1998, p. 19) afirmam que:

O esporte levaria a criança a compreender que entre ela e o mundo existem outros indivíduos, e que para a convivência social é importante a obediência e regras claras e precisas. Na prática esportiva, o aluno aprende a vencer por meio do esforço pessoal e a conviver com vitórias e derrotas (melhores e piores; vencedores e derrotados; aptos e inaptos).

O esporte exerceu e exerce forte influência na Educação Física dentro da escola, haja vista que, por vezes, ainda encontramos professores insistindo na ideia de uma Educação Física preocupada em detectar e revelar atletas de destaque. Isso acaba se tornando uma prática excludente porque privilegia os mais aptos, o que limita o verdadeiro papel da Educação Física no âmbito escolar.

Na primeira metade do século XX, embora não houvesse ainda uma legitimação do objeto de estudo desta disciplina, a Educação Física na escola estava reduzida à prática do exercício físico, sem fundamentação reflexiva. Sobre isso, Betti (1991, p. 89) defende que a Educação Física era uma atividade útil para o Estado, “sendo sempre tratada em separado nos currículos escolares. A eugenia, a higiene/saúde, a preparação militar e o nacionalismo foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na implantação da Educação Física.” Este pensamento apoiava-se numa compreensão de sujeito fundamentada na dualidade corpo-mente; corpo-espírito ou razão-emoção, expressão do pensamento cartesiano presente ainda no cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, tornou obrigatória a Educação Física para o ensino primário e ginásial⁹, embora o entendimento sobre essa disciplina não fosse tão diferente daquele das primeiras décadas do século XX. Brasil apud Betti (1991) escreveu que em 1967 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) conceituou a Educação Física como instrumento utilizado pelo Estado para buscar corpos fortes e ágeis, capazes de trabalhar longas horas e de defender a pátria, além de admitir a competição como prática comum. Portanto, podemos perceber que o pensamento que predominou na

⁹ Atualmente esta fase escolar corresponde ao Ensino Fundamental, anos finais.

Educação Física na primeira metade do século passado ecoou fortemente no documento do MEC no fim do século XX.

Como um instrumento importante para a edificação de uma sociedade capitalista, a Educação Física proporcionou o fortalecimento do processo de esportivização, o qual se estruturou devido ao trabalho desenvolvido pelos militares e criticado por Betti (1991), para o autor os exercícios propostos pelos militares cerceavam a liberdade dos alunos.

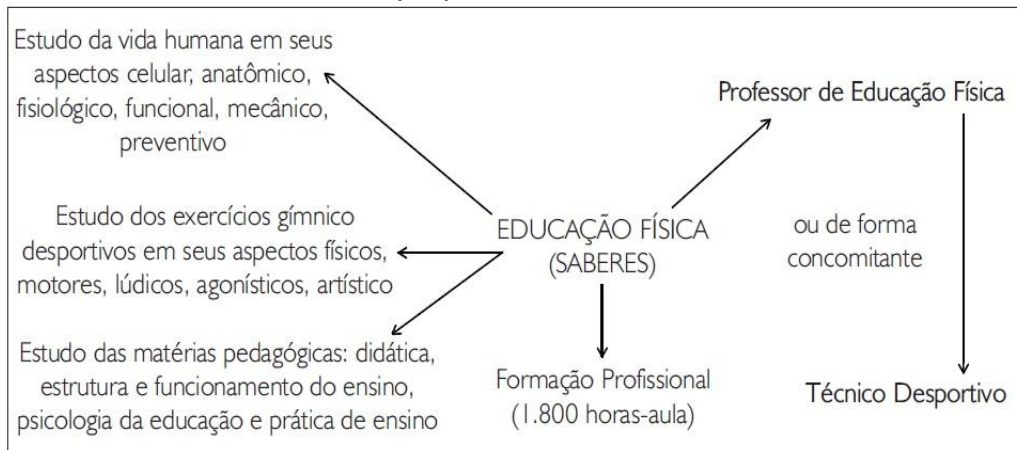
Por meio destes estudos, fica evidente que, na década de 1960, a Educação Física e o esporte eram vistos praticamente como sinônimos. Betti (1991) lembra que o Método Desportivo Generalizado é fruto da influência do método francês em nosso país, que pretendia, mediante o aspecto lúdico, incorporar na Educação Física os conteúdos esportivos. Mais uma vez, portanto, a Educação Física (vista como sinônimo de esporte) caracterizou-se como um instrumento de preparação para a vida, conforme os interesses da classe dominante. A Educação Física na escola fundamentava sua ação sobre os pilares das ciências biológicas, ou seja, o ser humano era compreendido com base nos aspectos fisiológicos, anatômicos e biológicos. O que denota o despreparo pedagógico destes docentes obviamente.

Segundo Souza Neto *et al.* (2004) os grupos de trabalho nomeados para repensar a formação na Educação Física na década de 1960, verificaram que os cursos equiparáveis aos de professor de Educação Física e de técnico desportivo, na prática, não se mostravam praticáveis, pois na formação do professor não havia as matérias pedagógicas e no curso de técnica desportiva observou-se, pela descrição desses grupos de estudo, que muitas escolas não estavam aptas para manter cursos regulares. Em suma, não se estava atendendo efetivamente ao mercado de trabalho em quantidade e qualidade, permitindo que ex-atletas continuassem a ocupar o lugar dos profissionais formados por uma escola superior, propondo-se então, que a formação deveria se restringir à formação de professores e de técnicos.

Assim, com o parecer CFE n. 894/69 e a resolução CFE n. 69/69, os cursos de formação de professores passam a se restringir apenas aos cursos de Educação Física e técnico de desportos previsto para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica, onde os saberes relativos ao conhecimento esportivo

ganham destaque bem como a parte didática com ênfase mais específica voltada para a formação do professor como veremos no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Os saberes da proposta de 1969.



Fonte: Souza Neto *et al.* (2004, p. 120)

Apesar de iniciativas visando melhorar a formação docente do professor de Educação Física, os resultados dessa preparação profissional continuaram a ser questionados, e os argumentos apresentados para fundamentar a necessidade de se reexaminar os cursos de licenciatura da área foram: a urgente necessidade e a importância dos cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito tempo ultrapassavam os limites da escola, necessitando assim, de outro tipo de profissional: apto a atender de forma competente as necessidades sociais; além de ser capaz de pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico.

Mesmo com todas as reformas ocorridas em prol do avanço na formação dos professores, o que se viu como predominância na Educação Física da década de 1970 foi o esporte. Um importante exemplo foi a implantação de turmas de treinamento para futuras participações em campeonatos oficiais, o que demandou infraestrutura esportiva nas escolas públicas. As aulas de treinamento poderiam substituir as aulas de Educação Física, pois havia o entendimento de que o esporte era função e sinônimo da Educação Física, pensamento que em algumas situações existe ainda hoje.

Dessa maneira, podemos afirmar que o esporte está fortemente envolvido com a Educação Física, ou melhor, está enraizado nela. Esse fenômeno,

que tomou a Educação Física como “hospedeira”, travou duelo com ela por espaço, e se sedimentou como “óbvia explicação” para a importância da Educação Física na escola, considerando os modos mais corriqueiros da população entender o que as crianças fazem ou deveriam fazer nessas aulas. Associa-se, desse modo, a esse entendimento a crença de que a Educação Física tem o objetivo de trabalhar o rendimento atlético de seus alunos em detrimento da compreensão que eles tem, ou deveriam ter de seu próprio corpo e das práticas que realizam nessas aulas.

Até pouco tempo, esse fato acontecia fazendo parte do processo seletivo para o ingresso nos cursos de licenciatura em Educação Física. Nesse processo, existia o que era chamado popularmente de “prévia”, ou seja, o teste físico realizado com o intuito de classificar os mais aptos. Nos manuais dos candidatos aos vestibulares, isso recebia a especificação de “Prova de Habilidades Específicas”, incluindo os cursos de Música, Arquitetura, Artes Cênicas e outros mais, e no caso da Educação Física essa “prova de habilidade específica” recebia; mais especificamente; o nome de “Prova de Aptidão Física”. Um exemplo muito recente é o vestibular da Universidade de São Paulo (USP) de 2006, em seu Manual do Candidato é descrito que essa prova contará com avaliação do aparelho locomotor, avaliação ortopédica, oftalmológica, fonoaudiológica e avaliação dos aparelhos cardiovascular e respiratório. Todas essas avaliações vem acompanhadas de um caráter excludente e eliminatório desta prova, visando o aspecto físico, visto que:

Os candidatos às carreiras de Educação Física e de Esporte realizarão provas de Aptidão Física, de caráter eliminatório. A critério de uma junta médica, serão considerados inabilitados candidatos portadores de distúrbios e alterações de porte tal que possam interferir no processo de sua preparação acadêmica ou profissional. Aos candidatos considerados aptos, não serão atribuídos pontos nas provas de Aptidão. Elas terão caráter eliminatório, não sendo, portanto, usados os pontos para a classificação final (FUVEST, 2006, p. 50).

Eram considerados motivos de inabilitação aspectos como: desvios do aparelho locomotor, deficiências da marcha e dos membros superiores que impeçam a realização de atividades físicas e desportivas e acuidade visual diminuída por causa não corrigível, alterações de comunicação evidentes, afecções cardiovasculares e respiratórias incompatíveis com o envolvimento em atividades motoras próprias da Educação Física e do Esporte (FUVEST, 2006).

Isso servia como pré-requisito para o futuro graduando de Educação Física. Essa prática felizmente deixou de ocorrer para a seleção prévia ao ingresso do aluno na universidade, mas continua existindo para muitas disciplinas práticas desse curso, em que o desempenho físico é utilizado como parâmetro avaliativo.

Explicitando essa situação, Vaz (1999, p. 15) pondera sobre como podemos exigir dos professores em exercício ou dos futuros professores de Educação Física que procedam diferentemente com seus alunos, se infelizmente ainda hoje acadêmicos desse mesmo curso:

[...] precisam treinar diversos esportes, já que o desempenho técnico continua sendo, por mais incrível que possa parecer, o critério de avaliação em algumas disciplinas chamadas “práticas”, como são nomeadas aquelas que têm como tema essencial os esportes: atletismo, futebol, etc.

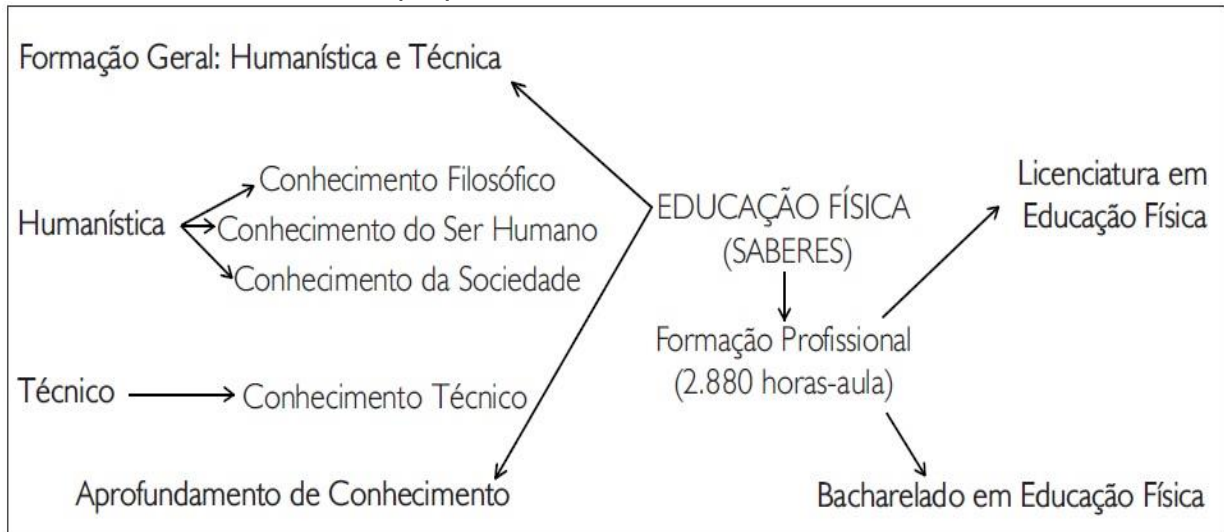
Nessa perspectiva, o que parece faltar a muitos professores de Educação Física é o entendimento de que sua profissão é uma ação pedagógica. Antes de ser um especialista em qualquer disciplina, o professor é um educador, com compromissos sociais e educacionais, cuja atividade é essencialmente completa, não apenas intelectual ou apenas física. Narrativas como esta demonstram o quanto equivocada podem ainda estar às concepções de identidade profissional dos docentes universitários quanto à função do professor de Educação Física escolar, e que eles tem responsabilidade participativa na formação desse educador e conseqüentemente como ele norteará sua identidade profissional.

É a partir da década de 1980 que o modelo esportivista; também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista; começa a ser criticado, se dando a partir daí o desenvolvimento de inúmeras abordagens pedagógicas que norteassem a Educação Física, como a Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Saúde Renovada, Jogos Cooperativos, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Construtivista, Sistêmica, Cultural, e até os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados por educadores ligados ao Ministério da Educação, que de tão difundidos e utilizados foram considerados como abordagens pedagógicas por alguns autores.

Já em 1987, com a promulgação do parecer CFE n. 215/87 e da resolução CFE n. 03/87 (BRASIL, 1987a; BRASIL, 1987b), foi estabelecida a criação do bacharelado em Educação Física. Nessa proposta, como nos mostra nos estudos de Souza Neto *et al.* (2004), os saberes anteriormente divididos entre as matérias

básicas e profissionalizantes – localizadas dentro dos núcleos de fundamentação biológica, gímnico-desportivo e pedagógica – assumem uma nova configuração, tendo como fundamento da distribuição dos saberes na estrutura curricular duas grandes áreas: Formação Geral – humanística e técnica – e Aprofundamento de Conhecimentos como nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 5 - Os saberes da proposta de 1987.



Fonte: Souza Neto *et al.* (2004, p. 121)

Essa Resolução conferiu autonomia às universidades para organizar os cursos de acordo com suas especificidades, e a flexibilidade curricular tão solicitada durante a permanência da resolução CFE n. 69/69 (currículo mínimo) é conferida aos currículos com a proposta de 1987 (BRASIL, 1987b), conseguindo também transferir a responsabilidade do CFE para as Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração da estrutura curricular. Essa resolução também alterou, de forma significativa, a carga horária do curso que passou das 1.800 horas-aula para 2.880 horas-aula, as quais deveriam ser cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, estabelecendo, assim, uma nova referência para a formação profissional.

A partir daí iniciam-se as discussões a respeito da divisão do curso em licenciatura e bacharel, uns a favor e outros contra, como acontece até hoje.

Apesar da abertura dada pelo parecer CFE n. 215/87 e pela resolução CFE n. 03/87 (BRASIL, 1987a; BRASIL, 1987b), pouco foram os cursos de Educação Física criados como bacharelado, isso porque as instituições de ensino

da época optaram por criar cursos únicos de licenciatura, com uma formação integral, que tinha a prerrogativa legal de atuação nos campos de trabalho tanto dentro quanto fora da escola. E nos poucos cursos em que foram detectadas a separação, quando tiveram suas grades curriculares comparadas, notou-se que elas eram praticamente idênticas, explicitando uma não diferenciação de conteúdos entre as modalidades, propagando-se a ideia de que ao bacharel cabe a pesquisa e a produção de conhecimento e, ao licenciado, a aplicação do conhecimento produzido, mesmo sabendo que a formação de ambos pouco se diferenciava. Essa ideia de “pesquisador” associada ao bacharel, e de “prático” associado ao licenciado parece perdurar até os dias atuais.

No final da década de 1990 as mudanças realizadas pelo governo, foram intensas, criando para o Ensino Superior um novo modelo de gestão e currículo que permitia a diversificação das IES, como se pode ver com o Decreto 2207/97, que garantiu um modelo diferenciado de formação para universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos de Educação (BRASIL, 1997). E entre as discussões que permearam a Educação Física uma das mais significativas foi a questão da Regulamentação Profissional com a Lei 9696 - criando-se o sistema CREF - CONFEF (Conselho Regional de Educação Física; Conselho Federal de Educação Física) que regulamentou o campo profissional da área.

Segundo Souza (2008), quando essa regulamentação acontece, ficaram explícitas duas vertentes antagônicas: a primeira, proposta por Steinhilber em 1989, na qual ele afirma que agora a profissão teria maior reconhecimento social e entraria para o conjunto das profissões modernas; e a segunda proposta apresentada por Faria Júnior em 1991, afirmando que a profissão deveria ser caracterizada pelo seu processo histórico e não por um conjunto de leis propostas. No entanto, desse debate, a Educação Física obteve a sua regulamentação como profissão por força da lei, contudo o que se observou na realidade foi uma luta política, um jogo, na disputa pela dominação de um espaço social, a conquista de um capital simbólico, que até então estava dividido entre “profissionais e leigos”.

Assim, com a regulamentação profissional e as publicações da LDBEN n. 9.394/96 e da lei n. 9.696/98, observou-se, a caminho, um novo desenho curricular para a área da educação como um todo e um novo delineamento no

campo da intervenção profissional da Educação Física, marcados por um novo fenômeno, o “profissionalismo”.

Para a formação de professores, houve uma nova reorientação da prática e qualidade do ensino por volta dos anos 2001 e 2002, com a inclusão de um rol de competências para a formação docente. A necessidade vigente passou a ser a articulação da teoria com a prática, pois esta se tornou um dos grandes pontos de discussão, bem como a organização de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que auxiliasse na identidade desse docente. De modo que, com base numa agenda de reivindicações que foi construída ao longo da segunda metade do século XX e sistematizada, em parte, na LDBEN 9394/96 em 2002 e 2004, foram promulgadas novas diretrizes na forma de resoluções, tendo como base as orientações emanadas da LDBEN.

Essas resoluções enfatizaram uma nova configuração desse processo em que a formação de professores da Educação Básica – Licenciatura passaria a ter uma identidade própria, enquanto que a Educação Física competiria contribuir com o conhecimento específico. Assim, as diretrizes de formação de professores ganharam novos suportes em 2001 e 2002, com mudanças significativas em termos de caracterizações e definições de critérios, pensa-se além da formação humana, e contempla-se também problemas como tecnologia, carga horária, infraestrutura, quantidade de prática, entre outros.

As políticas educacionais vão privilegiar a formação de um educador “competente” para estar apto a trabalhar no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, se tornar especialista em suas funções, sendo fundamental para a sociedade. Como nos mostra o Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001a) que priorizou a competência como núcleo orientador da formação de professores e também a possibilidade e a necessidade de uma formação vinculada com a atuação profissional e a pesquisa. Nesse encaminhamento, o Parecer CNE/CP 028/2001 (BRASIL, 2001b) discutiu a necessidade da integração entre a teoria e a prática, tema de reflexão e investigação na presente pesquisa por parte da docência universitária, além de se estabelecer o estágio supervisionado na segunda metade do curso (Brasil, 2001).

Com o Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001a), afirmou-se a preocupação com a profissão docente e a garantia de que novas modificações precisariam ser feitas para legitimar a área. Assim, fundamentou-se a criação dos

Institutos Superiores de Educação para ser a estrutura institucional para a formação de professores, sendo esta, a forma encontrada pelo MEC para traduzir a concepção da formação de uma base comum nacional, bandeira histórica do movimento dos educadores (SOUZA NETO *et al.*, 2008).

A partir desse momento, começa a passagem de um modelo extenso com características próprias para um modelo de certificação em que as competências ganham um novo papel. De acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002 e a Resolução CNE/CP 2/2002, houve novas orientações para a formação de professores, indo além da formação específica e envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando como, por exemplo:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002a, p. 03).

Segundo Souza Neto *et al.* (2008), as novas diretrizes buscaram dar coerência e continuidade à formação de professores, garantindo a sua necessidade e propondo a prática como componente curricular com uma carga horária de 400 horas, distribuídas ao longo do curso. Assim como o Estágio Curricular Supervisionado que, revisto, teve também sua carga horária fixada em 400 horas, devendo iniciar-se a partir da segunda metade do curso, sendo visto como um momento privilegiado da experiência profissional, devendo refletir sobre as práticas e as teorias.

Isso tudo foi confirmado na Educação Física, com a Resolução CNE/CES 7/2004, que procurou inicialmente, delimitar o que se entende por Educação Física como uma área acadêmico-profissional, devendo as Instituições de Ensino Superior pautar seus projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica (BRASIL, 2004, p. 2).

Nesse sentido, delineou-se uma área de estudo e um campo de atuação propondo um redimensionamento do seu currículo no processo de formação profissional, estabelecendo-se duas proposituras: a primeira apresentou o profissional de Educação Física como alguém que deve estar capacitado para analisar a realidade social e intervir acadêmico e profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento; já a segunda, apresenta o professor de Educação Física, também visto como um profissional que deveria estar capacitado, mas prioritariamente, no âmbito da docência.

Verifica-se que, as últimas diretrizes aprovadas – ano de 2002 e 2004 – trazem traços particulares pautados nas competências e na visão de articulação por eixos nucleares, na qual a formação do docente estaria ocorrendo na união da relação teoria-prática, contemplando as necessidades sociais. Essa ideia de currículo baseado em competências é defendida por alguns autores e criticada por outros. Como exemplo de crítica está Frigotto (apud SCHEIBE; BAZZO, 2001), que responde a essa questão dizendo inicialmente, que as diretrizes vêm marcadas pelas noções de competências e habilidades, e no contexto em que emergem, não são “inocentes” e se apresentam como uma espécie de receituário de ordem neoliberal e, mesmo que contenham ingredientes como cultura, valores estéticos, as competências estão subordinadas à concepção mercadológica de Educação. Indo além, ao afirmar que existe nesse momento a necessidade de se certificar (dar por certo, afirmar a certeza) e não mais qualificar (dar qualidade, indicar a qualidade, dar um título) o profissional.

Todavia Rios nos chama atenção para não se fazer uma análise superficial do assunto, colocando que:

A competência se revela na ação — **é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades**. É no fazer que se revela, o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom — por quê e para quem. Assim, a dimensão técnica é suporte da ação competente. Sua significação, entretanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões — não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente (RIOS, 2002, p. 167, grifo nosso).

Reforçando o que já afirmamos, Souza Neto e Costa (2003) não deixam de mencionar, que essa discussão sobre a ênfase nas “competências” parece não possuir um consenso possível, mas salientam que seja fundamental atentar para como esse conceito tem sido apresentado:

Esse tema, por si demanda uma discussão específica, pois não é objeto de consenso, mas não pode deixar de ser mencionado, devido à sua influência decisiva na estruturação dos currículos segundo um rol de competências, estando na origem da tendência pragmática da proposta governamental. Para Nóvoa (1992), Tardif (2002), Schön (1992) as competências são importantes, não como um fim em si mesmas, mas como mediadoras do processo de formação, sendo de natureza político-social e de natureza técnico-profissional. Para outros autores, como Frigotto (1995), Ferreti (1997), Tanguy (1999), Ramos (2001), a pedagogia das competências consiste numa metamorfose do conceito de qualificação em que a formação de cultura geral sofre uma readaptação em favor daquela de natureza imediatista e utilitarista, subordinada ao mundo do trabalho capitalista que entende qualificação profissional como preparação do trabalhador para intensificar a expropriação de sua força-de-trabalho (SOUZA NETO; COSTA, 2003, p. 48).

Mas acima de qualquer defesa ou crítica aos currículos e diretrizes construídas sob a noção de habilidades e competências, o que não pode faltar quando se trata de olhar criticamente a formação de professores, é o cuidado em não acreditar que quanto maior o número de habilidades a se cumprir, melhor será a formação. Isso não é uma verdade, nem ao menos condição básica para tal.

Mas a apresentação desses questionamentos e críticas a respeito das Diretrizes permitiu enxergar mais atenciosamente os passos percorridos pela Educação Física, até se chegar ao estado atual de sua constituição pedagógica, constituição essa que, felizmente, continua a sofrer críticas visando mudanças. Afinal, mesmo com alguns avanços alcançados pela área, em especial a escolar, infelizmente ainda acontece desta ser compreendida e exercida como mera área de atividade, entendimento existente não apenas na sociedade geral, mas no interior da

comunidade escolar e, sendo reproduzido por alguns professores de Educação Física.

Estamos em um novo século, em um novo milênio, diferente daquele que iniciou as práticas corporais e físicas de maneira sistematizada, diferente daquele que deu os primeiros passos na formação do que se chamou pela primeira vez de “professor de Educação Física”, e que destinou a esse profissional inúmeras funções ao longo da história: desde “produzir” corpos fortes para o trabalho e a guerra, inserir hábitos higiênicos nas escolas, passando a “promotor” da saúde, e culminando contemporaneamente no docente mediador responsável pelo processo ensino e aprendizagem escolar das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

O conhecimento da história nos respalda a afirmar que esses processos não se deram de maneira progressiva nem linear, e, no entremeio desses últimos verbos citados, houve outros ao longo do processo de construção de identidade do professor de Educação Física, como: promover, coordenar, orientar, acompanhar, avaliar, ensinar, reabilitar, executar, apresentar, planejar, formar, supervisionar, treinar, oportunizar, verificar, assessorar, formar, possibilitar, investigar, integrar, qualificar, habilitar, conhecer, dominar, produzir, selecionar, diagnosticar, liderar, pesquisar, dominar, intervir, entre tantos. Uma lista longa de atribuições conferidas, surgidas de necessidades sociais concretas que deram origem a diferentes entendimentos sobre a Educação Física atual que conhecemos. Mas há ainda muitos desafios a serem alcançados, como colocar em prática os avanços que na teoria os currículos conquistaram, aproximar a universidade da escola, aprender a trabalhar com a diversidade, buscando juntamente uma formação mais completa, menos transmissiva, mais realista e concreta, criando estratégias para se enfrentar a complexidade da sociedade e por consequência a complexidade educacional cada vez mais explicitada.

Concebemos como primeiro passo em busca desses avanços, a formação de professores, e mais profundamente - como se fossem raízes fasciculadas¹⁰, no sentido mais metafórico da expressão, a formação de professores universitários que atuam em cursos de Licenciatura como é o caso da Educação Física. Visto que esses educadores são responsáveis pela principal qualificação, da

¹⁰ Aquelas que saem em feixes do mesmo ponto.

maior e mais importante classe docente de um país, a graduação dos professores da Educação Básica. Nesse sentido, pensar sua qualificação e investigar a sua atuação se faz prioridade.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR

Assim como toda a formação de professores, a formação específica de docentes destinados ao Ensino Superior também acompanhou as transformações sociais advindas dos processos históricos pelos quais a educação esteve presente nos últimos séculos e décadas. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) desde o início dos anos 90 assistimos a emergência de novos discursos visando a formação e a profissionalização do ensino. Anteriormente a este período, a formação do professor estava voltada a aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares, e numa racionalidade fechada e externa aos professores. Hoje esse docente é protagonista da construção de sua identidade profissional, dos caminhos que percorre e da bagagem prática e teórica que edifica ao longo da vida profissional.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 37), “[...] o professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma ‘racionalidade técnica’, e sim sujeito construtor da sua profissão [...] como sujeito ativo o professor é um agente de ‘transformação’”.

A formação profissional assume, neste contexto, um papel de relevo e inquestionável como meio propiciador de aquisição de saberes e práticas indispensáveis a ação docente, visto que o ato de ensinar requer uma visão ampliada do processo educacional e não somente do domínio do conteúdo ou da disciplina que ministra.

Segundo Ferreira (2010), existem dois aspectos marcantes que definem a docência no Ensino Superior: a formação do profissional e o aluno adulto. Formar o profissional das mais variadas áreas é uma característica que marca a identidade do docente do Ensino Superior, já que não existe uma formação específica para essa docência, desse modo, formar o profissional torna-se uma especificidade dessa docência que, praticamente, define todas as questões pedagógicas envolvidas nessa prática.

O fato de ser direcionada ao aluno adulto, o qual se diferencia do aluno criança, primeiramente pela autonomia de escolha, visto que, supõe-se que o adulto escolha a profissão e, deliberadamente, o curso e a universidade na qual fará sua formação profissional. Podemos dizer que o adulto, sobretudo o acadêmico, é um sujeito inserido na vida social, com acesso a diferentes linguagens e com apropriação de signos e modos de pensar, próprios da vida escolar. Sendo assim, supõe-se que o ensino deva ser focado no mundo do trabalho e em suas relações com a profissão escolhida. Desse ponto de vista, o docente do Ensino Superior deveria ser altamente experiente e conhecedor das várias questões do mundo do trabalho e da profissão do curso em que atua (FERREIRA, 2010).

Essas duas características descritas diferenciam a docência no Ensino Superior da docência na Educação Básica, e demandam, também, saberes de natureza pedagógica que são específicos para o Ensino Superior. Analisando a atual situação da atuação dos docentes do Ensino Superior, em específico dos cursos de formação de professores, será que isso acontece? Caso aconteça, isso ocorre de maneira adequada, capaz de abordar aos desafios acima?

Como citamos nos subcapítulos anteriores, o sistema educacional brasileiro e a formação de professores no geral foram marcados por constantes transformações. Como marco importante está a criação de instituições e instrumentos de acompanhamento e controle do Ensino Superior, como o Conselho Federal de Educação (CFE) e o Estatuto das Universidades Brasileiras. Em 1951 criou-se o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), conselhos e coordenadorias estas, que hoje acompanham e controlam determinadas estruturas da universidade brasileira, como os programas de Pós-graduação.

Já a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, declara em seu Art. 43 que a Educação Superior tem por finalidade:

- I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
 V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
 VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Todos estes controles, propostas, determinações e objetivos culminam atualmente para o cenário em que a docência no Ensino Superior se encontra: de um lado a expansão do campo de trabalho devido ao crescimento das universidades e instituições de Ensino Superior privados ao longo da última década, seguida de um recente decomposição nas áreas de conhecimento de atuação desses docentes, devido ao sucateamento provocado por muitas dessas instituições (em destaque as privadas) que transformam disciplinas presenciais em disciplinas AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)¹¹. “Ambientes” estes elaborados e monitorados por um único docente e atendendo centenas de discentes, muitas vezes utilizando o mesmo material didático para cursos de graduação distintos, como por exemplo, a disciplina de Filosofia ofertada desta forma para o curso de Direito e Educação Física. Uma disciplina tão importante que deveria ter a presença do professor e a oferta de aulas elaboradas seguindo o perfil de cada curso.

Isso não poderia se dar dessa forma, visto que o trato com o conhecimento vai além de informações factuais, conceitos e princípios gerais, e provém de análises políticas, culturais e ideológicas dos marcos conceituais e das tendências, devendo o professor, abordar os conhecimentos gerais para as condições particulares dos contextos socioculturais da realidade.

Um exemplo dessa oferta da mesma estruturação de disciplina para diversos cursos é relatado por Assumpção, Macedo e Moura (2015, p. 9), quando descrevem a experiência na Universidade Federal do Acre (UFAC) com a formatação, no ambiente Moodle, da disciplina Organização da Educação Básica e

¹¹ As IES se valem de recursos amparados nas ideologias empresariais como contenção de despesas, corte de custos e lucro maximizado, e pela própria Legislação Federal (BRASIL, 1996) quando, por exemplo, permite a desoneração dos cursos por meio da implantação de plataforma de estudos online que iniciou podendo acomodar até 20% das disciplinas curriculares dos cursos presenciais, hoje já chega a acomodar 40%, entre outros aspectos.

Legislação do Ensino que faz parte da estrutura curricular dos cursos de licenciatura ofertados pela universidade:

A disciplina visa formar os alunos dos cursos de licenciatura em como a educação está organizada no âmbito da perspectiva legal. É ministrada por docentes do Centro de Letras, Educação e Artes (CELA), sendo adotado para este estudo os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática e Música, que formaram turmas comuns com os cursos de Licenciatura em Física, Educação Física e História.

Isso acaba sendo prejudicial às especificidades de cada formação, pois o conhecimento substantivo e sintático do conteúdo solicita uma didática específica para cada curso profissional e, muitas vezes, para cada disciplina. Garcia (1992) diz que a didática do conteúdo permite, conforme a natureza da profissão, pensar em formas mais apropriadas de representações do conteúdo para determinado grupo de alunos. Por exemplo: metáforas, ilustrações e explicações sobre produção textual não deveriam ser as mesmas para um acadêmico do curso de Direito e para um do curso de Biologia.

Quando exemplificamos este sucateamento não estamos nem falando de cursos de graduação à distância; que no princípio foram propostos para atender populações com dificuldade de acesso à educação; mas sim de cursos presenciais com carga horária e grade curricular reduzida e visivelmente prejudicada com o claro intuito de economia financeira por parte das instituições. E vamos além, ao buscar suporte teórico para essa afirmação, o que mais encontramos na literatura são produções acadêmicas todas voltadas a evidenciar “benefícios” apontados pelos discentes como: cursos mais baratos que os presenciais, cursos mais curtos que os presenciais, flexibilidade de horário para estudar, possibilidade de manter a turma “conectada” (MEDEIROS, 2013), mas nada muito endossado que passasse de justificativas discentes de ter suas vidas acadêmicas facilitadas. Não queremos com isso de forma alguma, negar as contribuições de um bom AVA estruturado dentro de uma disciplina presencial, vindo a somar, servindo sim como o que Guérios e Sausen (2012) chamam de “sala de aula expandida”, isto é, não trocando/burlando praticamente toda carga horária presencial da disciplina – como muitas instituições privadas fazem – por atividades elaboradas e postadas quase que exclusivamente por meio dos AVAs.

De outro lado, temos a cobrança pela capacitação dos docentes universitários, mais em específico aos pertencentes às instituições públicas, visto que segundo Pimenta e Anastasiou (2008), a dedicação em tempo integral nas universidades públicas é de 35,14% e nas particulares apenas 5,31%. Esses percentuais são pequenos, se comparados aos professores horistas, pois a maioria dos horistas trabalha somente no ensino (não exercem pesquisa e extensão) e, muitas vezes, em mais de uma instituição, diminuindo, dessa forma, o trabalho colegiado e a participação nos projetos pedagógicos dos cursos. Segundo Gil (2006), muitos desses professores exercem duas atividades: a profissional de determinada área (principal) e a docente. Em sua maioria, esses professores não dispõem de preparação pedagógica e usam frequentemente aulas expositivas, nas quais os próprios professores são a principal fonte sistemática de informações. Eles aprendem a ensinar por ensaio e erro, estimulam a memorização, avaliam por meio de provas e usam a nota como ferramenta de autoridade.

Esse contexto da educação concebida como mercadoria e da sociedade da informação leva à banalização do trabalho docente, e as consequências dessa banalização do docente do Ensino Superior vêm se delineando de forma cruel e implacável, pois aqueles que não aceitam tais condições de trabalho no Ensino Superior privado são excluídos dos quadros de professores e facilmente substituídos.

Mas voltando mais especificamente a cobrança pela capacitação do professor das instituições públicas, o exigido tripé educacional: pesquisa, ensino e extensão, faz com que os critérios de avaliação dos docentes sejam guiados pelos órgãos de fomento à pesquisa, tornando-se quase inevitável para os professores universitários que a prioridade seja a produção.

Todas essas exigências no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e gestão faz com que muitos professores acabem tendo dificuldades em exercer com plena competência todas essas ações e o ensino acaba, em muitos momentos ficando aquém do que deveria, levando muitos docentes, até mesmo os atuantes em cursos de licenciatura, a terem a ideia de que o ensino é uma tarefa simples, automatizada e de menor importância se comparada a pesquisa, a extensão, e as valorizadas publicações e suas respectivas classificações do “Qualis”. Essa ideia vem ao encontro do que BAZZO (2006, p. 177) relata sobre sua pesquisa:

Uma das primeiras constatações do quanto as determinações oriundas do atual contexto vêm influenciando a atividade docente, reafirmada pelas respostas dos entrevistados de minha pesquisa, é a de que a intensificação do trabalho [...] está afetando diretamente o ensino de graduação, chegando, em alguns casos, a níveis insuportáveis. Como diz um dos entrevistados, “ninguém dá conta mais das inúmeras demandas sobre nosso trabalho cotidiano: é correr atrás de verbas para sustentar os laboratórios, não perder as datas dos editais, participar de encontros e congresso sempre apresentando trabalhos, não se descuidar da publicação em veículos *qualificados*¹², dar aulas, atender alunos quando dá”.

É nítida a supervalorização das qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais, e essa situação se faz presente desde os processos de seleção nos concursos públicos para provimento de docentes universitários. Na grande maioria dos casos a pontuação destinada às publicações é maior do que a destinada á experiência docente na Educação Básica; isso quando existe; em se tratando de uma vaga para professor universitário que atuará na licenciatura formando futuros professores que atuarão em escolas por exemplo. Como afirmam Chaves e Vasconcellos (2015, p. 461) sobre os docentes universitários “[...] os critérios de seleção e progressão funcional estão centrados principalmente na titulação e na progressão científico-acadêmica”.

Para fortalecermos essa afirmação vamos a alguns exemplos, elucidados por meio de imagens que compomos baseadas nos editais e/ou gabaritos para prova de títulos utilizados em concursos para provimento de docentes universitários para atuarem em cursos de Educação Física.

Nesse sentido primeiramente trazemos na Figura 1 um recorte retirado do gabarito para avaliação de prova de títulos do concurso público para docentes, incluindo os de Educação Física, da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO do ano de 2014:

¹² Bazzo (2006) confere ao termo “qualificados” um neologismo usado ironicamente para criticar os instrumentos de avaliação e controle sobre o valor das publicações.

Figura 1 - Gabarito para avaliação de prova de títulos: concurso público para professores não titulares – UNICENTRO 2014.

OBSERVAÇÃO: Para a pontuação dos itens componentes dos Grupos III e IV, considerar apenas os resultados dos últimos cinco anos.

GRUPO III – Atividades em ensino, pesquisa e extensão

	Pontos	Pontuação sugerida pelo candidato	Pontuação Obtida *
3.1. Docência			
3.1.1. Exercício de magistério no ensino superior (por semestre)			
a) na Graduação ou Sequencial	4		
b) na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	4		
c) na Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	2		
3.1.2. Cursos, minicursos e oficinas proferidos no âmbito do ensino superior (até o máximo de 10 pontos)	2		
3.1.3. Palestra e mesas redondas proferidos no âmbito do ensino superior (até o máximo de 10 pontos)	1		
3.2. Orientação			
3.2.1. Orientação de trabalho de conclusão de curso de graduação ou equivalente;	3		
3.2.2. Orientação acadêmica em projetos de extensão (por aluno)	3		
3.2.3. Orientação acadêmica de graduação de iniciação científica concluída (por aluno)	7		
3.2.4. Orientação acadêmica de graduação em grupo (programas de treinamento - PET, tutoria em EAD, estágio supervisionado e equivalentes) (por grupo e por ano)	2		
3.2.5. Orientação de Especialização concluída (por aluno)	3		
3.2.6. Orientação de Dissertação de Mestrado defendida (por aluno)	10		
3.2.7. Orientação de Tese de Doutorado defendida (por aluno)	15		
3.2.8. Co-orientação de Dissertação de Mestrado defendida (por aluno)	5		
3.2.9. Co-orientação de Tese de Doutorado defendida (por aluno)	7		
3.2.10. Supervisão de estágio de pós-doutorado concluído	5		
3.2.11. Orientação acadêmica de tutoria e monitoria de graduando e de estágio de docência no ensino superior de graduado (por aluno, observado o máximo de 10 pontos)	1		
3.2.12. Comprovação de experiência profissional de docência no ensino básico, desde que não seja pré-requisito para o Concurso (acervo ou registro equivalente) (por ano)	5		
GRUPO IV – Produção científica, Extensionista, artística, técnica, cultural e méritos profissionais na área ou matéria			
	Pontos	Pontuação sugerida pelo candidato	Pontuação Obtida *
4.1. Participação em projetos de pesquisa, extensão e equivalentes (por projeto)			
4.1.1. Coordenador de projeto pesquisa, extensão e equivalentes (por projeto)	7		
4.1.2. Participação ou membro da equipe de projeto de pesquisa (exceto coordenador), extensão e equivalentes (por projeto)	2		
4.1.3. Assessorias técnicas e consultorias (máximo 10 pontos)	1		
4.2. Produção Bibliográfica/Artística/Técnica/Cultural/Científica na área ou matéria do Concurso especificada no Edital (por unidade)			
4.2.1. Artigo em periódico indexado classificação A1 e A2 no Qualis	30		
4.2.2. Artigo em periódico indexado classificação B1 ou B2 no Qualis	20		
4.2.3. Artigo em periódico indexado classificação B3, B4 ou B5 no Qualis	15		

Fonte: Adaptado do gabarito para avaliação de prova de títulos, utilizado pelo Edital nº 086/2014-DIRCOAV/UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste (2014)

Como podemos verificar neste gabarito destinado ao cálculo da pontuação dos docentes candidatos ao cargo de professor universitário do curso de Educação Física, fica clara a maior importância destinada à experiência docente universitária (item 3.1.1), pois cada semestre de experiência docente na graduação e na pós-graduação *Stricto Sensu* equivale a 4 pontos, e a experiência docente na Pós-graduação *Lato Sensu* 2 pontos. Quando analisamos mais abaixo na imagem


(item 3.2.12) verificamos que a experiência na Educação Básica mostra-se nitidamente inferiorizada, haja vista que sua pontuação equivale a 5 pontos por ano.

Com relação á superioridade dada a produção escrita sobre a experiência prática docente, verificamos nitidamente por exemplo, o caso do item 4.2.1 “Artigo em periódico indexado classificação A1 e A2 no Qualis”, nele a pontuação destinada por exemplar publicado é de 30 pontos, isso demonstra que um artigo sobrepõe em pontuação cinco anos de experiência docente na Educação Básica de um professor de Educação Física que se candidate a um concurso público no Ensino Superior; isto porque o tempo de experiência máxima contabilizada e aceita é referente apenas aos últimos cinco anos a contar regressivamente da data do concurso. No entanto, lançamos a pergunta: será que experiência profissional tem data de vencimento?

Estes são apenas alguns exemplos e análises, visto que se examinarmos mais atentamente a Figura 1, podemos verificar outras tantas possibilidades de publicações e produções escritas que se sobrepõe a experiência docente.

Outro edital que nos servirá de análise é o Edital nº. 116/2016 – PRORH da Universidade Estadual de Londrina – UEL, que tornou público em 2016 o concurso público para provimento no cargo de professor de Ensino Superior da carreira do magistério público do Ensino Superior do Paraná, na classe de professor titular. Observemos em seguida a Figura 2 composta por trechos do gabarito para pontuação do curriculum vitae utilizado pela banca avaliadora para a prova de títulos:

Figura 2 - Gabarito para pontuação do curriculum vitae para prova de títulos - Anexo II do Edital n.º 116/2016 – PRORH da UEL.

 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA			
ANEXO II DO EDITAL Nº 116/2016 - PRORH			
GABARITO PARA PONTUACAO DO CURRICULUM VITAE PARA PROVA DE TITULOS			
1- DOCENCIA NO ENSINO SUPERIOR : GRADUACAO E POS GRADUACAO (Peso 1)	Ponto	Quantidade	Total
1.1- Tempo de docencia no ensino de graduação (ano)	4	←	
1.2- Tempo de docência no ensino de pós-graduação stricto sensu (ano)	6		
SUB-TOTAL 1			
2- PRODUCAO INTELECTUAL (Peso 4)	Ponto	Quantidade	Total
2.1- Artigos publicados em revistas científicas da área, com ISSN e conforme Qualis/Capes da área do Concurso da última avaliação			
A1	10		
A2	8		
B1	7	←	
B2	5		
B3	2		
2.2. Livros na área com ISBN (Quantidade):			
Autor	20		
Organizador/Editor	10		
Tradutor	5		
2.3. Capítulos de livros na área com ISBN (Quantidade):			
Autor	5		
Tradutor	3		
2.4- Trabalhos em eventos na área (Quantidade):			
2.4.1- Trabalho completo publicado em anais de eventos internacionais	4		
2.4.2- Trabalho completo publicado em anais de eventos nacionais	3		
2.4.3- Resumos publicados em anais de eventos internacionais	2		
2.4.4- Resumos publicados em anais de eventos nacionais	1		
10. DA CLASSIFICAÇÃO FINAL			
10.1.	A classificação final será obtida por meio da média aritmética simples da nota do curriculum vitae com a média das demais provas.		
10.2.	Havendo empate, terá preferência o candidato com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, na forma do disposto no parágrafo único, do artigo 27, da Lei nº 10.741, de 01/10/2003, e, persistindo o empate, serão utilizados, sucessivamente, os seguintes critérios:		
	<u>I. maior nota na avaliação da prova de títulos;</u>		
	II. maior nota na prova didática de erudição e arguição;		
	III. maior nota na defesa do trabalho científico e arguição;		
	IV. maior idade.		
12 DOS REQUISITOS EXIGIDOS PARA A INVESTIDURA, POSSE E EXERCÍCIO NO CARGO			
12.1.	Para a investidura no cargo:		
	a) Ser portador do título de Doutor ou de Livre-Docente há pelo menos 04 (quatro) anos.		
	<u>b) 04 (quatro) anos de experiência comprovada em docência no Ensino Superior.</u>		

Fonte: Adaptado do Edital nº. 116/2016 – PRORH da Universidade Estadual de Londrina (2016)


Neste gabarito de cálculo anexado ao edital da UEL verificamos a inexistência de pontuação destinada à experiência prática docente dos professores na Educação Básica, considerando como aceita e qualificada apenas a experiência no Ensino Superior. Outra informação interessante trazida pela Figura 2, é que essa experiência no Ensino Superior tem que ser de pelo menos 4 anos.

Com relação aos critérios de desempate nada é mencionado com relação à experiência docente, sendo mais uma vez evidenciada a produção escrita/intelectual, sendo este o primeiro critério de desempate (critério I do subitem 10.2), visto que a produção escrita/intelectual compor quase a totalidade da prova de títulos.

Mesmo sem pontuação máxima imposta para cada grupo deste gabarito, verificamos mais uma vez a discrepância da pontuação destinada a experiência prática docente (neste caso considerada apenas a docência universitária) e a pontuação destinada a produção escrita/intelectual, no sentido de que ao grupo relativo à experiência profissional é aplicado o Peso 1 a somatória dos itens, e ao grupo destinado a produção intelectual é aplicado o Peso 4. Nesse sentido 10 anos de experiência docente na graduação em Educação Física equivaleriam a 40 pontos (4 pontos para cada ano com Peso 1), e 2 artigos publicados em revista B1 equivaleriam a 56 pontos (cada artigo B1= 7 pontos tendo o Peso 4 aplicado).

Outro caso recente foi do Edital nº 030/2014-GR da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, que propôs o concurso público de provas e títulos para provimento do cargo de professor não titular de Ensino Superior para várias áreas, incluindo a Educação Física em 2014. A Figura 3 apresenta trechos do instrumento de avaliação utilizado para computar os títulos dos docentes candidatos, logo no início observamos um equívoco, pois ao verificarmos nas observações expostas, elas preconizam que os documentos comprobatórios da produção acadêmica e das atividades profissionais apresentados pelos candidatos não deverão ultrapassar os referentes aos últimos 5 anos, e logo no primeiro item a respeito das atividades profissionais (item 2.1 Magistério Superior na graduação ou pós-graduação) ele possibilita o preenchimento de um limite máximo de 10 anos. O que não acontece com as outras atividades, que respeitam assim a regra preconizada logo no início do instrumento.

Figura 3 – Instrumento de avaliação para exame de títulos referente ao Edital n.º 030/2014-GR da UENP para provimento do cargo de professor não titular de Ensino Superior.



ANEXO IV - EDITAL N° 030/2014-GR
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO — EXAME DE TÍTULOS

OBSERVAÇÕES:

1. Não poderão ser computados os temas cumulativamente, prevalecendo os de maior titulação.
2. Todos os títulos serão pontuados de acordo com os limites máximos especificados.
3. Os documentos comprobatórios da produção acadêmica e das atividades profissionais deverão referir-se apenas aos últimos 5 (cinco) anos.

2. ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ADMINISTRATIVAS	UNIDADE	LIMITE MÁXIMO	PESO	VALOR MÁXIMO	TOTAL
2.1. Magistério superior na graduação ou pós-graduação	nº anos	10	14	140	

3. TRABALHOS E PUBLICAÇÕES NA ÁREA	UNIDADE	LIMITE MÁXIMO	PESO	VALOR MÁXIMO	TOTAL
3.1. Livros editados: autor	nº de livros	02	40	80	
3.2. Livros editados: coautor/organizador	nº de livros	03	20	60	
3.3. Livros editados: tradutor	nº de livros	06	10	60	
3.4. Artigos em revistas especializadas/científicas indexadas QUALIS A	nº de artigos	08	15	120	
3.5. Artigos em revistas especializadas/científicas indexadas QUALIS B	nº de artigos	08	10	80	
3.6. Capítulos de livros: autor.	nº de capítulos	08	10	80	
3.7. Apresentação de trabalhos em eventos de natureza técnico-científica e cultural com publicação em Anais.	nº de apresentações	10	03	30	
3.8. Artigos em revistas não especializadas e não indexadas	nº de artigos	10	02	20	

4. OUTROS TÍTULOS	UNIDADE	LIMITE MÁXIMO	PESO	VALOR MÁXIMO	TOTAL
4.1. Cursos de pós-doutorado ou de aperfeiçoamento, cursados na área ou em área afim.	Nº de cursos	03	10	30	
4.2. Atividades docentes não universitárias na área ou em área afim (educação básica/outra)	Nº de anos	05	06	30	
4.3. Docência em curso de treinamento ou extensão, em nível não universitário	Cada 40h	06	04	24	
4.4. Graduação em outras áreas (para mais de uma graduação)	Nº de cursos	02	06	12	
4.5. Participação em eventos de curta duração na área ou em área afim	Cada 30h	20	0,5	10	
4.6. Aprovação em concurso público ou teste seletivo na área ou área afim	Nº de concursos	03	04	12	
4.7. Atividades profissionais não docentes na área	Nº de anos	05	06	30	
4.8. Orientação na área ou em área afim como atividade técnica	Nº de semestres	04	02	08	
4.9. Cargos de direção, supervisão, orientação, coordenação na área do magistério na educação básica	Nº de anos	06	01	06	
4.10. Estágios extracurriculares na área ou área afim	Cada 60h	06	01	06	
4.11. Exercício de monitoria na área ou área afim	Nº de semestres	04	02	08	
4.12. Participação em projetos de ensino, pesquisa ou extensão, durante a graduação.	Nº de projetos	10	0,6	06	
4.13. Prêmios, distinções e laureas por trabalhos técnico-científicos ou culturais na área	Nº de certificados	03	02	06	
4.14. Outras atividades na área ou área afim	Nº de atividades	10	0,6	06	
4.15. Produção artística e cultural.	Nº de atividades	30	0,2	06	

Fonte: Adaptado do Anexo IV do Edital n° 030/2014-GR da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (2014)

Verificamos neste instrumento a presença da experiência docente na Educação Básica, expressa no item 4.2 (Atividades docentes não universitárias na área ou em área afim), mas verifica-se a significativa diminuição valorativa, visto que para cada ano de experiência na Educação Básica o Peso proposto pelo instrumento é 6, enquanto cada ano de experiência docente no Magistério Superior (item 2.1) é aplicado Peso 14. Mais do que isso, se observarmos o item 4.7 Atividades profissionais não docentes, cada ano de experiência profissional em qualquer outro vínculo empregatício daria ao candidato a docente o Peso 6 por ano trabalhado, exatamente a mesma equivalência a experiência docente na Educação Básica. Será que a vivência escolar é tão desnecessária assim a ponto de ser comparada a de qualquer outra área no que tange a aferição da qualidade e preparo profissional daquele que atuará na formação de professores?

Não queremos com esses exemplos de concursos, e outros tantos analisados, mas que citados aqui extrapolariam os limites do espaço e da temática central do trabalho, criticar o valor merecido e que deve ser dado à produção escrita/intelectual, mas apenas evidenciar a disparidade existente entre esse valor e o desmedido à experiência prática no chão da sala/quadra de aula daquele que se propõe a formar professores que tem como destino esse mesmo chão - a escola.

Essa mesma desvalorização também acontece quando tratamos da progressão na carreira docente, segundo Rezer (2014, p. 198):

[...] a progressão na carreira docente privilegia mais a aproximação com a pesquisa, com a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e com a publicação do que com a atividade de ensino em sala de aula. Não se trata de simplificar a importância da publicação, pesquisa e da pós-graduação, mas de ressaltar que a complexidade da docência em sala de aula trata-se de um elemento importante, que mereceria ser melhor considerado no processo de progressão na carreira docente.

Sob esta mesma ótica Massetto (1998), ressalta que nos últimos anos, as universidades vêm recebendo, através de concursos públicos, um número significativo de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, e esses profissionais, alguns possuindo experiência significativa e anos de estudos nas áreas específicas, não possuem preparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo ensino e aprendizagem.

Esse é um problema que merece e deve ser observado com mais atenção, pois o ato de ensinar requer uma visão ampliada do processo educacional

e não somente do domínio do conteúdo ou da disciplina que ministra. E para que isso se dê, não basta o estudo da área pedagógica, mas a experiência prática para que o profissional possa experienciar e experimentar a aplicabilidade da teoria, vindo a elaborar a sua práxis, única e individual, na qual “ele”, ninguém mais do que “ele” será capaz de consumir.

Por outro lado nos deparamos com a ausência da exigência de formação específica para atuar na educação universitária. De acordo com Gonçalves e Peres (2002), inicialmente a formação de professores universitários se dava através do autodidatismo, sem nenhuma exigência de agentes externos à formação, quanto maior o nível de ensino que o professor atuava, menor era a exigência do grau de formação pedagógica. Será que isso tem se alterado? Ou caminhado para se alterar?

Como já citamos anteriormente, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 que se estabeleceu que a formação dos professores universitários se daria em nível de Pós-graduação, Lato e Stricto Sensu, mas isso não garante habilidade didático-pedagógica, mesmo porque em dois artigos da referida lei fica clara a não necessidade de saberes específicos para a docência universitária:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

O Artigo 65 se mostra um tanto desatento com relação à importância da experiência prática do docente que irá atuar no Ensino Superior, mais relevante ainda em se tratando do docente que irá atuar nos cursos de formação de professores, em que terá a tarefa cotidiana de ensinar a ensinar.

Já o Artigo 66 não apresenta nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, cujo modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento, e como já citado no presente trabalho e de conhecimento de todas as novas demandas universitárias fazem com que esses cursos formem pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, desprovidos de conhecimentos referentes à docência. Essa situação

configura-se em um paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim, serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores.

Segundo Isaia *et al.* (2010), um perfil considerado ao mínimo necessário para a formação do professor universitário seria: (1) prática docente; (2) experiência; (3) ser um profissional reflexivo; e (4) o professor possuir atuação na pesquisa e no ensino. Residindo o problema no fato da formação de professores possuírem um perfil pragmático, não sendo refletida no ponto de vista didático-pedagógico.

Também nesse sentido, de acordo com Vasconcelos (1998 apud PACHANE; PEREIRA, 2004), existe pouca preocupação com a formação pedagógica de mestres e doutores nos cursos de Pós-graduação do país, fazendo com que, apesar da titulação desses profissionais, a graduação permaneça á mercê de professores sem a menor competência pedagógica. Em consonância está Gil (2006) quando afirma que as Pós-graduações, hoje, visam, prioritariamente, à formação de pesquisadores, não oferecendo em sua maioria disciplinas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

Em nosso entender, uma das competências para a docência em nível superior é o domínio do professor na área pedagógica, que em concordância para Masetto (2003), no geral, trata-se do ponto mais carente dos professores universitários. Seja porque nunca tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa área; o que não é o caso do profissional licenciado em Educação Física; seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de Ensino Superior, visto estarem lidando com adultos e subentenderem estes terem um melhor entendimento sobre o que se quer “transmitir”.

Cada vez mais a prática cotidiana nas universidades encaminha-se para a desvalorização do ensino, de forma que a formação para a docência constituiu-se como uma atividade ínfima diante da preparação para a condução de pesquisas, bem como a produção acadêmica destes docentes que são hoje, critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente. No entanto, Pimenta e Anastasiou (2008) salientam que ser um pesquisador de excelência, não garante um professor excelente.

Bolzan *et al.* (2010) chamam isso de medidas que fortalecem a universidade e enfraquecem a formação, visto a atenção que os professores tem

que dar em sua vida acadêmica na busca de seus Mestrados e Doutorados, a prestação de contas de produtividade e quantidade dessa produtividade. Tudo isso na opinião desses autores enfraquecem a formação porque deixam de lado o ensino para priorizar a pesquisa.

Não estamos aqui a advogar pela maior importância do ensino sobre a pesquisa, pois ambos são de extrema relevância, queremos apenas situar a pesquisa em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção de uma prática docente, uma identidade de ser professor, visto que a sociedade contemporânea necessita de um profissional questionador, investigador, criativo, inovador, reflexivo e crítico, que encontre formas de responder aos desafios da prática. Segundo Oliveira *et al.* (2012, p. 9) as:

[...] sucessivas mudanças de currículo têm mostrado que com modificações formais não serão resolvidos os desafios postos na graduação e pós-graduação. Percebemos também que essa integração só será possível quando o ensino e a extensão forem colocados como prioridade ao lado da pesquisa, dispensando-lhe o interesse e os cuidados conferidos quase que unicamente a esta última.

Assim, em nosso entender, para que o ensino pudesse ser mais valorizado na função do educador que forma professores na universidade, é preciso minimizar a desigualdade existente atualmente entre ensino e pesquisa, e que é cada vez mais alimentada pelas instituições e instrumentos de acompanhamento e controle do Ensino Superior como CNPq e a CAPES. Bem como destinar mais atenção para a formação pedagógica e a experiência docente na Educação Básica desses professores universitários, que segundo nossas leituras e estudos são componentes relevantes do ensino, uma das três funções universitárias (ensino, pesquisa e extensão).

Essa atenção pode e deve ser destinada por meio de pesquisas, como é o caso do presente trabalho a respeito da temática, visto que se fazem necessárias maiores investigações a esse respeito.

3.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO/PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Tratar especificamente da formação do professor universitário que atua nos cursos de Licenciatura em Educação Física requer um olhar atento para cada especificidade deste docente. Um docente que exerce a função de formador de professores de Educação Física, que atuarão em instituições de educação, podendo percorrer/transitar desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e/ou até mesmo o Ensino Superior, considerando que, como já citamos anteriormente, além da graduação específica, não existe nenhuma legislação especial exigida para que se habilite a docência universitária. Na verdade o que existe é que; mesmo considerando que essa formação não se dá em espaço e tempo únicos; segundo Chaves e Vasconcellos (2015) os cursos de Pós-graduação são considerados, em princípio, como os cursos formadores de docentes para o Ensino Superior, e por consequência consideram que Estágio de Docência por eles propostos são o que especificamente dão conta dessa formação. A questão a se analisar é que esse Estágio Docente nos programas de Pós-graduação é regulamentado pelo Art. 18 da Portaria nº. 76, de 14 de abril de 2010, da Capes (BRASIL, 2010b), o que faz com que os programas tornem os estágios como atividades obrigatórias apenas aos discentes bolsistas, e isso restringe o alcance pedagógico que essa atividade poderia ter se fosse aplicada a todos os alunos dos programas de Pós-graduação.

Mesmo diante dos numerosos aspectos que compõem a formação dos professores universitários, nos atentaremos a dois aspectos específicos aos objetivos do presente trabalho: a **formação pedagógica** e a **experiência na Educação Básica** dos professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física. A escolha destes dois elementos como foco de atenção se deu devido a nossa compreensão de que ambos são componentes indispensáveis à formação docente desse educador, principalmente, em se tratando de docentes universitários que lecionam em cursos de Licenciatura formando professores.

3.4.1 A Formação Pedagógica dos Professores Universitários dos Cursos de Licenciatura em Educação Física

A reflexão sobre o trabalho docente na formação inicial em Educação Física possui necessidades e características próprias, com procedimentos específicos e, apesar disso, ainda com insuficiente produção teórica, tanto de cunho epistemológico, como didático-pedagógico. Nesse sentido, intensificar nosso olhar sobre essa temática implica aprofundarmos nossa discussão em torno das exigências cada vez mais complexas na preparação dos professores universitários para o ingresso no magistério superior em Educação Física que deve ir além da formação inicial numa área específica do conhecimento.

Quando pensamos na trajetória profissional de um professor de Educação Física não podemos deixar de refletir sobre todas as influências que o levaram a escolher esta área como profissão. Assim como não podemos nos esquecer que, o graduando de um curso de Educação Física se distingue de um estudante do curso de Direito ou Engenharia, visto que mesmo ele ainda estando em processo de formação, até mesmo nos primeiros meses do curso, possui conhecimentos valiosos da área. Isso porque vivenciou durante anos a Educação Física enquanto aluno na Educação Básica, experienciou a área de outro ângulo. Assim, ele chega ao curso de formação inicial trazendo consigo informações diversas, mesmo que distorcidas e/ou inadequadas sobre o que é ser professor.

Por meio dessas experiências o aluno é capaz de dizer, no âmbito da sua opinião, quais foram os bons professores, quais dominavam os conteúdos, quais não sabiam ensinar, quais professores foram significativos em suas vidas, enfim, quais foram aqueles e de que forma contribuíram com a sua formação humana. A partir daí eles vão agora se preparar para fazer a passagem e ocupar o outro lado da área, o de docente, e se reconhecerem como tal.

Durante esta passagem/formação, os conhecimentos vão sendo somados, alterados, reelaborados, modificados, ressignificados, mas algum conhecimento a respeito de sua área de atuação esse graduando de Educação Física possui a mais do que seu colega da área do Direito, quando ambos chegam ao Ensino Superior.

Essa (pré)concepção da área é (co)responsável pela (pré)construção da identidade profissional que o indivíduo fará do profissional que se

tornará. Além da sua formação, sua história de vida, sua trajetória acadêmica, toda essa concepção que o indivíduo fazia da área antes de escolher o que seguiria enquanto profissão contribuirá para formar o docente em que ele se tornará, pois não somos seres acabados, estamos em constante transformação.

Assim como quando ele está em processo de formação na universidade, o conhecimento veiculado durante essa formação também influenciará sua futura identidade profissional e cultural. Toda essa trama influi decisivamente nas noções de sociedade, educação, currículo e ensino de Educação Física dos discentes em formação e também dos professores que atuam nos cursos de Licenciatura, ou seja, impactam a docência em ambos os âmbitos. É o que chamamos de “impacto recíproco” entre os atores do processo.

Quando falamos em formação, docência, discência, identidade docente, construção docente, fica difícil limitar a reflexão a apenas um momento da vida do indivíduo, ainda mais em se tratando do professor universitário dos cursos de Licenciatura em Educação Física, indivíduo este que foi aluno de uma Educação Física por toda vida, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio, graduou-se em Educação Física e atualmente exerce a função profissional nessa mesma área, refletindo constantemente sobre ela porque atua na formação de outros pares.

Mesmo sabendo que a Educação Física tem passado por várias crises de identidade ao longo da história e isso sempre afetou os seus “atores”, isto é, nós, estudantes, professores, pesquisadores da área, suas numerosas vertentes constantemente estiveram em discussão: esporte, ginástica, saúde, motricidade etc. Independente de qual vertente o indivíduo tenha sido mais influenciado, bem ou mal, um professor universitário de um curso de Licenciatura em Educação Física passou praticamente toda sua vida escolar recebendo intervenções educacionais, culturais e empíricas dessas vertentes no contexto em questão. Todo esse processo forma uma teia de influências muito significativa na construção do profissional que ele se tornou.

Mas nos especificando ao momento profissional deste indivíduo, quando ele já atua como docente universitário nos cursos de Licenciatura em Educação Física, como já explicitamos em capítulo anterior, um dos problemas da docência universitária é a precariedade acerca da formação pedagógica, visto que ainda estamos falando de um curso com tradição escolar, sabendo que existem cursos de graduação em que esse problema é ainda mais agravado, como por

exemplo, o curso de Enfermagem; como mostra os estudos de Alexandre e Cesarino (2014); nos quais seus docentes, em sua grande maioria, nunca tiveram experiências escolares, nem nunca se preparam para a docência, tendo a oportunidade em lecionar em um curso superior, na maioria das vezes, surgida após a graduação e como complemento do trabalho formal na área.

Já em nossa área, de alguma forma, a tradição escolar está presente, e o universo educacional mais próximo. Mesmo assim estudos recentes demonstram que a fragilidade pedagógica é realidade na docência do Ensino Superior em Educação Física (PASENIKE, 2010), assim como também afirmam Chaves e Vasconcellos (2015, p. 470-471).

Foi possível perceber que um dos grandes desafios da docência universitária está em aliar ensino e pesquisa, visto que, além do professor ser pesquisador, também deve exercer sua docência. Outro aspecto a considerar é que, pelo fato de as políticas públicas não serem tão claras quanto ao processo de formação do docente universitário, o campo pedagógico está sendo deixado de lado. Deste modo, é possível que, quando a formação pedagógica ocorra, esta seja secundarizada, dando prioridade aos processos investigativos, ou seja, à pesquisa, não contribuindo na busca de solução de problemas de ensino encontrados na universidade. [...] Tais resultados evidenciam a necessidade de maior investimento da Pós-Graduação na formação para a docência.

Um dos aspectos que podem contribuir para que isso ocorra é o incentivo e busca desde a graduação dos estudantes pelos grupos de estudos e pesquisa, cada vez mais cedo estes graduandos estão “sentindo a pressão” da necessidade de “produção” acadêmica para que se tornem um “bom” e reconhecido profissional.

No caso destes discentes que demonstram desde a graduação interesse em se tornarem professores universitários, já lhe são apresentados todo o caminho acadêmico de pesquisa, produtividade, publicação, CAPES, Qualis, e todo esse universo academicista. Não que isso seja algo negativo, essa é realmente uma trajetória inevitável e coerente, mas não deixa de ser um caminho que contribui para que a concepção de ensino esteja aquém da concepção de pesquisa no ideário profissional desses futuros professores universitários. Todavia, vemos nessas opções indícios importantes sobre a desconsideração com o ensino e as questões pedagógicas manifestando-se desde a formação inicial.

Após a graduação e todo esse processo acadêmico-científico, o profissional seguirá os caminhos da Pós-graduação Stricto Sensu, estando “apto” a

assumir a função de docente universitário nos cursos de Licenciatura em Educação Física em uma instituição privada, ou mesmo concorrer a uma vaga no Ensino Superior em universidades públicas por meio de concurso público.

Segundo Ferenc e Mizukami (2005), em se tratando de concurso público, como não há uma exigência mais criteriosa de conhecimentos básicos sobre o ensinar, ao professor que se insere na universidade, a única solicitação a respeito do assunto é a “prova didática”. Porém, depois que ele é aprovado continuam as omissões com a parte pedagógica e o ensino. Como a universidade é uma instituição que compreende o universo da formação como o lugar de autonomia do profissional; e este se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa, por consequência, a aprendizagem dos saberes para ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos pessoais, ficando á mercê da vontade e afinidade individual de cada docente com os saberes pedagógicos.

Nesse mesmo sentido encontramos nas investigações de Pires *et al.* (2018), a respeito dos aspectos de formação e atuação profissional de docentes universitários de Educação Física em início de carreira, que quando entrevistados, estes docentes apontaram que os projetos de pesquisa e extensão tiveram maior importância em comparado aos projetos de ensino nos seus processos de formação docente. Os docentes entrevistados relataram também que as experiências de estágio docente, as disciplinas cursadas e a produção da dissertação e/ou tese nos programas de Pós-graduação pelos quais passaram contribuíram para o enriquecimento pedagógico. Mas em contrapartida 80% dos docentes interrogados, criticaram o foco excessivo na valorização da produção científica. Como afirmamos anteriormente, as exigências com relação a produção começam antes de se chegar a docência universitária. Os autores desse trabalho apontaram que os dados encontrados sinalizaram que a preocupação com o desenvolvimento didático-pedagógico permanece em segundo plano (PIRES *et al.*, 2018).

Mas esse não é um problema recente, ele vem se configurando desde a década de 1960 e 1970 com uma tendência cientificista que teve lugar na Educação Física, onde as disciplinas específicas se sobrepõem às disciplinas pedagógicas, em decorrência do status e poder que a área de Ciências Biológicas adquire na academia, como por exemplo: Fisiologia, Cinesiologia, Treinamento Desportivo e as diferentes Modalidades Esportivas. Fato este que vem se repetindo

ao longo dos anos nos cursos de formação de professores, o conhecimento dos conteúdos específicos da área (no caso a Educação Física), sobressaem os conteúdos de formação pedagógica.

A esse respeito Chaves, Morschbacher e Terrazzan (2014, p. 118) afirmam que:

No campo da formação de professores, especificamente os Cursos de Licenciatura do Brasil, temos por hipótese a existência e a manutenção da desarticulação entre a Formação Pedagógica (FP) (formação para a docência) e a Formação para a Área de Referência para Matéria de Ensino (ADRME), mesmo que, no Brasil, as prescrições para a formação de professores (implementadas a partir da LDBEN 9.394/1996) sinalizem para a possibilidade de se superar essa conjuntura.

A necessidade de articulação dessas duas instâncias de conhecimento se faz de maneira urgente, pois somente com essa articulação será possível a tão almejada conexão entre a formação acadêmica de professores e a realidade das escolas, outro grande desafio discutido na área de formação de professores.

A necessidade de articular a formação pedagógica e a formação disciplinar é fator consensual em toda literatura consultada a respeito do tema, enfatizando os mais diversos problemas ligados a essa desarticulação, como a importância da formação pedagógica para a formação do professor, a histórica dicotomia entre a formação relativa às disciplinas específicas da área da Educação Física e a formação pedagógica nos cursos de Licenciatura, a secundarização da formação pedagógica em relação à formação específica da Educação Física que culmina no desequilíbrio na distribuição da carga horária em que se privilegia a formação das disciplinas específicas do curso em detrimento da formação pedagógica. Tudo isso só vem a afirmar que a profissão docente não pode mais ser reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas, que indicam quanto ao distanciamento entre os professores responsáveis pelas disciplinas da especialidade em relação aos professores da formação pedagógica, e que declaram a departamentalização da universidade como contribuinte da desarticulação dos saberes pedagógicos e dos saberes disciplinares.

Com relação à responsabilidade das instituições, como as políticas públicas não estabelecem orientações quanto à formação pedagógica do professor universitário, as universidades precisariam criar espaços de formação continuada e

coletiva para seus professores. Espaços que os aproximem uns dos outros, que aproximem a pesquisa do ensino, o ensino da extensão, a extensão da pesquisa. Mas parece que falar em formação continuada para professores universitários, para alguns, soa como algo “desapropriado”. É como se um título de mestre e/ou doutor obtivesse toda a supremacia necessária capaz de desconsiderar e desabilitar toda e qualquer formação necessária.

Chaves, Morschbacher e Terrazzan (2014, p. 123), nos trazem sugestões a esse respeito:

[...] os professores devem mobilizar os saberes curriculares e hibridá-los não só com os saberes das ciências da educação, mas também dos saberes advindos da formação específica (área disciplinar). Também foi referido que o estabelecimento de relações entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos deve ser feito através de disciplinas articuladoras, que se constituem como materializadoras da transposição didática pretendida pelas Diretrizes para a Formação de Professores. Tais disciplinas devem estar presentes na organização curricular desde os primeiros semestres dos cursos. Outro aspecto apontado foi que a organização curricular deve atender ao equilíbrio entre os conteúdos de natureza específica, os de formação pedagógica e os de formação geral e interdisciplinar e que é preciso haver integração entre a Didática e a epistemologia das disciplinas, porquanto uma didática “geral” não é suficiente, ou seja, são necessárias **disciplinas com metodologias ou didáticas específicas como componentes curriculares articuladores de conteúdos**. Assim, a mobilização de conhecimentos específicos e pedagógicos poderá ser aprendida na prática e na reflexão sobre ela (grifo nosso).

Entendemos o que Chaves, Morschbacher e Terrazzan (2014) chamam de “disciplinas com metodologias ou didáticas específicas como componentes curriculares articuladores de conteúdos” por metodologias e didáticas que não fossem gerais, mas sim metodologias e didáticas específicas e contextualizadas, oferecidas e elaboradas no seio dos cursos de licenciatura. No caso da Educação Física não uma disciplina geral de Didática, mas uma Didática da Educação Física, uma Metodologia da Educação Física, elaborada, gerenciada, administrada pedagogicamente por um docente que entenda de educação e que seja formado em Educação Física.

Em nossa experiência com essas disciplinas pedagógicas em nossa graduação, tínhamos que nos deslocar de nosso Centro de Educação Física para o Centro de Educação, para que tivéssemos aulas de Didática, Metodologia e História da Educação com o valor positivo da interdisciplinaridade e o olhar sobre outra perspectiva oferecido por docentes de outras áreas. Mas nos lembramos,

nitidamente, de solicitar o auxílio destes docentes na elaboração de um plano de aula destinado a tarefa de estágio e ter como resposta: “desculpe, mas como não sou da área da Educação Física não poderei te ajudar.” A falta de conhecimento para materializar um exemplo prático explicativo para um aluno é algo que deixa de contribuir imensamente no processo ensino e aprendizagem do educando.

Esse é só um exemplo da desarticulação entre as disciplinas específicas da área e as disciplinas pedagógicas, bem como seus respectivos professores.

Sabemos que atualmente prioriza-se a escolha de professores da área de atuação para que assumam essas disciplinas, mas isso ainda acontece em muitos cursos, principalmente nas instituições privadas. Como relatado anteriormente, com a abertura para que 20% da carga horária dos cursos presenciais sejam ofertados via AVA (BRASIL, 2016), e recentemente aumentado para 40% (BRASIL, 2019b), as instituições optam pelas disciplinas pedagógicas, visto o fato delas estarem presentes em todos os cursos de licenciatura, assim elaboram um só modelo de disciplina para todos os cursos com aspectos gerais (que não possuem características específicas e necessárias a cada licenciatura), e as consequências desse sucateamento já conhecemos.

Oferecer nos cursos de Licenciatura em Educação Física, disciplinas da área pedagógica ministradas por docentes da Educação Física especialistas da área pedagógica é uma possibilidade de exercer a articulação entre as disciplinas. Esse posicionamento, atuando de maneira isolada, não é suficiente para que inúmeros problemas no Ensino Superior sejam diminuídos, é preciso que outras disciplinas e seus respectivos docentes também procurem estratégias para cumprir este papel, mas a medida já se mostra positiva.

Acreditamos que, para dar conta dos problemas mencionados quanto á formação pedagógica dos professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física será preciso que os mesmos transponham obstáculos culturais, sociais e individuais. Será preciso romper a zona de conforto, aproximar os diferentes tipos de conhecimentos de forma equilibrada e respeitar os diferentes conhecimentos que compõem o currículo que constitui um curso de formação de professores de Educação Física. Será preciso exercitar a equidade quando se perceber executando a tarefa; quase que automática; de “escalonar” as disciplinas frente a um rol delas.

Será preciso que os docentes discutam com os seus pares questões pedagógicas, independente das disciplinas que ministrem, momentos estes, que vão se tornando cada vez mais inexistentes nas universidades por questões administrativas e, em muitos casos, pela dificuldade de diálogo no ambiente acadêmico, talvez, uma das maiores contradições ali presentes. A esse respeito Rezer *et al.* (2012, p. 899) afirmam que a dificuldade de articulação interna existente na universidade é perceptível e que essa instituição acaba se configurando como “uma comunidade pouco acostumada com a crítica a si própria”.

Essa é uma condição de tamanha incoerência em se tratando de instituições universitárias e de docentes formadores de professores. Nesse sentido, a precariedade da formação pedagógica em cursos de Licenciatura em Educação Física se faz presente e precisa ter suas lacunas preenchidas, pois conforme Veiga e Castanho (2000, p.190):

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

Assim, a universidade deverá ter como papel a viabilidade dessa prática, estimulando e propiciando condições para que os professores se preparem para o exercício do magistério. Pois, as universidades constituem a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do país, torna-se imperativo que as universidades invistam na formação efetiva do corpo docente para que esses possam transformar as instituições em lócus de produção de ensino e pesquisa. Enfim, despertar a consciência de uma nova identidade docente que leve e eleve a ampliação das concepções de ensino permitindo um novo olhar e conseqüentemente um novo docente.

Diante de todo o exposto a respeito da questão da precariedade da formação pedagógica dos professores universitários dos cursos de Licenciatura, verificamos que o cerne da problemática está ancorado em um dos questionamentos que mais impulsionam a presente investigação, e que é também compactuado com o questionamento de Fernandes e Bastos (2007, p. 5-6) quando indagam:

É interessante registrar que **para trabalhar na escola básica e no ensino médio, há exigência legal da formação pedagógica, mas o professor que atua no ensino superior “não precisa desse saber”**, saber este, que é legitimado pela própria Universidade na existência e exigência dos cursos de formação inicial de professores, uma contradição que é produzida na própria concepção de conhecimento e ciência que funda seu projeto sócio-político cultural. A ausência de conhecimentos na chamada área das ciências humanas e sociais [...] que dariam conta de instrumentalizar o professor para compreender e interpretar sua docência ratifica o projeto sócio-político-cultural vigente na Universidade, embora não esteja explicitado (grifo nosso).

Um fato relevante que não deixa de estar em concordância com o exposto por Fernandes e Bastos (2007, p. 5-6), e já mencionado anteriormente pelo presente trabalho é que no Brasil conforme a LDBEN 9394/1996, a formação de professores para o Ensino Superior se dá em cursos de Pós-graduação, prioritariamente de Mestrado e Doutorado, e o mais importante, a legislação não faz menção específica aos currículos dos cursos ou à formação didática para atuação. Portanto, a atual situação legal nos convida a posicionamentos e iniciativas pessoais, no âmbito docente e institucional, para que a problemática possa ser amenizada. E para que a condição de intelectual orgânico desse professor não continue a se encaminhar pela banalização educacional e este seja visto como mero colaborador em sistemas educacionais.

No âmbito da formação de professores, espera-se formar indivíduos capazes de aprender a aprender as necessidades do sujeito, afinal, ao docente universitário não basta conhecer conteúdos, é preciso saber como transmiti-los, e ensinar a transmiti-los; reelaborá-los e ensinar a reelabora-los; ressignificá-los e ensinar a ressignificá-los; contextualizá-los e ensinar a contextualizá-los. Sendo assim, devido à importância e responsabilidade que toca a função, tudo na docência universitária destinada aos cursos de formação de professores se torna amplificado. E como tal as atenções e cuidados com essa formação também precisam ser ampliadas.

3.4.2 A Experiência na Educação Básica do Professor Universitário dos Cursos de Licenciatura em Educação Física

Diante de todo cenário que compõe a atual situação acerca da condição do professor universitário dos cursos de Licenciatura em Educação Física, nos propomos neste projeto de pesquisa a enfatizar dois pontos: a formação pedagógica e a experiência prática na Educação Básica destes professores.

E como sabemos que essa formação não se dá de maneira isolada, fragmentada, individualizada, e desagregada de todos os âmbitos que circundam o professor em questão, a seguinte afirmação de Vasconcelos e Amorin (2018, p. 3) nos chamou a atenção:

No contexto de ampla discussão acerca da formação do professor universitário e as condições pelas quais esses profissionais ingressam na vida acadêmica, surgem reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência gerando assim, **uma tensão explícita no bojo das universidades que cada vez mais têm recebido professores sem experiência prévia na função de docente do ensino superior, além dos diversos professores que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, necessitam, entretanto, rever sua prática pedagógica** (grifo nosso).

Quando as autoras mencionadas acima falam em “experiência prévia” somos levados imediatamente a remeter nossas reflexões ao segundo ponto de investigação desse projeto de pesquisa: a experiência na Educação Básica dos professores universitários dos cursos de Educação Física.

Será que a experiência como professor de Educação Física na Educação Básica, prévia e/ou concomitante ao exercício da docência universitária nos cursos de Licenciatura em Educação Física, constitui fator contribuinte na formação e atuação profissional destes enquanto formadores de professores? Será que ter trabalhado em escolas auxiliará na edificação do professor universitário que o profissional se tornou? No seu processo de construção de identidade? Na tarefa de refletir sobre sua prática? Na arte de ressignificar o conteúdo para a realidade do aluno? Na responsabilidade de buscar formação pedagógica suficiente ao ensino universitário na formação de professores? Na habilidade de materializar a teoria em exemplos práticos advindos de suas próprias experiências escolares? Será que

todas essas questões podem configurar-se em hipóteses de melhoria decorrentes de uma mesma característica docente?

Diante de tantos questionamentos, da realidade social e das novas exigências apresentadas pelas atuais políticas educacionais para o século XXI, assim como os questionamentos em torno da formação docente, Oliveira *et al.* (2012) veem surgir “novos” ou renovados referenciais para a concepção e organização dos processos de formação inicial e continuada de professores, como forma de fundamentar e dar sustentação conceitual, teórica e inclusive ideológica aos novos espaços e tempos propostos para o ato educativo e, conseqüentemente, para a pretensa definição de novos modelos profissionais, centrados, dentre outros aspectos, numa educação crítica e transformadora.

Para Barilli (1998 apud OLIVEIRA *et al.*, 2012), o momento histórico atual caracteriza-se pela necessidade de uma renovação do saber-fazer educativo, tanto no que se refere à atualização em relação aos conhecimentos específicos das disciplinas pelas quais o professor é responsável, como também por uma razão premente, quanto ao que se refere à própria natureza do fazer pedagógico, isto é, o domínio da práxis, que é histórico e inacabado. Nesse sentido, o ato de ensinar requer uma visão ampliada do processo educacional e não somente do domínio do conteúdo ou da disciplina que ministra.

E como adquirir e exercer essa “visão ampliada”? A prática escolar com a Educação Básica pode auxiliar os professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física a dispor dessa visão ampliada? Perrenoud *et al.* (2001, p. 14) é incisivo em afirmar que sim, pois quando questionado a respeito de como são adquiridas as competências na formação de um bom professor, ele se apoia em Schön atestando que: “Admitamos, pensando juntamente com Schön [...] que o conhecimento do professor profissional forma-se sobre a experiência”.

Essa experiência, articulada em termos acadêmicos e didáticos, emerge numa perspectiva de compreensão sobre a qualidade do trabalho docente no centro da escola, bem como no centro da Educação Física escolar, ou seja, no contexto da ação, que não se restringe aos saberes, mas na capacidade do docente de agir em circunstâncias previstas ou não, na capacidade de elaborar e aplicar um constructo teórico-prático capaz de dar conta de necessidades educacionais concretas para além das pesquisas acadêmicas nascidas das reivindicações dos

órgãos de fomento que controlam a produção universitária. Um constructo teórico-prático que atinja o “chão” da escola, a quadra de Educação Física.

Sobre esse construto teórico-prático Freire e Shor (1987 apud FERNANDES; BASTOS, 2007) compreendem que ele possui como elementos fundantes os saberes da prática e da teoria:

[...] entendendo a prática como uma produção de saberes, nascentes da reflexão, saboreadas – vindas realmente de sapere, saborear, etimologia latina – que devem instigar a busca de vários caminhos para o embate com a teoria, compreendida, contextualizada e recriada e, não teoria posta – cadáver de conhecimento (FREIRE; SHOR 1987 apud FERNANDES; BASTOS, 2007, p. 07).

Será que quando um professor discorre sobre algo que ele não conhece na prática, apenas provido de teoria, ele está por proferir “cadáveres de conhecimento”? Freire e Shor (1987 apud FERNANDES; BASTOS, 2007) trazem com essa colocação um sentido “estéril” para o conhecimento apenas teórico, visto que “teoria posta”, teoria morta não germina em construção, em recriação, em ressignificação. E em se tratando do docente cujo ofício está em formar outros professores, este profissional não pode ser compreendido fora das suas relações com o mundo, a construção de sua identidade profissional e de suas competências não é proveniente única e exclusivamente do modelo pré-estabelecido de formação teórica e acadêmica. Pois se isso acontece, as consequências dessa formação academicamente restrita são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Ferreira (2010, p. 89) “[...] o docente do ensino superior deveria ser altamente experiente e conhecedor das várias questões do mundo do trabalho e da profissão do curso em que atua.” Infelizmente isso não acontece em todas as realidades do Ensino Superior, incluindo os cursos de formação de professores, bem como nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

Outro fator a se refletir, é sobre a trajetória de vida daqueles que escolhem a Educação Física enquanto profissão. A condição econômica é um condicionante significativo para aqueles graduandos que ao se formarem (ou até antes mesmo) precisam trabalhar, dificultando a continuação dos estudos, principalmente no que diz respeito à Pós-graduação *Stricto Sensu*, visto que a

participação em programas de Mestrado e Doutorado querer um grande empenho de tempo. Em contrapartida, aqueles com melhores condições socioeconômicas tem a possibilidade de se graduarem, participarem de grupos de pesquisa e estudo desde a graduação em períodos extracurriculares (pois provém de tempo), o que contribui para o encaminhamento da produção científica. Ao concluírem a graduação em Educação Física se inserem mais facilmente em programas de Pós-graduação, visto o currículo que possuem e o tempo disponível que podem oferecer aos cursos de Mestrado e Doutorado, posto que, não surpreendentemente é a respeito desse assunto que discorrem as primeiras perguntas destinadas aos candidatos presentes nas entrevistas pertencentes aos processos seletivos desses programas: “você possui disponibilidade de tempo? Trabalha? Pretende deixar o trabalho para se dedicar aos estudos?”.

Todo esse processo relatado, daquele que tem sua trajetória acadêmica muitas vezes, “podada” pela inserção no mercado de trabalho e a conseqüente indisponibilidade em continuar a formação, e do outro lado daquele que pôde seguir sem maiores percalços a trajetória “modelo” para se tornar um professor universitário atuante em cursos de Licenciatura em Educação Física nos elucida uma outra constatação. Se por um lado o primeiro indivíduo é considerado menos provido de conhecimentos teóricos, acadêmicos e científicos que o segundo, em se tratando de experiência prática docente sobre a Educação Física escolar as considerações podem se inverter, e o segundo indivíduo, aquele que hoje atua como docente universitário, formando professores para atuarem no campo de trabalho que seu colega, desprovido de formações na Pós-graduação *Stricto Sensu* (por falta de vontade ou oportunidade) atua, passa agora a oferecer a esses graduandos, seus alunos, conhecimentos que se restringem ao âmbito teórico e imaginário a respeito do universo escolar, uma vez que segundo Perrenoud *et al.* (2001, p. 19), “O professor constrói progressivamente as suas competências a partir de sua prática e de uma teorização da sua experiência.”

Para tanto, deverá conhecer bem seus alunos, sobretudo acerca de suas diferenças culturais e sociais, desenvolver diferentes modelos de ensino e conhecer bem o conteúdo – o que significa conhecer em profundidade, com informações atualizadas, conhecimento de diversos pontos de vista e com uma reflexão ampla sobre as conseqüências sociais dessa produção de conhecimento.

Para que o docente universitário formador de professores dê conta deste esforço, a construção de “pontes” será de extrema importância. Pontes entre o conhecimento e o desconhecido, entre o seu mundo e o mundo dos alunos, entre as concepções de educação, ética e sociedade suas e de seus alunos, entre os estágios dos graduandos e os exemplos das experiências no âmbito escolar do docente que orienta, enfim, entre a sua teoria e sua prática, entre a teoria e a prática dos alunos, entre a sua teoria e a prática dos alunos e principalmente entre a sua experiência prática e a teoria que os alunos irão absorver, interiorizar, compreender, recriar, operacionalizar, adaptar e aplicar em suas práticas. Assim a ordem sistêmica segue seu curso e as relações de complexidade vão se estabelecendo.

Entendemos assim, que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, reconstruir sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias, pois segundo Perrenoud *et al.* (2001, p. 13):

Operando uma ruptura epistemológica em relação às distinções do senso comum, muitos trabalhos de tendência antropológica tentaram descrever o “saber dos professores” (Tardif, 1993a), mais particularmente o “saber oriundo da experiência” ou o “saber vindo da prática” (Altet, 1993), isto é, o conhecimento elaborado pelo próprio professor a partir das experiências por ele vividas.

Carbonneau e Héту (2001) ao falar sobre saber prático, nos indagam se de fato um professor “prático” recorre apenas a saberes práticos? E se um professor “teórico” recorre apenas a saberes teóricos? E nos responde que com certeza ambos recorrem a saberes acadêmicos múltiplos, saberes práticos, saberes culturais, entre outros, mas afirmam que, depois de um certo tempo de experiência prática, o saber acadêmico torna-se a segunda fonte, enquanto a prática profissional torna-se a primeira na conduta empreendida pelo profissional para continuar a construir sua competência. Seguindo este raciocínio, os professores universitários atuantes nos cursos de Licenciatura em Educação Física que não possuem experiência prática escolar, tem a construção de sua competência articulada de que modo? Reflexões estas a serem observadas.

Perrenoud se dedicou em muitos de seus estudos a abordar sobre as competências necessárias a um bom professor e especificamente em sua obra “Formando professores profissionais: Quais saberes? Quais competências?” o autor estudou como, por meio das competências, os professores passam da condição de

meros executantes para profissionais especialistas. Para isso analisa três conjuntos de questões: qual a natureza das competências do professor especialista? Como essas competências são adquiridas? E como organizar o aprendizado dessas competências profissionais?

Inúmeras são as ideias desta obra que vão ao encontro do entendimento do presente trabalho a respeito das contribuições advindas da experiência prática com a Educação Básica do docente universitário que atua na formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação Física, entre elas a noção de que “O professor profissional constrói progressivamente as suas competências a partir de sua prática e de uma teorização da sua experiência.” (PERRENOUD *et al.*, 2001, p. 19). Para este autor, em uma situação complexa, é o conjunto dos esquemas de pensamento e de ação de que dispõe um docente que determinará as percepções, as interpretações, as análises e as decisões desse professor, lhe permitindo enfrentar os problemas encontrados. Esse conjunto de esquemas de pensamento e ação também é conhecido pela noção de *habitus*, termo emprestado de Tomás de Aquino por Bourdieu (1972, 1980 apud PERRENOUD *et al.*, 2001).

Nosso *habitus* é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação. Graças a essa “estrutura estruturante”, a essa “gramática geradora de práticas” (Bourdieu, 1972), somos capazes de enfrentar, ao preço de acomodações menores, uma grande diversidade de situações cotidianas. Os esquemas permitem ao sujeito adaptar apenas marginalmente sua ação às características de cada situação corrente; ele inova apenas para compreender aquilo que a torna singular. Quando a adaptação é menor ou excepcional, em geral não há aprendizado, e permanece-se na zona de flexibilidade da ação. Quando a adaptação é mais forte ou se reproduzem situações semelhantes, a diferenciação e a coordenação de esquemas existentes estabilizam-se, criam-se novos esquemas. O *habitus* é enriquecido e diversificado (PERRENOUD *et al.*, 2001, p. 162).

No centro das competências profissionais, o *habitus* de cada professor estrutura-se desde a infância através do conjunto de experiências de socialização vividas, com consequências tanto para o aluno quanto para o futuro professor.

O *habitus* não se opõe aos saberes como o instinto se oporia a razão. Ele simplesmente traduz nossa capacidade de operar “sem saber”, em uma rotina econômica ou para fazer face às emergências do cotidiano. Isto não significa de modo algum que operamos sem saberes, sem representações

da realidade passada, atual, virtual, desejável, sem teorias de fenômenos com os quais somos confrontados e que desejamos dominar. Em toda ação complexa, mesmo em situação de urgência ou no quadro de uma rotina, manipulamos informações, representações, conhecimentos pessoais e saberes pessoais. Em todos os ofícios, mesmo nos mais artesanais, utilizam-se informações e conhecimentos. Por sua vez, o professor – assim como o pesquisador, o divulgador, o jornalista, o especialista – constantemente trata, cria, registra, compara, integra, diferencia, comunica analisa informações e saberes. Mas é o *habitus* que governa esses tratamentos (PERRENOUD *et al.*, 2001, p. 170).

O que viemos até aqui denominando por experiência prática, alimentada pelas competências de Perreenoud, complementadas com o conceito de *habitus* de Boudieu, é definida por Tardif como epistemologia da prática profissional, e que ele define como: “[...] o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.” (TARDIF, 2007, p. 255). É dado a palavra “saber” um amplo sentido, que abarca os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que normalmente é chamado de *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*.

Os professores universitários, formadores de professores, atuantes nos cursos de Licenciatura em Educação Física precisam *saber* (possuir conhecimento e formação específica a respeito de seu curso), precisam *saber-fazer* (possuir conhecimentos e formação didático-pedagógicas), e *saber-ser* (serem capazes de igualizar suas teorias professadas com as praticadas), pois como afirma Tardif (2007), parece que os professores universitários elaboram “[...] teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros [...]” (TARDIF, 2007, p. 276). Se isso acontece e elas são apenas aplicáveis aos demais docentes, é porque algo está errado, e que talvez essas teorias não significam quase nada do ponto de vista profissional e da aplicabilidade prática. Como diria Freire (1997, p. 51): “À prática educativa em que inexistente a relação coerente entre o que a educadora diz e o que ela faz é, enquanto prática educativa, um desastre”.

A epistemologia da prática profissional e sua aplicabilidade defendida por Tardif (2007), lida com um saber fundamentado na reflexividade, na racionalidade concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos professores. Racionalidade aberta, contingente, mutável, alimentada por saberes cheios de lacunas, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida.

Quando falamos sobre o porquê de nossas ações, estamos construindo uma representação mental e, ao mesmo tempo, exprimindo um saber

específico que nos levou a agir daquela forma, estamos apresentando um modelo epistemológico da prática.

Assim, quando um docente universitário em situação de aula, ministra determinada teoria e se utiliza da exemplificação, relato, comparação e análise de sua vida pregressa e/ou atual como professor de Educação Física na Educação Básica, ele estabelece uma relação mais próxima e íntima com seus graduandos, demonstrando a eles que o processo ensino e aprendizagem é complexo, é cabível de erros e acertos, mas que é possível. “Desnudando” suas fragilidades como professor, colocando-se e mostrando-se no lugar que os seus graduandos estão se preparando para assumir - a escola e o campo da Educação Física escolar. Agindo dessa maneira esses docentes universitários facilitam abstrações e “materializações” do conteúdo de forma a proporcionar uma melhor assimilação por parte dos discentes, e desmistificam a imagem inatingível do docente universitário que intimida muitos discentes ao ponto de prejudicar a relação e o processo acadêmico. Sob esta ótica, a epistemológica da prática é objetivada e a ideia de práxis é atingida.

Maurice Tardif se mostra um dos pesquisadores mais categóricos com relação à importância da experiência prática escolar aos docentes universitários formadores de professores. O autor apresenta seis possíveis consequências que podem modificar nossa concepção a respeito do trabalho e da pesquisa universitária, se levarmos em consideração a ideia de epistemologia da prática:

1) [...] os saberes profissionais são saberes da ação ou ainda, usando uma expressão que preferimos, saberes do trabalho, saberes no trabalho [...] Essa hipótese é forte, pois não diz somente que os saberes profissionais se referem ao trabalho, como uma teoria se refere a um objeto ou a uma prática, mas vai longe, afirmando que **os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.** [...] **Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo.**

2) [...] **não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária.** [...] há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários [...] Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los a prática.

3) [...] **se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros [...] e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam, falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc.**

4) [...] propõe que se pare de considerar os profissionais, isto é, os professores, como “idiotas cognitivos” cuja atividade é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente, mesmo sendo ele prático, e outras realidades do gênero. [...] **É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores** a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores.

5) A nosso ver, um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que **os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os pesquisadores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente.** [...] **A legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender.**

6) Por fim, a epistemologia da prática profissional sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas. [...] Noutras palavras, o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico [...] são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho (TARDIF, 2007, p. 256-260, grifo nosso).

Como sugestão Tardif (2007), nos traz um exemplo testado nos Estados Unidos, com um repertório de tarefas concretas solicitadas aos docentes universitários e baseadas nos estudos dos saberes profissionais dos professores escolares. Essa tarefa consiste que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores dos pesquisadores, isto é, como (co)pesquisadores ou, melhor ainda, como (co)elaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes escolares e profissionais.

Segundo Rezer (2014), essa corresponsabilidade proporcionada pelos docentes universitários aos professores da escola, e/ou aos graduandos – futuros professores da escola – só será possível a partir do momento em que se ampliarem as pesquisas sobre a docência, pois é perceptível a existência de lacunas a respeito do conhecimento produzido na Educação Física sobre o trabalho docente na Educação Superior nos processos de formação neste campo, bem como a necessidade de se estabelecer correlação entre a produção e a intervenção, assim como o dever em:

[...] investir na importância de pesquisar a atividade da docência em sala de aula, considerando-a como um componente nevrálgico do trabalho docente na Educação Superior, inclusive para efeitos de avaliação e progressão na carreira docente. É necessário evidenciar que “dar aulas” não pode significar um “fardo necessário” aos pesquisadores. Nem o contrário, em que fazer pesquisa se constitua como um “fardo” aos docentes que “somente” ou principalmente estão envolvidos com a docência em sala de aula (REZER, 2014, p. 217).

Tardif (2007) classifica os saberes em quatro tipos diferentes implicados na atividade do professor, nos quais ele compreende como sendo todos importantes para a construção da identidade docente e da prática pedagógica. Visto que é na prática que os saberes são construídos e reconstruídos pelo professor a partir do ato de ensinar.

Observamos em seguida por meio do Quadro 6 sua classificação, ressaltando que em qualquer uma delas está inserida a formação pedagógica, evidenciando que no ensino universitário isso fica ainda mais explícito.

Quadro 6 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif.

SABERES	CONCEITOS A PARTIR DE TARDIF
Saberes Profissionais	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos pelas instituições aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	Integram-se a prática docente, e partem da formação inicial ou continuada dos professores, por meio das diversas disciplinas que são oferecidas nas universidades. Nesse sentido, os saberes disciplinares, (por exemplo, matemática, história, literatura, etc) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.

Fonte: Adaptado de Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 2-3)

Concordamos com Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 3) quando os autores afirmam que:

Mesmo reconhecendo e desenvolvendo sua argumentação no sentido de afirmar que há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, Tardif chama a atenção para a **posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais** em relação aos demais saberes dos professores. Essa posição de destaque se justifica principalmente pela relação de **exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes**, pois não controlam sua produção e sua circulação (grifo nosso).

Essa relação de exterioridade mencionada por Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012) é mantida pelos docentes em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem e enalteçam ainda mais os seus saberes experienciais, posto que, é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação. No desempenho diário de sua função os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessária habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como autoconfiança para decidir qual a melhor estratégia diante das situações que se configuram.

No caso de um professor universitário do curso de Licenciatura em Educação Física, sua prática na docência no Ensino Superior auxilia a formação dos seus alunos, mas pensando nos conteúdos e na realidade necessária à formação desses licenciandos e seu futuro campo de atuação profissional – a Educação Básica na escola, a possibilidade de experiência desse docente universitário com a Educação Física escolar é algo que, sob a ótica de Tardif (2007), se configura como extremamente significativa, refletindo quase que como espelho à formação desses licenciandos.

Mas, por mais que os autores classifiquem os saberes e se desdobrem nas explicações a respeito de suas fontes, sabemos, por meio da existência da práxis que, existe um saber específico que é o resultado da relação de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão. Que sem o fazer não se constrói de maneira vivificada, permanece no mundo das ideias e no âmbito hipotético.

Portanto, é dentro dessa perspectiva que o trabalho docente assume um estatuto fundamental, compreendendo que, enquanto parte dos saberes dos professores advém de diferentes fontes tais como a formação, a experiência e o

currículo, os quais apresentam importantes implicações no processo de construção do conhecimento, outra parte é gerada durante o desenvolvimento da prática profissional. Esta, por sua vez, gera uma sólida construção, mobilização e ressignificação de saberes que são fundamentados a partir da epistemologia que se ancora na prática (TARDIF, 2007) e é alicerçada no *habitus* profissional (BOURDIEU, 2009).

Tardif (2007, p. 255) estabelece que a epistemologia da prática profissional pode ser definida como o “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Isso faz com que a experiência docente na Educação Básica do professor universitário dos cursos de Licenciatura em Educação Física se torne situação propícia para compreender como se desenvolve o processo de produção, mobilização e transformação dos saberes relacionados às ações profissionais dos professores.

Rufino, Benites e Neto (2017) realizaram estudos a respeito da utilização de estratégias da Análise das Práticas para o engendramento da epistemologia da prática profissional, apresentando algumas técnicas e formas de uso que podem contribuir com os processos de formação de professores de Educação Física. A pesquisa é ancorada na Teoria da prática de Bourdieu e das proposições de Gauthier quando sugerem a fundamentação das experiências em sala de aula pelos conhecimentos teóricos a partir dos saberes da ação pedagógica.

Rufino, Benites e Neto (2017, p. 396-397) definem Análise Prática citando o conceito de Altet (2001):

[...] a AP (**Análise Prática**) correspondem a um conjunto de diferentes métodos e procedimentos desenvolvidos de modo a fomentar reflexões e transformações nas ações profissionais. Em linhas gerais compreende-se a AP (**Análise Prática**) como uma estratégia didática e metodológica que auxilia o desenvolvimento tanto do ensino quanto da formação, trazendo à tona os saberes vinculados às ações profissionais, propiciando a reflexão sobre a prática a resolução de problemas, a possibilidades de agir de modo diferente, etc (grifo nosso).

Os autores apresentaram nos seus estudos quatro estratégias: autoconfrontação, instrução ao sócia, análise de episódios de ensino, e reflexões sobre casos de ensino. Todas apresentam possibilidades de decodificar a prática, contribuindo para a formação do senso prático do professor, bem como para

identificar as disposições que engendram a estruturação do *habitus*. Nesse sentido os autores advogam que a formação docente do professor de Educação Física pode ser auxiliada por esses métodos, e que no campo da Educação Física no Brasil pouca atenção tem sido dada às formas de implementar estratégias relacionadas à Análise Prática nos contextos formativos, necessitando ampliar o número de investigações que possam alicerçar os fundamentos que contribuam para com os processos de reflexão sobre a prática dos professores universitários.

Portanto, refletir sobre as práticas, as teorias, a tão almejada construção da práxis, a sala/quadra de aula, o processo ensino e aprendizagem em Educação Física, a complexidade existente na formação dos professores universitários dos cursos de Licenciatura no atual contexto brasileiro, a tessitura entre os fios que precisam unir a tríade ensino, pesquisa e extensão no exercício universitário, a construção da ponte, que precisa ser urgentemente alicerçada entre o universo mitificado do docente universitário¹³ e o universo discente do licenciando, muitas vezes ainda sem certezas de qual o caminho profissional a seguir, é tarefa impreterível.

Sob esse prisma, as angústias, necessidades, urgências, ansiedades, incertezas, inconstâncias, finitudes; características de uma sociedade e uma educação não linear como a que estamos vivendo, talvez estejam sendo sintomas a nos mostrar que tenha chegado o momento de repensarmos o trabalho docente universitário na formação de professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Sintomas de uma sociedade e de uma educação “líquida”¹⁴, os quais motivaram as reflexões aqui expostas.

¹³ O universo mitificado do docente universitário concebe o professor do Ensino Superior como o profissional mestre, doutor, pós-doutor, ainda visto como inatingível, incontestável, insuspeitável. Que não é, mas que deve ser um docente altamente experiente e conhecedor das várias questões do mundo do trabalho e da profissão do curso em que atua, o que nem sempre acontece, especificamente em se tratando de docentes universitários que atuam em cursos de Licenciatura formando professores.

¹⁴ Conceito utilizado por Zygmunt Bauman (2001), em que o sociólogo critica a fluidez e a incerteza do mundo contemporâneo, a pós-modernidade e a vulnerabilidade das relações pessoais, sociais e educacionais.

4 MÉTODOS

No presente capítulo apresentaremos as escolhas metodológicas para nortear a construção dos instrumentos, a coleta dos dados e suas decorrentes análises. Nossa opção foi pela abordagem qualitativa e, a considerar nossos objetivos será subsidiada pelo tipo descritiva diagnóstica; haja vista a necessidade de explicitar o problema envolvendo levantamento bibliográfico e entrevista com pessoas envolvidas com o problema; e também do tipo explicativa, porque procura identificar os fatores que determinam e/ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

A pesquisa do tipo descritiva possibilita a observação, o registro, a análise e a correlação dos fenômenos sem manipulá-los, auxiliando na formulação do problema como tentativa de solução (LAKATOS e MARCONI, 1990). Sendo assim, neste trajeto investigativo da pesquisa social temos consciência de que as coisas acontecerão de maneira inextricável, como diria Lüdke e André (1986), visto que em Educação fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito, mesmo porque a pesquisa não se realizará numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, no caso dos docentes universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. Mas todo esforço e a utilização de recursos metodológicos apropriados são empenhados para que se alcance o mais alto nível de fidedignidade e retratação da realidade, buscando resultados cada vez mais suficientes para pensarmos as soluções mais adequadas, ou próximas disso, aos nossos problemas.

A preocupação com a análise e o esclarecimento dos discursos por nós encontrados traz também para a investigação a característica de uma pesquisa histórico analítica, visto o levantamento histórico realizado no referencial bibliográfico e a importância dada ao processo histórico de construção profissional de cada docente participante. A análise e a importância da trajetória constitutiva docente desses professores são levadas em consideração, com o intuito de que a compreensão desse universo possa ser ampliada e utilizada como referência na compreensão de outros universos educacionais universitários, bem como em

estudos a respeito da formação e atuação de professores universitários de cursos de Licenciatura em Educação Física no geral.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A investigação qualitativa é utilizada como um campo amplo que agrupa diversas estratégias de averiguação que partilham determinadas características. Nessa perspectiva, Richardson (1999, p. 76) define o que seja um dado provido da pesquisa de caráter qualitativo:

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento [...] As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Mesmo tendo em nossa investigação aspectos quantitativos que delimitarão nossa população e amostra, e que terão seus percentuais mínimos de significância respeitados para que a mesma se dê com fidedignidade, podendo ser a pesquisa denominada por alguns autores da área metodológica de pesquisa “quali-quantitativa”, como Minayo e Sanches (1993), Santos Filho e Gamboa (2007), e Ferraro (2012), ainda assim salientamos a predominância qualitativa, tanto nas características gerais como principalmente nos objetivos da investigação.

A abordagem qualitativa assim como a quantitativa deve prezar por critérios como a confiabilidade e a validade dos dados. O primeiro critério indica a capacidade que devem ter os instrumentos utilizados para produzir mediações constantes quando aplicados a um mesmo fenômeno, enquanto o segundo critério indica a capacidade de um instrumento para produzir medições adequadas e precisas para chegar a conclusões corretas, bem como a possibilidade de aplicar as descobertas a grupos semelhantes não incluídos em determinada pesquisa (RICHARDSON, 1999).

A abordagem qualitativa dada a um problema justifica-se segundo Richardson (1999, p. 79), “[...] por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.”; e que:

[...] em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objetivo situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p. 80).

A preocupação com o contexto nesse tipo de investigação é constante, fazendo o pesquisador o possível para que nada escape ao seu olhar detector. Nesse sentido Bogdan e Biklen (1994, p. 49) afirmam que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

A partir dessas considerações, é possível aventar que nos marcos da pesquisa qualitativa a trajetória da pesquisa (método) é tão importante quanto o destino no qual se pretende chegar (objetivo).

4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.2.1 População

A presente pesquisa realizou-se tendo como população os docentes dos cursos de Educação Física Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina – UEL, que foram definidos partindo do princípio que o objetivo da pesquisa é o de analisar como os professores compreendem a influência de suas formações e de suas experiências no Ensino Básico na constituição profissional de formadores de professores de Educação Física. Assim precisaríamos definir uma população que representasse esse corpo docente. Dentro do universo das universidades Estaduais do Paraná que oferecem o curso de Licenciatura em Educação Física (UEL, UEM, UENP, UEPG, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE) realizamos um recorte para que obtivéssemos essa população específica, o que foi feito por meio do conceito ENADE 2017, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes que objetiva avaliar a qualidade dos cursos de formação superior mensurando o rendimento dos

alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.

Por meio desse exame as universidades estaduais do Paraná obtiveram os seguintes conceitos: UEL = 5, UEM = 4, UENP = 4, UEPG = 4, UNESPAR = 3, UNICENTRO = 4 e UNIOESTE = 3 (INEP, 2018). Dessa maneira, por obter o maior desempenho entre as universidades estaduais, os professores da UEL foram escolhidos como a população da presente pesquisa.

4.2.2 Amostra

A amostra foi definida de acordo com o tempo de atuação do docente na instituição de Ensino Superior pesquisada; mínimo de três (3) anos, o que define o término do estágio probatório do servidor público, que consiste no período/processo que visa aferir se o servidor possui aptidão e capacidade para o desempenho do cargo de provimento efetivo no qual ingressou por força de concurso público, tendo início com a entrada em exercício no cargo, cujo cumprimento satisfatório é requisito para aquisição da estabilidade.

Nesse sentido, dos docentes que já se encontravam em condição de efetivos¹⁵, recortamos ainda mais a população incluindo destes apenas os professores atuantes¹⁶ no curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina - UEL no 1º semestre letivo de 2019.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

4.3.1 Questionário

O questionário elaborado consistiu em 13 perguntas variadas entre questões abertas e fechadas e versaram entre dados pessoais como idade e sexo, e informações a respeito da trajetória acadêmico-formativa dos docentes participantes

¹⁵ Compreendemos como efetivos os docentes concursados, aprovados e nomeados, isto é, em regime estável de trabalho.

¹⁶ Compreendemos por atuantes os docentes que se encontram em exercício, não estando em processo de licença para capacitação, licença médica, licença maternidade, licença-prêmio ou licença não remunerada.

da pesquisa desde sua formação no Ensino Médio até suas qualificações no âmbito da Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Também foram solicitadas por meio do questionário informações relacionadas à atuação docente dos professores na Educação Básica, no Ensino Superior e em programas de Pós-graduação no que diz respeito a tempo e características dos cursos e/ou disciplinas que atuaram/ministraram.

Primeiramente foram aplicados questionários piloto em cinco docentes universitários para que ajustes necessários fossem realizados às questões que constituem o instrumento. Após a finalização e revisão, o questionário (APÊNDICE A) foi encaminhado aos docentes por meio eletrônico com o intuito de realizar um primeiro levantamento sobre informações básicas a respeito da vida pessoal (idade e sexo) e acadêmico-profissional atual e/ou pregressa do docente, traçando a trajetória acadêmica de cada participante da pesquisa.

De acordo com Lakatos e Marconi (1990, p. 88): “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Assim como planejado, os docentes devolveram, também por meio eletrônico, os questionários respondidos previamente antes da data agendada para a entrevista semiestruturada.

4.3.2 Entrevista Semiestruturada

Após o preenchimento e a devolução de todos os questionários, iniciamos o agendamento das entrevistas semiestruturadas de acordo com a disponibilidade dos docentes.

Uma entrevista semiestruturada é uma entrevista que possui questões predefinidas, mas pode ser adaptável conforme o rumo do diálogo. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos podem ou não dar frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O autor complementa afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de

sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Desta forma, ela é capaz de oferecer dados importantes ao pesquisador, como informações qualitativas e quantitativas. Sendo assim, foi possível elaborar uma combinação de perguntas abertas e fechadas, com questões predeterminadas sem deixar de seguir um modelo informal, parecido com uma conversa.

Para a elaboração da entrevista semiestruturada a mesma foi realizada mediante um roteiro (APÊNDICE C) originado de uma Tecitura Basilar¹⁷ (APÊNDICE B) envolvendo os aspectos primordiais da pesquisa como, temática, objetivo geral, objetivos específicos, população e amostra.

Nossa escolha pela entrevista semiestruturada como segundo instrumento se deu por ela desempenhar um importante papel nas pesquisas de cunho social, mas principalmente pelo fato de que:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Essa “desobrigação” de rigidez na aplicabilidade das perguntas fez da entrevista semiestruturada um instrumento facilitador no aprofundamento de questões complexas como as que precisaram ser elucidadas no âmbito temático do presente trabalho. Essa “liberdade” não pode significar falta de estrutura e organização do pesquisador/entrevistador, evitando o risco de encerrar esse precioso momento sem antes esgotar as possibilidades de esclarecimentos dos principais tópicos a serem explicitados pela entrevista.

A entrevista semiestruturada foi validada em estudo-piloto, e todas foram realizadas individualmente de maneira presencial, em ambiente adequado, tendo seus dados recolhidos por meio de gravadores de voz de um computador e de

¹⁷ Chamamos de Tecitura Basilar um quadro organizacional que sintetizasse os elementos fundamentais da pesquisa.

um aparelho celular simultaneamente, com um fito de proporcionar maior segurança ao armazenamento e análise das informações.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemática da compilação das informações obtidas por meio dos questionários, da análise documental, das transcrições das entrevistas, e de outros materiais que foram sendo acumulados e correlacionados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aquilo que encontrou.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205):

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Essas “unidades manipuláveis” descritas por Bogdan e Biklen (1994), podem ser entendidas como categorias que o pesquisador constrói de acordo com as especificidades de sua temática, e como também fizemos como meio organizacional para melhor tratarmos os dados encontrados. A elaboração de categorias é subsidiada pelo referencial teórico aqui já explanado, e não consiste em tarefa simples e linear, pelo contrário, ela constitui em trabalho complexo, visto que na medida em que são construídas, subcategorias podem ir surgindo ao longo do processo de análise dos dados, complementando o esquema previamente elaborado. Como afirmou Lüdke e André (1986, p. 48):

Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais.

A classificação e organização dos dados antecede uma fase mais complexa que é a análise dos dados. Para isso o pesquisador precisa reportar as suas descobertas, desenvolvendo os dados de forma clara e objetiva, revendo suas

ideias iniciais, repensando-as, reavaliando-as, e inevitavelmente novas ideias surgem nesse processo de continua construção.

Na presente pesquisa a compilação e decodificação dos dados dos questionários bem como a observação e análises das transcrições das entrevistas foram tratadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), essa técnica consiste na aplicação de procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição de conteúdos de mensagens, além de possibilitar uma leitura e análise mais profunda dos conteúdos verificados. Seguindo as orientações de Bardin, a pesquisa foi organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, que é composto pela inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais a partir de quatro etapas: (a) leitura flutuante; (b) escolha dos documentos; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores. A segunda fase consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, em que ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais.

Nesse sentido, primeiramente realizamos um planilhamento dos dados recolhidos pelo questionário, incluindo os dados pessoais (idade e sexo) e às informações acadêmico-profissionais dos docentes, traçando assim a trajetória acadêmica de cada professor participante da pesquisa. Mas no decorrer desse trabalho sentimos a necessidade de utilizarmos um recurso metodológico a mais que contribuísse com a fidedignidade do instrumento questionário. Assim utilizamos a análise documental tendo como fonte os currículos dos docentes pesquisados, que foram acessados por meio da Plataforma Lattes do CNPq. A análise documental na presente pesquisa serviu para que pudéssemos realizar um trabalho de certificação de algumas questões presentes nesse primeiro instrumento de coleta - questionário,

tanto devido a respostas incompletas, como é o caso das áreas de estudos, dissertações e teses dos docentes pesquisados, e/ou informações distorcidas, tempo de atuação como professor de Educação Física em cada fase da Educação Básica.

Esse tipo de análise nos permite extrair, resgatar e atestar informações importantes disponíveis nessa ferramenta sobre a trajetória acadêmica e desenvolvimento profissional de cada docente pesquisado. Esclarecemos que na presente investigação a análise documental foi empregada apenas como um recurso metodológico ao instrumento questionário, não chegando a se configurar em um instrumento a parte.

Em seguida realizamos esse trabalho de planilhamento também com as questões da entrevista, e no caso de perguntas mais abertas e com possibilidades variadas de respostas e justificativas fomos construindo alternativas de categorias adequadas para as respostas que foram surgindo de acordo às alterações que iam aparecendo. Esse trabalho de registro e controle foi realizado com o intuito de elucidar ao leitor o panorama global do percurso profissional e pessoal percorrido por cada professor, bem como a situação de cada docente frente às questões propostas pela pesquisa.

A partir desse detalhamento realizado e materializado por meio de quadros, partimos para uma sistematização mais dialogada, organizando e correlacionando os resultados em dois eixos basilares representados pelas categorias¹⁸ provenientes da temática da pesquisa e subcategorias¹⁹ construídas a partir de conceitos síntese que emergiram da fala dos docentes participantes da pesquisa, tendo como ponto de interrogação sua condição de importância, determinação e indispensabilidade que esses dois eixos basilares tem na função de formador que o professor universitário do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina exerce.

Os dados que foram coletados na presente pesquisa foram predominantemente descritivos, sendo o material obtido pautado em relatos de pessoas, situações e acontecimentos. Esses dados da realidade descritos trazem

¹⁸ Categorias provenientes da temática da pesquisa: Formação Pedagógica e Experiência Docente na Educação Básica.

¹⁹ Subcategorias construídas a partir de conceitos síntese que emergiram da fala dos docentes participantes da pesquisa: Importante, determinante e indispensável; Importante, mas não é determinante e indispensável.

informações importantíssimas que, enquanto investigadores, devemos atentar para o maior número de elementos presentes na situação estudada, visto que um aspecto supostamente trivial a uma pessoa leiga, no que tange a temática da pesquisa, pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo abordado.

Outro aspecto agora recomendado por Lüdke e André (1986), de grande importância de se levar em consideração no momento da análise dos dados em se tratando de pesquisas qualitativas, é o significado que as pessoas dão as coisas, aos seus espaços e, no limite, ao modo como vivem sua vida, o foco de atenção especial do pesquisador. Afinal, enquanto ouvintes, buscamos captar a perspectiva dos participantes, isto é, como os informantes encaram as questões que estão sendo evidenciadas, e respeitar esses pontos de vistas diversos.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos, e a maioria das especialidades acadêmicas e profissionais; se não todas; já possui códigos deontológicos que estabelecem tais normas. Assim, a presente pesquisa seguiu princípios e normas básicas de ética para a pesquisa qualitativa, primeiramente submetendo o projeto a análise do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP, vinculado à Plataforma Brasil (BRASIL, 2019c)²⁰. Em seguida informando aos possíveis participantes da pesquisa que fazem parte da população/amostra, sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de informações e como estas serão utilizadas e divulgadas pelo pesquisador. Dessa forma, os sujeitos puderam aderir “[...] voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e das obrigações nele envolvidos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75).

O próximo passo foi a obtenção do consentimento de todos os participantes mediante apresentação e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D), que também apresentou os objetivos da pesquisa, a sistematização do questionário, a organização da entrevista

²⁰ O projeto vinculado a esta pesquisa passou por análise do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da UEM, vinculado à Plataforma Brasil (BRASIL, 2019c), e aprovado no Parecer nº 3.571.301.

semiestruturada e informou o contato do pesquisador. Essa descrição minuciosa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE contribui para que ao final da pesquisa possamos analisar, expor e divulgar os dados, sempre com intenções contributivas a temática abordada.

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas na íntegra e enviadas por meio eletrônico juntamente com os áudios, cada qual a seus respectivos docentes, para que os mesmos pudessem ter acesso as suas falas, gravadas e transcritas, e assim solicitamos uma nova autorização para a utilização dessas informações na presente pesquisa. Felizmente obtivemos a autorização de todos os participantes em todas as etapas de coleta que compõem os procedimentos éticos da pesquisa.

Outro comprometimento ético que o pesquisador teve com os docentes pesquisados foi o compromisso de preservação das identidades, para que a informação que o investigador recolheu não possa vir a causar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo, nesse sentido identificamos os participantes da pesquisa por meio de codificação alfanumérica (D1 = docente 1, D2 = docente 2, ...).

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

DOS RESULTADOS

Após abordar referências de sustentação da presente pesquisa por meio do referencial teórico e descrever os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados, realizaremos a apresentação dos resultados da investigação e as respectivas discussões.

5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS

Como detalhamos nos subcapítulo **Procedimentos de Análise de Dados**, primeiramente realizamos um planilhamento dos dados recolhidos pelo questionário, incluindo os dados pessoais - idade e sexo, e as informações acadêmico-profissional dos docentes.

A população da pesquisa foi composta por docentes universitários do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina – UEL, e a amostra foi definida levando em consideração os docentes efetivos, com mínimo de três anos de exercício na referida universidade, e que no primeiro semestre de 2019 estavam ministrando aulas no curso de Licenciatura, pois, devido a existência do curso de Educação Física Bacharelado nesta mesma universidade, ocorre de em alguns semestres/anos os docentes se revezarem na atuação entre os dois cursos. Sendo assim, a amostra foi composta por 18 docentes, dentre eles 10 homens e 8 mulheres com médias de idade de 55,9 e 53,62 anos respectivamente, apresentando média geral de 54,88 anos como nos mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – Informações de idade e sexo individuais e médias dos docentes.

PERGUNTAS 1 E 2 DO QUESTIONÁRIO																		
DADOS PESSOAIS: 1- Idade: 2- Sexo:																		
DOCENTES	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18
SEXO	F	F	F	M	M	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	M	M
IDADE	48	56	56	64	63	60	59	58	68	39	48	64	41	67	53	50	57	37
FREQUÊNCIA E MÉDIAS	Homens			Média de Idade Masculina				Mulheres			Média de Idade Feminina				Média de Idade Geral			
MÉDIAS	10			55,9				8			53,62				54,88			

Fonte: A Autora (2019)

Com relação à trajetória acadêmica iniciamos pelo levantamento da configuração do perfil do Ensino Médio exposta no Quadro 8, dos 18 professores, 11 fizeram um Ensino Médio normal, enquanto que 7 fizeram um Ensino Médio profissionalizante. Destes 7, 5 fizeram cursos variados e 3 cursaram o Magistério, iniciando assim uma formação para a docência mais cedo que os demais professores pesquisados. Atentando para o fato de que o Docente 5 fez dois cursos, tanto o Ensino Médio normal, quanto o Magistério. Os 3 professores pesquisados que possuem Magistério como formação para o Ensino Médio relataram em suas entrevistas terem tido melhores formações de cunho pedagógico-formativo durante o Magistério do que durante o curso de graduação em Educação Física.

Quadro 8 – Perfil de Formação do Ensino Médio dos docentes.

3- SUA FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO SE DEU DE FORMA:	
ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: 7	
Magistério: 3	Outros Cursos: 5
Docentes: D3, D5, D15	
ENSINO MÉDIO NORMAL: 11	

Fonte: A Autora (2019)

Sobre a formação em Educação Física, todos docentes tiveram a formação generalista como descrito no Quadro 9, até mesmo porque a maioria deles (12 docentes) concluiu a graduação antes da Resolução N^o 03, de 16 de Junho de 1987, resolução esta que passou a possibilitar que as universidades oferecessem cursos específicos apenas após 1987:

Art. 1^o A formação dos Profissionais de Educação Física será feita em curso de Graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2^o Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:

a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos de Educação Física Escolar (pré - escolar, 1^o 2^o e 3^o graus) e Não - Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios e etc.) (BRASIL, 1987b).

Quadro 9 – Perfil de Graduação em Educação Física dos docentes

4- ANO E INSTITUIÇÃO DE CONCLUSÃO GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:			
PERFIL DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DOS DOCENTES			
Formação Generalista		Apenas Licenciatura	Apenas Bacharel
18		0	0
PERÍODO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
Antes da Resolução Nº 03, de 16 de Junho de 1987.		Após da Resolução Nº 03, de 16 de Junho de 1987.	
12		6	
ANO DE FORMAÇÃO E INSTITUIÇÃO DE GRADUAÇÃO			
Docentes	Ano de Formação	Instituição de Formação	Característica da Instituição
D1	1991	UEL	Pública
D2	1985	FEFI	Privada
D3	1983	UEL	Pública
D4	1979	UERJ	Pública
D5	1976	FEFI	Privada
D6	1985	UEL	Pública
D7	1981	UEL	Pública
D8	1985	USP	Pública
D9	1975	FEFI	Privada
D10	2002	UEM	Pública
D11	1991	UEL	Pública
D12	1975	UEL	Pública
D13	2001	UEL	Pública
D14	1976	UEL	Pública
D15	1987	FEFI	Privada
D16	1991	UEL	Pública
D17	1985	FAFICLA	Pública
D18	2005	UEM	Pública

Fonte: A Autora (2019)

Já os outros 6 professores que concluíram as suas graduações após a Resolução Nº 03, de 16 de Junho de 1987 e poderiam ter feito cursos específicos que fossem ou apenas Licenciatura ou apenas Bacharelado, também cursaram graduações generalistas, visto que 4 deles se graduaram na UEL e nesta universidade apenas a partir de 2005 os cursos foram oferecidos de forma separadas como vemos por meio das Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE Nº 31/2005 e 32/2005:

RESOLUÇÃO CEPE Nº 31/2005: Estabelece o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física - Habilitação: Bacharelado, a ser implantado a partir do ano letivo de 2005 (UEL, 2005a, p. 1).

RESOLUÇÃO CEPE Nº 32/2005: Reformula o Projeto Político-Pedagógico do curso de Educação Física - Habilitação: Licenciatura a ser implantado a partir do ano letivo de 2005 (UEL, 2005b, p. 1).

Os outros 2 docentes formados na UEM também concluíram cursos generalistas.

Dos 18 docentes, 16 concluíram suas graduações em Educação Física em instituições públicas e apenas 4 professores em instituições privadas. Apenas 1 professor (D4) possui outra graduação além da Educação Física, Pedagogia, que foi cursada e concluída após a Educação Física, curso este de cunho pedagógico-formativo pertencente as áreas das humanidades, contribuindo assim para sua carreira como docente (QUADRO 10).

Quadro 10 – Perfil de outros cursos de Graduação dos docentes.

5- FEZ OUTRO CURSO DE ENSINO SUPERIOR? SE SIM QUAL?	
SIM: 1 docente (D4)	NÃO: 17 docentes
Curso: Pedagogia	

Fonte: A Autora (2019)

A respeito da formação no âmbito da Pós-graduação, o Quadro 11 nos dá um panorama das formações dos docentes tanto no nível Lato Sensu quanto no nível Stricto Sensu, mostrando a existência ou não dessas qualificações.

Dos 18 docentes em que aplicamos os questionários o Quadro 11 nos mostra a existência de 16 professores com Especialização, 16 com Mestrado e 15 com Doutorado, tendo apenas 2 docentes realizado estudos de Pós-doutorado.

Quadro 11 – Perfil Formativo com relação aos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu dos docentes do curso de Educação Física Licenciatura da UEL.

6- COM RELAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO SUA FORMAÇÃO SE DEU NO ÂMBITO DE:				
DOCENTES	CONCLUÍRAM QUAL(IS) NÍVEL(IS)?			
D1	Especialização	Mestrado	Doutorado	—
D2	Especialização	Mestrado	Doutorado	—
D3	Especialização	Mestrado	Doutorado	—
D4	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
D5	Especialização	Mestrado	Doutorado	—
D6	—	Mestrado	Doutorado	—
D7	Especialização	Mestrado	Doutorado	—
D8	Especialização	Mestrado	Doutorado	—
D9	Especialização	Mestrado	—	—
D10	Especialização	Mestrado	—	—
D11	Especialização	Mestrado	Doutorado	—
D12	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
D13	Especialização	Mestrado	Doutorado	—
D14	Especialização	—	—	—
D15	Especialização	Mestrado	Doutorado	—
D16	Especialização	Mestrado	Doutorado	—
D17	Especialização	—	Doutorado	—
D18	—	Mestrado	Doutorado	—
TOTAL	16	16	15	2

Fonte: A Autora (2019)

A primeira questão do questionário a respeito da atuação profissional dos docentes é sobre a experiência dos mesmos como professores de Educação Física na Educação Básica, cujo resultado se encontra explanado no Quadro 12:

Quadro 12 – Perfil de atuação profissional na Educação Básica como professor de Educação Física.

7- JÁ ATUOU COMO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA? QUANTO TEMPO?					
DOCENTES	ED. INF.	ENS. FUND. 1º e 2º C	ENS. FUND. 3º e 4º C.	ENS. MÉD.	ED. ESP.
D1	—	4 anos	3 anos	2 anos	—
D2	—	—	—	1 ano	—
D3	3 anos	9 anos	2 anos	1 ano	—
D4	8 anos	10 anos	10 anos	12 anos	—
D5	1 ano	16 anos	15 anos	14 anos	—
D6	—	—	—	—	—
D7	8 anos	12 anos	14 anos	14 anos	—
D8	—	—	—	—	—
D9	—	—	—	—	—
D10	½ ano	2 anos	—	—	—
D11	9 anos	8 anos	—	—	—
D12	3 anos	15 anos	15 anos	15 anos	—
D13	1 ano	—	—	—	—
D14	—	—	—	—	—
D15	—	—	—	—	—
D16	—	—	—	—	9 anos
D17	6 anos	6 anos	6 anos	—	—
D18	1 ano	1 ano	—	—	—
POSSUEM EXPERIÊNCIA?					
SIM: 13 DOCENTES					NÃO: 5 DOCENTES
Fase escolar de atuação		Média de atuação em anos*			
ED. INFANTIL: 10 docentes		4,05			
ENS. FUND 1º e 2º C.: 10 docentes		8,3			
ENS. FUND 3º e 4º C.: 7 docentes		9,28			
ENSINO MÉDIO: 7 docentes		8,42			
EDUCAÇÃO ESPECIAL: 1 docente		9			

Legenda: ED. INF. = Educação Infantil; ENS. FUND. 1º e 2º C. = Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos (1º ao 5º ano); ENS. FUND. 3º e 4º C. = Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano); ENS. MÉD. = Ensino Médio; ED. ESP. = Educação Especial; — não possuem experiência.

* Levando em consideração apenas os docentes com experiência nesta determinada fase escolar.

Fonte: A Autora (2019)

Verificamos por meio do Quadro 12 que a maioria dos docentes, 13 deles, possui experiência como professores de Educação Física na Educação Básica, enquanto que a minoria, 5 não possuem experiência em fase nenhuma.

Especificamente na Educação Infantil 10 professores atuaram, tendo aquele que menos tempo atuou uma experiência de $\frac{1}{2}$ ano (D10), enquanto que o docente que mais tempo de experiência possui na Educação Infantil foi o professor D11 com 9 anos de atuação. Assim, a média de trabalho com essa fase de escolarização dentre os 10 professores foi de 4,05 anos.

Com a fase de escolarização do Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos (1º ao 5º ano) 10 docentes possuem experiência, sendo o professor D18 o que menos tempo possui, 1 ano, e o professor D5 o que mais tempo tem de atuação nesta fase, 16 anos. A média de tempo de atuação para o Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos (1º ao 5º ano) ficou em 8,3 anos.

No Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano) 7 docentes pesquisados possuem experiência, sendo o D3 o professor que menos tempo teve de trabalho com essa fase de escolarização, 2 anos, e os professores D5 e D12 os docentes que mais tempo possuem de atuação com essa fase, ambos com 15 anos.

Na fase de escolarização do Ensino Médio 7 professores têm experiência como docentes de Educação Física, sendo os professores D2 e D3 os docentes que menos tempo atuaram, 1 ano. Enquanto que o docente que mais tempo trabalhou com essa fase foi o professor D12 com 15 anos de exercício.

Já na Educação Especial, apenas um pesquisado possui experiência como docente de Educação Física, o professor D16, com 9 anos de atuação nessa modalidade e ensino.

Diante deste panorama geral a respeito das experiências dos docentes do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina – UEL na Educação Básica, observamos uma diversificada experiência de atuação, perpassando todas as fases de escolarização da Educação Básica, mas em cálculos médios o predomínio da atuação docente se deu na Educação Infantil e Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos (1º ao 5º ano). Contudo, o predomínio de atuação se deu no Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano).

A Educação Especial foi uma modalidade que obteve apenas um professor com experiência (D16), esse dado aponta para uma importante constatação de que a temática, como o mesmo professor D16 relatou durante a entrevista, ainda é pouco difundida nos currículos dos cursos de formação de professores. E mesmo os demais docentes não sendo responsáveis por disciplinas específicas que abordam as necessidades especiais, outros conteúdos devem fazer

conexão com essa população. Além da não experiência também não se encontrou nenhuma formação no âmbito da Pós-graduação voltada a essa área das necessidades especiais em nenhum docente salvo o professor D16.

Quando questionados a respeito do(s) motivo(s) de nunca terem atuado na Educação Básica 2 deles, os professores D6 e D9 alegaram não terem se interessado pela Educação Física Escolar quando iniciaram a atuação profissional, enquanto que D8 disse ter tido uma restrição médica para atuar na escola, ainda no período da graduação, devido a problemas com as cordas vocais. O professor D14 disse “não ter dado certo” a inserção na Educação Básica, e o D15 disse ter atuado durante sua juventude e durante sua graduação sempre em academias devido a seu histórico de ginasta, assim passou da academia para a universidade direto. Essas falas estão evidenciadas no Quadro 13 a seguir:

Quadro 13 – Razões/motivos pelos quais os docentes se justificam por não possuírem experiência como professores de Educação Física na Educação Básica.

RAZÕES/MOTIVOS PELOS QUAIS 5 DOCENTES SE JUSTIFICAM POR NÃO POSSUIREM EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
D6	- Não quis, já era envolvida com o esporte desde pequena e já trabalhava com esporte.
D8	- Proibição médica. Perdi uma das duas cordas vocais aos 11 anos em virtude de uma coqueluche. Se atuasse na Educação Básica perderia a outra, pois surgiriam “calos” na corda restante.
D9	- Não me interessei.
D14	- Não deu certo e logo entrei na universidade.
D15	- No meu percurso profissional fui atleta de GA e GR desde os 7 anos e aos 14 anos iniciei como professora de Ginástica de Academia e aos 21 anos atuava como professora de academia e professora universitária, o que não proporcionava tempo para atuar na Educação Básica. Apesar desse cenário, cheguei a passar num concurso para atuar, mas as condições objetivas me levaram a continuar na academia e nas aulas de Ensino Superior numa Faculdade particular.

Fonte: A Autora (2019)

Outro questionamento realizado aos docentes por meio do questionário foi se eles possuíam experiência como professores de outras disciplinas além da Educação Física na Educação Básica, pois esse é um fator cabível de existir no universo educacional no qual um docente pode possuir múltiplas formações e/ou até mesmo nosso sistema educacional possibilita brechas para que docentes muitas vezes sem formação específica e/ou adequada ministrem aulas e disciplinas na Educação Básica sem a devida ou suficiente qualificação.

De acordo com o Quadro 14 as informações que obtivemos foram que apenas 2 professores possuíam experiência com atuação na Educação Básica

ministrando outras disciplinas além da Educação Física, os docentes D4 e D11, ambos com a disciplina de Filosofia. O professor D4 atuou com alunos do Ensino Médio durante 6 anos e a professora D11 atuou durante 2 anos com alunos do Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos (1º ao 5º ano). Se verificarmos suas formações o professor D4 é o único docente que possui outro curso de graduação além da Educação Física, mas não é Filosofia e sim Pedagogia, já o docente D11 não possui outra graduação além da Educação Física.

Quadro 14 – Perfil de atuação profissional na Educação Básica como professor de outras disciplinas além da Educação Física.

8- JÁ ATUOU COMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA MINISTRANDO OUTRAS DISCIPLINAS QUE NÃO A EDUCAÇÃO FÍSICA?					
SIM: 2 DOCENTES					
DOCENTES	ED. INF.	ENS. FUND. 1º e 2º C.	ENS. FUND. 3º e 4º C.	ENS. MÉD.	ED. ESP.
D4	—	—	—	6 anos	—
D11	—	2 anos	—	—	—
NÃO: 16 DOCENTES					
Fase escolar de atuação		Disciplina Ministrada		Média de atuação em anos*	
EDUCAÇÃO INFANTIL: 0 docente		—		0	
ENSINO FUND. 1º e 2º C.: 1 docente		Filosofia		2	
ENSINO FUND. 3º e 4º C.: 0 docente		—		0	
ENSINO MÉDIO: 1 docente		Filosofia		6	
EDUCAÇÃO ESPECIAL: 0 docente		—		0	

Legenda: ED. INF. = Educação Infantil; ENS. FUND. 1º e 2º C. = Ensino Fundamental - 1º e 2º ciclos (1º ao 5º ano); ENS. FUND. 3º e 4º C. = Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano); ENS. MÉD. = Ensino Médio; ED. ESP. = Educação Especial; (—) não possuem experiência.

* Levando em consideração apenas os docentes com experiência nesta determinada fase escolar.

Fonte: A Autora (2019)

Quando passamos para as indagações a respeito da experiência universitária, a primeira pergunta do questionário foi sobre quantos anos cada professor possuía de atuação no Ensino Superior de Educação Física somando todas as instituições em que atuou. O Quadro 15 nos mostra que o professor com menos tempo de atuação é o D10 com 8 anos de experiência, enquanto que o mais experiente é o D12 com 43 anos de docência universitária no curso de Educação Física.

Quadro 15 – Experiência geral como docente universitário no curso de Educação Física.

9- SUA EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA TEM QUANTOS ANOS (SOMANDO TODAS AS INSTITUIÇÕES EM QUE ATUOU)?																		
DOCENTES	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18
ANOS	20	33	33	37	42	35	33	30	36	8	18	43	12	41	31	23	15	13
MÉDIA EM ANOS	27,94																	

Fonte: A Autora (2019)

Na sequência questionamos os docentes a respeito do tempo de experiência como docentes do curso de Educação Física especificamente na UEL e se eles haviam sido professores colaboradores/contratados antes de serem docentes efetivos/concursados. O Quadro 16 nos mostra que os professores com menos tempo de exercício no curso na UEL são os D10 e o D18, ambos com 7 anos de atuação na instituição. Nenhum deles foi professor colaborador trabalhando em regime de contrato na UEL antes de sua atuação como concursado. O docente com mais tempo de exercício na Instituição no curso de Educação Física é o D14. Ele também não foi colaborador antes de ingressar de forma efetiva na instituição.

O Quadro 16 nos mostra que a média de tempo como docente efetivo dos 18 professores é de 24,5 anos de atuação no curso de Educação Física, e que desses, apenas 8 docentes (D3, D6, D9, D11, D13, D15, D16, D17) trabalharam na UEL em regime de contrato como professor colaborador anteriormente a serem efetivados. A média desse tempo de trabalho como colaboradores foi de 3,75 anos.

Quadro 16 – Experiência como docente universitário exclusivamente no curso de Educação Física da UEL.

10- TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE NA UEL																		
DOCENTES	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18
ANOS	11	33	33	23	32	35	33	22	30	7	16	40	12	41	30	23	13	7
MÉDIA	24,5																	
PROFESSORES COLABORADORES/CONTRATADOS NA UEL ANTES DE SEREM EFETIVOS																		
DOCENTES	D3		D6		D9		D11		D13		D15		D16		D17			
ANOS	2		1		2		6		6		3		4		6			
MÉDIA	3,75																	

Fonte: A Autora (2019)

Sobre a atuação universitária, o próximo item do questionário indagou se os professores, além da docência no curso de Educação Física, haviam ministrado aulas em outros cursos de graduação. Como mostra o Quadro 17 em que 7 professores possuem essa experiência, diversificando essa vivência entre os cursos de Pedagogia - que foi o que mais apareceu, Hotelaria e Turismo, Design, Educação Artística, Normal Superior, Matemática e Biologia, passeando assim pelas Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas.

Quadro 17 – Experiência como docente universitário em outros cursos de graduação além da Educação Física.

11- POSSUI EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO EM OUTROS CURSOS DE GRADUAÇÃO QUE NÃO SEJA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA?	
DOCENTES	CURSOS
D1	Pedagogia; Hotelaria e Turismo.
D3	Pedagogia.
D4	Pedagogia; Design; Educação Artística.
D5	Pedagogia.
D11	Pedagogia.
D17	Pedagogia; Normal Superior.
D18	Matemática; Biologia.

Fonte: A Autora (2019)

Os docentes foram questionados também a respeito de qual(is) disciplina(s) ministraram no 1º semestre de 2019 nas turmas do curso de Licenciatura em Educação Física em que atuaram. Como mostra o Quadro 18, dentre as disciplinas se fizeram presente as das áreas de formação como Intervenção Docente, Organização Curricular e Processo de Ensino e Aprendizagem, e também disciplinas específicas da Educação Física como Atletismo, Ginástica Rítmica, Esportes Coletivos e Comportamento Motor.

Quadro 18 – Disciplinas ministradas no 1º semestre de 2019 no curso de Licenciatura em Educação Física pelos docentes pesquisados.

12- NO 1º SEMESTRE DE 2019 MINISTROU QUAIS DISCIPLINAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA?	
DOCENTES	DISCIPLINAS
D1	Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Física.
D2	Teoria geral da Ginástica; Ginástica e Educação; Educação Física e Ciência.
D3	Intervenção Docente e Formação Profissional em Educação Física.
D4	Políticas Públicas Educacionais e Educação Física; Educação Física e Ciência.
D5	Teoria e Metodologia dos Esportes Coletivos I.
D6	Cinesiologia; Atletismo.
D7	Teoria e Metodologia dos Esportes Coletivos II.
D8	Metodologia da Pesquisa em Educação Física; Coordenação das Atividades Acadêmicas Obrigatórias; Coordenação dos Projetos de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).
D9	Ginástica Rítmica.
D10	História da Educação Física.
D11	História da Educação Física.
D12	Organização Curricular I; Educação Física e Ciência.
D13	Comportamento Motor I; Comportamento Motor II.
D14	Voleibol.
D15	Ginástica e Educação; Teoria e Metodologia da Ginástica.
D16	Educação Física e Pessoas com Necessidades Especiais I.
D17	Processo de Ensino e Aprendizagem em Educação Física I.
D18	Organização Curricular II; História da Educação Física.

Fonte: A Autora (2019)

Quando questionados a respeito de suas atuações como docentes em cursos de Pós-graduação, o Quadro 19 expõe que, tanto Lato quanto Stricto Sensu, todos os professores apresentaram experiência profissional em cursos de Especialização, já com relação ao Mestrado, apenas 3 professores, os docentes D3 e D12 atuaram no Programa de Mestrado em Educação da UEL, e o professor D5 no Programa de Mestrado em Educação Física Associado entre a UEM/UEL. Já no Doutorado apenas 1 docente, o D5 possui experiência no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL.

Quadro 19 – Atuação dos docentes em cursos de Pós-Graduação.

13- JÁ ATUOU OU ATUA COMO DOCENTE EM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO? QUAIS?			
DOCENTES	CURSOS		
	ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU	MESTRADO STRICTO SENSU	DOCTORADO STRICTO SENSU
D1	Educação Física na Educação Básica.	—	—
D2	Lazer; Fisiologia e Pedagogia do Esporte e do Exercício Físico; Educação Física na Educação Básica.	—	—
D3	Educação Física na Educação Básica; Educação Física na escola.	Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL.	—
D4	Educação Física; Esporte; Fisioterapia; Design; Educação; Fonoaudiologia.	—	—
D5	Recreação; Treinamento Desportivo.	Mestrado em Educação Física - Programa de Pós-Graduação Associado em Ed. Física UEM/UEL.	Doutorado em Ed. Física – Prog. de Pós-Grad. Assoc. em Ed. Física UEM/UEL.
D6	Treinamento Esportivo; Ergonomia; Educação Física.	—	—
D7	Inclusão da criança com necessidades/deficiências nas aulas de Educação Física no Ensino Regular.	—	—
D8	Ed. Física no Ens. Fund. e Médio; Recreação Lazer e Animação Sociocultural; Ed. Física na Ed. Básica.	—	—
D9	Ginástica Rítmica.	—	—
D10	Educação Física na Educação Básica.	—	—
D11	Educação Física na Educação Básica; Psicomotricidade e Educação.	—	—
D12	Educação Física na Educação Básica.	Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL.	—
D13	Educação Física na Educação Básica.	—	—
D14	Voleibol.	—	—
D15	Educação Física na Educação Básica; Educação Física Escolar.	—	—
D16	Educação Física na Educação Básica; Educação Física Inclusiva; Educação Especial.	—	—
D17	Educação Física na Educação Básica.	—	—
D18	Educação Física na Educação Básica.	—	—

Fonte: A Autora (2019)

O Quadro 19 evidencia uma característica mais voltada à docência e a pesquisas focadas a formação no âmbito da graduação e da Pós-graduação Lato Sensu, tendo pouco ou quase nenhum enfoque na Pós-graduação Stricto Sensu, pois apenas 3 docentes atuam/atuaram em Programas de Mestrado, desses 2 professores não atuam mais, e 1 docente atua em Programa de Doutorado. Essa se torna uma característica de análise interessante para o nosso trabalho, visto que, é nesse cenário de formação para a graduação e de formação Lato Sensu que se destaca a formação pedagógica, isso nos casos de cursos de Licenciatura como é o caso da presente pesquisa.

5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Após o planilhamento detalhado do primeiro instrumento de coleta utilizado para recolha dos dados - o questionário, seguimos agora para o planilhamento do próximo instrumento utilizado: a entrevista semiestruturada.

Enquanto que no primeiro instrumento os objetivos eram de recolher dados que mapeassem quem eram os nossos 18 professores pesquisados, como foram suas trajetórias acadêmicas, e como se deu seu caminho profissional até o presente momento, com a entrevista semiestruturada a finalidade específica foi de recolher dados que dizem respeito mais diretamente aos objetivos da pesquisa, isto é, sobre a experiência docente como professores de Educação Física na Educação Básica e a formação pedagógica e/ou na área das humanidades, bem como a importância que estes professores dão ao universo da prática profissional docente e da ampla formação em educação enquanto constituintes do educador formador em que se tornaram e continuam a se constituir, mediante o conceito de inacabamento humano ao qual concebemos, isto é, constante transformação, evolução e aprendizado.

A entrevista semiestruturada foi composta por 15 perguntas, e em específico a pergunta 7 foi com relação à formação no âmbito da Pós-graduação dos docentes entrevistados, complementando uma questão que já constava no questionário (primeiro instrumento aplicado), mas agora ela solicitava que os docentes nos informassem a natureza dessas formações diferenciando-as quanto às características basilares que interessam a presente pesquisa, isto é, se possuem ou não características de formação pedagógico-formativa e/ou das áreas das humanidades.

Isso fez com que durante a análise da entrevista sentíssemos a necessidade da utilização de um terceiro instrumento/procedimento: o recurso da análise documental, que realizamos por meio dos currículos dos docentes pesquisados, acessados através da Plataforma Lattes do CNPq para que pudessemos complementar e correlacionar algumas informações solicitadas pelo questionário agora com a entrevista, em específico estas informações a respeito da natureza das qualificações dos docentes entrevistados.

Durante o trabalho de análise e correlação do questionário (primeiro instrumento) com a entrevista (segundo instrumento) o recurso da análise documental por meio dos currículos acessados através da Plataforma Lattes foi sendo utilizado, configurando assim em um terceiro instrumento utilizado pela pesquisa.

Partimos agora para o planilhamento da entrevista semiestruturada. A primeira pergunta da entrevista foi com relação à decisão de cada entrevistado em se tornar professor, apresentada por meio do Quadro 20:

Quadro 20 – Momento em que decidiu se tornar professor.

1- EM QUAL MOMENTO DE SUA VIDA O(A) SENHOR(A) DECIDIU SE TORNAR PROFESSOR(A)?		
QUANDO?	DOCENTES	TOTAL
ANTES DE INGRESSAR NA UNIVERSIDADE	D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D14, D15	9
DURANTE A UNIVERSIDADE	D1, D2, D10, D12, D13, D16, D17, D18	8
APÓS O TÉRMINO DA UNIVERSIDADE	D11	1

As justificativas para as respostas do Quadro 20 se encontram no Apêndice E.

Fonte: A Autora (2019)

O Quadro 20 nos apresenta que 9 professores (D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D14, D15) decidiram pela carreira da docência antes de entrar na universidade no curso de Educação Física. A professora D3, por exemplo, relata sua predileção pela docência desde a escola por influência de uma professora que admirava:

D3: - No Ensino Médio, eu tive bons professores no Ensino Médio embora na época era separado, eu tinha uma professora mulher mas ela era muito especial, [...] mas eu escolhi ser professora de Educação Física, por causa da minha professora de Educação Física ela era muito boa, era muito atenciosa e era aulas muito divertidas no sentido de, de muitas coisas, ela, ela fazia muitas coisas, hoje conhecendo um pouco sobre a área tal a gente observava que ela ensinava sobre muitos assuntos variados da Educação Física (APÊNDICE E, grifo nosso).

Os docentes que relataram durante a entrevista que definiram que seriam professores na graduação durante o curso de Educação Física foram 8 (D1, D2, D10, D12, D13, D16, D17, D18). Foi recorrente a menção que fizeram a influência que receberam de seus professores e pelas disciplinas na área pedagógica e de formação e/ou das áreas das humanidades. Muitos destes docentes iniciaram o curso de Educação Física pela afinidade que tinham com os

Esportes e durante o curso mudaram o foco para a área escolar, como relata a professora D1:

D1: - Ah na graduação, a minha graduação foram três anos ainda, eu vim para ser técnica de natação que eu era atleta e na passagem acho que do 2^o pro 3^o ano as disciplinas da área pedagógica me encantaram eu tive especificamente uma professora da área de didática, professora A e tive daí as disciplinas que na época que chamavam de Educa o Física escolar, eram disciplinas curtas, cada disciplina de seis meses, era seriado meu curso ainda n , mas ali eu me encantei com a escola e aí comecei a repensar inclusive a questão da nata o porque eu fui estudante trabalhadora n , então eu atuava em uma escola de nata o mas aí com a discussão do ensinar e do aprender eu já comecei  , a me perguntar sobre como a criança aprendia? N , então isso foi, me lembro bem quando eu li João Batista Freire, "Educa o de Corpo Inteiro", quando ele mostra a perspectiva da constru o do conhecimento eu já comecei a olhar l  na escola de nata o diferente e aí depois quando eu fui pra escola acho que no final do 2^o ano ou início do 3^o da universidade,   eu descobri que eu não queria mais contar azulejo na nata o! Que eu queria era educa o! Não sabia muito bem assim o que isso significava, ser professora de Educa o Física na Educa o Básica, mas eu já sabia que não era mais o treinamento (APÊNDICE E, grifo nosso).

Também nessa mesma  tica relataram os docentes D2, D10, e D18:

D2: - Você sabe que eu venho para Educa o Física que eu tenho um passado no desporto, no esporte, [...] então tava mais envolvida no início da profissão realmente   no mundo do fitness, porque quando eu estava já no 2^o ano da universidade já comecei a trabalhar numa academia e no mundo do treinamento, [...] eu passei a frequentar aqui na universidade um grupo de estudo em inicia o científica e daí comecei a perceber com uma maior profundidade o que era a profissão, quais problemas, isso na década de 90, quais os problemas que a universidade enfrentava, questões epistemológicas e aí foi me dando um norte maior do que era ser professor n  (APÊNDICE E, grifo nosso).

D10: - [...] quando eu entro na universidade no curso de Educa o Física   algo semelhante a boa parte dos colegas, que vão pela proximidade com o esporte [...]. E quando eu vim para o curso fazer a gradua o, minha experiência era o esporte, competi o esportiva, e então uma experiência extra escolar com a Educa o Física, n . A inten o se você me perguntasse naquela época seria de trabalhar fora da escola. Quando eu chego no curso no primeiro ano que eu conheci, uma disciplina que me marcou muito foi a disciplina de Ginástica, Ginástica Geral, que, eu percebi aqueles conteúdos com uma riqueza muito grande, e eu me questioneei por que eu não tinha visto nada daquilo na escola!? [...] então eu me identifiquei muito rapidamente com a discussão, a atua o na escola. O que me marcou inicialmente foi a disciplina de Ginástica, sendo que a disciplina com a qual eu trabalho hoje n , Fundamentos da Educa o Física não   esse nome mas tem esse conteúdo também foi uma disciplina com a qual eu também tive muita identifica o, mas o ponto de inflexão da minha escolha pela escola foi justamente a percep o de que havia um conteúdo extremamente rico, que eu estava aprendendo no curso superior que eu nunca tinha passado sequer próximo disso na escola. Com, enfim, uma visão bastante limitada, n , naquele momento eu já percebia que eu queria que os alunos tivesse

acesso a esse conteúdo na escola. Que isso era da maior importância (APÊNDICE E, grifo nosso).

*D18: - **Ééé, mais ou menos no meio da graduação, a graduação eu fiz ainda a plena né, então, depois... é que minha trajetória ela foi assim, eu fiz o primeiro ano na UFSC na graduação, aí lá eu já comecei a ter um olhar diferente, porque eu tive alguns professores da área de humanidades, eu entrei no curso porque eu lutava capoeira e eu achei que..., fazia atividade física bem intensa e aí eu achei que eu iria para essa área. Mas aí eu tive alguns professores que me chamaram bastante atenção, a professora AMS, o professor M, para as Ciências Humanas, não para Educação em especial. Aí depois de várias greves, vários problemas eu tive que fazer o vestibular na UEM, abandonei lá e vim pra UEM. Aí na UEM tinha uma divisão muito grande também por Humanidades e Biológicas, esportes e tal, aí eu comecei a me identificar mais com os professores da área de Humanidades, e aí logo também com a escola, aí foi nesse processo assim, entre sair de lá e vir pra Maringá que eu passei a me identificar mais, mas aí já no segundo ano em Maringá eu já queria ser professor da escola e professor universitário né, estava pensando também em seguir a Pós-graduação já, a partir do segundo ano (APÊNDICE E, grifo nosso).***

Fica evidente nesses relatos, e nos demais trechos narrados por meio do Apêndice E, a interferência das disciplinas no percurso de graduação desses docentes enquanto ainda eram estudantes. O quanto seus objetivos acadêmicos e profissionais foram alterados devido às intervenções provocadas pelas disciplinas das áreas de formação, áreas pedagógicas e das humanidades e até mesmo pelas áreas específicas como a Ginástica, mas com um viés educacional.

A partir desta questão indagamos os professores a respeito da decisão em terem seguido a carreira universitária. Como podemos verificar no Quadro 21, dos 18 pesquisados, 12 (D1, D3, D4, D7, D8, D9, D11, D12, D14, D15, D16, D17) relataram que não tinham a pretensão em serem professores universitários quando decidiram se tornar educadores, a princípio foi uma decisão que ficaria no âmbito na Educação Básica. Enquanto que 6 docentes (D2, D5, D6, D10, D13, D18) disseram que já tinham intenções em seguir a carreira no Ensino Superior desde a decisão de se tonarem professores.

Quadro 21 – Momento em que decidiu se tornar professor do Ensino Superior.

2- SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO JÁ FAZIA PARTE DOS SEUS OBJETIVOS QUANDO DECIDIU SER PROFESSOR?		
NÃO:		SIM:
D1, D3, D4, D7, D8, D9, D11, D12, D14, D15, D16, D17.		D2, D5, D6, D10, D13, D18.
QUANDO DECIDIU SE TORNAR PROFESSOR UNIVERSITÁRIO?		
QUANDO?	DOCENTES	TOTAL
ANTES DE INGRESSAR NA UNIVERSIDADE	D5, D6.	2
DURANTE A UNIVERSIDADE	D2, D4, D8, D9, D10, D12, D13, D18.	8
APÓS O TÉRMINO DA UNIVERSIDADE	D1, D3, D7, D11, D14, D15, D16, D17.	8

As justificativas para as respostas do Quadro 21 se encontram no Apêndice F.

Fonte: A Autora (2019)

Desse universo de 18 pesquisados apenas 2 já tinham a intenção em se tornarem professores universitários antes mesmo de ingressarem na graduação e juntamente com a decisão inicial de se tornarem professores. Estas intenções dos professores (D5 e D6) são demonstradas pelos seguintes trechos de relatos:

*D5: - Sim, fazendo agora uma retrospectiva, sim, mais eu não tinha esse sentido assim de ser professor universitário, [...] Nessa perspectiva é, que eu tinha de ir além, eu nunca me contentei assim de só terminar o curso superior, aí na primeira semana no meu curso de graduação em Educação Física de licenciatura, na época era generalista né, está voltando agora, quase meio século depois está voltando, e eu escrevi, eu quero ser doutor em Educação Física, eu nem sabia o que isso significava direito, mais eu disse, **eu quero atingir a mais alta posição dentro da minha profissão**, e na verdade isso foi acontecer não assim logo depois de graduado, porque eu já comecei a atuar no Ensino Superior com 20 de idade [...] (APÊNDICE F, grifo nosso).*

*D6: - Sim fazia, porque é como eu treinava com os professores da UEL naquela época né e eu, frequentava, eu frequentava aqui o Centro de Educação Física é antes mesmo de entrar né, [...] Estudava o 3º, hoje é Ensino Médio né, quando eu fazia né aquela época era colegial, fazia hoje o colegial, os professores que eram meus técnicos era o professor D era o professor P, então eram os professores da universidade, então eu já convivia [...] eu treinava aqui também né, nas dependências da UEL, então naquela época eu já conhecia a, a instituição, daí então eu falei assim: **“poxa vida eu gostaria de trabalhar aqui”**. Então essa escolha foi feita bem antes também (APÊNDICE F, grifo nosso).*

O professor D5 demonstrou um interesse motivado por objetivos de melhoria nas condições profissionais, enquanto que o D6 demonstrou uma afinidade estimulada pelo ambiente em que ele convivia.

Os professores que manifestaram terem optado pela carreira como docentes universitários ainda durante o curso de graduação em Educação Física foram 8 educadores (D2, D4, D8, D9, D10, D12, D13, D18), que relataram ter entrado no Ensino Superior sem nem imaginar que durante seu percurso decidiriam pela docência universitária.

Vejamos alguns exemplos:

D2: - É, porque o princípio da minha carreira eu trabalhava em academias [...] então e eu trabalhava num centro de vivência de criança para formação de ginastas, a minha primeira, a minha primeira Especialização foi em Treinamento Desportivo. [...] só que o que se passava é que eu já me sentia desconfortável em alguns exercícios para preparação, da preparação física pra esta futura atleta em GR, Ginástica Rítmica! Por exemplo, grandes aberturas para além do que, eu sei que a criança, a criança ela, ela tem toda uma mobilidade, ela não tem capsula articular ainda [...] Fechada, então, mas já me começou a incomodar alguns exercícios [...] comecei a pensar assim se eu tivesse uma filha eu não queria submeter essa menina a seis horas de treinamento, oito, seis horas de treinamento. Então aquilo foi me incomodando, tanto que, o meu, o, quando eu cheguei no processo de monografia da minha primeira especialização, a minha, eu comecei a estudar Vitor Marinho de Oliveira: “O que era Educação Física?”, é estudar o livro do Medina: “Educação Física cuida do corpo e mente”, [...] Tanto que daí eu faço uma dissertação, na época o que estudava era uma Educação Física mais humana porque questionava muito as técnicas, a performance e, e então eu faço, o tema do meu trabalho é: “Educação Física uma proposta humanizadora”, [...] então já destooou totalmente do objeto do, do, do da Pós-graduação né, e a partir daí eu fiz concurso na universidade e mesmo na época o curso sendo licenciatura plena que, que abarcava as duas habilitações, é, eu já via sim uma, uma perspectiva mais escolar lá dentro do meu coração, e a partir daí Mestrado foi nesta nessa perspectiva né, em Ginástica mas já pensando nos cursos de licenciatura (APÊNDICE F, grifo nosso).

D10: - [...] acredito que eu não tenha feito assim um, logo no início do curso eu não tenha feito assim um projeto né, um plano mesmo a longo prazo pra que isso acontecesse, mas eu senti vontade. Se você fosse me perguntar: “ah você gostaria de trabalhar na universidade?”, eu diria que sim no primeiro ano já e isso em função do contato com a discussão teórica da Educação Física, discussão da História, da Filosofia, da Sociologia, é, esses conteúdos me fizeram assim, admirar muito a professora na época, que foi minha professora e ter uma perspectiva assim, ver como uma perspectiva de trabalho muito interessante entrar na universidade com esse tipo de discussão. [...] Então, tive sim vontade de trabalhar na universidade, posso dizer que desde o primeiro ano, né, assim, inicialmente eu entendia a importância da escola e me interessei por esse campo, mas já havia uma certa perspectiva sim de vim para o Ensino Superior nesse momento também (APÊNDICE F, grifo nosso).

D12: - Não, não o professor universitário não, foi também por acaso, eu fiz estágios dentro da universidade enquanto estudante na condição de estagiário, mas não era estágio curricular era estágio extracurricular, os estágios que eu fazia na universidade como professor universitário é... era mais voltado a parte instrumental de esporte. Então eu estagiava, estagiava

em práticas de Educação Física que tinha, ensinando um esporte para estudantes universitários, não era aula de universidade. Com um convite uma vez para substituir um professor numa aula de graduação de Educação Física numa modalidade esportiva eu comecei a, ainda estudante, a ministrar aulas no Ensino Superior no curso de Educação Física, ajudando este professor, porque ele não podia assumir todas as aulas e, quando eu terminei o curso essas aulas que eu estava dando pra ele, ele saiu e eu assumi o lugar dele numa escola particular de Educação Física daqui da nossa região. Então eu assumi durante um ano praticamente as aulas do curso de Educação Física nas modalidades Esgrima que o professor não podia dar, mas ele era o professor responsável, eu como estudante ainda ia lá dava as aulas, estudante aqui da UEL, dava as aulas de Esgrima lá, quando eu terminei o curso ele saiu e eu entrei, ele me indicou, me colocou no lugar dele aí eu tive meu primeiro registro de profissional (APÊNDICE F, grifo nosso).

D13: - Na verdade fez parte nos últimos anos da minha formação de graduação, então quando eu tava fazendo o TCC eu já gostei da pesquisa, então eu fiz, o meu estudo de TCC foi é com coleta de dados né, foi um estudo de campo [...] E foi a partir daí que me despertou na verdade né este interesse e é terminando a graduação eu já fui fazer especialização e não deixei mais (APÊNDICE F).

D18: - É, foi meio na sequência, foi meio assim, uma identificação com as Humanidades, aí olhando esses professores que eram das Humanidades que eles tinham experiência escolar a maioria, e a Pós-graduação, aí eu já meio que... as duas coisas andaram juntas, eu entrei no PET também da UEM no segundo ano já, no final do primeiro ano eu passei na seleção e já entrei, então aí já é, de uma maneira já me direcionou também para a Pós-graduação, mas eu já entrei no PET pensando nisso, fazer as duas carreiras (APÊNDICE F, grifo nosso).

Visualizamos na fala desses professores (D2, D10, D12, D13 e D18) a influência dos conteúdos e dos professores em suas decisões profissionais, o quanto o contato com a teoria, a iniciação a pesquisa durante a graduação, e os caminhos apresentados por seus docentes na universidade foram decisivos para que eles seguissem a carreira universitária. Caminhos que vão além das possibilidades no campo profissional como forma hipotética, mas como oportunidades concretas de trabalho como descreve o docente D12.

O próximo questionamento foi com relação ao processo de graduação dos professores pesquisados, se eles tiveram professores universitários com formação pedagógica suficiente para ministrar as aulas quando cursaram suas graduações em Educação Física? E quais aspectos os faziam ter essa opinião? O Quadro 22 nos dá um panorama geral das respostas obtidas:

Quadro 22 – Formação pedagógica dos professores dos cursos de Educação Física concluídos pelos docentes pesquisados.

3- DURANTE O SEU PROCESSO DE GRADUAÇÃO, OS SEUS PROFESSORES POSSUÍAM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONSISTENTE SUFICIENTE PARA MINISTRAR AS AULAS? QUAIS ASPECTOS TE FAZEM TER ESSA OPINIÃO?																		
DOCENTES	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18
SIM					X				X	X								
SIM, PARCIALMENTE*	X			X		X		X				X	X					X
NÃO		X	X				X				X			X	X	X	X	

*Em se tratando de alguns docentes e/ou levando em consideração o contexto da época.

As justificativas para as respostas do Quadro 22 se encontram no Apêndice G.

Fonte: A Autora (2019)

Os docentes que responderam que tiveram professores durante suas graduações em Educação Física que mostravam possuir formação pedagógica consistente para ministrar as aulas foram minoria, sendo apenas os professores pesquisados D5, D9 e D10. E quando questionados a respeito de quais aspectos os faziam ter essa opinião eles se justificaram com os seguintes relatos:

D5: - [...] eu tive cada baita professor [...] então material suficiente, espaço restrito, mas suficiente e cada baita professor que eu tive que me faz repensar até hoje [...] me abriu um mundo assim de perspectivas, de experiências que eles traziam cada um do seu conhecimento empírico (APÊNDICE G, grifo nosso).

D9: - Na minha graduação eu tive ótimos professores, realmente naquela época nós tínhamos professores didáticos, professores pedagógicos que sabiam ensinar, sabiam passar informação de como ensinar a criança a desenvolver a atividade física (APÊNDICE G, grifo nosso).

D10: - Eu diria que com raríssima exceção, ou talvez com nenhuma exceção até, todos os meus professores tinham um bom preparo didático pra ministrar as aulas (APÊNDICE G).

A fala desses docentes é enfatizada pelo conhecimento empírico que seus professores universitários possuíam e traziam para a universidade no que diz respeito aos conhecimentos didático-pedagógicos.

Já os docentes que responderam que sim, mas de forma parcial, alegaram parcialidade por se tratar de apenas alguns professores e/ou levando em consideração o contexto da época, isto é, o que seria uma boa formação para o momento histórico em que eles passaram pela formação e a realidade da Educação Física naquele determinado período. Estes docentes foram em número de 7 (D1, D4, D6, D8, D12, D13, D18) e os aspectos apontados como justificativa por terem dado esta resposta apresentam-se em alguns seguintes relatos:

D1: - Assim nas exceções, aquilo que eu falo né, alguns que revelavam essa, é um pouco talvez desse domínio de conhecimento, mas assim, talvez uns três ou quatro professores. [...] **Acho que primeiro a forma de se relacionar com a turma, a maneira de apresentar os conteúdos é, a maneira de dar devolutiva sobre o seu processo de aprendizagem, é a busca da relação com a escola, isso era uma coisa assim, era a exceção, da exceção, da exceção! Se hoje isso já é problema, imagina naquela época quem estava preocupado com escola** (APÊNDICE G, grifo nosso).

D6: - **Mas a maioria dos professores que ministravam aula pra mim naquela época eles trabalhavam fora da universidade também tá, isso eu acho que era um fator importante principalmente se você vai trabalhar com curso de licenciatura, a experiência profissional que você tem né na escola. [...] É, é na escola, e eu acho que isso aí é fundamental, e a maioria deles e trabalhavam na escola** (APÊNDICE G, grifo nosso).

D8: - **Olha, eu tive como exemplo assim no 1º ano o professor MG, ele trabalhava com a Educação Física Infantil, foi uma das primeiras Universidades que teve esta disciplina, então é, você aprendia a partir de um profissional que tinha uma grande experiência [...] E acima de tudo é um encantador de crianças, então se você me falar assim: “olha ele tinha habilidade pedagógica?” Ele era uma pessoa que encantava as crianças, sabia dominar o público [...] Então no início do curso, o primeiro professor e único professor que falava de aspectos pedagógicos, era o professor MG nessa disciplina de Educação Física Infantil, depois era Anatomia, Handebol, Basquete, Citologia, então era a única assim [...]** (APÊNDICE G, grifo nosso).

D13: - [...] **mas alguns dos professores que eu tive aula aqui eu tive aula também no Ensino Médio, então eu me lembro que eu tive professores aqui no curso de graduação que já tinham me dado aula na escola, então eu penso que é em relação a formação pedagógica eles faziam essa transposição sim pela experiência que eles tinham, em relação a formação pedagógica deles teórica eu não consigo avaliar muito porque naquela época eu tinha uma visão de aluna hoje eu já tenho uma visão de docente destes mesmos que hoje são meus companheiros de profissão. [...] as aulas eram muitas práticas né, então a ênfase era mais prática é... toda formação pedagógica, as orientações que a gente recebia era muito voltada para a atuação prática mesmo. [...] tem alguns professores... [...] que a gente sabe o que é, ele sabe o conteúdo, tanto é que a gente identifica isso conversando com o professor nas próprias aulas, mas a gente identifica a dificuldade dele em transpor o seu conhecimento para os alunos que seriam futuros professores também, que necessitam dessa parte didática, então isso eu me lembro sim [...]** (APÊNDICE G, grifo nosso).

D18: - [...] **E a minha impressão é que os professores que eram da área de Humanidades a maioria tinha passado pela experiência como professor escolar, então tinham um trato pedagógico mais interessante, e a maioria também tinha feito Pós-graduação na Educação, a grande maioria se não todos. Quem não tinha ainda... tinha poucos programas de Pós-graduação em Educação Física, então todos foram para Educação, Humanidades, alguns para as áreas mais de fundamentos, e os outros mais para as áreas de formação de professores, então deu um diferença importante com relação a formação, é... e aí no curso sim, eu percebia que os professores das outras áreas tinham um trato pedagógico bastante improvisado, enquanto pras áreas mais próximas das Humanidades, nas disciplinas, eles tinham uma**

preocupação pedagógica importante, um planejamento, avaliação, a relação que estabelecia em sala também. [...] Sim, sim, e o tratamento. Não e, se a gente pensar assim, os outros professores das áreas de Esportes e de Biológicas, era muito próxima a tudo, o sistema de avaliação era parecido, a prova era igual, enfim. [...] Não, não tinha muita surpresa, e a minha impressão é que eles repetiam a experiência que eles tiveram de um professor e modelos e faziam igual. É diferente das aulas da, do pessoal das Humanidades que tinham métodos diferentes, eles se declaravam filiados a determinadas correntes pedagógicas [...] tinha uma preocupação com o método, conhecia o método, tinha uma preocupação com a didática, tratamento dos textos, as avaliações variavam os instrumentos, então assim na minha formação há uma diferença bastante nítida (APÊNDICE G, grifo nosso).

Essas justificativas demonstram a importância dada por estes docentes ao conhecimento pedagógico que seus professores universitários tinham, e também expressam atrelar esse conhecimento pedagógico à experiência na Educação Básica que seus professores possuíam além da universitária, como destacamos nos grifos dos relatos acima (D6, D8, D13 e D18).

Com relação aos 8 professores (D2, D3, D7, D11, D14, D15, D16 e D17) que responderam não terem tido docentes em suas graduações de Educação Física que possuíssem formação pedagógica consistente, alguns justificaram suas respostas por meio dos seguintes trechos:

D2: - Olha, hoje olhando lá atrás na época eu não percebia isso, mas hoje olhando lá atrás eu fiz um curso é extremamente técnico [...] tinha disciplina de Psicologia, [...] então tinha a disciplina de Didática, tinha as disciplinas né de história, enfim, tinha algumas disciplinas pedagógicas sim. Mas é claro que não tinha que nem nós temos hoje esta preocupação com reflexão sobre os conteúdos, o que é ser um professor, não neste sentido [...] (APÊNDICE G, grifo nosso).

D3: - [...] então daí olhando para esses professores é a preocupação deles era só com o conteúdo, o conteúdo morria nele mesmo, as outras coisas não, não se falava, não se cogitava em sala de aula [...] É, eu penso que a formação de Magistério me ajudou muito mais neste aspecto do que o curso que eu fiz na graduação. [...] então eu tive excelentes professoras de Didáticas no Ensino Médio né, no então 2º grau. É... então, hoje fazendo uma análise, me ajudou muito mais a escola normal do que a graduação neste aspecto pedagógico (APÊNDICE G, grifo nosso).

D16: - Então eles ensinavam esporte e aí, em momento algum direcionavam: “ó isso é para escola, isso e para treinamento”, então na minha formação não tinha essa [...] E com certeza **em tudo que tínhamos não existia consistência nessa formação pedagógica não, era muito falha** (APÊNDICE G, grifo nosso).

D17: - **A época também era um currículo técnico né, então você era avaliado pelo seu rendimento e não pelo conhecimento, então a formação deles era técnica e era isso que se buscava na educação na época.** [...] Então era formar professor técnico que ia tratar na escola, apesar que eram disciplinas voltadas pra escola mesmo era dois semestres,

um no começo do curso outro no final, que era chamado de recreação e outra recreação infantil, o resto era tudo baseado no esporte, modalidades esportivas e com rendimento, eu fui avaliado pelo meu rendimento aqui. [...] falava que era pra escola, mas não se pensava, falava em conteúdo era recreação, jogos, brincadeiras só isso (APÊNDICE G, grifo nosso).

Esses professores demonstram uma precariedade com a formação pedagógica devida ao momento histórico em que se graduaram, tendo a técnica como objetivo não só nos esportes como nas escolas, e os próprios professores sendo avaliados como se fossem “futuros atletas” e não futuros professores como demonstra o professor D17 por meio do nosso grifo.

No âmbito geral da pergunta 3, percebe-se na fala dos docentes pesquisados (APÊNDICE G) a relevância que eles dão a experiência dos professores que eles tiveram na universidade como fator colaborativo da formação pedagógica que seus professores possuíam para ministrar as aulas, restringindo essa formação a poucos docentes, bem como a limitação dessa formação para o momento histórico.

O próximo questionamento da entrevista encaminhou-se para uma das principais perguntas da pesquisa: O(a) senhor(a) considera que seria necessário uma formação pedagógica mínima para exercer a docência universitária, assim como acontece nos demais níveis educacionais? Por quê?

Quisemos com essa pergunta saber qual a concepção de formação os professores pesquisados defendem como perfil profissional para um docente que atua na formação de professores, qual identidade profissional esses docentes universitários almejam para si e, conseqüentemente, para seus discentes, futuros docentes.

O Quadro 23 nos apresenta os dados encontrados por esse questionamento:

Quadro 23 – Opinião sobre a formação pedagógica mínima dos professores universitários dos cursos de Educação Física Licenciatura.

4- O(A) SENHOR(A) CONSIDERA QUE SERIA NECESSÁRIO UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA MÍNIMA PARA EXERCER A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, ASSIM COMO ACONTECE NOS DEMAIS NÍVEIS EDUCACIONAIS? POR QUÊ? (Especificamente em se tratando de cursos de Licenciatura)																		
DOCENTES	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18
SIM, INDISPENSÁVEL	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X
SIM, MAS NÃO É INDISPENSÁVEL				X						X			X					
NÃO																		

As justificativas para as respostas do Quadro 23 se encontram no Apêndice H.

Fonte: A Autora (2019)

A análise do Quadro 23 evidencia que, a maioria dos docentes pesquisados considera importante a existência de uma formação pedagógica mínima na trajetória acadêmica do professor universitário, principalmente em se tratando de professores que atuam em cursos de Licenciatura e estão a formar educadores. 15 docentes (D1, D2, D3, D5, D6, D7, D8, D9, D11, D12, D14, D15, D16, D17 e D18) se posicionaram como sendo esta formação importante de forma indispensável, enquanto que 3 docentes (D4, D10 e D13) responderam que “sim”, mas não julgaram ser a formação pedagógica algo indispensável e/ou fundamental ao exercício da docência universitária nas licenciaturas. Nenhum docente dos 18 entrevistados respondeu que não seria importante esta formação pedagógica.

Alguns dos 15 professores que responderam considerar a formação pedagógica indispensável para a atuação universitária em cursos de Licenciatura como a professora D1 justificou sua resposta por meio do seguinte relato:

D1: - Nossa, professora do céu isso é um “calcanhar de Aquiles” gigante na universidade, não só no nosso curso na nossa área, se você pegar os 54 cursos de graduação da universidade e mais relatos, que não são poucos da Pós-graduação né, o quanto isso faz falta no trato com o aluno pra ensiná-lo a ensinar, pra ensiná-lo sobre o que é aprender né, [...] mas tem o impacto também o professor que tá formando lá no Direito, ou na Agronomia, ou na Veterinária né, mas que ele olha pra turma com 75% de reprovação e diz: “eu não tenho culpa que vocês são burros”. [...] Isso tem impacto gigantesco na aprendizagem desse aluno, talvez nós não consigamos ainda precisar o quanto, mas se nós fizéssemos pesquisas, desenvolvêssemos pesquisas coletando essas falas e revelando o que o estudo mostra [...] Então isso é gravíssimo na universidade como um todo, agora se você, eu tô falando de UEL, 14 cursos de licenciatura, nós temos este problema instalado nos 14 né! Então assim, a disciplina que cuida da formação pedagógica é importante? É super importante! É necessário? É! Acredito que precise de um mínimo pelo menos, [...] como eu já fui do FOPE (Fórum Permanente das Licenciaturas), acompanhei um pouco o trabalho do GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) que é um grupo de estudo que pensa nas práticas de ensino nas universidades... Há cinco anos tô na CPA (Comissão Própria para Avaliação) que alia toda a universidade e já passei pelo colegiado de curso na vice e na coordenação, e sou docente da disciplina de Ensinar e Aprender, e a gente fatalmente discute também a avaliação como um elemento constitutivo deste processo de ensinar e de aprender, eu posso tá falando de uma forma desavisada, mas não é de uma forma irresponsável que eu vou falar... Tá, porque tô partindo destas experiências que eu tenho, mas grande parte dos problemas que a universidade tem hoje na questão pedagógica, eu não tô falando de estrutura... “ai falta prédio, tá velho, tá caindo, tá sujo, falta funcionário”, não é disso que eu tô falando tá. Eu tô falando da questão didático-pedagógica, grande parte dos problemas que a gente enfrenta na universidade hoje, e não é só na graduação, na Pós-graduação também, tanto no Lato quanto no Stricto né... Vem dessa dificuldade que o professor tem do trato pedagógico do conhecimento [...] Só que este professor pra estar na universidade ensinando o futuro profissional ele tem que saber como

ensina! [...] A questão da formação pedagógica! Então se nós tivéssemos uma carga horária mínima seria importante? Não garantiria a não ocorrência do problema, mas já seria um passo importante nesta direção de tentar pelo menos minimizar... Ou a gente começar a olhar isso com um pouco mais de cuidado nas universidades (APÊNDICE H, grifo nosso).

A professora D1 exprime sua vivência com diversas questões na universidade além da docência, questões estas afetas ao acompanhamento do processo ensino e aprendizagem universitário. Ela relata que grande parte dos problemas que a universidade enfrenta atualmente, não apenas nos seus 14 cursos de Licenciatura, mas nos seus 54 cursos de graduação como um todo, não se restringindo as graduações, e tendo o problema adentrando a Pós-graduação Lato e Stricto Sensu, vem da dificuldade que os docentes têm com as questões didático-pedagógicas.

Nesse mesmo sentido Masetto (2003) afirma que, em geral, o domínio do professor universitário da área pedagógica é fator mais deficitário desse profissional, ou por não terem se preparado para a função, ou não terem tido experiências prévias antes do ingresso na universidade, ou por considerarem como uma formação dispensável à tarefa de pesquisa e ensino que exercem no nível superior. E Gil (2006, p. 2) é radical ao reiterar que: “O ensino de didática tem sido bem aceito nos ensinos básico e médio, mas não no superior; a maioria das críticas em relação aos professores refere-se à falta de didática”.

O professor D18 também relata uma problemática semelhante:

D18: - Eu acho que sim porque o professor, o professor que não é licenciado ele vem com a ideia de reprodução de modelos que ele teve, e assim, nem sempre ele consegue ter critérios objetivos pra julgar o que é ser professor bom ou ruim, e quais instrumentos utilizar, então ele vem com uma perspectiva de um profissional que por acaso vai ensinar, ou pesquisador que por acaso tem que ensinar, então ao longo da minha trajetória como aluno e também depois como docente eu encontrei muitas dificuldades com professores que não tinham uma formação como licenciado, ou que pelo menos tivesse feito a Pós-graduação é... em Educação, e alguns fizeram esse caminho então, não que a Pós-graduação vai te dar ferramentas como a da licenciatura, mas a discussão em torno do que é ser docente, ser professor. [...] E assim, mais do que ele não ter ele não se identifica com o SER professor, eu já fui coordenador de colegiado aqui e também participei do colegiado na outra instituição que eu trabalhava e assim, você conversa com esse professor direito e dá problema né, ele dá problema!!! Aí os alunos reclamam, inevitavelmente acontece, você conversa com ele e ele nem se chama de professor, ele se chama primeiramente de pesquisador, ou se ele tem uma inserção profissional grande: “ah trabalho com treinamento!” [...] em academia, aí ele também se enxerga como aquele

profissional que vem aqui ensinar alguma coisa, mas não que a identidade dele seja professor, então isso é bastante difícil. [...] eu tive uma experiência interessante na UFMT porque lá eles também, esse problema não é só da nossa área e sim de todas as áreas, aí lá eles resolveram montar no estágio probatório, um programa de formação complementar que levava dois anos, e aí nesse programa de formação complementar pra quem não era licenciado tinha uma série de disciplinas e ações de formação de professores, para o Ensino Superior. [...] É o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas de Ensino)... [...] Tem essa característica, só que o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) faz formação não obrigatória né. [...] Na UFMT fazia parte do estágio probatório, tinha instrumento de avaliação e ao final você tinha que pontuar nele, e uma das pontuações eram esses cursos de formação. Ah resolveu? Acho que não. [...] **Mas, pelo menos um professor que dava aula no curso de Educação Física lá, vou citar um exemplo né, é, ele era Biomédico, e a formação dele toda era, Mestrado e Doutorado era em Nutrição é... ele estudava salsicha pra você ter uma ideia de tão específico que era, era contaminação em salsicha, e foi dar aula lá de, para a Educação Física de Biologia Celular. Ele achava que ser professor era montar um data show, bem feito os slides, aí então ele fazendo esse curso abriu um horizonte pra ele, “ah resolveu? Ele virou O PROFESSOR”? Não, mas... [...] mas ele entendeu que tinha por exemplo: corrente pedagógica, que tinham posições diferentes, mesmo que ele não soubesse localizar, mas ele percebeu que aquele mundo era mais que montar um bom data show, que pra ele era isso: “ó o meu slide é show!”. Ele fazia até uma parte em inglês pra mostrar que sabia (risos), aí ele achava que isso era ser bom, então essa iniciativa ajudou. [...] não vai resolver, mas vai minimizar. Foi uma ação da reitoria assim, e foi muito pensando, não foi assim um: “ah temos um olhar pedagógico”! Não, foi porque dava tanto problema que aí eles localizaram os problemas exatamente nos professores que não tinham formação em especial (pedagógicas), e aí eles atacaram isso com força. [...] Ah e, lógico, pra eles lá tinha uma questão que, era Universidade Federal né, na época eles tinham uma preocupação grande também com evasão e repetência, e eles também localizaram por estatística que a maioria da evasão por repetência era nesses professores! Porque avaliava de um jeito que ele teve lá na faculdade né, aquela prova seca. [...] O GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) faz uma ação legal, eu já fui em vários cursos dele, mas o problema por exemplo, eu vou, mais eu tenho formação na área então eu vejo os cursos... [...] Não é, é algo que basicamente eu já sei né, dependendo do assunto não, mas a maioria já, e **aqueles professores que precisam olham o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) e falam: “isso aí... é pra quem e professor!”.** Entendeu? (Pois nem professores se compreendem). [...] se a gente observar quem frequenta, geralmente são aqueles que já foram ligados a licenciatura, e tal (APÊNDICE H, grifo nosso).**

O D18 relata uma experiência como coordenador de colegiado e aponta constantes problemas trazidos pelos alunos com relação a esses docentes principalmente por questões pedagógicas. Ele descreve também uma vivência em uma outra instituição que trabalhou, na qual criaram um programa de formação pedagógica complementar para os docentes durante o estágio probatório dos mesmos, era uma formação específica para os que não eram licenciados e possuía processo avaliativo e pontuação que serviria para elevação. Ele entende que não se

tratava de uma iniciativa perfeita, pois partia de um princípio de obrigatoriedade, ainda mais em se tratando do período probatório dos docentes. Mas que assim como o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) na UEL amenizava muitas lacunas dessa questão. Já com relação ao GEPE na UEL ele diz ser muito positivo, mas como não é algo obrigatório, os professores que mais precisam dessa formação não procuram.

Uma outra questão interessante, indicada pelo professor D18 e alinhada com outros docentes como o D1, D3 e D15, aponta que muitos professores que não possuem o curso de Licenciatura na graduação estão chegando na universidade com a ideia de reprodução de modelos que teve, e por não possuir um constructo educacional, apenas reproduz. E que essa formação pedagógica proveniente da Pós-graduação não substitui a intensidade de uma graduação como as das Licenciaturas, mas mesmo assim nem essa formação no âmbito da Pós-graduação pedagógica esses docentes possuem para “amenizar” essa defasagem formativa, eles procuram outros cursos de Pós-graduação. Isso faz com esses docentes não tenham identidade profissional de educadores, questão apontada pela entrevistada D3, na qual os docentes se autodenominam pesquisadores, treinadores, profissionais da saúde, mas não professores:

D3: - [...] eu penso que a pessoa que se propõe a ser professor, (risos) nós estamos falando da formação de professores né, é... teria que ter um envolvimento total com escola, um envolvimento total com, com lá na Educação Básica, pra poder estar aqui falando de uma coisa que ele de fato conhece, e não só voltado para aquele objeto que ele é responsável do, da área de saber aqui dentro da área da academia, então completamente! [...] E o que a gente tem observado mais, mais próximo agora né, nos últimos concursos, que os professores que fizeram o curso de bacharelado são responsáveis para ensinar futuros professores e infelizmente esses professores do bacharelado é, não tem a mínima ideia de como funciona a escola, de como se dá o processo de ensinar e aprender. [...] Pra mim tem uma grande diferença, quando eu estou, quando eu tenho toda essa experiência pedagógica, necessariamente eu ensino um objeto, eu vou falar de um assunto bem assim: Crescimento e Desenvolvimento. Necessário, importante, faz a diferença pra quem conhece e tal, mas se eu entro com a perspectiva, fiz todo este papel aí, esse percurso acadêmico do cara, e eu entro aqui pra dar aula de Crescimento e Desenvolvimento Motor que seja, e vou ficar preocupado com o objeto que eu tô ensinando. Quando eu tenho a experiência pedagógica, e eu, e eu posso fazer é... várias situações de como esse importante conteúdo; vou pôr saber; pro cabra que vai ser professor, esse importante saber pro futuro professor, o professor formador aqui, quando ele tem essa visão pedagógica ele, ele traz exemplos, ele faz relações. [...] não basta o professor formador saber só o objeto que ele tá ensinando, só o saber que ele tá ensinando para a Educação Física, necessariamente ele precisa ter esta visão, este conhecimento pedagógico.

[...] Então nós estamos falando de identidade profissional para o futuro professor, mas por quê? Porque o próprio professor formador aqui ele não tem uma identidade profissional de Professor formador! Ele não sabe o que é ser professor formador! Ele tá aqui preocupado com os pontinhos que ele vai fazer dentro do laboratório dele, e “ai que saco, tá na hora da minha aula, tenho que parar o que eu estou escrevendo e tenho que subir para dar aula.” Nós temos colegas aqui que se aposentou até muito antes do tempo porque não aguentava dar aula na graduação (APÊNDICE H, grifo nosso).

A professora pesquisada D3 faz uma observação interessante a respeito da construção da identidade profissional docente, expondo que muitos dos professores formadores, eles próprios não possuem uma identidade profissional de professor formador, até por não saber o que é ser educador formador em sua totalidade. Pois ele tem um cotidiano preocupado com outras demandas universitárias, como a questão do produtivismo científico e até mesmo por não se identificar com o ato de ensinar e até mesmo não gostar de lecionar. Ela também menciona o fato de que em concursos recentes, docentes formados apenas em Educação Física Bacharelado estão assumindo disciplinas nos cursos de Licenciatura e por não possuírem formação pedagógica, nem na graduação nem em nenhuma fase da Pós-graduação, estão tendo dificuldades e até mesmo assumindo estas turmas de Licenciatura sem a mínima ideia de como funciona uma escola ou de como se dá o processo ensino e aprendizagem.

Assim como a professora D3, o educador D6 aponta para uma questão do produtivismo científico. Ele se distancia um pouco da temática da pergunta que era sobre a formação pedagógica e relata ter a produção científica mais peso e importância do que a experiência profissional, alegando que os professores mais novos estão indo por esse caminho, mas não por vontade e/ou culpa deles, mas por ser um caminho natural influenciado pelo processo que a universidade vem passando. Ao final de sua resposta ele defende um equilíbrio na valorização universitária do trabalho docente, pois alega que até mesmo o processo de elevação na carreira atual é norteado em demasia pela produção e pouco pela docência:

D6: - [...] eu vejo outros professores mais novos da universidade que saíram direto aí né, né terminou já o curso com uma, voltados mais pra a pesquisa [...] o que a universidade cobra hoje se você for fazer o concurso, o que pontua muito é se você tem artigo produzido ou não né, quantos artigos você produziu naquele ano, nos dois últimos anos né, se você quer ter bolsa de estudo você tem que dizer o quanto você

*produziu, se você quer trabalhar no Mestrado é o quanto você produziu! Do resto... então é, é a, a, a o que que acontece? **A experiência profissional aí né, aquela vivência toda que você tem isso aí é deixado de lado, não é levado em consideração! Então eu vejo hoje os professores que estão entrando os mais novos, não por culpa deles, mas por culpa do processo [...] do processo, faz com que o ensino esteja sendo deixado, e os alunos até tão entrando nisso: "professor o senhor tem projeto de pesquisa? O senhor tem... ah não tem?" Então você meio que assim, "ah peraí, esse professor não tem projeto de pesquisa, aquele tem, então aquele é mais importante do que você!" [...] Mas o que eu falo é que teria que ter é um equilíbrio, mesmo nas nossas elevações aqui, que nós temos que preencher todo um processo do, dos dois últimos anos do que nós fizemos a pontuação que carrega a publicação é bem maior que a própria aula [...]** (APÊNDICE H, grifo nosso).*

A docente D15 relata que buscou uma formação pedagógica em sua formação na Pós-graduação Stricto Sensu para sanar as dificuldades pedagógicas que foram surgindo desde o início de sua atuação como professora universitária. Ela como o docente D5 - ver Apêndice H, cita e defende o Magistério que fez como uma formação extremamente positiva e consistente na construção da docência. E aponta assim como os professores D1 e D18 a existência e importância do GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) que ela ajudou a fundar na instituição, é um grupo criado inspirado em um grupo da UNESP (Universidade Estadual Paulista), que dava suporte pedagógico aos docentes. Ela também relata que as universidades precisam se atentar mais para essas questões, para que os professores que estão entrando no Ensino Superior tenham esse viés pedagógico garantido em suas formações, pois quem perde com essa falta são os alunos.

*D15: - [...] o meu Doutorado foi Aprendizagem para Docência, como o professor aprende a ser professor? **Adorei essa temática e, é, eu vejo que é de suma importância e hoje nós temos aqui na UEL o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino), que é o grupo de Estudo em Prática de Ensino justamente pra quê? [...] Pra tentar sanar, porque o professor, isso é um discurso que a gente vê dos teóricos da educação [...] Então porque que eu é tomei esse, essa minha linha mais pro campo pedagógico? Eu fiz Magistério, e o Magistério querendo ou não ele te ajuda muito, muito! Por mais crítica que a gente faça as metodologias, por mais críticas que a gente faça as taxonomias de Bloom, mas o Magistério ele te ajuda a pensar o como ensinar? [...] quando você faz as disciplinas de Mestrado e Doutorado que tem esse, esse, esse objetivo pro campo na formação pedagógica ele não subsidia também! É pouco! [...] E aí agora o que que eles fazem, eles colocam os alunos pra fazerem estágio na, enfim eu penso que as universidades elas precisam ter um momento de capacitar sim esses professores tá, [...] É, é necessário um ponto de partida, e aí agora o que que tem que, o que precisa parecer é que as universidades elas tem um, num tô falando que: "ah o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino), é a salvação", não, mas, e a gente até viu o... foi da UNESP né, a gente acabou é, é, observando esse grupo da UNESP... Que eles tinham pra fazer alguma***

coisa parecida aqui, é... cada universidade eu penso que precisa é se atentar pra estas questões tá, da, de ter um grupo na qual o professor que entrou pra universidade ele garanta esta formação porque quem perde é o nosso aluno (APÊNDICE H, grifo nosso).

O professor entrevistado D16 diz nunca ter pensado no sentido de uma formação mínima, mas que pensando por essa ótica e, principalmente dos problemas relatados diariamente pelos alunos, ele também defende uma formação pedagógica necessária aos professores universitários. E diz talvez nunca ter se atentado para o assunto, por ser um professor que possui formação pedagógica e ter buscado isso durante todo seu processo de Pós-graduação. Ele também aponta para a mesma questão citada pelo docente D3 e D6, a questão do produtivismo científico, que o ato de lecionar dentro da universidade está cada vez mais desvalorizado, e que futuros docentes universitários estão sendo “produzidos” desde a graduação para a pesquisa, mas retornam para a universidade para dar aula na Licenciatura sem nunca ter pisado na escola.

D16: - Sim, com certeza qualquer tipo de formação que melhore essa, essa possibilidade de aula, ou seja, melhorar a qualidade da sua aula, conhecendo estratégias, ela, ela vem somar. Então eu nunca tinha pensado neste sentido, mas eu acho que seria talvez uma, uma exigência interessante né, de, para o professor. [...] Mas hoje se você pegar é, as próprias exigências né de CNPq e CAPES ela não valoriza o profissional que está em campo, ela valoriza quem vem da graduação. Então hoje nós temos muitos docentes que estão no Ensino Superior, vou dizer nessa questão da escola, que eles nunca pisaram na escola! Eles foram desde quando entraram bolsistas, entraram em pesquisas, fizeram seu Mestrado, fizeram Doutorado e estão no Ensino Superior. Uma experiência que para dar aula na licenciatura no meu entender ela é essencial (APÊNDICE H, grifo nosso).

O docente D12 assim como a professora D2 – ver Apêndice H, diz que em sua concepção independente de qual seja a fase de escolaridade em que o educador atue, ele considera necessário os conhecimentos didáticos e pedagógicos para ensinar, e que não basta ao professor ter conhecimento profundo do saber específico a ser ensinado, é necessário saber compreender como o educando em processo de formação aprende.

D12: - Eu vou falar por tudo geral, universidade instituto geral, qualquer aula em qualquer ramo, em qualquer atividade ela tem que ter a mesma característica, o mesmo, mesmo conceito. Se eu estou ensinando na Educação Básica ou no Ensino Superior a palavra aula tem o mesmo significado, não importa, se o objetivo é fazer a outra

peessoa aprender tanto faz na universidade quanto na Educação Básica os fundamentos pedagógicos, os fundamentos didáticos são necessários. Como conduzir uma aula, não basta aí apenas conhecer, ter o conhecimento profundo daquele saber específico, é necessário compreender como o estudante em processo de formação aprende e como eu avalio se de fato ele aprendeu e eu considero extremamente necessário para a fundamentação [...] (APÊNDICE H, grifo nosso).

O professor entrevistado D14 diz ter dificuldades até hoje, e defende essa formação pedagógica. O interessante é que esse docente não possui formação pedagógica em nenhum âmbito da Pós-graduação, e é o segundo professor com mais tempo de atuação universitária geral, 41 anos, já que o docente com mais tempo (D12) possui 45 anos de docência, mas em se tratando de docência universitária especificamente na UEL o D14 é o professor com mais tempo, também com 41 anos de atuação, já que a UEL foi sua primeira e única universidade de trabalho. Sua justificativa

D14: - Ah é necessário sim, é preciso, em todas as áreas também, porque agente nota nos alunos também né, [...] **Eu também sentia as dificuldades de recém-formado e sinto até hoje e eles também vão sentir isso na formação deles [...]** (APÊNDICE H, grifo nosso).

Sob essa mesma ótica de necessidade de uma formação pedagógica mínima para exercer a docência universitária em cursos de Licenciatura estão as justificativas dos docentes D2, D5, D7, D8, D9, D11 e D17 que têm seus trechos de relatos descritos no Apêndice H.

Depois de expor os trechos e os comentários dos relatos dos professores que se posicionaram favoráveis, considerando de forma indispensável à necessidade de uma formação pedagógica mínima aos docentes universitários que atuam nos cursos de Licenciatura em Educação Física apresentaremos os docentes que, também foram favoráveis à necessidade de uma formação pedagógica mínima, mas que não consideram que isso seja indispensável.

Os relatos dos docentes D4, D10 e D13:

D4: - **Então eu não vejo como obrigatório, eu vejo como uma necessidade do ato de ensinar, independente de quem esteja aprendendo no curso, para melhorar a qualidade do aprendizado. [...]** Pensar à docência no Ensino Superior, nos cursos de formação de professores pra mim vai além do domínio de saberes e de conhecimentos. **Então veja, precisa? Claro que precisa. É determinante? Não necessariamente, percebe o que estou a falar? Precisa? Precisa. É importante valorizar a categoria? É muito importante. É relevante, ou seja se**

não tiver não forma? Não! Agora se você me perguntar assim, “para”, falei da universidade, docência universitária, “para o curso de formação de professores”, logo nós estamos falando das licenciaturas ok? Nas licenciaturas é relevante ter conhecimento dos processos pedagógicos de ensino, ou processos pedagógicos, conhecimento, ok? Ele não é obrigado saber ensinar aquilo, portanto para transformar em saberes (APÊNDICE H, grifo nosso).

D10: - [...] quando você me pergunta, “Falta de formação pedagógica né?”, ou “É necessária a formação pedagógica para dar aula no Ensino Superior?”, **aí eu me remeto assim aos cursos de Medicina, de Engenharia, onde diversos professores não tem formação pedagógica e no entanto os alunos tem um nível de apropriação; a gente pode questionar isso, discutir né; mas eles tem um nível de apropriação teórica supostamente né, técnica, bastante elevado. Os alunos dos cursos de Engenharia, o professor não dá aula, mas ele dá uma prova onde ele vai cobrar todo o conteúdo que está no programa, e o aluno tem que dar conta disso né, e em média os alunos dão conta disso, senão eles não saem de lá. E há uma cultura sobre o avaliar, sobre relação professor-aluno muito diferente do nosso campo das ciências humanas, das ciências pedagógicas né, da própria cultura corporal, onde não, se o aluno fracassou é um fracasso do professor. Em outras áreas se o aluno fracassou é problema dele, tá reprovado e vai ficar lá. [...] Direito mesmo é outra área também que a gente pode citar que dos cursos reconhecidos como superiores nobres né, com mais status na universidade, e os professores não tem a formação pedagógica, no entanto o aluno vai sair do curso minimamente com o domínio do conhecimento. Então veja né, a gente pode fazer a seguinte análise, acho que a gente poderia fazer um estudo comparativo mesmo de percentual de apropriação do conteúdo do curso entre uma licenciatura e um curso de humanas aplicada né, sociais aplicadas, eu acredito que a gente poderia descobrir que nos cursos onde os professores tem menos formação pedagógica os alunos tem uma apropriação maior do conhecimento próprio do curso, do conhecimento científico. [...] Então tá, pois bem, a formação pedagógica é importante? É importante. Ela é essencial? No Ensino Superior? Ela é tão importante quanto em qualquer nível de ensino, mas tô dizendo pra você que não é isso que vai definir se o aluno entendeu, se apropriou ou não se apropriou do conteúdo. Nós temos uma série de outras mediações (APÊNDICE H, grifo nosso).**

D13: - Então é eu acho que não tem como a gente fechar: “você tem que saber fazer pra você ser professor daquilo”, mas eu penso que você tem que ter domínio sobre o conhecimento teórico e saber fazer essa transposição para a prática. **E a medida em que você tiver vivência nesta atuação prática com o cunho pedagógico e didático, isso vai facilitar muito a, a sua atuação como docente no Ensino Superior né. [...] Eu trabalhei com Ensino Infantil em escolinhas particulares, mas eu nunca atuei nem na Rede Municipal nem na Rede Estadual. [...] Isso não me dificulta trabalhar com a minha disciplina que é uma disciplina teórica não é uma disciplina prática, mas isso não me dificulta conseguir fazer a transposição pra prática. [...] em relação a essa necessidade o professor precisa, eu acho que isso auxilia sim, auxilia muito, mas [...] não tem como a gente generalizar isso (APÊNDICE H, grifo nosso).**

Esses professores (D4, D10 e D13) expressaram opiniões que apontaram considerar importante a formação pedagógica mínima aos docentes universitários que atuam nos cursos de Licenciatura em Educação Física, mas não

concebem isso como algo indispensável como o grupo de 15 professores descritos anteriormente (D1, D2, D3, D5, D6, D7, D8, D9, D11, D12, D14, D15, D16, D17 e D18).

O docente D4 diz que é importante a formação e o conhecimento pedagógico, mas que em sua concepção do que seja ensinar essa formação não é obrigatória, pois ele parte do princípio de que existem inúmeras maneiras de se chegar ao ato de ensinar, de se chegar a transformar os saberes, portanto não se torna relevante no sentido da indispensabilidade.

O professor entrevistado D10 também considera que a formação pedagógica é importante, mas levanta uma questão controversa, ele defende a ideia de que talvez seja possível e até confirmado que nos cursos em que os professores tem menos formação pedagógica os alunos tem uma apropriação maior do conhecimento próprio do curso, do conhecimento científico, pois se tomarmos como exemplos cursos como Medicina, Direito, Engenharia, nos quais a maioria dos docentes não tem formação pedagógica e, no entanto, os alunos têm um nível de apropriação teórica supostamente técnica, bastante elevado. E sobre a avaliação nesses cursos não existe a preocupação docente dos professores, pois é muito diferente do nosso campo das Ciências Pedagógicas, no qual se o aluno fracassou é um fracasso do professor, e nessas outras áreas se o aluno fracassou é problema dele, tá reprovado e vai arcar com as consequências sozinho. Para finalizar a justificativa de sua concepção o docente D10 diz que a formação pedagógica é importante, mas não é ela que vai definir se o aluno aprendeu, se apropriou ou não do conteúdo.

Essa justificativa gera debate e soa estranheza, visto que por décadas se busca alternativas para a superação de pedagogias tradicionais, aumento relevante de estudos em prol da melhoria dos processos avaliativos para que os mesmos deixem de ser excludentes, e esforços das áreas educacionais no âmbito geral para que posicionamentos autoritários por parte dos educadores sejam extintos.

Nesse sentido, e, principalmente se tratando do Ensino Superior, como podemos “retroceder” e conceber a educação como um processo limitante de liberdade? Entendendo e resumindo o sucesso do processo ensino e aprendizagem ao acúmulo de informação? Talvez Lopes (2000, p. 62) possa nos ajudar esclarecendo que:

Entendo a concepção pedagógica como uma reflexão dialética da educação, que se manifesta por meio de uma práxis educacional no sentido da unidade, contradição, movimento e relação. O ato educativo deste modo tem como objetivo a busca da liberdade humana com a finalidade da própria emancipação humana.

Daí a necessidade que se impõe de superarmos em educação a situação autoritária mencionada pelo professor D10 como possível condição de sucesso universitário, e que Freire (1987) bem definiria como educação opressora, defendendo que:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, [...] Prática pedagógica em que o método deixa de ser, [...] instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência (FREIRE, 1987, p. 31).

Ainda sobre o posicionamento do professor D10 a respeito da avaliação, contrária ao posicionamento exposto por este docente está Hoffmann (2008, p. 96), estudiosa e pesquisadora dos procedimentos avaliativos quando que: “O que se pretende, justamente, é garantir que cada educador, por meio do agir reflexivo, seja autor/reconstrutor das práticas educativas/avaliativas”.

Prosseguindo com as análises a docente D13 coloca que o professor tem que ter domínio sobre o conhecimento teórico e saber fazer a transposição para a prática para poder ensinar, mas para isso necessariamente não precisa de uma formação pedagógica. Ela destina isso a vivência, alegando que à medida que o educador possuir vivência na atuação prática com o cunho pedagógico e didático isso facilitará a sua atuação como docente no Ensino superior. Mas acaba sendo um posicionamento questionável, pois como ter uma “vivência de cunho pedagógico e didático” se o docente nunca passou por essa formação pedagógica e didática?

Nenhum dos 18 professores entrevistados considerou que uma formação pedagógica mínima aos docentes universitários que atuam nos cursos de Licenciatura em Educação Física seria totalmente desnecessária.

A próxima pergunta da entrevista semiestruturada foi com relação às disciplinas que os docentes pesquisados tiveram em seus cursos de graduação em Educação Física: O(a) senhor(a) considera que as disciplinas que teve durante a sua formação na graduação em Educação Física foram suficientes em termos de

formação pedagógica para que ao seu término o(a) senhor(a) se considerasse apto a assumir uma turma de Educação Física em uma escola regular?

Quadro 24 – Opinião sobre as disciplinas que cursou durante a sua graduação em Educação Física.

5- O(A) SENHOR(A) CONSIDERA QUE AS DISCIPLINAS QUE TEVE DURANTE A SUA FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA FORAM SUFICIENTES EM TERMOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA QUE AO SEU TÉRMINO O(A) SENHOR(A) SE CONSIDERASSE APTO A ASSUMIR UMA TURMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA REGULAR?																		
DOCENTES	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18
SIM									X	X								X
SIM, PARCIALMENTE*				X	X			X			X	X						
NÃO	X	X	X			X	X						X	X	X	X	X	

* Em se tratando de alguns docentes e/ou levando em consideração o contexto da época. As justificativas para as respostas do Quadro 24 se encontram no Apêndice I.

Fonte: A Autora (2019)

Como podemos verificar por meio do Quadro 24, apenas 3 professores (D9, D10 e D18) disseram considerar que durante suas graduações em Educação Física tiveram disciplinas de cunho pedagógico totalmente suficientes para que ao término do curso se considerassem aptos a atuarem com a Educação Física escolar, dois desses se justificam pelos seguintes relatos:

D9: - 100%! Por que aquilo que eu disse pra você, é uma diferença muito grande dos professores que eu tive e dos professores que estão entrando na universidade agora, está entendendo, a gente vê... eu faço uma colocação que eu vejo vários doutores entrando na universidade com grande dificuldade pra dar aula, isso é notório! Eles colocam slide e leem slide, slide, slide, slide... mas quando vai pra prática é um terror! (APÊNDICE I, grifo nosso).

*D18: - Olha, em termos de formação pedagógica sim, [...] de formação eu tive bons professores, é, tanto na fundamentação né, que aí vai discutir escola e tal, história também, e também como Didática e o que foi importante pra mim é que parte das disciplinas, não todas, mas parte das disciplinas de conteúdos nossos como: dança, ginástica, os esportes, **parte delas foi ministrada por professores que tinham também uma formação na licenciatura, experiência em escola, então o olhar era bem diferente!** Isso ajudou bastante, porque aí eu consegui deslumbrar como que seria, mesmo que simulado, uma boa aula na escola, então isso me ajudou bastante (APÊNDICE I, grifo nosso).*

A professora D9 exalta a capacidade que seus professores universitários tinham com a questão pedagógica, enquanto que aponta uma certa dificuldade de alguns docentes recém ingressos no Ensino Superior em lidar com situações práticas cotidianas do ato de lecionar.

O docente D18 também relata uma boa capacidade no trato pedagógico dos docentes que teve em seu curso de graduação, e evidencia que desses docentes que possuíam formação pedagógica e atenção pedagógica para com os alunos, transmitindo esses conhecimentos aos discentes, eram exatamente os professores que tinham experiência como professores de Educação Física na Educação Básica.

Os docentes que responderam ter tido durante suas graduações disciplinas de cunho pedagógico, mas de forma parcial para que ao término do curso se considerassem aptos a atuarem com a Educação Física escolar, esses foram 5 professores (D4, D5, D8, D11 e D12). Alguns têm seus trechos de respostas aqui expostos:

*D4: - **Ó eu vou ter que pensar na perspectiva dos anos 70.** [...] Aonde eu fui conhecer Bourdieu, eu conheci Bourdieu em 74, ele chegou na educação em 78, por que? Porque a minha professora de Fundamentos tinha vindo de um Doutorado em Paris, e tinha sido aluna dele, eu li Bourdieu em francês. [...] Claro que foi, eu tive uma puta docência na Faculdade de Educação. [...] Naquela época eu não posso dizer que o curso não me deu, o curso me ensinou a ensinar os seus saberes. [...] **Tecnicista ou não eu não entro nesse mérito, era uma época, um tempo** (APÊNDICE I, grifo nosso).*

*D5: - **Sim, conhecimento básico né.** [...] **Básico, e eu acho que é assim até hoje, eu entendo assim** que a gente procura reforçar isso dando aula na universidade: “gente só o que vocês estão vendo aqui não é suficiente, isso aqui é conhecimento básico da formação de vocês” (APÊNDICE I, grifo nosso).*

*D8: - **Então, falando de o que existia na graduação, estrutura formal, não, não daria condições, mas a gente teve por acaso naquela época acesso a professores que estavam chegando dos Estados Unidos** como eu falei tive acesso ao professor MG é, professor DC e outros que deram suporte, permitiam. [...] Permitiram acompanhar discussões do nível universitário, agora a estratégia de aula, a dinâmica de aula a gente teve que aprender tudo na raça (APÊNDICE I, grifo nosso).*

As narrativas dos docentes citados acima apontam para a limitação do momento histórico em que cursaram suas graduações. Uma vez que D4, D5 e D8 concluíram os cursos de Educação Física em 1979, 1976 e 1985 respectivamente. Num momento em que os cursos de Educação Física tinham uma fragilidade na identidade profissional do professor de Educação Física escolar, em que a formação era toda generalista.

Mesmo assim os professores D4 e D8 reconhecem pontos positivos quanto a formação pedagógica e destinam isso a alguns professores que tiveram,

que estavam retornando de programas de Pós-graduação realizados fora do país com propostas muito progressistas de educação para o momento.

Já os professores que responderam não terem tido durante suas graduações disciplinas de cunho pedagógico suficientes para que ao término do curso se considerassem aptos a atuarem com a Educação Física escolar, esses foram em quantidade prevalecte, 10 docentes (D1, D2, D3, D6, D7, D13, D14, D15, D16 e D17), e se justificam pelos relatos descritos no Apêndice I. A seguir apresentamos alguns desses relatos:

*D1: - Não, de jeito nenhum né, até pela característica da formação que eu fiz na época, três anos a maioria das disciplinas é sempre voltadas pro aspecto técnico né, [...] com este viés de formação técnica né, escola é um acidente de percurso é isso, escola era um acidente de percurso! [...] vamos supor que eu tivesse aqui olhando pra grade curricular da minha formação, não é nem matriz, pra grade curricular da minha formação, era claro no desenho uma tendência enorme para a questão técnica, formação pedagógica era um negócio meio penduricalho, um negócio meio bijuteria do currículo assim entendeu, **então não poderia com isso dizer que foi suficiente, eu poderia dizer que é, foi suficiente pra me sensibilizar** (APÊNDICE I, grifo nosso).*

*D2: - É não lá atrás, porque eu fiz aquela licenciatura curta ainda, três anos, faltou muita coisa [...] Tinha o mínimo, [...] **eu estudei numa privada também né então é o mínimo do mínimo** (APÊNDICE I, grifo nosso).*

D3: - Não, não por isso que depois eu senti a necessidade de voltar e fazer essas quantidades de horas é... pra poder melhorar esta minha formação, foi muito ruim. Pra dizer pra você, acho que não li... dos três anos de curso, devo ter lido dois xerox emprestado da turma anterior e amarelinho lá, não, não, não foi (APÊNDICE I, grifo nosso).

*D6: - Não, acho que não, porque o que se passa né, a, as falando da minha época né, as disciplinas eram semestrais, então você **ter um semestre por exemplo de, de Didática, de Processamento de Metodologia, isso não vai te capacitar a sair né, pra já pegar uma turma porque, a gente pega e falar escola, eu não trabalhei em escola** (APÊNDICE I, grifo nosso).*

*D15: - Não é, não. É exatamente, não e, e foi essa carência que me levou para o Mestrado e pro Doutorado, essa preocupação realmente da questão pedagógica, do como ensinar e olha, quando eu, eu olho, eu me viro um pouco para traz (risos) [...] A formação inicial realmente foi bem inicial. **Eu fui atrás daí do que eu realmente precisava** [...] (APÊNDICE I, grifo nosso).*

*D16: - Então eu não, não consigo me lembrar, é até vergonhoso falar isso, mas eu lembro, por exemplo, quando eu me formei a minha primeira experiência profissional foi com a Educação Infantil. Então eu trabalhei numa pré-escola né, então eu lembro que, por ter uma afinidade com a idade eu não sabia se eu tava sendo profissionalmente pedagógico ou se eu tava usando os conhecimentos que eu tinha, não sei se advinham da universidade da minha formação ou não né, mas **quando eu fui pra uma escola especial pra ser professor aí pedagogicamente falando eu não tive conhecimento nenhum na minha formação inicial, por quê?***

Porque esta temática não era abordada. Então lá é zero, eu posso afirmar pra você que minha formação foi zero pra trabalhar com este tipo de aluno (APÊNDICE I, grifo nosso).

A professora D15 relata que foi a insuficiente formação pedagógica durante a graduação um dos principais motivos incentivadores para que ela buscasse essa formação continuada em programas de Pós-graduação.

As narrativas das professoras D1 e D2 apontam para a questão do pouco tempo do curso de graduação, apenas 3 anos, bem como o professor D6 que fala a respeito das disciplinas semestrais que teve, considerando insuficiente pra tratar de assuntos como Didática e Metodologia. Nesse sentido eles apontam a limitada carga horária como empecilho para um bom trabalho com as disciplinas pedagógicas em um curso de formação de professores.

Se pensarmos sob a ótica do momento histórico, esses docentes - D1, D2 e D6, concluíram suas graduações em 1991, 1985 e 1985 respectivamente, o que nos faz inferir que tivemos avanços nesse sentido, sim claro que tivemos, e muitos. Mas em contrapartida, o desenvolvimento não é linear, e infelizmente as licenciaturas vem passando por um processo de esvaziamento de disciplinas pedagógicas e das áreas das humanidades; como já mencionamos no referencial teórico da presente pesquisa. Principalmente nas instituições privadas, disciplinas comuns a vários cursos de Licenciatura como por exemplo, Filosofia ou Didática para os cursos de Educação Física, Geografia e Pedagogia, são transformadas em disciplinas virtuais, ministradas e elaboradas por um só docente, perdendo assim suas especificidades e enfoques que deveriam ser dados de acordo com cada curso. Isso era possível de acordo com a Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 que estabelece:

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.
§ 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso (BRASIL, 2016, p. 21, grifo nosso).

Isso acarreta sucateamento das disciplinas, do curso, do conhecimento, corte de professores, isso quando a disciplina não é totalmente retirada do currículo do curso, ou várias disciplinas são diluídas em uma apenas.

Quando falamos que o “desenvolvimento” não é linear estávamos a nos referir que não é porque avanços vão sendo obtidos em alguns aspectos educacionais, que alcançamos a plenitude de todo âmbito educacional. Nesse aspecto em específico que estamos a tratar, mesmo com as críticas e prejuízos ocasionados acarretados por essa abertura de 20% das disciplinas dos cursos presenciais poderem se tornar virtuais, em especial as pedagógicas, em cursos de formação de professores, mais recentemente em 28 de dezembro de 2018 a situação se agrava, e a Portaria nº 1.428 do Ministério da Educação determina que:

Art. 1º Esta Portaria dispõe sobre a oferta de disciplinas com metodologia a distância em cursos de graduação presencial ofertados por Instituição de Educação Superior - IES credenciadas pelo Ministério da Educação. [...]

Art. 2º As IES que possuam pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. [...]

Art. 3º **O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial [...]** Art. 6º **A possibilidade de ampliação da oferta de disciplinas na modalidade a distância, definida no art. 3º, não se aplica aos cursos de graduação presenciais da área de saúde e das engenharias** (BRASIL, 2018, p. 59, grifo nosso).

Quando parece que os limites da precarização foram todos rompidos, prestes a Portaria nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018 completar um ano, é assinada pelo Ministro da Educação a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, que resolve que:

Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso. [...]

Art. 10. Fica revogada a Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2019b, p. 131, grifo nosso).

Sem muitas explicações o que essa última portaria quer dizer é que se na anterior em 2018, a ampliação de 20% para 40% da carga horária dos cursos presenciais poderiam ser estendidos para cursos desde que estes são fossem da área da saúde e das engenharias, agora todas as áreas foram contempladas, ou melhor dizendo, nenhuma área escapou. O que ainda resta ileso é o curso de

Medicina que aparece em um parágrafo único e diminuto, discretamente indicado pela Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 com a seguinte recomendação: “Parágrafo único. O disposto no caput não se aplica aos cursos de Medicina” (BRASIL, 2019b, p. 131). Isso até que a próxima portaria também de conta dela.

Só como um paralelo a essa ideia, um estudo recente realizado e divulgado em 2019 pela organização Todos pela Educação (2019)²¹, aponta que é na formação de professores que há a maior presença de EAD e na qual essa modalidade mais cresce. A pesquisa usou como base informações do Censo da Educação Superior, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e do Conceito Preliminar de Curso (CPC), que são coletadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), e constata que os futuros professores formados em EAD possuem desempenho acadêmico pior que os da modalidade presencial. Entre os formados a distância, por exemplo, 75% estão abaixo da pontuação 50 no ENADE (em uma escala de 0 a 100); esse percentual é de 65% em relação aos concluintes de cursos presenciais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Portanto, a questão da precariedade de carga horária destinada a disciplinas pedagógico-formativas e ou nas áreas das humanidades em cursos de formação de professores não é exclusividade dos professores entrevistados na presente pesquisa e formados há décadas, esse ainda é um problema que se faz presente, podendo até afirmarmos que apresenta crescimento em alguns aspectos como o tratado acima. Há é claro, espaço para a tecnologia apoiar, mas não para dominar, criando uma verdadeira indústria de cursos online para baratear os custos de formação.

²¹ Destacamos que o “Todos pela Educação” se autodenomina como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, com o objetivo de melhorar a qualidade e a equidade da Educação Básica no País e contribuir para o avanço das políticas públicas educacionais. Mas numa análise mais crítica sabemos que é uma organização da classe empresarial resultante de uma nova pedagogia da hegemonia, inspirada no projeto de atualização da agenda da social democracia no mundo, denominado de neoliberalismo, e com o objetivo de ampliar o acesso à educação escolar para a preparação de homens e mulheres para o novo século, ainda que sob parâmetros restritos, se configurando como uma exigência a ser enfrentada pelas forças do capital. A organização se mostra como um organismo comprometido com as estratégias hegemônicas da classe burguesa, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um novo conformismo. De acordo com Pinto (2002), no caso do Brasil, essas orientações resultaram na priorização do Ensino Fundamental, na expansão progressiva do Ensino Médio, na valorização da Educação Profissional aligeirada, na restrição dos investimentos no setor educacional e em políticas de incentivo à privatização.

A próxima pergunta da entrevista é com relação às disciplinas pedagógicas que compõem o currículo do curso de Educação Física Licenciatura em que esses professores pesquisados atuam: Atualmente, o curso de Educação Física em que atua disponibiliza disciplinas pedagógicas em número e carga horária suficientes para que os discentes terminem a graduação aptos a lecionar?

Quadro 25 – Opinião sobre as disciplinas pedagógicas do curso de Educação Física Licenciatura da UEL.

6- ATUALMENTE, O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUE ATUA DISPONIBILIZA DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS EM NÚMERO E CARGA HORÁRIA SUFICIENTES PARA QUE OS DISCENTES TERMINEM A GRADUAÇÃO APTOS A LECIONAR?					
DOCENTES	SIM	SIM, PARCIALMENTE	SIM, DEMASIADAMENTE	NÃO	DESCONHECE ESSA INFORMAÇÃO
D1		X			
D2	X				
D3	X				
D4	X				
D5		X			
D6					X ²²
D7		X			
D8		X			
D9		X			
D10			X		
D11	X				
D12		X			
D13	X				
D14		X			
D15	X				
D16	X				
D17	X				
D18		X			

As justificativas para as respostas do Quadro 25 se encontram no Apêndice J.

Fonte: A Autora (2019)

O Quadro 25 nos mostra que 8 docentes (D2, D3, D4, D11, D13, D15, D16, e D17) responderam a questão de forma afirmativa, reiterando que as disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL dispõe-se em quantidade e carga horária suficientes e alguns justificam isso com os seguintes relatos:

²² Em resposta a pergunta 6 da entrevista, o professor D6 foi o único que disse desconhecer essas informações, alegando não fazer parte do colegiado e apenas prestar serviço ao departamento responsável pelo curso de Licenciatura.

D2: - Olha o nosso curso da UEL sim, nós temos primado por isso, o departamento é atencioso e cauteloso nessas disciplinas pedagógicas, sim, não sei como vai ficar agora com a modificação [...] Mas até então esse curso é, desde a resolução de 2005 passando pela de 2000 e, não o que foi, em 2002 foi implantado em 2005 depois as reformulações atendendo todos esses aspectos, libras é, a questão do gênero, o afrodescendente, então todas essas, essas, essas, essas particularidades que remetem a educação sim, com essa preocupação (APÊNDICE J, grifo nosso).

D3: - Hoje sim, nossa entrada é exclusiva para formação de professores, embora são apenas 2880 horas é... mas nós temos 4 anos e, e nós temos uma das, das dimensões do curso é exclusivamente pedagógica, então é suficiente (APÊNDICE J, grifo nosso).

D15: - Eu penso que a gente teve um avanço significativo tá [...] É então, além, hoje, além de nós termos disciplinas relacionadas na questão pedagógica, todo professor tem esta preocupação com o processo de raciocínio pedagógico. Todo não né, a maioria (APÊNDICE J, grifo nosso).

D16: - Olha, como hoje nós temos esta entrada separada eu acredito que o curso... [...] É melhorou, acho que o curso dá para o aluno uma condição boa de atuar profissionalmente fora depois que ele se formar, porém nós temos um fator que eu hoje depois de muito pesquisar, enfim, observo quando a gente discute a formação, existe, existe algo que é, a minha grade curricular tem todo elemento suficiente pra qualificar o aluno, porém você percebe hoje que o aluno não faz a parte dele dentro desse processo de formação, então seria injusto [...] Eu jogar a responsabilidade só pra universidade né, mas [...] mas eu vejo que hoje o curso nosso aqui da UEL ele tem disciplinas, acredito eu, que te dão essa condição de trabalho. [...] mas eu acho que ele tem sim né, ele dá essa condição (APÊNDICE J, grifo nosso).

Verificamos que as docentes D2 e D3 evidenciam o investimento do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL nos últimos anos com relação às disciplinas pedagógicas, principalmente depois da reformulação do curso e da separação entre Licenciatura e Bacharelado a partir de 2005. Sobre este aspecto o professor D16 também confirma melhorias após a separação. A professora D15 afirma que o movimento contribuiu para que os professores do curso no geral se engajassem mais, aumentando a preocupação dos mesmos, com os aspectos educacionais e pedagógicos, o que no passado era tarefa restrita a poucos docentes.

Esses relatos vão ao encontro do que Pizani (2011) aponta em sua pesquisa sobre a identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná, em que ela encontra que, após a separação, os cursos de Licenciatura em Educação Física do Paraná destinam uma carga horária maior e um quantitativo de disciplinas à área específica, sendo que essa área específica é

composta pelas dimensões: cultural do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico. Uma vez que as disciplinas que compõem a dimensão didático-pedagógico são as que detêm a segunda maior carga horária dentro do currículo do curso.

Outros 8 professores (D1, D5, D7, D8, D9, D12, D14 e D18) responderam a questão de maneira afirmativa mas parcialmente, isto é, apontam situações que podem existir para que as disciplinas não sejam plenamente suficientes, ou em conteúdo ou carga horária. Algumas respostas são justificadas pelas seguintes narrativas:

D5: - Pra iniciar sim. [...] Volta a questão da formação. [...] Vamos dizer assim: com a mão na massa que vai poder dizer o quanto esse aprendizado vai se refletir nas ações, na práxis né, na sua práxis na verdade, quem se preocupa aqui pelo menos, por isso que a gente estimula muito assim: “vai pra campo, se envolva em projeto, entra na piscina” (APÊNDICE J, grifo nosso).

D7: - Possui disciplina mas a carga horária é insuficiente, ela é baixa, tanto na licenciatura que é o caso da entrevista aqui, como no bacharel, mas é carga horária baixa (APÊNDICE J, grifo nosso).

D8: - A grande questão não é a carga horária, a grande questão é o que é feito com esta carga horária, então com o passar do tempo, eu entrei numa época que tudo era tecnológico, tudo era tecnicista, a gente brigava pra ter mais uma discussão filosófica, etc. Hoje a gente curvou essa vara para o outro lado (risos), eu acredito que falta alguns elementos pra pessoa diagnosticar se o aluno está aprendendo corretamente em termos de habilidades motora, é... interação social eu acho que não foi bem desenvolvida com os alunos por falhas da estrutura social familiar, social da escola que eles trazem, então acho que a gente curvou muito pra discussão pedagógica e Filosofia da Educação e estamos perdendo na parte técnica (APÊNDICE J, grifo nosso).

D18: - A gente tem bastante disciplina pedagógica, a nossa carga horária eu acho pouca, a gente tem o mínimo da resolução anterior a reforma né, então a gente tem 2850, então tem 50 horas a mais do mínimo. Eu acho pouco. Por quê? Porque o nosso curso em especial tem que ter uma formação diversificada que contemple as Biológicas, as Humanas e o que nos é mais específico, então a gente tem, a gente tem alguns gargalos que é esse que falei pra você, a gente tem professores com formação que dão as disciplinas de fundamentação, então, bem focadas e bem dadas. Mas na hora dos conteúdos, a gente tem poucos professores que tem experiência escolar ou formação, então e os alunos percebem! Porque em uma aula eles tem um discurso pedagógico e na outra eles tem o que não deve ser feito, na perspectiva desse daqui né? Não que esse outro está errado, mas é outra perspectiva. E aí isso é um choque, e todas as turmas reclamam da mesma coisa e nós não conseguimos resolver, esse problema é um problema também de estruturação do curso [...] (APÊNDICE J, grifo nosso).

O professor D5 diz que o curso tem condições iniciais para formar os alunos no que diz respeito às questões pedagógicas, mas ele defende que é preciso maior envolvimento dos licenciandos, e que eles precisam se comprometer com questões práticas, como projetos de extensão, para que possam elaborar suas práxis e realmente a efetividade dessa formação possa ser comprovada.

Os docentes D7 e D18 consideram a carga horária pequena em se tratando de disciplinas pedagógicas. Especificamente o D18 diz que em número essas disciplinas são a contento, mas a carga horária é muito próxima do mínimo exigido. Outro aspecto interessante detalhado pelo professor D18 foi o fato dele observar que o curso possui professores com formação que ministram disciplinas de fundamentação de maneira bem estruturada. Em contrapartida, possui poucos docentes, responsáveis pelas disciplinas dos conteúdos específicos da Educação com experiência escolar e/ou formação pedagógica, o que é motivo para constantes reclamações e observações advindas dos discentes.

Curiosamente 1 docente (D10) apontou as disciplinas como sendo demasiadamente pedagógicas em quantidade e carga horária, justificando sua resposta com o seguinte relato:

*D10: - **Óh,... eu tenho uma leitura que o curso disponibiliza essas disciplinas demasiadamente**, no sentido da primeira discussão nossa, que falta conteúdo específico, **e tem um inchaço de disciplinas, discussões pedagógicas, tá.** O que compromete o conhecimento necessário do futuro professor pra atuação na prática. [...] Eles saem com uma formação pedagógica? Saem. Saem com uma discussão pedagógica. [...] É, sim, só que as custas da... de uma concepção bastante reduzida eu diria da área tá. Uma dificuldade pra compreender o lugar e a importância que a saúde, que a Ciência Biológica têm, que o próprio esporte tem na área, tá. São dificuldades que expressam em grande medida aquela, essa fragmentação que a divisão da formação vai trazer pra área (APÊNDICE J, grifo nosso).*

Essa ideia contradiz o que nos traz Pimenta, quando trata sobre a importância dos educadores possuírem conhecimentos pedagógicos: “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” (PIMENTA, 2000, p. 26).

Nenhum dos 18 entrevistados disse que as disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL não existem em quantidade e carga horária minimamente suficientes para que os discentes terminem a graduação aptos a lecionar.

A próxima pergunta da entrevista semiestruturada foi com relação ao âmbito da Pós-graduação, e complementa uma das questões também presente no primeiro instrumento de coleta, o questionário. Se no questionário solicitamos aos docentes que nos informassem todas as suas formações relacionadas à Pós-graduação, tanto Lato quanto Stricto Sensu, agora na entrevista questionamos se essas formações foram de cunho pedagógico-formativo - Quadro 26:

Quadro 26 – Perfil Pedagógico-Formativo dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu dos docentes de Educação Física Licenciatura da UEL.

7- SUAS FORMAÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO SÃO DE CUNHO PEDAGÓGICO-FORMATIVO?				
DOCENTES	CONCLUÍRAM QUAL(IS) NÍVEL(IS)?			
D1	Especialização*	Mestrado*	Doutorado*	—
D2	Especialização	Mestrado*	Doutorado*	—
D3	Especialização	Mestrado*	Doutorado*	—
D4	Especialização	Mestrado*	Doutorado*	Pós-Doutorado*
D5	Especialização	Mestrado	Doutorado	—
D6	—	Mestrado	Doutorado	—
D7	Especialização	Mestrado	Doutorado	—
D8	Especialização	Mestrado	Doutorado*	—
D9	Especialização	Mestrado	—	—
D10	Especialização*	Mestrado*	—	—
D11	Especialização	Mestrado*	Doutorado*	—
D12	Especialização*	Mestrado*	Doutorado*	Pós-Doutorado*
D13	Especialização*	Mestrado	Doutorado	—
D14	Especialização	—	—	—
D15	Especialização	Mestrado*	Doutorado*	—
D16	Especialização*	Mestrado*	Doutorado*	—
D17	Especialização*	—	Doutorado*	—
D18	—	Mestrado*	Doutorado*	—
PANORAMA GERAL				
ESPECIALIZAÇÃO – LATO SENSU				
Formação pedagógica e/ou área das Humanidades	Outras áreas		Não possui	
06	10		02	
MESTRADO – STRICTO SENSU				
Formação pedagógica e/ou área das Humanidades	Outras áreas		Não possui	
10	06		02	
DOCTORADO – STRICTO SENSU				
Formação pedagógica e/ou área das Humanidades	Outras áreas		Não possui	
11	05		03	
PÓS-DOCTORADO				
Formação pedagógica e/ou área das Humanidades	Outras áreas		Não possui	
02	0		16	

* Apenas os cursos sombreados e sinalizados (*) são de cunho pedagógico-formativo.

Fonte: A Autora (2019)

A respeito da formação no âmbito da Pós-graduação, o Quadro 26 nos dá um panorama amplo das formações dos docentes tanto no nível Lato Sensu quanto no nível Stricto Sensu como já havíamos mostrado anteriormente no Quadro 11 para elucidar a questão do questionário, mas agora fazemos mostrando a presença ou não dessas qualificações diferenciando-as quanto às características basilares que interessam a presente pesquisa, isto é, se possuem características de formação pedagógica-formativa e/ou das áreas das humanidades.

Sob essa ótica o Quadro 26 nos revela a presença de 6 docentes com Especialização, 10 com Mestrado, 11 com Doutorado e 2 com Pós-doutorado concluídos. No caso da Especialização na área pedagógico-formativo os docentes que as possuem são minoria em relação aos demais docentes que possuem Especialização em outras áreas (10 docentes). Já em se tratando dos cursos de Mestrado e Doutorado na área pedagógico-formativa e/ou áreas das humanidades se faz maioria, com 10 e 11 docentes em cada respectivamente, sendo que em outras áreas existem 6 professores com Mestrado e 4 com Doutorado. No caso do Pós-doutorado os 2 docentes que o realizaram possuem seus estudos voltados a área pedagógico-formativa e/ou áreas das humanidades.

Dos 13 professores que de alguma forma possuem alguma formação pedagógica no âmbito da Pós-graduação Lato e/ou Stricto Sensu, 6 deles possuem toda sua trajetória formativa nessa área - D1, D10, D12, D16, D17 e D18.

A próxima questão da entrevista diz respeito à atuação profissional do docente universitário dos cursos de Licenciatura em Educação Física, mais precisamente o atendimento aos discentes – futuros professores, isso com relação à formação no âmbito da Pós-graduação de caráter pedagógico-formativo.

Quadro 27 – Opinião a respeito da atuação profissional relacionada à formação na Pós-Graduação de curso Pedagógico-Formativo.

8- O (A) SENHOR(A) CONSIDERA QUE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR A DA GRADUAÇÃO TEM MELHORES CONDIÇÕES DE ATENDER SEUS DISCENTES/FUTUROS PROFESSORES? POR QUAIS MOTIVOS?			
DOCENTES	SIM, COM CERTEZA	SIM, MAS NÃO GARANTE E/OU TEM OUTRAS FORMAS DE SE OBTER ESSA QUALIFICAÇÃO	NÃO
D1		X	
D2	X		
D3	X		
D4		X	
D5	X		
D6			X
D7		X	
D8		X	
D9	X		
D10	X		
D11		X	
D12	X		
D13	X		
D14	X		
D15		X	
D16	X		
D17	X		
D18	X		

As justificativas para as respostas do Quadro 27 se encontram no Apêndice K.

Fonte: A Autora (2019)

O Quadro 27 nos mostra que quando questionados se os docentes consideravam que um professor universitário com formação pedagógica complementar a da graduação teria melhores condições de atender seus discentes/futuros professores, e por quais motivos, dos 18 professores entrevistados, 11 (D2, D3, D5, D9, D10, D12, D13, D14, D16, D17 e D18) responderam que “sim” dando a certeza plena a suas respostas.

As justificativas evidenciam-se nos seguintes relatos:

D2: - Ah sim com certeza, com certeza, porque vai pra além do aspecto técnico né [...] Mas é o individuo retorna aqui né, tem que boa concepção filosófica de homem né, perceber o que é o homem? O que é sociedade? O que é o mundo? Né, é numa nova perspectiva, numa nova perspectiva mesmo. [...] ver o fenômeno né. [...] Observar o fenômeno do humano (APÊNDICE K, grifo nosso).

D3: - Eu penso que sim, justamente por aquilo de situação de que o professor se põe no mesmo lugar que o futuro professor, então ele tá preocupado com outras essências. [...] É se põe e se pôs, então o processo ensino-aprendizagem com esse futuro professor, quando o professor se vê também professor e se tenta colocar no lugar do outro que vai acontecer logo mais, se tem uma alteração muito significativa na identidade profissional do que você ajuda o outro a construir, e você mesmo vai construindo, já que esta identidade profissional ela mutável ela

vai se alterando conforme as experiências e o conhecimento que são produzidos (APÊNDICE K, grifo nosso).

D5: - Sem dúvida, sem dúvida, pelo domínio do conhecimento, pelo expertise que a pessoa conseguiu agregar, pelo olhar que ele tem sobre o processo que é um olhar diferenciado, porque sabe e entende um pouquinho mais do processo, como criar estratégias? Como chegar lá? Como tornar esse aprendizado mais significativo? Que em geral ele nunca vem de cima para baixo, ele vai ser amenizado se eu começar do aluno pro conteúdo e pro processo (APÊNDICE K, grifo nosso).

D12: - [...] quem teve esta formação pedagógica tem condições sim de assumir melhor um desenvolvimento de aula do que quem não teve. [...] As condições são sempre melhores (APÊNDICE K, grifo nosso).

D13: - Acredito que sim. [...] É, eu acho que... é pela experiência que ele teve, pra pelas possibilidades que ele teve já de trabalhar com aquelas possibilidades de intervenção, ele já enfrentou diferentes, ou teve que resolver diferentes problemas pra dar conta né da sua atuação docente, então acho que tudo isso vai somando ao repertório né de conhecimentos teóricos e também de possibilidades que ele vê de resolução dos problemas que ele pode encontrar no caminho pedagógico (APÊNDICE K, grifo nosso).

D16: - Não, não tem como você discordar disso! Porque se eu trabalho numa área de formação de professores e eu busco conhecimento na área pedagógica não tem como não melhorar minha formação pra este aluno, não ter um reflexo nesta formação, sem dúvida alguma eu acho que contribui! (APÊNDICE K, grifo nosso).

D17: - Sim é, pelos motivos da formação voltada as questões ligadas ao ensinar né, então ele tem que ter esta base pedagógica você vai na Especialização, você vai no Mestrado, você vai no Doutorado buscando isto daí ele vai aprimorando cada vez mais né, é suficiente? Não, ele vai ter que continuar uma formação continuada aí (APÊNDICE K, grifo nosso).

Os professores (D2, D3, D5, D12, D13, D16, D17) evidenciam a questão formativa envolvendo a mesma temática de atuação, como algo de grande valia no que diz respeito ao atendimento aos licenciandos de Educação Física. Eles descrevem inúmeras situações destacadas nos trechos acima como domínio do conhecimento vivenciado pela experiência, olhar mais apurado sobre o processo, concepção filosófica de mundo e algo que foi citado ao longo da entrevista toda a importância do professor possuir uma compreensão de identidade profissional para o professor de Educação Física escolar, para si e para o docente que ele pretende formar.

Em seguida visualizamos o relato da professora D9:

D9: - Ah sim, com certeza, por isso que eu digo, os professores que não tem experiência, principalmente os de hoje em dia muito preocupados com a produção, produção, produção estão longe muitas vezes dessa

formação pedagógica, o foco é produção, e isso com certeza dá diferença na hora da aula lá com os garotos (APÊNDICE K, grifo nosso).

Como em outros momentos da entrevista (relato da pergunta 5), ela aponta a questão da produção científica sendo tomada como prioridade em detrimento do ensino no campo universitário.

A esse respeito discorremos no capítulo 3.3 sobre a formação de professores para o Ensino Superior quando mencionamos os estudos de Pimenta e Anastasiou (2008) que colocam que, cada vez mais a prática cotidiana nas universidades concorre para o decremento do trabalho de ensinar, visto que a formação para a docência constituiu-se como uma atividade menor frente à preocupação na preparação para a condução de pesquisas, bem como a produção acadêmica destes professores que são hoje, critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente.

O professor D18 chama a atenção em seu relato, dizendo que, na sua concepção, a formação pedagógica advinda da Pós-graduação não substitui a proveniente de um curso de Licenciatura realizado no âmbito da graduação, devido ao tempo e intensidade para que esses aprofundamentos na área possam acontecer em Especializações, Mestrados e Doutorados. Isso nos casos em que o profissional não tenha feito um curso em Licenciatura, como é o caso de muito professores na atualidade formados após a separação dos cursos, e que fizeram sua carreira acadêmica em cursos de Pós-graduação, e por nenhum impedimento existir no que diz respeito à formação pedagógica estes estão hoje atuando dentro das universidades em cursos de formação de professores.

Vejamos sua narrativa:

D18: - Eu acho que sim, pensando assim né de maneira genérica, eu acho que sim porque mesmo que ele não tenha lá uma disciplina focada na formação de professores e tal, só de ele entender o contexto, a escola, o aluno com um olhar mais especializado e fundamentado, já muda, já modifica muito, porque a gente encontra muito nesses professores também que não tem formação é uma reprodução da escola que ele teve, então aí ele, a memória sempre reconta aquilo de maneira enviesada né, então nem isso é fiel, muitas vezes ele acha que no tempo dele era muito diferente, ou era muito bom, [...] então eu acho que faria bastante diferença sim, se é a mesma coisa? Eu acho que não! Porque a graduação é um momento formativo especial e dificilmente você vai voltar nela, e uma coisa importante é a experiência no estágio também, no Mestrado eu ganhei uma bolsa do CNPQ e que era obrigatório, não sei se é ainda, mais era obrigatório fazer estágio no Ensino Superior para ter essa bolsa né, era concomitante. Só fazia estágio quem tinha bolsa

e quem não tinha fazia o curso regular, então como eu já era professor na verdade pra mim foi muito tranquilo, mais eu tinha colegas que não tinham essa formação, é, quer dizer, tinham formação como professor na educação mais não tinham experiência em sala de aula, então pra eles foi bastante revelador fazer o estágio de um ano só, e alguns sofreram né, porque nunca tinham dado aula né e chegou e tinha uma parte de regência. Então talvez essa Pós-graduação que tenha essa complementação com essa experiência de estágio seria mais importante ainda [...] (APÊNDICE K, grifo nosso).

Nesse sentido ele diz que mesmo os cursos de Pós-graduação não substituindo a essência de uma graduação na Licenciatura eles são muito válidos, e que também contribuem quando propõem estágios, principalmente no caso de estudantes que chegam nessa fase de formação sem nunca terem tido nenhuma experiência docente.

O professor D14 traz uma exposição pessoal marcante, quando nos coloca que sempre teve dificuldades pedagógicas ao longo de sua atuação universitária, e atribui isso por não ter essa formação. Esse docente é o único professor entre os 18 entrevistados que manteve sua qualificação no âmbito da Pós-graduação Lato Sensu – ver Quadro 26, e também o docente com mais tempo de atuação no curso de Educação Física da UEL, com 41 anos – ver Quadro 16.

D14: - Ah sim, se vê, como eu te disse a minha mesmo não teve nada de pedagógica, e eu sempre tive essa dificuldade. Então é claro que quem tem essa formação com certeza sabe melhor essas questões e atende melhor essa questão do estágio, eu atendo o estágio do bacharel e mesmo assim tenho dificuldade. Se o professor estudou esse assunto e se preparou pra isso com certeza ele vai atender os alunos melhor porque ele sabe resolver os problemas que os alunos trazem e as dúvidas que eles trazem, não fica meio perdido como a gente fica (APÊNDICE K, grifo nosso).

Abaixo trazemos o relato do professor D10, que também apresentou uma posição favorável a respeito da ideia de que um docente com formação pedagógica complementar no âmbito da Pós-graduação possui melhores condições de atender os graduandos das licenciaturas.

D10: - Tá, aí eu diria que não é só para ser professor, é pra qualquer área de formação, tá. [...] Até mesmo, a gente pode até sair, a gente pode ir para as áreas de agrárias, se o profissional o engenheiro químico, o agrônomo, o zootecnista não tiver as discussões que lhe permitam compreender profundamente a sociedade, ser social, a relação entre indivíduo e gênero humano ele não será um bom profissional na minha concepção, não será! [...] Então se você trabalha de forma reduzida com seu atleta, você treina ele de forma reducionista,

sem compreender a complexidade que é um ser humano exercendo determinada função, no caso de um trabalho no esporte né, a motivação, a efetividade é fundamental para o desempenho dele, você também não vai ser um bom treinador de alto rendimento, você precisa desse conhecimento também, então sim, é essencial essa formação (APÊNDICE K, grifo nosso).

Ele vai além e afirma que essa necessidade não se restringe aos professores, mas a qualquer indivíduo, visto que uma formação pedagógica e /ou nas áreas das humanidades como é o caso da temática que estamos a discutir, permite a qualquer profissional compreender melhor o mundo que estamos vivendo, isto é, a complexidade em que tudo a nossa volta está imersa.

O que pareceu-nos contraditório foi essa resposta comparada as respostas das questões 4 e 6 da entrevista, pois na pergunta 4 quando questionado sobre se ele considerava que seria necessário uma formação pedagógica mínima para exercer a docência universitária, assim como acontece nos demais níveis educacionais ele respondeu que sim, mas que isso não era algo indispensável. E chegou a citar os cursos como Engenharia e Medicina, nos quais os professores não têm histórico de formação pedagógica e, no entanto ele compreende que esses cursos possuem sucesso acadêmico por parte dos resultados avaliativos dos graduandos, podendo até ser superados pelos cursos de Licenciaturas de acaso fizéssemos pesquisas a esse respeito. Depois na pergunta 6 quando indagado se o curso de Educação Física em que atua disponibiliza disciplinas pedagógicas em número e carga horária suficientes para que os discentes terminem a graduação aptos a lecionar, sua resposta surpreendeu, sendo a única entre todos os entrevistados que disse que o curso apresentava disciplinas pedagógicas em demasia.

Outros 6 docentes (D1, D4, D7, D8, D11 e D15) responderam que sim também a esta pergunta, mas não de maneira absoluta, isto é, consideram que um professor universitário com formação pedagógica complementar a da graduação tem melhores condições de atender seus discentes/futuros professores, mas não entendem isso como uma garantia e/ou compreendem que existam outras alternativas para capacitar esse docente para que ele execute esse atendimento de maneira satisfatória.

A seguir podemos verificar os trechos de algumas narrativas que confirmam suas respostas:

D1: - Tá, pensando enquanto acesso ao conhecimento claro que sim, né, isso deveria dar a ele uma condição de atuação diferenciada no sentido da especificidade no cenário da escola né, agora se isso garante, se eu for olhar este sujeito lá na, na, na ação dele eu não tenho esta garantia, agora é óbvio que a gente é seduzido a imaginar né, se você trocar o professor de Educação Física aí, e você perguntar assim: “ah você acha que o médico por exemplo, que fez formação complementar em saúde pública e atendimento em comunidades carentes ele tem condição de atender melhor no posto de saúde?”. Espera-se que sim! Então, o professor que tem formação complementar na área pedagógica isso daria a ele condições? Espera-se que sim! Né, não temos, nunca vamos ter a garantia, você pode ter aqui o menino da graduação, quatro anos na licenciatura e tal e se eu chegar lá na escola você vê o cara lá preocupado com treinamento com a molecada. Não deveria ser né, mas pode acontecer? Pode! (APÊNDICE K, grifo nosso).

A professora D6 argumenta sua resposta seguindo a premissa de que nada é garantia, de que qualquer profissional com qualificações específicas para sua área de atuação terá melhores condições de que as coisas se encaminhem para o melhor. Mas que isso depende de inúmeras situações, principalmente do fato do profissional querer.

Já os docentes D8 e D15 com seus relatos citados abaixo, entendem que falta um pouco mais de sistematização, como enfatiza o D8 quando compara os profissionais da Licenciatura aos do Bacharelado. E a professora D15 aponta a problemática da falta de conhecimentos específicos como mais relevante do que a falta de formação pedagógica, pois considera mais fácil buscar formação pedagógica do que específica na falta delas.

D8: - Eu acho que às vezes a gente discute, discute, filosofa, marca uma posição pedagógica, política, de concepção de área, mas falta assim, como é que eu transformo isso num saber, em permitir conquistar o aluno, trazer o aluno pro conhecimento, fazer com que ele [...] Então, é por isso que eu digo, a outra área quando a gente fala bacharel [...] A gente critica que são tecnicistas, [...] Mas eles são sistemáticos. [...] Tem a meta: “eu vou chegar aqui”! [...] O que eu percebo que, que a nossa formação da área de humanas faz com que o caminho seja mais importante que a meta. [...] Se perde pra chegar lá, “não chegou tudo bem, eu fiz um outro caminho e tal”, mas qual caminho que você fez? É interessante pro graduando depois quando ele vai atuar lá? Então acho que essas, volto a falar, acho que a gente tá falhando nisso [...] Na nossa formação, estabelecer uma meta e utilizar todos os recursos da áreas de humanas [...] Pra chegar lá, a gente tá se preocupando mais com a forma e esquece que tinha um objetivo que também é importante (grifo nosso).

D15: - Olha, ele atende tá, porque o que eu tenho, ele vai atender. O que que eu tenho visto, eu tenho visto gente, eu vou falar da minha área da Ginástica, eu tenho visto pessoas com uma formação pedagógica boa mas daí não domina o conhecimento da Ginástica. [...] Eu acho importantíssimo sim a formação pedagógica, mas eu penso

que essa formação pedagógica, se nós tivermos disciplinas, se a gente tiver um grupo de estudo, aquele que tem a formação técnica também consegue [...] Mas aí se você tem domínio do conhecimento técnico, ao meu ver, fica mais fácil de você buscar o como ensinar? [...] essa tua pesquisa me fez repensar aí um pouquinho na minha trajetória, menina faz 10 anos que eu faço parte do, do, do GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino), e aí a gente faz vários cursos, quem vai? São sempre os mesmos! [...] Quais são as reclamações que os alunos tem? São essas que você aponta aqui! Entendeu? Então, é o professor muitas vezes ele tá num conservadorismo e ele não quer buscar novas estratégias, ele fala: “ah eu já sei o que eu quero fazer”. Então é uma mudança também de concepção! Pensar o campo da formação e da educação (APÊNDICE K, grifo nosso).

Outra questão importante mencionada pela professora D15 foi sobre o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) ofertado pela própria UEL. Assim como o docente D18 citou em sua resposta a pergunta 4, a professora D18 também diz que os professores que mais precisam frequentar e participar do GEPE, pois possuem pouca ou nenhuma formação pedagógica não o fazem, pois não consideram que precisam dessa formação. De forma que a docente D18 tem um amplo conhecimento do Grupo de Estudos de Práticas de Ensino da UEL, frequentando o mesmo desde a sua fundação em 2011, e fazendo parte como membro do grupo gestor em alguns momentos.

Apenas 1 professor (D6) respondeu a pergunta de forma negativa, dizendo não considerar que um professor universitário com formação pedagógica complementar a da graduação possa ter melhores condições de atender seus discentes/futuros professores. Sua justificativa está no seguinte relato:

D6: - Ah eu acredito que não, eu acredito que, não. [...] indiferente porque você vai buscar uma, um conhecimento pra você ali que talvez isso acabe nem utilizando na própria graduação.

Consideramos que ele relativiza os conhecimentos obtidos por meio dessa formação no âmbito da Pós-graduação, pois inferi que nada do que for obtido por meio dessa qualificação será utilizado no campo de atuação do docente universitário.

O próximo questionamento da entrevista semiestruturada diz respeito à temática da experiência na Educação Básica, mas referente aos professores que os docentes pesquisados tiveram em suas respectivas graduações nos seus cursos de Educação Física.

O Quadro 28 nos mostra um panorama geral das respostas obtidas:

Quadro 28 – Experiência na Educação Básica dos professores universitários dos docentes do curso de Educação Física Licenciatura da UEL.

9- DURANTE O SEU PROCESSO DE GRADUAÇÃO, O(A) SENHOR(A) SE RECORDA SE SEUS PROFESSORES POSSUÍAM EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ALÉM DA UNIVERSITÁRIA? SE A RESPOSTA FOR POSITIVA ESSE FOI UM FATOR QUE AUXILIOU OU FOI INDIFERENTE NA SUA FORMAÇÃO?			
DOCENTES	NÃO	SIM	SE SIM, AUXILIOU OU FOI INDIFERENTE?
D1		X	AUXILIOU
D2		X	AUXILIOU
D3		X	INDIFERENTE
D4		X	INDIFERENTE
D5		X	AUXILIOU
D6		X	AUXILIOU
D7		X	AUXILIOU
D8		X	AUXILIOU
D9		X	AUXILIOU
D10		X	AUXILIOU
D11		X	AUXILIOU
D12		X	AUXILIOU
D13		X	INDIFERENTE
D14		X	AUXILIOU
D15		X	INDIFERENTE
D16		X	AUXILIOU
D17		X	INDIFERENTE
D18		X	AUXILIOU

As justificativas para as respostas do Quadro 28 se encontram no Apêndice L.

Fonte: A Autora (2019)

Todos os 18 professores declararam que durante suas próprias graduações em Educação Física, vivenciaram sua formação inicial com professores que tinham experiência na Educação Básica. E de duas formas variadas: ou eles possuíam essa experiência como docente de Educação Física na Educação Básica de maneira pregressa ao momento em que ministravam aulas na universidade, ou ambas as vivências de maneira concomitante.

Além disso, buscamos saber se essa experiência auxiliou ou foi indiferente nas suas formações. Diante deste questionamento a grande maioria dos professores, 13 deles (D1, D2, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D14, D16 e D18) responderam que o fato de seus professores universitários terem tido experiência na Educação Básica como professores de Educação Física auxiliou e foi um fator positivo nos seus processos de formação enquanto futuros educadores. Suas respostas se justificam por meio dos seguintes relatos:

D1: - [...] é são esses docentes que acabam me sensibilizando, que acabam me tocando por alguma razão né, claro que isso faz elo também com alguma coisa que eu trago minha, mas, mas é daí, esse diferencial que tem esta sensibilização com atenção da escola (APÊNDICE L, grifo nosso).

A professora D1 demonstra uma influência afetiva descrevendo que por ser um momento histórico onde a Educação Física ainda tinha um olhar muito tecnicista voltado ao treinamento, seus professores na universidade também o tinham. Assim os poucos docentes com um olhar um pouco mais sensibilizado para uma Educação Física mais humanística e escolar a fizeram repensar seu campo de atuação que no decorrer da graduação se encaminhou para a escola.

Nesse mesma ótica aponta a justificativa do professor D8:

D8: - [...] tanto auxiliou que eu escolhi a área de licenciatura, quando eu prestei concurso na UEL, na USP eu já estava com o pé no bacharel, mas a maior carga horária de disciplinas tava já na licenciatura, e quando eu prestei aqui eu prestei para a licenciatura. Quando houve a reformulação curricular e criou-se o bacharel eu coordenei a construção do bacharel, mas eu quis continuar na licenciatura entendeu, foi uma opção de vida. [...] Porque, porque toda minha reflexão ao longo dos processos da graduação da USP foi pra discutir a formação do cidadão mais crítico na escola. [...] Norteadado pela influência deles (APÊNDICE L, grifo nosso).

Mesmo tendo oportunidades profissionais voltadas a atuação universitária no curso de Bacharelado ele optou por manter-se na Licenciatura, como escolheu desde os primeiros estudos em sua graduação.

Os professores D2, D5 e D18 descrevem a especificidade de terem sido influenciados positivamente por seus docentes universitários que possuíam experiência na Educação Básica, e que além dessa experiência eles eram os professores que possuíam formação pedagógica, o que contribuiu mais ainda nesse contexto formativo.

D2: - Sim, sim, sim auxiliou, auxiliou, mas eu tô fazendo essa observação, que os que me auxiliaram nesta formação da construção da Didática... da pedagogia, eram os professores que, os professores das áreas pedagógicas estavam ligados com a escola! E isso é claro que favoreceu a minha formação (APÊNDICE L, grifo nosso).

D5: - Mas a maioria deles, com certeza, pela linguagem que eles utilizavam. [...] Mudou radicalmente pra melhor, porque é um olhar diferenciado. [...] Na escola cuidado quer dizer, ele tem vivência, teve vivência [...] A linguagem é diferente... Porque é uma linguagem assim que denota além do processo de formação que ele teve que é o ideal, ele teve o conhecimento empírico, o conhecimento da realidade concreta, isso é

muito fácil de perceber, a maioria deles. [...] Altamente positivo! (APÊNDICE L, grifo nosso).

D18: - Sim! Foi o que eu te falei, a maioria dos professores do que eu chamo de Humanidades aqui, porque fizeram a Pós-graduação em Educação, em geral a maioria, quase todos, eles tinham também experiência escolar, me lembrando agora eu tive alguns professores de disciplinas é... de conteúdos, para não falar práticas, eles dividem assim mas é um erro né, as disciplinas de conteúdos que também tinham experiência mas não tinham a formação, mas tinham a experiência escolar, assim ao todo eu acho que tinha dois que faziam inclusive concomitante, eram professores da rede estadual e professores da universidade. [...] eu tive sim e isso me ajudou bastante por quê? Esses que passaram pela escola ou que estavam atuando ainda, sempre traziam exemplos da escola: “ah então quando eu dava aula em tal colégio, fulano de tal, aconteceu tal coisa, eu resolvi dessa maneira”. [...] Foi positivo, foi muito positivo porque era diferente daquele professor que não teve, que ou não falava ou falava de uma maneira muito hipotética: “ah, então um dia, quando vocês estiverem na escola”, e era uma escola imaginária e não tinha esse fundamento de realidade né, aqueles que passaram tinham uma marca muito grande de realidade, e no meu caso todos eram da escola pública, não tinha ninguém com experiência em escola privada, então isso também foi marcante na minha formação, então assim, uma universidade pública que forma professores que atuam na escola pública com esse compromisso e também com as dificuldades que escola pública tem, então material, violência, tudo era já discutido a partir desse olhar né, não era uma coisa assim: “ah não, dou aula no Colégio M (escola privada) e tudo é maravilhoso”. Então não foi assim que aconteceu, então isso me ajudou bastante (APÊNDICE L, grifo nosso).

O professor D6 deu um exemplo próprio para explicar sua resposta dizendo que, por ele não ter experiência escolar ele sente dificuldades em trabalhar os esportes, por exemplo com a Licenciatura ao contrário do Bacharel, já que o foco deve ser diferenciado, e de que ele faz o possível para aproximar a metodologia escolhida daquilo que o campo escolar espera, mas que ele reconhece que um docente com experiência com certeza teria melhores condições de fazer essas escolhas. Também diz que teve professores em seu curso de graduação que possuíam experiências e que isso auxiliou sim a sua formação, visto que esses docentes “traziam a escola” para dentro da universidade por meio de seus exemplos.

D6: - Sim, sim, auxiliou porque, porque eles traziam a escola para dentro da universidade né, então se tem uma aula com alguém, é, vou pegar a disciplina que eu trabalho prática, Atletismo, uma coisa é você ter uma aula de Atletismo com um professor técnico, outra coisa é você ter uma aula de Atletismo que atua lá fora, ele trás as experiências dele da escola pra dentro da universidade. [...] eu trabalhei esse ano, eu trabalhei com Atletismo, fazia muitos anos que eu não trabalhava com Atletismo, aí me deram Atletismo da licenciatura né, eu senti dificuldade porque não trabalho na escola né, eu até comentei

com os alunos, o que que nós procuramos fazer: “ó pessoal, nós vamos fazer um trabalho é, técnico, ó tem que passar alguma coisa pra vocês de técnica né do movimento, como é que ele acontece sem regras básicas e com regras básicas, e ao término de cada de cada unidade, saltos é, o que que nós fazemos?” Eles, eles pegavam traziam de que maneira nós poderíamos pegar aquele conteúdo e aplicar nas escolas, ah de 5ª, 5ª séries, Ensino Médio, então eles buscavam recursos né [...] foi a maneira que eu encontrei de tentar aproximar... um pouco mais a disciplina que eu tava trabalhando né, do conteúdo que eles iam precisar lá fora, e eu ainda acho que faltou muita coisa, porque se eu trabalhasse na escola eu teria esta vivência do que que acontece lá realmente no dia a dia e eu não sei o que acontece lá na escola no dia a dia né (APÊNDICE L, grifo nosso).

O docente D10 também afirmou ter tido professores que possuíam experiência na Educação Básica e que isso auxiliou a sua formação, mas fez uma observação dizendo que não é qualquer experiência que pode ser levada em consideração, como muitos docentes da Educação Básica julgam-se sábios pelo fato de estarem em contato direto com essa experiência. Como podemos verificar no trecho a seguir, ele diz que a experiência desconectada da teoria não garante:

D10: - Sim. Auxiliou com certeza. Talvez eu adiante um pouco né, a empiria não garante que você seja um bom professor né... Então o contato com a realidade é [...] na nossa relação com professores da Educação Básica tem muito isso né: “É agente que sabe! É agente que sabe porque agente tá lá fazendo, é agente que tá lá na quadra com o aluno!”, não, não sabe! Não é porque tá lá que sabe! [...] a realidade não é o que os sentidos podem captar. Então pode ter muita, pode ter muito contato com a prática da escola e não entender, não saber de fato, não dominar o que é escola, o que é Educação Física escolar. É... então isso não garante, mas, a prática ela é um eixo condutor da formação né, se tem essa compreensão hoje, uma prática pensada teoricamente, ela é sempre mais forte (grifo nosso).

Essa reflexão nos remete ao conceito de uma práxis refletida que é o que prezamos no presente trabalho, no qual a especificidade do saber do educador perpassa uma prática docente teoricamente fundamentada, buscando superar o falso antagonismo entre teoria e prática nos cursos de formação, como instrumento de despolitização da prática docente. Assim como relatou o docente D10 também não concordamos com o discurso atribuído à prática de que ela por si só, se sustenta, visto que essa maneira ingênua de pensar a prática contribui para a existência de uma educação cada vez mais alienada e opressora.

A união dialética entre prática e teoria, a práxis efetivamente construída, contribui para a transformação de realidades que não estão fomentando processos humanizadores. A práxis torna consciente o estar humano, e por

consequência o trabalho docente de professores universitários que podem e devem exercer e manter a relação entre prática e teoria. Essa leitura da importância da práxis, na elaboração de um movimento humano, educador e transformador, ganha um novo status frente aos estudos de Marx e às contribuições dadas por este autor:

Com Marx, o problema da práxis, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento. A relação entre teoria e praxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (VÁSQUEZ, 1977, p.117).

A práxis contribui para o processo de conscientização ela não é uma ação desprovida de intenção ou de finalidade. Nas palavras de Freire, práxis é a possibilidade de enfrentamento crítico frente aos desafios postos pelo cotidiano. Ainda no que tange à temática aqui debatida, Freire (1981, p.135) argumenta que: “Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego”.

Em continuidade a nossa análise a minoria dos docentes, 5 deles (D3, D4, D13, D15 e D17), disseram que também tiveram professores durante suas graduações que possuíam experiência na Educação Básica, mas que essa experiência teria sido indiferente para o êxito em suas formações. Todos eles apontaram a questão do momento histórico, isto é, o fato do curso na época possuir uma visão muito tecnicista e voltada ao treinamento esportivo, como sendo o motivo pelo qual a experiência escolar que seus docentes possuíam não ter auxiliado em seus processos formativos. Visto que, eles traziam da escola, na época em questão²³, modelos de vertente técnica não colaborativa com a formação pedagógica e humanística.

A seguir alguns relatos deste comum apontamento:

D3: - Eles tinham, é mas foi indiferente, foi indiferente. [...] É porque a Educação Física da década de 80 era muito diferente né, então também estava muito adequado para aquela época [...] a Educação Física era muito tecnicista, mas eu penso que o fato de muitos deles na época serem professores da Educação Básica é... eles tinham, o que que eles tinham? Eles tinham alguns exemplos em relação à quantidade de estratégias, “ah faz isso que dá certo” [...] (APÊNDICE L, grifo nosso).

²³ Esses 5 docentes concluíram seus cursos de Educação Física nos seguintes anos: D3 - 1983; D4 - 1979; D13 - 2001; D15 - 1987; e D17 - 1985.

D4: - [...] normalmente eles vinham da escola, mas o que eles faziam na escola eles repetiam lá, que era o ensino do esporte. [...] Indiferente, porque eles repetiam na graduação aquilo que eles ensinavam, e o que, que se ensinava naquela época na escola de 1º e 2º graus como era? Se ensinava basicamente o esporte e ginástica (APÊNDICE L, grifo nosso).

D17: - Eles tinham, mas a visão da Educação Física na época era de rendimento né, então o que eles faziam lá na escola replicavam aqui também, então foi indiferente (APÊNDICE L, grifo nosso).

Dando continuidade a discussão proporcionada pela temática da questão anterior – a experiência na Educação Básica, a seguinte pergunta foi feita aos professores entrevistados: Na sua concepção, em situações como o atendimento à discentes a respeito de questões voltadas ao estágio e as práticas pedagógicas, isto é, questões que aproximam os graduandos das situações mais práticas na escola, ter um docente com experiência escolar contribui na formação desses graduandos. Por quê?

O Quadro 29 nos mostra os resultados obtidos por meio das respostas:

Quadro 29 – Opinião a respeito da experiência na Educação Básica dos docentes do curso de Educação Física Licenciatura da UEL com relação ao atendimento aos discentes.

10- NA SUA CONCEPÇÃO, EM SITUAÇÕES COMO O ATENDIMENTO Á DISCENTES A RESPEITO DE QUESTÕES VOLTADAS AO ESTÁGIO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ISTO É, QUESTÕES QUE APROXIMAM OS GRADUANDOS DAS SITUAÇÕES MAIS PRÁTICAS NA ESCOLA, TER UM DOCENTE COM EXPERIÊNCIA ESCOLAR CONTRIBUI NA FORMAÇÃO DESSES GRADUANDOS. POR QUÊ?			
DOCENTES	NÃO	SIM	SIM, MAS NÃO É DETERMINANTE OU NEM SEMPRE ACONTECE
D1		X	
D2			X
D3		X	
D4			X
D5		X	
D6		X	
D7		X	
D8			X
D9		X	
D10		X	
D11		X	
D12			X
D13		X	
D14		X	
D15			X
D16		X	
D17		X	
D18		X	

As justificativas para as respostas do Quadro 29 se encontram no Apêndice M.

Fonte: A Autora (2019)

A grande maioria dos professores, 13 deles (D1, D3, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D13, D14, D16, D17 e D18) responderam que “sim”, um professor universitário com experiência escolar contribui e tem até melhores condições de atender os discentes – futuros professores, em questões voltadas ao estágio e às práticas pedagógicas do que aqueles que não possuem essa vivência.

Algumas de suas respostas justificam-se pelos trechos dos seguintes relatos:

D1: - [...] claro que contribui! [...] eu passo isso na minha disciplina [...] Como é que você faz uma abordagem desta problemática com teus alunos da formação se você não sabe o que que é isso? Se você tá lá com a concepção da Educação Física do treinamento, da saúde, de, né! [...] Como é que você ajuda o teu futuro professor de Educação Física a fazer a leitura desse quadro e compreender porque que esse professor atua desta forma? Porque que ele confunde por exemplo, o conhecimento a ser ensinado com a atividade a ser feita? (APÊNDICE M, grifo nosso).

*D3: - [...] com certeza [...] A Disciplina de primeiro ano por exemplo, que eu estou responsável, os estudantes precisam cumprir 8 horas fora do turno pra observar aulas de Educação Física e fazer uma série de observação que eu deixo lá um roteiro, e depois eles precisam construir, a partir do que nós estudamos na disciplina, é, e fazer a relação entre o que observaram e o que, e depois disso o que acontece, depois que eu corrigir este material impresso, escrito né, essa produção do aluno, nós envolvemos três encontros, portanto seis aulas discutindo essa relação entre o que nós estudamos o ano inteiro e o que ele observou na escola, **isso só é possível porque eu tenho esta experiência de escola!** (APÊNDICE M, grifo nosso).*

*D7: - [...] Sim, sim, sim é, eu há algum tempo eu não pego estágio na escola, estagiário de escola né, mais o bacharel, mas houve uma época que eu ia muito em escola, e era muito bom porque, situações que ocorriam ali, é, **como eu tinha a experiência do Colégio M, a gente fazia muita troca, ó: “eu tinha uma experiência semelhante, a ação foi essa de repente pode te ajudar neste sentido”, nas dificuldades que eles tinham né [...]** (APÊNDICE M, grifo nosso).*

D11: - [...] Sim, sim [...] é muito mais fácil quando a gente já entende aquilo que a gente já experimentou, aquilo que eu vi que no meu processo de trabalhar na escola deu certo ou não deu, como que eu pensava antes pra dizer pra este aluno: “Não, é possível! Ah, mas como que é possível? “É possível porque eu fazia assim ó...”. [...] Entendeu, é, é, eu acho que é muito mais fácil dele entender este processo do que o professor que não teve essa vivência. [...] Nossa eu acho que tem que ter, pra gente que vai falar na licenciatura então, sem dúvida (APÊNDICE M, grifo nosso).

As professoras D1, D3, D7 e D11, coincidentemente todas mulheres, justificaram suas respostas com exemplos pessoais, de que elas auxiliam seus alunos em aulas, em situações de estágios, de atendimento a situações problemas

correlatas a escola, e auxiliam de maneira exitosa devido ao fato de possuírem experiência com a docência da Educação Física na Educação Básica.

O professor D17 que tem seu relato citado abaixo também dá um exemplo pessoal de auxílio aos graduandos devido ao fato de possuir experiência escolar, mas vai além fazendo uma crítica/reclamação, em que aponta que docentes sem experiência escolar, mas que estão no Ensino Superior por terem realizado todo trajeto acadêmico em cursos de Pós-graduação até o Stricto Sensu fazem parte do corpo docente do curso de Licenciatura em Educação Física e participam da comissão que está elaborando reconfiguração do curso.

D17: - E muito né [...] Por quê? Porque ele tem a experiência, a vivência, ele viveu, ele sentiu, ele sabe como que é a escola, como a escola funciona, se eu vou falar aí de Projeto Político Pedagógico, eu já tive que ler o Projeto Político Pedagógico da escola que eu tive, já tive que discutir este Projeto Político Pedagógico, trabalhei na reformulação desde Projeto Político Pedagógico, quando falam assim: “ah você tem que fazer seu plano de ensino”, eu já fiz plano de ensino na escola, então [...] Agora nós temos professor aqui que não tem experiência, que nunca pisou na escola, foi professor, estudou, depois entrou na Especialização foi seguindo, fez Mestrado e Doutorado, no meio do percurso ele deu algumas aulas numa Especialização, isto foi o “suficiente” pra ele ter experiência enquanto professor e daí ele entrou aqui. [...] E por exemplo, este professor que não tem a menor experiência em escola tá lá na comissão que está montando o próximo curso, hoje nós vamos ter discussão, muito provavelmente ele vai palpitar na licenciatura! Sem nunca ter pisado na escola como professor (APÊNDICE M, grifo nosso).

Os docentes D6 e D14 justificaram suas respostas com posicionamentos interessantes, já que ambos não possuem experiência na Educação Básica - ver Quadro 12. Os dois professores alegam que a experiência proporciona ao docente universitário uma maior amplitude de ferramentas para que ele atenda os licenciandos.

D6: - Contribui, sim. [...] Porque é como eu falei, se o professor vive ou viveu aquela realidade ele com certeza contribuirá mais com o aluno, com a formação do aluno, com as dúvidas, ele tem recursos mais práticos e eficazes acredito eu para fornecer a esse acadêmico (APÊNDICE M, grifo nosso).

D14: - Ah é bom hein, se ele tem essa experiência esse atendimento vai ser bem melhor, porque ele sabe o que tá falando pra o aluno, ele conhece do que tá falando, isso com certeza (APÊNDICE M, grifo nosso).

Em concordância com a justificativa para a pergunta 9, o professor D10 justificou sua resposta a pergunta número 10 também defendendo que assim

como a prática sem fundamentação teórica é prática vazia, agora a ele afirma que nenhuma teoria explica toda prática. Isto é, nenhuma concepção teórica dá conta de explicar todas as especificidades que podem acontecer em uma aula por exemplo. A teoria nos dá uma amplitude geral do que acontece e/ou pode vir a acontecer em determinada situação, mas não consegue prever todas as interferências que podem ocorrer pelo caminho.

*D10: - **Sim, com certeza. Com certeza humaniza as concepções teóricas né. Eu acho que essa experiência prática como professor na escola, aquilo que vc... nenhuma teoria dá conta de absolutamente tudo né, e você não tem como descrever todos os aspectos de uma aula, todos os elementos né... [...] Quer dizer, você nunca, nenhum livro, nenhum artigo, nenhuma tese vai dar conta de todos os elementos que ocorrem no momento de uma aula. [...] E..., e a vivência, conhecer as dificuldades, saber como isso nos afeta, quais são as angústias que surgem desse processo, e... saber assim lidar com os alunos, entender melhor os alunos, pra além das teorias do desenvolvimento né, ou digamos assim, ter uma condição de traduzir a própria teoria do desenvolvimento da aprendizagem pro aluno de uma forma mais imediata, mais “empiricista” mesmo né. [...] Sim, então é isso, acredito que agente tem como explicar porque essa teoria é dessa forma, ela tem que ser, a teoria em grande medida, na sua maioria, ela não pode desvendar a realidade, ela tem que dificultar a compreensão da realidade ou dar pouquíssimos elementos pra você conseguir lidar de forma imediatista com a realidade (APÊNDICE M, grifo nosso).***

Os docentes D16 e D18 justificaram suas respostas citando questões mais voltadas às tarefas que os docentes com experiência na Educação Básica são capazes de realizar auxiliando assim os licenciando em situações relacionadas ao estágio e/ou circunstâncias práticas, como ir até as escolas realizar a supervisão dos estágios, auxiliar no planejamento, efetuando as correções dos planos de aula bem como contribuindo com devolutivas a respeito das aulas.

*D16: - **Duzentos por cento (risos), sem dúvida alguma! [...] Ah o docente que possui experiência ele dinamiza o estágio e as práticas né, ele tira essa atividade da inércia que a gente tanto luta a anos, ele faz acontecer, ele acompanha o aluno, vai pra escola, corrige os planos, dá as devolutivas, se compromete junto né. Você vê aqui na universidade que os professores que não tem essa experiência eles deixam tudo mais solto e aqueles problemas históricos que acontecem nos estágios continuam a se repetir (APÊNDICE M, grifo nosso).***

D18: - [...] eu acho que faz diferença sim. Por conhecer esse universo, saber como funciona, conseguir prever problemas, ações né, então aqui a gente tem um núcleo de professores, que eu acho que é a maioria, pensando no MH (Departamento de Estudos do Movimento Humano) só né, não no curso, porque no curso a gente tem muitos professores e sempre

*isso muda. Mas acho que a maioria tem, porque inclusive era requisito de concurso, então a maioria passou pela escola, é, se não todos a maioria, e isso faz diferença sim no atendimento, nas orientações para o estágio, também nas disciplinas é, na boa parte delas, tem algum tipo de conteúdo vinculado, não vou te dizer a observação direta, mas algumas tem também né, vínculos com a escola fora do estágio, mas tem pelo menos a ideia de simulação de aula ou a discussão de trabalhos a partir do olhar da escola, do professor, do aluno, **então é até uma crítica que alguns docentes fazem ao nosso curso né, um curso que parece pedagogia de tanto de escola que se fala, e óbvio, eu acredito também que a gente tenha uma lacuna aí de identificação com a área específica, então a gente tem um vínculo forte com o SER professor e um vínculo frágil com Educação Física, acho que isso é um problema, mas em contrapartida pensando em escola, estágio os alunos já tem uma preparação grande nos anos iniciais e também durante o estágio, isso acontece. Nosso estágio ele é grande né, tem uma carga horária grande né, passa todos os níveis, então tem um peso forte na formação, todos os professores (do MH - Departamento de Estudos do Movimento Humano) são supervisores de estágio e isso também é importante porque não fica vinculado assim: “ah não eu sou professor de sala, quem vai pra escola é o fulano de tal”, que isso acaba dando uma invisibilidade ao estágio e ninguém se preocupa, e aqui não, aqui todo mundo se preocupa, então isso é positivo (APÊNDICE M, grifo nosso).***

O professor D18 também fez uma observação importante citada pela docente D15 em sua justificativa para esta pergunta 10, de que o Departamento responsável pelo curso de Licenciatura em Educação Física da UEL exige que todos os docentes do departamento tenham envolvimento com o estágio, o que faz com que o comprometimento geral aumente e se fortaleça.

A minoria dos professores entrevistados, 5 docentes (D2, D4, D8, D12 e D15), também foram afirmativos em suas opiniões, mas ponderaram suas respostas deixando-as no âmbito de que sim, um docente universitário do curso de Educação Física pode contribuir na formação dos discentes com questões mais práticas como estágio e práticas pedagógicas, mas que isso não é determinante ou mesmo essa experiência, esse favorecimento pode não acontecer. Quando questionados a respeito dos motivos algumas narrativas justificaram-se da seguinte forma:

D2: - Eu estaria fazendo pôr base em inferência, eu acho que eu não sei responder essa questão. Porque o outro professor ele vai é, eu, eu, eu vou responder por mim, eu fiquei um ano e meio na Educação Básica [...] eu acho que foi pouco tempo [...] tô pensando em eu enquanto docente do Ensino Superior lá na educação, lá ajudando meu aluno de estágio na organização do plano de aula, na reorganização da aula, mesmo não tendo tanta experiência na Educação Básica [...] e também tenho 32 anos de profissão, não é? Eu às vezes chego lá, de olhar a aula eu falo: “menino!” [...] Então você vai me perguntar foi aquela experiência de um ano e meio? Eu acho que não, é uma questão de

percepção. [...] Você tem que abrir o coração, começar a perceber as coisas, olhar em torno, o sol, o clima, a roupa, o aluno comeu, o aluno não comeu, então eu não sei, eu acredito que um professor do Ensino Superior mesmo não tendo trabalhado na [...] Na Educação Básica, ele tem condição de resolver conflitos é, tem sim, tem sim. [...] **É claro que de repente, pra não falar também que, mas é claro que se o indivíduo tá lá no, no âmbito de Educação Básica e conhece com maior propriedade o chão da escola ele também [...]** Pode ajudar né (APÊNDICE M, grifo nosso).

D15: - Então eu não tive esta formação na escola. [...] Mas hoje eu desenvolvo os trabalhos na escola... [...] mas eu não vivi o chão da escola. [...] Com nenhuma turma, com exceção dos estágios. Eu fiz algumas monitorias porque como eu, eu fiz Magistério então os estágios lá somavam né! É, agora eu não sei se se eu tivesse tido, se eu fosse professora da escola será que eu, eu acho que eu teria buscado também o Mestrado em Educação. Então a partir da minha experiência, dos estudos teóricos que eu tenho feito [...] **O fato de não ter estado na escola, não me prejudica. [...] Por quê? Porque eu participo de grupos não é, com o professor JP, a professora AP, a gente estava sempre participando de grupos na qual a discussão era a escola. [...] E essa questão do nosso estágio é, todo mundo no departamento tem que ser supervisor de estágio. Nossa! Isso enriqueceu muito, muito, então eu não tenho, eu não tive dificuldades, eu acho que tudo casou e eu não posso falar que isso é impar, “ai precisa, se não tiver não pode tá lá”! [...] Porque eu não passei por isso. [...] Mas eu busquei** (APÊNDICE M, grifo nosso).

As professoras D2 e D15 dizem que o professor com experiência auxilia, mas isso não é um fator determinante, pois elas são professoras que não possuem experiência na Educação Básica e disseram não terem dificuldades em atenderem seus alunos em questões relacionadas ao estágio e situações práticas, visto que, são docentes com 33 e 31 anos de docência universitária respectivamente. Possuem formação pedagógica no âmbito da Pós-graduação bem como se envolvem com questões afetas a escolarização.

O professor D12 relata que o auxílio do professor com experiência advém das possibilidades que eles possuem de transmitir suas experiências que podem casar, ou não, com situações similares as quais o licenciando está passando em situação de estágio, e isso facilita a resolução de problemas por parte do graduando.

D12: - Na maioria das vezes, eu não vou dizer sempre [...] Mas na maioria das vezes sim, o cotidiano escolar é repleto de situações que muitas vezes se repetem e outras vezes são inusitadas, pela, pela experiência que este professor já pode ter passado numa situação similar, eu não tô dizendo idêntica, mas similar, ele pode auxiliar o estudante em refletir sobre aquilo que pode ter acontecido em situação de estágio. Uma, um ocorrido numa aula onde determinado material não foi suficiente, um professor que já passou por esta experiência poderia chamar o estudante, estagiário, e dizer: “ó vamos pensar, não tem material suficiente, como que nós vamos resolver esta situação?”, tá. Isso, isso

auxilia sim, por conta dessa, dessas situações do inusitado que a aula, que o contexto escolar traz, muitas vezes idênticas, outras diferentes mas que tem o mesmo princípio de, a mesma gênese de problema (APÊNDICE M, grifo nosso).

Nenhum dos 18 professores entrevistados respondeu que docentes universitários que possuem experiência com a Educação Física escolar não são capazes de melhor contribuir na formação dos alunos – futuros professores, em se tratando de questões como estágio e/ou práticas pedagógicas.

Ainda nessa linha temática da experiência na Educação Básica a próxima questão da entrevista semiestruturada se configurou da seguinte forma: Ao ministrar aulas de conteúdos didático-pedagógicos o(a) senhor(a) considera que enquanto professor, possuir experiência com a Educação Física escolar, pode lhe proporcionar facilidades na exemplificação da teoria?

Quadro 30 – Opinião a respeito da experiência na Educação Básica dos docentes do curso de Educação Física Licenciatura da UEL com relação à exemplificação da teoria.

11- AO MINISTRAR AULAS DE CONTEÚDOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS O(A) SENHOR(A) CONSIDERA QUE ENQUANTO PROFESSOR, POSSUIR EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, PODE LHE PROPORCIONAR FACILIDADES NA EXEMPLIFICAÇÃO DA TEORIA?			
DOCENTES	NÃO	SIM	SIM, MAS TEM OUTRAS FORMAS
D1		X	
D2		X	
D3		X	
D4		X	
D5		X	
D6		X	
D7		X	
D8			X
D9		X	
D10		X	
D11		X	
D12		X	
D13			X
D14		X	
D15			X
D16		X	
D17		X	
D18		X	

As justificativas para as respostas do Quadro 30 se encontram no Apêndice N.

Fonte: A Autora (2019)

Visualizamos por meio do Quadro 30 que a maioria dos professores entrevistados, 15 docentes (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12, D14, D16, D17 e D18), foi enfática ao responder a pergunta, dizendo que “sim”,

professores universitários atuantes em cursos de Licenciatura com experiência na Educação Básica possuem maior facilidade na exemplificação da teoria ao ministrarem conteúdos didático-pedagógicos. O interessante é que os docentes D2, D4 e D12, que agora responderam sim com certeza, na pergunta anterior do questionário, exposta no Quadro 29, também referente à temática da experiência na Educação Básica, foram afirmativos, mas ponderaram suas repostas, respondendo “sim, mas que isso não era determinante ou nem sempre acontecia” ao questionamento se um professor universitário com experiência escolar contribui para o atendimento aos discentes – futuros professores, em questões voltadas ao estágio e às práticas pedagógicas, comparado àqueles que não possuem essa vivência.

Nesse mesmo sentido, mas ao contrário se mostrou o professor D13, que na pergunta anterior respondeu “sim” e nesta questão posicionou de forma ponderada, respondendo “sim, mas que teria outras formas” de se atingir esse favorecimento na explicação da teoria aos alunos em se tratando de disciplinas didático-pedagógicas.

Nenhum dos 18 professores entrevistados, responderam que, possuir experiência na Educação Básica não pode proporcionar facilidades na exemplificação da teoria por parte desses docentes universitários.

Com relação aos docentes que responderam sim (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12, D14, D16, D17 e D18) algumas justificativas são expressas pelos trechos dos seguintes relatos:

D1: - Mas essa é a grande queixa que nós temos nas licenciaturas, não é só da Educação Física, é quando você consegue fazer a relação com a escola, e quando isso não tem, é, a contribuição deste conteúdo, ele fica esvaziado pros alunos, porque se ele não tem a relação disso lá no cenário de atuação dele como é que ele, ele, ele valida isso daqui? Como é que ele atribui importância pra isso na formação dele? Portanto futuros professores que são formados distanciados da discussão didático pedagógico ele não vai reconhecer o valor disso, porque não é feita essa, essa ida até a escola pra falar do exemplo, pra falar de como tá, de qual... “olha aqui nós estamos tomando essa decisão no campo da política, que implicação isso tem lá na escola?” Eles vão lá na Psicologia por exemplo, fazer uma disciplina de 30 horas sobre Desenvolvimento Moral, se o professor não souber dar exemplo das aulas de Educação Física, de que vale discutir ética, moral e tal? [...] Como que ele pode, com este conjunto de conhecimentos que ele tá tendo acesso na disciplina, a partir disso daqui fazer a leitura da realidade onde ele tá? [...] daí a importância de visitar a escola com a minha disciplina no sentido de eu ir lá mostrar ele [...] (APÊNDICE N, grifo nosso).

D11: - Sim. Como eu disse na resposta anterior, os exemplos do professor que possui experiência na escola para um curso de formação

de professores **são importantíssimos, e elucidam a rotina de formação**, isso é o dia a dia das aulas, das discussões, das dúvidas, das angústias, **eu não consigo visualizar as aulas sem isso** (APÊNDICE N, grifo nosso).

D16: - Eu vou trazer pra minha área de novo, eu trabalho com uma área muito específica que é Educação Especial [...] vou pensar na questão prática em si. Então quando eu vou explicar quem é o aluno com deficiência intelectual, existe uma complexidade muito grande. Se você trabalhar com, com uma classificação né, de teste de QI por exemplo, ele é moderado, o moderado tem o moderado que pode estar próximo de uma categoria acima que seria o leve e o moderado pode estar próximo de uma categoria abaixo que seria o severo, então falar de um aluno desse só considerando a literatura sem ter estado com este aluno é impraticável! [...] Eu vou falar totalmente de um, de um achismo porque a literatura não dá conta de falar dessa diferença. Então estar na escola, experimentar este aluno, influencia completamente na aplicabilidade de qualquer questão do aluno na prática em si, isso eu não tenho dúvida alguma, então eu acho [...] que é extremamente importante e tem uma, uma questão da influência muito grande na aplicabilidade dos exemplos, enfim na facilidade da compreensão [...] Vou dar um exemplo pra você, [...] eu fiquei três anos em uma outra universidade pública, depois que eu vim, fiz uma permuta, e eu lembro que tinha um docente lá que ele era desse que eu te falei, ele fez a graduação, ele foi para Especialização, Especialização - Mestrado, Mestrado – Doutorado. [...] Mestrado ele foi pro Ensino Superior aí no Ensino Superior ele fez o doutoramento dele, mas ele não é professor de escola, e eu lembro muito bem uma vez que os alunos comentaram comigo que os exemplos que ele dava de escola foram os mesmos exemplos que o orientador dele de Mestrado dele deu quando foi ministrar um curso na faculdade. Ou seja, ele não trazia pra aula aquilo que ele experimentou, ele trazia exemplos que ele tinha escutado, então é bem diferente! (APÊNDICE N, grifo nosso).

D17: - Muito, trago exemplo a todo momento. [...] Inclusive já trouxe minha pasta de estágio pra eles verem, meus planos de aula, que eles nem tinham nascido, nem você (risos) (APÊNDICE N, grifo nosso).

Os docentes D1, D11, D16 e D17 citados acima mencionam que um professor com experiência possui facilidades na exemplificação da teoria devido a sua aproximação real com o campo de trabalho. As professoras D1 e D11 relatam não conseguirem se “enxergar” ministrando suas disciplinas sem a vivência escolar que elas possuem. Assim como o D16 exemplifica questões específicas da disciplina pela qual ele é responsável, e que ele compreende que a disciplina seria extremamente ministrada de forma precária caso ele não tivesse essa experiência. E fala sobre a importância do professor universitário possuir exemplos vivenciados ao ministrar suas aulas, para que não se utilize de exemplos hipotéticos como ele descreveu.

O professor D17 diz já ter levado sua pasta de estágio da época de graduando e seus planos de aula de quando atuava na Educação Básica para que os alunos pudessem ver e analisar.

O docente D6 citado abaixo coloca sua narrativa ao encontro do relato do professor D16, quando aponta sobre a questão dos docentes sem experiência criarem exemplos hipotéticos em aula:

*D6: - **Claro, sim, sim.** Como falamos, a ideia vem no mesmo sentido, a exemplificação vai também se tornar mais fácil e mais constante naquele professor que a possui, pois ele não precisará criar exemplos, esses exemplos já existirão, já farão parte do seu cotidiano né, então com certeza (APÊNDICE N, grifo nosso).*

Nesse sentido, aqueles que possuem experiência também possuem um repertório variado de exemplos cotidianos a respeito dos conteúdos, ambiente escolar, conflitos educacionais e todo universo a que a profissão abrange.

Em seguida observamos a narrativa da professora D2:

*D2: - **Ah sim, [...] eu trago do estágio muitos exemplos pra sala de aula, então se você tá na sala de aula, né, exemplos em todos os sentidos, de como melhorar as filas né, que pra num ficar, organizar metodologicamente pra os alunos não ficarem tanto tempo em fila, tanto tempo [...] Tanto tempo parado, algumas questões da indisciplina, de indisciplina com aluno, a ficou indisciplina [...] então acredito que sim. [...] Exemplos, exemplos eu uso muitos exemplos na, na, do âmbito da Educação Básica sim. [...] então muitos exemplos vem da prática da Educação Básica** (APÊNDICE N, grifo nosso).*

A presente resposta se contradiz parcialmente quando comparada com a justificativa que essa mesma professora deu para a pergunta anterior (pergunta 10). Visto que na pergunta 10 quando questionada se ela considera que ter um docente com experiência escolar contribui na formação de licenciandos no que diz respeito a questões voltadas ao estágio e as práticas pedagógicas, ela respondeu de forma parcial, dizendo que sim, mas que ter experiência não era algo determinante, até porque ela só atuou 1 ano na Educação Básica (QUADRO 12), e não seria isso que garantiria a melhoria do atendimento ao graduando estagiário da Licenciatura em Educação Física.

Mas agora na pergunta 11, quando ela é questionada a respeito das facilidades de exemplificação sobre conteúdos pedagógicos um professor com experiência escolar pode possuir, ela diz que sim, com certeza. E justifica que essa sua “capacitação” e/ou “facilidade” também é proveniente das suas experiências com as observações que faz nos estágios dos graduandos, isto é, na escola.

Portanto, se essa “capacitação”, “vivência”, ou “experiência” descrita pela docente aqui é importante, porque na questão anterior pode não ser determinante?

Os docentes D5 e D10 justificaram suas respostas mencionando a questão da relação teoria e prática, já citada pelo D10 em resposta as perguntas 9 e 10, e também discutida e explicada por nós por meio do conceito de práxis. Eles relatam a importância imprescindível de se conhecer o campo de atuação na prática:

*D5: - **Eu acho conhecer né, conhecer de pedagogia, também ajuda muito. Eu vejo assim, toda boa prática ela tem um embasamento teórico muito consistente e toda a teorização não pode ficar só na teoria, ela precisa ser contextualizada, então eu enxergo como práxis mesmo [...]** E na verdade, é fundamental isso aí, [...] Quando eu faço eu desenvolvo competências produtivas, entendeu, que mesmo a Educação Física não pode ficar só, só no fazer e é fácil perceber quando você está só no fazer, e eu preciso aprender a conhecer e aí eu desenvolvo competências cognitivas, [...] **Conhecer a teoria é preciso, mas conhecer a prática é imprescindível** (APÊNDICE N, grifo nosso).*

*D10: - **Bastante, sim.** [...] É aquilo que discutimos na questão anterior, **a teoria por si só não dá conta de todas as especificidades de uma aula**, entre elas os exemplos são exemplos (risos), os exemplos são exemplos de situações que são extremamente enriquecidas se o professor é alguém que possui experiência. **E em se tratando do curso de licenciatura, a experiência na escola isso é riquíssimo** (APÊNDICE N, grifo nosso).*

Abaixo verificamos o trecho da resposta do professor D18:

*D18: - **Sim** [...] É facilita bastante, materializa e sempre é uma narração da experiência **docente** né, então para os alunos também fica mais claro **porque eles querem uma identificação não com um professor universitário, mas querem um identificação do professor da escola, que é o que eles vão ser**, então se você não tem isso, acaba ficando um abismo né, entre ser professor da escola e ser professor universitário, claro alguns querem ser professor universitário, mas a maioria e o curso de formação é para ser professor da escola no Ensino Fundamental, Infantil e Fundamental, **eles não tem essa identificação a não ser que o docente consiga trazer.** [...] É, porque muitas vezes o que eles têm dúvida é de rotina escolar, de cotidiano, o que fazer em cada situação? [...] Mas você sabe que é assim ó, é uma questão que está mais forte agora né, **a gente tem recebido aqui já candidatos e acho que não é só aqui, óbvio que deve ser no Brasil inteiro, mas que o cara fez a graduação, já emendou Mestrado, o Doutorado e já tem um, ou dois, ou três Pós-doutorados, e nunca atuou em nada, não tô nem em escola ou no Ensino Superior. Nunca atuou em nada, em nenhum campo profissional, porque ele é estudante profissional** né, então ele ganha bolsa do Mestrado, às vezes ganhou até na graduação, Doutorado, terminou não tinha emprego ganhou um bolsinha de Pós-doutorado e aí vem para o concurso, aí então **a gente teve um candidato aqui que a primeira aula que ele deu na vida foi a prova didática! Então você pensa, por mais que ele seja ótimo né, concorrer com o currículo do cara é**, ele é muito novo e tem um currículo com muita publicação e tal, mas de experiência nunca fez nada, então aí é difícil, aí **como você avalia um cara desse né? Tem trinta artigos ou mais***

importantes. [...] os concursos agora estão focando em pessoas eu vão atuar na Pós-graduação, então aí já é meio que, mesmo que não tá no instrumento tá no perfil [...] (APÊNDICE N, grifo nosso).

Ele relata uma questão importante, em que os licenciandos em sua maioria buscam uma identificação com a imagem do professor da Educação Básica e não do professor um universitário, isto é, do professor que se assemelha em atitudes e exemplos em que o graduando veja aplicabilidade na sua futura profissão, não que a docência universitária não possua posturas a serem adotadas por qualquer professor independente da fase de escolarização que ele irá atuar. Outro fator mencionado pelo docente D18 é como os professores estão chegando a atuação no Ensino Superior cada vez mais qualificados em termos de Pós-graduação e produção científica, mas com pouca ou nenhuma experiência, o que dificulta até mesmo os processos de seleção.

Já os professores que responderam sim (D8, D13 e D15), mas que disseram ter outras maneiras de se favorecer essa questão docente do ato didático de exemplificação da teoria em se tratando de conteúdos didático-pedagógicos, suas respostas foram justificadas pelas seguintes narrativas:

*D8: - Olha eu enquanto professor universitário tenho que engajar projeto de pesquisa e projeto de extensão ou projeto de ensino. [...] Por acaso desde a USP eu trabalhei com a disciplina de estágio. [...] Que na época chamava Prática do Ensino, a gente coordenava, éramos quatro professores a gente coordenava a atuação, não em escola, mas no clube da USP e foi ali que me formei, então realmente eu não tive esta experiência na escola [...] ao coordenar o estágio naquela fase inicial me deu essa base. O segundo ponto importante pra mim foi o projeto da professora MI, acho que foi uma professora que você não conheceu aqui, que agente trabalhava em creche tá, como era uma situação não escolarizada formal a gente via muito mais como é, capacitar os docentes da creche né, para que eles ministrassem atividade física, então a gente não se preocupou tanto com o planejamento de ensino, atendendo a prefeitura, atendendo não sei o que, [...] E a partir daí uma interação, **então o projeto da professora MI me deu possibilidade de conhecer a criança real, não conheço a segunda infância real, não conheço o, o adolescente real, mas a criança real eu conheci. [...] Nesse projeto, isso que me deu base pra, eu tô falando da minha experiência, não tô falando do geral, tô falando da minha experiência. Então eu acho que sim, mas essas outras experiências também me possibilitaram essa base** (APÊNDICE N, grifo nosso).*

*D13: - É aquilo que nós falamos né, **ajuda sim, mas depende do contexto** (APÊNDICE N, grifo nosso).*

*D15: - **Acho que eu já respondi aí na questão anterior né. (SIM, MAS TEM OUTRAS FORMAS)** [...] Porque assim, o que que, o que que eu fiz? **A minha construção depois do Mestrado foi justamente sanar essas questões do: como ensinar?** (APÊNDICE N, grifo nosso).*

Verifica-se nessas narrativas que esses docentes (D8, D13 e D15) apontam outros meios – além da experiência escolar, como a formação no âmbito da Pós-graduação e a participação em projetos e atividades diversas universitárias como também contribuintes para que sua formação enquanto professor do Ensino Superior se construa de maneira apta a atender um curso de Licenciatura como é o caso da Educação Física.

A próxima pergunta do questionário permanece ainda no universo da importância dada ao âmbito da prática como fator formativo do profissional docente, agora relacionada ao discente – futuro professor, mas ainda com o intuito de recolher a opinião dos docentes universitários que compõem nossa amostra da presente pesquisa. Ela os indaga a respeito de suas vivências, conhecimento e opinião com relação aos programas de formação docente oferecidos aos cursos de Licenciatura brasileiros e, por consequência, aos cursos de Licenciatura em Educação Física, e que por ventura esses docentes tiveram acesso/participação.

O Quadro 31 nos apresenta a questão:

Quadro 31 – Experiência com programas de formação.

12- O(A) SENHOR(A) POSSUI EXPERIÊNCIAS COM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO COMO: RÊSIDÊNCIA PEDAGÓGICA E/OU PIBID? O QUE ACHA DELES PARA A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR?						
DOCENTES	NÃO	SIM	QUAL SUA OPINIÃO?			
			Positivo	Parcialmente positivo, com ressalvas	Não vê como positivo	Não soube opinar
D1		X	X			
D2		X	X			
D3		X	X			
D4	X		X			
D5	X		X			
D6	X				X	
D7	X		X			
D8	X		X			
D9	X					X
D10	X			X		
D11		X	X			
D12		X	X			
D13	X		X			
D14	X		X			
D15		X	X			
D16		X	X			
D17		X	X			
D18		X	X			

As justificativas para as respostas do Quadro 31 se encontram no Apêndice O.

Fonte: A Autora (2019)

Com relação à participação dos professores, especificamente o curso de Educação Física da UEL foi o único curso de Licenciatura da universidade que não aderiu ao Programa de Residência Pedagógica, que é um programa vinculado à formação das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de Licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica a partir da segunda metade de seu curso. Essa não adesão do curso de Educação Física se deu devido ao fato de que se a adesão fosse firmada, toda a estrutura do estágio curricular, que segundo a maioria dos relatos dos docentes vem dando muito certo, teria que ser modificada e/ou até extinta. Portanto, os professores do curso depois de muito discutirem e estudarem a situação, optaram por permanecer com o modelo de estágio que já existia e aderiram apenas ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). A maioria dos docentes falou a respeito dessa questão, mas essa situação fica mais explícita nas falas dos professores D3 e D18:

D3: - Residência Pedagógica, na universidade inteira o curso de Educação Física foi o único que não aderiu ao programa. [...] Eu explico porque, porque havia uma ingerência do Governo Federal e o nosso estágio ele é o estudante deve cumprir às 400 horas em todas as etapas da escolarização, da Educação Infantil uma quantidade bastante grande de horas, fundamental 1 e 2, Ensino Médio, EJA, Profissionalizante e Educação Especial e da forma que a Residência Pedagógica vinha, nós teríamos que mudar completamente o estágio, e nós, nesses últimos quinze anos o estágio tem lógico sempre, sempre tá alterando alguma coisa, mas o estágio tem dado muito certo, os alunos elogiam muito essa experiência acadêmica durante o processo de formação pra vida profissional dele, então [...] O estágio obrigatório, e a Residência Pedagógica ela vinha numa ingerência que nos tínhamos que modificar [...] Então nós do departamento avaliamos e [...] E por isso que nós não participamos [...] (APÊNDICE O).

D18: - [...] então Residência aqui não, aqui a nossa Residência, a gente discutiu no departamento e decidiu não participar do Programa de Residência Pedagógica que foi aquela mudança né no PIBID, é enfim, mudança de governo, de orientação, corte de bolsas... Então foi uma coisa bem, e a legislação que veio, nós analisamos em departamento na época e, na época a gente achou que de alguma maneira também interferia no estágio, em autonomia, então a gente não entrou na Residência, [...] (APÊNDICE O).

Dos 18 entrevistados, 50% deles, 9 professores (D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D13 e D14) não possuem experiência com nenhum programa de formação docente, nem com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que é o que foi adotado pelo curso. Enquanto que 50%, 9 professores

(D1, D2, D3, D11, D12, D15, D16, D17 e D18) possuem experiência com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) - Quadro 31.

Independente de possuírem ou não a experiência foi questionado a todos os docentes qual a opinião deles a respeito do programa, pois mesmo que não tiveram uma experiência vivenciada eles estão no ambiente cotidiano onde o programa acontece, ouvem falar, tem contato com os alunos que participam do programa, enfim, podem exprimir opinião a respeito do assunto, pois se trata da formação de professores, algo que faz parte do cotidiano desses educadores universitários.

Nesse sentido, 15 professores (D1, D2, D3, D4, D5, D7, D8, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17 e D18) responderam que o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um programa positivo, dentre esses 15 docentes estão os 9 professores (D1, D2, D3, D11, D12, D15, D16, D17 e D18) que participam e/ou participaram do PIBID em algum momento, somados a mais 6 professores (D4, D5, D7, D8, D13 e D14) que haviam respondido não possuir vivência com o PIBID, mas que relataram ser um programa positivo pelo que conhecem - Quadro 31.

Esses professores que se posicionaram favoráveis ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) justificaram seus posicionamentos por meio de alguns dos seguintes relatos:

D1: - [...] você vê a entrada e as experiências do, do aluno na escola e as experiências exitosas que nós tivemos nas escolas desde o primeiro ano né, que eu acho que esse é o grande “pulo do gato” do PIBID, ele está na escola desde o primeiro ano da formação dele, [...] então o PIBID trazia isso de ganho né, colocava ele desde o primeiro ano já no chão da escola pra pensar escola, claro que vai depender de quem faz a supervisão dele aqui, do professor que tá lá na escola [...] De uma série de coisas né, mas que é uma experiência positiva, claro que é, sem dúvida nenhuma (APÊNDICE O, grifo nosso).

D5: - Não, mas conheço, aqui na licenciatura nós temos apenas o PIBID. Eu considero uma proposta muito válida na medida em que insere o menino desde o primeiro ano no campo de atuação, e esse envolvimento faz com que o crescimento em todos os sentidos aconteça, principalmente o contato prático com o campo de atuação profissional que é a escola e todo o seu universo (APÊNDICE O, grifo nosso).

D11: - PIBID, ah é um, eu sou suspeita pra falar porque eu acho que foi uma oportunidade, foi no sentido porque nos estamos terminando o último edital, há possibilidade ainda de continuar, mas não se sabe ainda a questão da verba né, mas é uma possibilidade de vivência de experiência pra este futuro professor, porque ele em vez de só poder fazer isso, tudo bem que nos temos as práticas, mas o sujeito vai lá faz algumas, ele não

pega uma continuidade da realidade né. Mas o que, que ele faz? Então o PIBID de hoje vai para o 1º e 2º anos, ele pega e só vai ter estágio no 3º ano e 4º ano, então a gente tem notado uma grande diferença do aluno que chega no 3º ano e já vivenciou o PIBID primeiro (APÊNDICE O, grifo nosso).

D16: - [...] Então, eu acho que contribui bastante também com esta formação, até porque o aluno quando ele vai pra esta escola e quando você dá a sua aula aqui, ele consegue trazer muito mais elementos pra discussão na tua aula no 1º e 2º ano do que quando ele não pisa na escola. [...] Porque a escola é uma realidade que ele teve enquanto aluno lá, e que ele também não lembra muita coisa (APÊNDICE O, grifo nosso).

Os docentes D1, D5, D11 e D16 citam como um dos fatores mais importantes do PIBIB o fato dele proporcionar a ida dos licenciandos à escola desde o 1º ano de graduação. Isso faz com que a formação desse futuro professor seja mais sólida gradual e sua ambientalização com o universo escolar seja feita de maneira gradual.

As professoras D3 e D7 fala sobre a importância do programa no sentido da amplitude. A D3 aponta para as oportunidades que o programa proporcionou aos próprios docentes do curso, que participaram de muitos eventos e tiveram a oportunidade de criarem outros tantos projetos de pesquisa vinculados ao programa. E a professora D7 que não possui experiência com o PIBID, mas que, do que tem conhecimento reconhece no programa uma das mais viáveis maneiras formação docente, pois aproxima a teoria da prática, isto é, o licenciando e o docente universitário do campo de atuação que é a escola.

D3: - Importantíssimo, é nós tivemos vários projetos envolvidos com o programa, fomos a vários eventos, ouvimos muitas pessoas falarem de outras áreas, participamos de todos eventos que o PIBID também realizou aqui internamente na instituição, só coisas boas a dizer, um programa que não podia acabar, alias tinha que ser estendido para todos os cursos de formação, é uma pena, essa última, esse último edital já não veio tão, tão interessante como foi o primeiro, mas enfim ele tá ai ainda meio capenga mas tá, super válido, tinha que continuar (APÊNDICE O, grifo nosso).

D7: - Eu acho essencial, eu acho que esse seria o caminho mais viável né, a gente distancia muito a teoria da prática, eu acho que ali eles podem fomentar as duas coisas entende (APÊNDICE O, grifo nosso).

Outra razão apontada como importante ponto positivo proporcionado pelo PIBID pelos professores é a questão de que os licenciandos que participam do programa são os que mais se destacam no curso, se tornam mais participativos durante as aulas teóricas, discutem e produzem mais nas disciplinas relacionadas as

questões voltadas ao processo ensino e aprendizagem, apresentando menos dificuldades quando chega o momento do estágio. Os seguintes relatos dos docentes D8, D17 e D18 evidenciam isso:

D8: - Olha eu vou falar do que eu recebo de aluno, os melhores alunos que eu tenho passaram pelo PIBID tá, eles chegam melhores no estágio, eles tem uma discussão mais, menos eufórica, mais centrada quando vão discutir, olha [...] Então eles são menos livrescos, eles falam: “ó tem que ser assim, mas a criança age assim, o adolescente é assim”. Então o PIBID dá essa experiência muito importante pra eles. [...] É positivo, da mesma forma que eu tive, que os melhores estudantes que eu tive vieram do magistério tá, ou de cursos técnicos [...] Então quem passou pelo Ensino Médio Técnico, seja Magistério para Licenciatura ou seja um curso técnico uma Federal não sei o que, eles vem mais maduros, no Magistério eu entendo porque, do Ensino Técnico eu não sei, Tecnológico eu não sei [...] (APÊNDICE O, grifo nosso).

D17: - Fantástico né, é um programa muito bom agente vê a diferença gritante dos alunos que fazem parte do PIBID [...] porque eles já estão vivendo a escola, eles estão acompanhando um professor, é... felizmente eles estão com bons professores, o professor mostra como ele elabora o plano de ensino, quando ele termina a aula como que ele faz, como ele guarda o material, participa das reuniões pedagógicas [...] Tudo ligado, então quando você vem aqui e começa falar da, das questões ligadas, da estrutura de aula, tudo, esse menino, só dá eles comentando na sala e eles trazem o exemplo que eles tão vivendo lá na escola, a gente vê a diferença deles com os demais colegas. [...] Do estágio, de tudo! [...] Muito grande pra eles! Então o professor de campo lá é essencial e se o professor de campo é bom os meninos voam. [...] É eles falam, é até comentários deles: “ah vocês ficavam falando essas coisas aqui pra gente, eu falava este professor tá sonhando” e fala: “mas agora eu vejo lá na escola que é possível”, faz, isso dá certo, isso funciona, então é muito bom (APÊNDICE O, grifo nosso).

D18: - Eu fui coordenador do PIBID aqui durante acho que dois anos?! Dois anos e tal entre idas e vindas, [...] mas o PIBID eu participei eu achei uma iniciativa bem importante, acho que valoriza não só a formação, mas também a ideia de ser professor, porque daí foi inédito isso, a gente não tinha bolsa pra ser professor, a gente tinha bolsa de iniciação científica [...] Que era pro cara inclusive não ir para a escola né, ele ficava aqui fazendo pesquisa. [...]É, e para o Ensino Superior, então foi bem importante em termos de valorização, não foi fácil, no início a gente tinha muitas bolsas e aí muitos professores ficaram enciumados porque no discurso deles: “ah, tem tanta bolsa porque agora não tem mais aluno de iniciação científica, nem monitoria, nem extensão, porque eles estão todos no PIBID”. A bolsa era melhor, então a gente teve esse problema aí no início aí também de novidade né, mas por mim, todos os alunos teriam bolsas desde o primeiro ano e todos estariam na escola com o PIBID, claro que tinham problemas também mais foi bem interessante, e também integrar as licenciaturas aqui da UEL, o PIBID permitiu. [...] eu acho que é fundamental. E os alunos do PIBID sempre relataram, aqueles que faziam e os que não faziam, os que não faziam se sentiam jogados na escola de repente para ser regentes, e os que faziam já conheciam as rotinas escolares, os problemas, as dificuldades, então o estágio pra eles era quase mais uma coisa que eu tenho que fazer, mas eles já tinham toda segurança de estar na escola, e eles faziam estágio com os professores do PIBID, então eram

professores selecionados que tinham vínculo com a UEL e que faziam curso de formação com a gente, então assim, era um ganho de qualidade imenso! Ele diminuiu muito né, enxugou muito, então agora ele não é tão representativo, mais nesse início ele abarcava assim a maioria dos alunos, então era uma coisa muito interessante (APÊNDICE O, grifo nosso).

O professor D18 cita também uma questão interessante não mencionada por nenhum outro docente, pelo fato de nunca ter havido - pelo menos durante a carreira docente deste professor, a existência de bolsa de incentivo a formação docente, e no início do programa PIBID as bolsas eram em maior número, muitos alunos procuraram participar do programa. O que ocasionou até uma relação de conflito entre os docentes dos departamentos do curso de Educação Física, isto é, entre aqueles que trabalham com seus estudos mais focados em áreas como saúde e treinamento, daqueles envolvidos com os estudos afetos à educação escolar. Visto que os alunos começaram a migrar seus interesses pelas bolsas de iniciação científica, que era o que existia até então, para as bolsas do PIBID.

Outros dois professores (D13 e D14), mesmo nunca tendo participado do programa, pelo que conhecem também elogiaram o PIBID como sendo um programa altamente benéfico à formação docente dos licenciandos, manifestando a docente D13 vontade em participar.

*D13: - [...] **Eu acho ótimo (risos) inclusive é o PIBID eu acho que é um programa excelente** quando a gente teve um corte né no ano passado em relações às bolsas e um corte do programa em si, eu acho que foi uma perda enorme de maneira geral, não só pros alunos, mas também é, pra, pra universidade mesmo como um todo, pros docentes, **essa relação né de formação, é, é do docente com o aluno e a possibilidade do aluno estar inserido já no campo profissional.** [...] **Então eu acho que é uma, é uma via de mão dupla, é a, o benefício não é só aqui pra universidade, mas eu acho que o benefício que o programa traz lá pra escola pro contexto, também é muito grande.** E a, o que o aluno vai aprender com o orientador lá, com o professor que tá na escola é muito diferente do que ele vai aprender com o professor daqui da universidade, indiferente do nível de experiência do professor daqui tem. [...] **Porque ele tem também uma certa responsabilidade no acompanhamento desse aluno né, então eu acho que isso é, é por isso que eu falo que é mão dupla né, então a universidade o programa oferece algo pra aquele contexto e aquele contexto também tem que oferecer algo [...]** Pra formação da, dos alunos, **é eu não tive, eu não atuo, eu nunca atuei, mas eu sou muito aberta pra isso e se um dia eu tiver possibilidade eu quero muito atuar** (APÊNDICE O, grifo nosso).*

*D14: - Não tenho experiência, mas pelo que vejo e os colegas relatam **ajuda muito na formação dos alunos porque eles vão pra prática e já começam a vivenciar os problemas lá da escola**, coisas que só veriam quando saíssem da universidade. **Acho que ajuda muito** (APÊNDICE O, grifo nosso).*

Apenas 1 professor entrevistado (D10) respondeu que o PIBID é um programa parcialmente positivo e merece ressalvas, ele também não possui experiência com o programa, e justificou sua opinião com a seguinte narrativa:

*D10: - [...] os alunos que passam pelo PIBID eles relatam, a gente observa, não tem como você ter contato com seu local de prática, com seu campo de atuação sempre vai te facilitar enormemente em termos de né, é... o saber fazer que vem da experiência que existe né, da vivência, da atuação profissional, é... a questão mesmo da autoconfiança, da percepção de competência que o profissional precisa, então ajuda bastante. **No sentido que eu tô discutindo com você, existe um problema também que é uma... talvez, uma... carga excessiva de atividades práticas; digamos assim tá; num momento em que era pra ele estar se apropriando de teoria, tá, e a prática pela prática, ou a prática refletida numa camada extremamente superficial também não vai levar o aluno muito longe.** [...] pra mim não existe uma prática efetiva, coerente, verdadeira, historicamente necessária de um professor que não seja profundamente balizada por uma teoria. [...] É, quando ele faz balizado por uma teoria, sempre faz e não sabe, com certeza ele não sabe o que tá fazendo, ele não entende o que tá fazendo. [...] A prática como eixo de formação, como eixo da formação do professor, é algo extremamente avançado. Mais aí qual conteúdo que tá por trás desse, nesse conceito de prática? Quando você pega nos documentos oficiais, quando você pega toda uma reforma educacional no momento político que nós vivemos, que direciona a formação dos professores extremamente á prática, o quê que essa prática quer dizer? Né. A prática do conhecimento, a vivência prática é revolucionária? Estar inserido na prática quer dizer que você vai revolucionar a escola, o seu trabalho, o seu processo de ensino? Eu tenho certeza de que não! [...] **Se a gente for fazer uma discussão de caráter ontológico entre teoria e prática, não existe prática sem que haja teoria em termos humanos, e não existe teoria que não tenha relação com a prática.** [...] a inserção na prática, essa vivência, esse contato com a realidade prática é fundamental na formação dele sim, **mas, no caso de um programa onde ele fique reafirmando, fique de forma circular “prática, prática, prática”, sem que ele tenha, digamos assim o mesmo recurso teórico sendo apropriado por ele, vai ser pra mim uma repetição, um movimento cíclico, circular mesmo.** [...] Não numa perspectiva espiral de ir ampliando essa perspectiva de prática. Então assim, são programas que tem pontos extremamente positivos, mas que agente pode fazer uma crítica bastante cuidadosa a eles né, no contexto social onde a universidade tá, onde os acadêmicos estão (APÊNDICE O, grifo nosso).*

O docente D10 aponta que o PIBID tem seus pontos positivos, mas faz uma ressalva quanto a carga horária que ele considera excessiva e nós relacionamos com as respostas que ele deu as questões 9, 10 e 11, quando este docente elabora a respeito da teoria e da prática, advogando por uma prática refletida. Ele considera que esse excesso de prática proporcionada pelo PIBID poderia ser minimizado, tendo mais tempo dedicado a teoria, que a seu ver deveriam se fazer mais presentes no curso no que diz respeito a conteúdos

específicos da área da Educação Física como ele relata em resposta a pergunta 6 – Apêndice J.

Um professor (D6) respondeu que, do que ele conhece do PIBIB, o programa não apresenta pontos positivos com relação à formação de professores, pois, em sua opinião, o programa está mais voltado à pesquisa. Sua resposta está relatada no seguinte trecho:

D6: - Ah esses programas ah, e, ó, o PIBID é muito voltado à pesquisa né, eles são voltados a área que não é pedagógica completamente né (risos), não tá voltado á, não tão preocupados, eu não vejo preocupação dos professores aqui em aproximar o aluno da escola, tanto que [...] É eu vejo mais a preocupação de publicação, de apresentação de trabalho em congresso de... entendeu?! Do que eu vejo por aí não vejo nada pra formação (APÊNDICE O, grifo nosso).

Consideramos a justificativa um tanto questionável, visto que as atividades propostas pelo PIBIB/UEL constituem-se em:

- (i) atividades formativas, que visam complementar a formação acadêmica dos bolsistas e supervisores por meio da realização de cursos, seminários, discussão de textos, preparação de experimentos, etc., em conteúdos específicos;
- (ii) atividades desenvolvidas na escola, tais como grupos de estudo, montagem de exposições, produção de aulas diferenciadas, realização de palestras, oficinas, aulas temáticas, atividades não formais, jornadas, mini-cursos, aulas de reforço, atendimentos a alunos com necessidades especiais, visuais e com transtornos leves de aprendizagem, etc.
- (iii) produção de materiais didáticos diversos, como experimentos, jogos, posters, banners, unidades de aprendizagem, textos, livros;
- (iv) realização de atividades de pesquisa em ensino e formação de professores. Temos 15 mestrados e doutorados em andamento;
- (v) realização e participação em eventos locais, regionais e nacionais; publicação de blogs, etc (UEL, 2019b).

Nesse sentido, é claro que existe pesquisa a respeito do assunto, até para que o mesmo se desenvolva, mas não vemos como aponta o docente D6 com a característica de foco na produção científica, e sim na melhoria da formação docente, na valorização do magistério, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem. Salientamos que esse professor D6 não possui experiência com o PIBID.

Tivemos 1 docente (D9) que disse não saber opinar nessa questão, ele também é um dos 9 professores que não possuem experiência com o PIBID.

A próxima pergunta da entrevista semiestruturada também se deu nesse contexto formativo da constituição profissional docente dos alunos que estes professores entrevistados atendem, e se configurou da seguinte forma: O(a) senhor(a) considera importante o contato de graduandos de Educação Física com situações de ensino e escolares previamente ao estágio curricular? Por quê?

O Quadro 32 mostra que os 18 docentes entrevistados foram favoráveis ao questionamento de que é importante que os discentes tenham contato com situações que envolvam escolares, crianças, adolescentes, estudantes no geral, atividades, oficinas, projetos, procedimentos de ensino e aprendizagem e tudo o que remeta ao universo educacional antes mesmo de se chegar o momento do estágio propriamente, isto é, momento em que ele ministrará uma aula sozinho, pois isso auxiliará na formação do estudante enquanto futuro educador e até mesmo no preparo para se chegar ao estágio.

Quadro 32 - Opinião a respeito do contato de graduandos de Educação Física com a escola antes do estágio.

13- O(A) SENHOR(A) CONSIDERA IMPORTANTE O CONTATO DE GRADUANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM SITUAÇÕES DE ENSINO E ESCOLARES PREVIAMENTE AO ESTÁGIO CURRICULAR? POR QUÊ?																		
DOCENTES	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18
NÃO																		
SIM	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

As justificativas para as respostas do Quadro 32 se encontram no Apêndice P.

Fonte: A Autora (2019)

Algumas justificativas para as respostas se encontram nos seguintes relatos:

D3: - Claro, claro, é são muitas oportunidades e a escola não é só aula, a escola não é só regência, quando a gente fala escola fala "ai aula", mas a escola tem entrada e saída, tem intervalo, passeios, é reuniões pedagógicas, tudo isso e muito mais o aluno tinha que desde o primeiro dia que ele entra na universidade viver a escola, lá é o local de trabalho dele [...] Mesmo que ele acabou de sair do Ensino Médio ele saiu como estudante, é, muitas vezes amedrontado, muitas vezes né que a escola cerceou ele a um monte de coisas, quando ele volta pra escola, que eu sempre costumo brincar, do lado de cá da mesa, né, do outro lado da mesa, eles já começam a ter um outro olhar da escola, como poderia ser o intervalo? Como poderia ser a entrada? Como é que poderia ser a saída? O que que é uma reunião pedagógica? É... em que como é atender um pai? Como é receber um pai? Então todas essas experiências que leia-se escola é de fundamental importância e isso precisa

acontecer inclusive antes do estágio obrigatório, é fundamental que isso aconteça (APÊNDICE P, grifo nosso).

*D13: - **Eu acho que, é eu acho que isso com certeza vai beneficiar e vai auxiliar o aluno no momento em que ele for pro estágio né, eu acho que ele já vai um pouco, eu num digo preparado, mas pelo menos com um olhar já diferenciado né. [...] é que na verdade aquilo passa a não ser mais uma novidade. [...] então eu acho que isso, isso já auxilia na preparação, no planejamento [...] das suas próprias atividades quando ele vai pro campo de estágio (APÊNDICE P, grifo nosso).***

*D17: - Muito bom [...] agora já no início, eles já têm as disciplinas de Organização Curricular, Intervenção docente, tudo isso é já no começo do, do curso. [...] O processo de ensino e aprendizagem, tudo antes do estágio. **Então, se ele já está lá na escola vivenciando isso, quando ele chegar o estágio pra ele é mole (APÊNDICE P, grifo nosso).***

Os professores D3, D13 e D17 descrevem a importância dos licenciandos terem a oportunidade de contato com a escola e tudo que diz respeito a esse ambiente antes do momento do estágio propriamente dito. A professora D3 aponta que a função docente no ambiente de trabalho escolar não se restringe a ministrar aulas, ela consiste numa atividade complexa que compreende todo um universo que envolve: convívio escolar, reuniões, planejamento e atendimento familiar. E quanto mais acesso a esse universo o discente tiver ainda enquanto universitário mais preparado ele estará ao chegar ao mercado de trabalho.

A professora D13 fala sobre a positividade da aproximação do graduando com essas questões escolares, que vão deixando de ser novidade causando estranheza e passam a fazer parte do cotidiano desde o início da formação do licenciando.

O professor D17 retrata a importância das últimas alterações curriculares, visto que atualmente sob essa ótica dos alunos terem contato com o ambiente escolar desde o início do curso, as disciplinas também sofreram reconfigurações de ordem. Assim disciplinas que tratam desse universo escolar também são ofertadas desde o 1º ano do curso.

Na sequência temos uma observação interessante do professor D6, que aponta a respeito do fato de que quanto mais questões reais do cotidiano forem oportunizadas aos graduandos, melhor será para sua formação enquanto futuros professores, visto que o curso de Licenciatura é o momento mais que rico e propício para que ele discuta e busque sanar suas dúvidas. No sentido de que, depois que o graduando sai da universidade ele se vê no mercado de trabalho “sozinho” em termos de suporte teórico, isto é, não tem a quem recorrer academicamente falando.

D6: - **Sim, acho importante.** [...] Porque quanto antes o aluno tiver contato com a realidade de trabalho dele, mais a formação dele aqui se torna rica, **ele amadurece e pode trazer essas questões para serem discutidas aqui na universidade né. Porque depois que sai aí não adianta, aí é ele por ele, sozinho pra buscar a solução** (APÊNDICE P, grifo nosso).

A professora D7 também apresenta uma reflexão importante, quando diz que o contato do graduando desde o início do curso é importante até mesmo para que ele defina se é mesmo a docência que ele quer como profissão:

D7: - Perfeitamente, **eu acredito que seja essencial, inclusive é um caminho motivador**, não só de aprendizado, mas motivador, porque os alunos ficam tão perdidos, “professora nós queremos mais prática!”[...] **eu acho que é essencial e até pra definir mesmo se é o que ele quer**, o fator motivador e pra ir ganhando experiência, já entrando na realidade do, da profissão, decidir se é isso que quer [...] (APÊNDICE P, grifo nosso).

A fala dela nos remete aos modelos curriculares anteriores, nos quais os licenciandos só tinham contato com a escola no último ano do curso, onde chegava o tão aguardado estágio e o momento de ministrar a aula sozinho para que o professor supervisor observasse e aplicasse uma nota. Muitos e não raros foram os graduandos que passavam 4/5 anos na universidade e quando chegavam á escola nesse momento concluíam que não era isso que queriam para sua vida profissional. Visto que até então os conteúdos ministrados teoricamente apresentavam-se de uma determinada maneira, e chegada a hora da prática as coisas não se configuram tão linearmente e sem conflitos como a redação das páginas dos textos estudados.

Os professores D2, D11 e D18 citaram o PIBID; já discutido na pergunta anterior; como exemplo benéfico dessa inserção dos graduandos desde o 1º ano do curso nos ambientes escolares:

D2: - **O PIBID é uma**, a pergunta anterior **também é um elemento que favorece esses contatos** [...] Sim, porque... Porque **quando a pessoa, quando a pessoa já tem uma experiência ela também, quando vai para o estágio ela já tá mais habilidosa...** [...] Ela já tem mais, ela, ela já conhece a realidade, já presenciou a realidade da escola, então provavelmente **ela resolve alguns problemas do dia a dia de uma forma mais eficaz né** (APÊNDICE P, grifo nosso).

D11: - Ou contato com crianças, por exemplo, mesmo em projetos em que você tem que intervir com crianças ou você vivenciar não só com crianças, mas um público diferente. [...] **Sim, com certeza, como acontece no PIBID, é uma experiência enriquecedora, porque quando ele chega no estágio para ministrar realmente sozinho, ele já se sente mais**

confiante, preparado, e realmente está né, é gritante a diferença dos alunos que tem essa experiência prévia dos que não tem. Isso ajuda muito (APÊNDICE P, grifo nosso).

D18: - Sim, acho que é a mesma coisa que a gente conversou sobre o PIBIB né, acho que é fundamental (APÊNDICE P, grifo nosso).

A próxima questão da entrevista semiestruturada mantém a prática na Educação Básica como foco, mas retoma o docente universitário como protagonista: O(a) senhor(a) considera que docentes com experiência escolar são capazes de propiciar maiores possibilidades de práticas pedagógicas aos seus alunos? Nos referimos à práticas pedagógicas como atividades e/ou momentos de contato com o ambiente profissional (mas que ainda não consistem no estágio curricular obrigatório), oportunizadas e propostas pelos professores e suas respectivas disciplinas com o intuito de contextualizar a teoria ministrada em aula.

Quadro 33 – Opinião a respeito da experiência escolar como fator colaborativo na elaboração e aplicabilidade de práticas pedagógicas aos graduandos em Educação Física Licenciatura.

14- O(A) SENHOR(A) CONSIDERA QUE DOCENTES COM EXPERIÊNCIA ESCOLAR SÃO CAPAZES DE PROPICIAR MAIORES POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AOS SEUS ALUNOS? – (ENTENDENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO MOMENTOS DE CONTATO COM O AMBIENTE PROFISSIONAL, OPORTUNIZADAS E PROPOSTAS PELOS DOCENTES E SUAS RESPECTIVAS DISCIPLINAS, MAS QUE AINDA NÃO CONSISTEM PROPRIAMENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR).			
DOCENTES	NÃO	SIM	SIM, PARCIALMENTE E/OU NÃO É FATOR DETERMINANTE
D1		X	
D2	X		
D3		X	
D4			X
D5		X	
D6		X	
D7		X	
D8			X
D9		X	
D10		X	
D11		X	
D12		X	
D13			X
D14		X	
D15			X
D16		X	
D17		X	
D18		X	

As justificativas para as respostas do Quadro 33 se encontram no Apêndice Q.

Fonte: A Autora (2019)

Dos 18 professores entrevistados, apenas 1 docente (D2) respondeu “não” à pergunta, não considerando que professores com experiência escolar são

capazes de propiciar maiores possibilidades de práticas pedagógicas aos graduandos comparados aos que não possuem essa vivência. Sua justificativa se faz a seguir:

*D2: - [...] **acho que não.** [...] Não porque, por exemplo, no 3º ano a professora MC e eu [...] As nossas aulas não são mais quando, como quando você era estudante, quando chega na hora da intervenção dos planos de aula nós fazíamos com os próprios colegas não era? [...] agora nós vamos in loco mesmo [...] Então não tem mais aquela situação artificial que você vai fingir que é o 3º ano do Ensino Médio, não! É no Ensino Médio mesmo. [...] **Enfim, mas nós estamos tentando aquilo que a gente escreveu nas nossas Teses de Mestrado e Doutorado colocar em prática** (APÊNDICE Q, grifo nosso).*

Essa professora diz que não, e se justifica por ter tido muito pouco tempo de experiência na Educação Básica - 1 ano (QUADRO 12), mostrando que, independente dessa experiência ela tem evoluído suas propostas de práticas pedagógicas ao longo dos anos para os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL. Mas sua resposta se diverge um pouco da resposta que deu a pergunta 10, em que a indagamos se ela considera que, em situações como o atendimento á discentes a respeito de questões voltadas ao estágio e as práticas pedagógicas, possuir um docente com experiência escolar contribui na formação desses licenciandos, ela respondeu que sim, mas que ter essa experiência não seria fator determinante. Sob a ótica dessa mesma temática da experiência escolar, sua resposta para a pergunta 14 se diverge totalmente da resposta que deu a pergunta 11, na qual respondeu que um docente universitário com experiência na Educação Física escolar tem melhores condições de proporcionar facilidades na exemplificação de teorias no que diz respeito a disciplinas de conteúdos didático-pedagógicos.

Outros 13 docentes (D1, D3, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12, D14, D16, D17 e D18) se posicionaram de forma afirmativa perante a pergunta, considerando que “sim”, professores universitários com experiência escolar são capazes de propiciar maiores possibilidades de práticas pedagógicas aos seus alunos. Algumas justificativas para as respostas estão nos trechos dos seguintes relatos:

*D1: - [...] **claro que faria diferença, óbvio.** [...] vai ajudar a compreender melhor esta disciplina aqui. [...] **Até para entender melhor esta disciplina no contexto da formação dele** (APÊNDICE Q, grifo nosso).*

D5: - [...] a experiência escolar para docentes que estão formando professores é algo importantíssimo, de uma relevância extremamente considerável (APÊNDICE Q, grifo nosso).

D7: - Sim, inclusive eventos né. [...] Sim, inclusive a época do Colégio M eu dava aula aqui, eu levava muitos alunos pra, pra atividades na escola, inclusive recreio, na hora do intervalo, pessoas pra trabalhar ficar com as crianças, orientar, aplicar atividades né, proporcionar eventos a gente fazia muito disso também (APÊNDICE Q, grifo nosso).

Os professores D1 e D5 são enfáticos ao falar da importância da experiência na elaboração e proposição de oportunidade de práticas pedagógicas aos graduandos. E a professora D7 aponta uma importante questão, também salientada pela entrevistada D3 em sua resposta a pergunta 13, sobre a necessidade de oportunizar aos alunos experiências com todo tipo de situação escolar, visto que a profissão docente não se resume ao momento único e isolado de lecionar. Ele envolve várias atividades como os eventos citados pela professora D7.

A professora D3 relata abaixo sobre o envolvimento necessário do professor universitário como promotor de práticas pedagógicas, um trabalho que necessita intensidade e dedicação da parte de quem se envolve. Nesse sentido ela aponta que vê nos docentes sem experiência outras preocupações que não aquelas afetas ao universo escolar, o que faz com esse trabalho pedagógico seja secundarizado:

D3: - Olhando os nossos pares a gente observa que as pessoas que não tem essa experiência pedagógica, ela tem outras preocupações, então não é nem mais e nem menos importante, então a preocupação dela é com o, o equipamento que acabou, sei lá fita não sei das quantas que custa não sei quantos dólares e que não vai ter o dinheiro, então “eu não vou investir o meu precioso tempo”, porque quando você se propõe a fazer isso você precisa acompanhar os estudantes, né então é um acompanhamento que você precisa ir lá na escola com antecedência, você precisa encontrar um parceiro, você depois precisa trocar aula com os colegas aqui pra você ter o turno todo, porque nosso curso não é integral, e você precisa fazer toda uma logística, e esse sujeito como isso é secundário, as vezes você conversa com ele e você percebe na fala dele que isso é secundário, “quando ele chegar lá na escola ele vai por si só conseguir fazer isso, né então eu não preciso investir o meu tempo aqui porque afinal eu tenho que ir para o meu laboratório”. Isso demanda tempo então são, são preocupações que não fazem parte do cotidiano dele, então não é nem por má vontade eu acho, é uma, uma situação, porque não é do mundo dele então isso [...] (APÊNDICE Q, grifo nosso).

Sob essa mesma ótica está a resposta da professora D11, que diz que o professor sem experiência não sabe como elaborar as práticas pedagógicas nem como propô-las, muito menos em quais locais pode buscar campo para aplicá-las. Isso por não conhecer esse universo escolar e também pelo motivo descrito pela professora D3, que este é um trabalho complexo e que envolve vários setores da universidade. Vejamos sua fala:

*D11: - **Eu acho que elaborar situações sim, mas às vezes o professor não sai fora pra fazer isso por não ter contato, por não saber onde que procura.** [...] Fazer essas práticas dá trabalho, que você tem que fazer todo um, mexer com toda turma porque se fosse fácil [...] sim, com certeza sim (APÊNDICE Q, grifo nosso).*

Os professores D16 e D18 como em outras perguntas anteriores novamente citam a questão da importância dos exemplos vivenciados pelos docentes universitários com experiência, visto que aqueles que não possuem permanecem no âmbito de exemplificações hipotéticas:

*D16: - **Sim. Eu não tenho dúvida, porque na verdade eu só consigo trazer essa situação hipotética, por exemplo, quando eu conheço, se não eu vou trabalhar uma hipótese em cima de uma outra hipótese, aí [...] Então eu vou dar um exemplo pra você, nós temos um problema semelhante na nossa formação aqui [...] o 1º ano eles tem Basquetebol, um semestre, então o professor de Basquetebol, dependendo do professor é claro, consegue trazer o conteúdo do Basquetebol pra realidade da escola.** [...] Como que eu ensino na escola? Porém esse professor é o professor que foi professor de escola, entendeu? Então antes dele estar aqui ele foi pra escola. Agora tem professor que a mesma aula que ele dá num curso de Bacharelado ou no Esporte que nós tínhamos anteriormente, ele replica pra Licenciatura. [...] Então por quê? Porque... [...] A prática dele, a formação dele é a mesma pro licenciado, pro bacharelado, enfim, **então falta experiência, falta Didática, falta Pedagogia... falta!** (APÊNDICE Q, grifo nosso).*

*D18: - Sim, por tudo que viemos conversando, a questão da formação ajuda, mas o ganho que a vivência desse docente trás na formação dos alunos também é muito significativa. [...] **O professor sem experiência fica naqueles exemplos hipotéticos e imaginários, enquanto o que possui experiência propõe soluções** (APÊNDICE Q, grifo nosso).*

O docente D16 em específico falou também a respeito de uma situação real que aconteceu no curso de Licenciatura em Educação Física, quando em turmas diferentes, mas de anos iguais, a mesma disciplina é ministrada por docentes distintos, dos quais um possui experiência na Educação Básica e o outro não. O entrevistado D16 declara que a disciplina, que consistia em uma modalidade

esportiva, foi lecionada com focos totalmente distintos, em uma turma no contexto escolar e em outra turma sem distinção nenhuma de como ela foi abordada nas turmas do curso de Educação Física Bacharelado. Isso mostra o despreparo do professor quanto à importância do esclarecimento a respeito da identidade profissional docente a qual se possui e a qual se deseja formar.

Outro docente a afirmar a importância da experiência como fator contribuinte na elaboração de melhores possibilidades de práticas pedagógicas aos licenciandos foi o professor D14. O que nos chama a atenção em seu relato; como em outros momentos da entrevista; foi seu posicionamento, por não possuir experiência na Educação Básica ele afirma que possui dificuldades com as questões didáticas, questões voltadas ao estágio e as práticas pedagógicas. E que vê seus pares, colegas de trabalho, que possuem essa formação pedagógica e essa experiência na Educação Básica com um maior domínio dessas questões do que ele.

*D14: - **Sim, como falei, eu não tenho essa prática, fiquei mais na técnica aí tenho dificuldades com essa parte pedagógica, e vejo que essa parte os outros professores dominam mais do que eu, então com certeza** (APÊNDICE Q, grifo nosso).*

Tivemos outros 4 professores (D4, D8, D13 e D15) que também responderam afirmativamente a questão, mas que fizeram suas ponderações, mantendo suas respostas em “sim, parcialmente e/ou não é fator determinante”. Algumas de suas justificativas são expressas nos trechos das seguintes narrativas:

*D8: - [...] **se eu trazer uma pessoa com experiência pedagógica ou que tá afim vai ser boa né, se não um professor universitário que aqui dentro fez como vários colegas fazem, projeto extensão, vai dar essa experiência.** Você conhece o professor AG né? [...] Ele sempre fala de uma professora que é Geógrafa, mas trabalha com Dança e que domina tudo de Dança, então [...] O percurso dessa professora, o gosto pela dança e o percurso que ela fez foi melhor do que a outra que gosta, fez um percurso ruim, fez um percurso técnico pelo Balé, então é nesse sentido que eu falo que, não é uma regra [...] Mas eu digo assim, muitas vezes a pessoa incorporou aquela profissão, fez boas experiências, e ao trazer aqui pro ensino aqui da graduação traz boas experiências (APÊNDICE Q, grifo nosso).*

*D13: - **É, sim, é aquilo, se ele tem com certeza ajudará, mas se não tem não é isso que irá definir, que será decisivo** (APÊNDICE Q, grifo nosso).*

Esses docentes como exemplificamos por meio dos professores D8 e D13 apontam que a experiência na Educação Básica é importante, mas que sua falta não irá comprometer a oferta de práticas pedagógicas aos licenciandos.

A última questão da entrevista semiestruturada se configura em uma pergunta mais abrangente e ao mesmo tempo precisa no que diz respeito ao âmbito geral da pesquisa: O(a) senhor(a) considera importante possuir experiência na Educação Básica para ministrar aulas no Ensino Superior? Por quê?

Essa questão representa significativo elemento de análise para os objetivos da pesquisa, visto que consiste na compreensão dos professores acerca da temática abordada sob uma orientação mais diretiva.

Quadro 34 - Opinião a respeito da experiência na Educação Básica como fator colaborativo para ministrar aulas no Ensino Superior no curso e Licenciatura em Educação Física.

15- O(A) SENHOR(A) CONSIDERA IMPORTANTE POSSUIR EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA MINISTRAR AULAS NO ENSINO SUPERIOR? POR QUÊ?			
DOCENTES	NÃO	SIM	SIM, MAS NÃO É INDISPENSÁVEL DESDE QUE BUSQUE OUTRAS FORMAS DE APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA
D1		X	
D2			X
D3		X	
D4			X
D5			X
D6		X	
D7		X	
D8			X
D9		X	
D10			X
D11		X	
D12			X
D13			X
D14		X	
D15			X
D16		X	
D17		X	
D18		X	

As justificativas para as respostas do Quadro 34 se encontram no Apêndice R.

Fonte: A Autora (2019)

Como podemos visualizar no Quadro 34, nenhum dos 18 docentes entrevistados respondeu “não” à pergunta, enquanto que 10 deles (D1, D3, D6, D7, D9, D11, D14, D16, D17 e D18) responderam que “sim”, possuir experiência na Educação Básica constitui um fator importante para se ministrar aulas no Ensino Superior, especificamente em se tratando de cursos de Licenciatura como é o caso do curso de Educação Física – campo de investigação da presente pesquisa.

Algumas respostas justificam-se por meio das seguintes narrativas:

*D1: - Claro, como é que um médico que não tem experiência de hospital é, atua na formação do futuro médico? [...] Porque é o nosso campo de atuação né, e a nossa especificidade está lá, então como eu trabalho no curso de formação de professor sem saber de escola, sem saber de educação, sem saber? É voltar para as questões técnicas. [...] Claro que os livros, os artigos, tã-nã-nã... que eu leio são mega importantes, eu posso levar um cara pra dar uma palestra e tal, mas a partir de onde? Como é que eu faço essa relação? Trago a realidade profissional de lá de fora aqui, ajudo isso chegar lá e ressignifico tudo isso, como é que faz? Eu não sei, eu tenho dificuldade em entender isso né! [...] É não sei, **eu fico pensando que eu poderia dar a disciplina que eu dou sem ter essa questão da escola comigo?** Isso acontecia muito quando você tinha o pessoal da educação, por exemplo, eu tive uma professora de Psicologia da Educação que era a coisa mais difícil do mundo do planeta pra entender porque não tinha nada de educação, não se tinha um exemplo, não se falava de escola! Então estágios do Desenvolvimento Humano eu lembro até hoje do sobrenome do autor do livro que ela mandou a gente comer com farofa né, arroz e feijão, que é o Pícconas, não sei o que Pícconas era o sobrenome do cara, e era trabalho daquilo toda semana e, tudo bem que no campo do geralzão você tem conhecimento? Claro que tem, mas isso, é, isso poderia ser ressignificado se eu tivesse a discussão da escola presente? Claro que sim! [...] Nossa **mas como é que você fala da escola sem conhecer a escola???** [...] **Faz falta, aí quando você vai pegar é, os trabalhos que são desenvolvidos por esses professores não tem relação com a escola.** Isso é muito difícil, “ah, mas o aluno pode compreender com outros professores”, pode **mas na tua disciplina se você tivesse a leitura de escola isso dá outro sentido pro teu, pro teu conteúdo que você tá ensinando** (APÊNDICE R, grifo nosso).*

*D7: - Essencial também, creio que sim porque tem muitos, eu vejo, eu tenho inclusive um exemplo de um aluno, um exemplo de um aluno que eu convidei pra participar da minha equipe do Ministério do Esporte, Esporte Educacional né, ele, isso motivou ele a pegar aula em uma pré-escola pra poder atuar na capacitação do Governo Federal. Olha que coisa interessante né. Porque ele se sentia, ele tinha feito Mestrado e tava terminando o Doutorado junto comigo, eu fiz recentemente né, e ele falou: “professora eu tenho que entrar”, ele foi comigo para a escola, trabalhou um ano, um ano e pouco, viu como era a realidade, concomitante a ação do Ministério, trouxe muita experiência pra ele. **Então eu acho fundamental você ter experiência pra poder facilitar aqui, se faz um Mestrado e um Doutorado, ok, tá apto a dar aula numa universidade. Você não sabe o que acontece lá fora! Tá totalmente desvinculado, não teve nenhuma experiência lá, eu vejo, professora tá muito teórico o negócio, não tem né, os mais novos aí, então é fundamental** (APÊNDICE R, grifo nosso).*

Nesta importante pergunta as professoras D1 e D7 justificam suas respostas apontando a experiência como algo essencial a docentes universitários que atuam em um curso de formação de professores como é o caso do curso de Licenciatura em Educação Física. A D1 compara o professor universitário de Educação Física ao professor universitário de Medicina, enquanto a entrevistada D7 diz que os programas de formação como os Mestrados e Doutorados licenciam e

abrem oportunidades ao Ensino Superior, mas somente eles não garantem uma aproximação satisfatória do educador a realidade prática do que acontece cotidianamente nas escolas.

No relato seguinte da professora D3 ela evidencia que as aproximações que um professor universitário sem experiência escolar faz do universo escolar são necessárias e válidas, e que amenizam a condição de desconhecimento prático deste universo, mas que não substituem a experiência enquanto professor na Educação Básica. Vejamos sua narrativa:

*D3: - É considero, ai se a pergunta viesse invertida, “Ah então quem não tem não pode?”, pode, é, as pessoas precisam querer se identificar com a formação de futuros professores. **Ainda que você não teve experiência, a não é o “chicotinho”, “ah não vou poder nunca”, não, simplesmente vai atrás, estuda, é... monte projetos de pesquisa e extensão pra estar na escola, tem, tem outras formas de não só ter sido professor, de responsável por uma turma, claro que isso seria o ideal né, eu fiz o processo invertido, eu vim da escola, entrei na universidade, depois que fui prestar Doutorado, mas tudo bem vamos supor que eu não tivesse tido esta oportunidade, mas vai muito de eu entender que eu estou no curso de formação de professores. Então como é que eu me aproximo desse universo, ai eu teria que fazer projetos pra eu estar neste universo, ou trazer este universo pra dentro da universidade como isso a gente também faz [...] a importância existe, é, “então eu não tenho não devo entrar”, não, deve entrar, mas deve entrar já com pensamento de que você vai ter que trazer este universo para próximo de você ou você ir para este universo de alguma forma dentro dos projetos [...] Não substitui nunca, mas [...] é menos pior. [...] Então substitui?! Acho que ameniza! Acho que essa é a palavra, ameniza** (APÊNDICE R, grifo nosso).*

Sob esta mesma ótica de que a experiência escolar é fato insubstituível nos fala o professor D16:

*D16: - Para o curso de Licenciatura eu acho essencial, eu acho que é, o que não tem dá uma diferença muito grande. [...] **Então eu acho que é essencial né, é muito difícil você ministrar aula pro curso de Licenciatura sem, quando eu falo conhecer, não é ir olhar como na supervisão de estágio, não é ler em publicações, não é participar de eventos continuamente que fala da escola! É estar na escola, é você enquanto docente ter experimentado uma situação de aula. [...]** Enquanto professor da escola. [...] por exemplo, eu posso orientar 10 alunos de Mestrado e Doutorado que vão fazer um trabalho de coleta de dados na escola [...] Aí eles vão trazer o resultado, a gente vai discutir: “será que esta intervenção não é melhor?”, tudo isso eu tenho certeza absoluta que vai me ajudar em sala de aula quando eu tiver com meus alunos no processo de formação, **mas nada substitui, como eles dizem, o pé na escola! Nada substitui aquilo, porque são coisas completamente distintas na minha concepção** (APÊNDICE R, grifo nosso).*

Ele advoga pela experiência vivenciada mesmo, aquela em que o docente é/foi professor na Educação Básica, funcionário da escola. E não uma experiência como observador, professor universitário, supervisor de estágio que visita a escola em momentos determinados, coordenador de projetos de extensão cujo foco é a Educação Básica. Enfim, uma concepção que também já foi anteriormente discutida no capítulo sobre o conceito de experiência. Esse docente leva em consideração outras formas de adquirir capacitação, mas também considera a experiência escolar algo essencial e insubstituível.

Os relatos dos professores D6 e D14 mais uma vez mostram-se interessantes no que diz respeito a essa temática sobre a experiência na Educação Básica, visto que ambos não a possuem:

*D6: - No caso da Licenciatura sim. [...] Lógico que eu preciso de toda a formação, do conhecimento da técnica, a teoria, mas **em se tratando da Licenciatura isso faz muita diferença sim, como eu te disse da minha experiência, eu não fui pra escola, eu tenho 35 anos de universidade, e mesmo assim eu sinto dificuldade e penso que muitas coisas que faço, muitas aulas minhas poderiam ser melhores se eu tivesse isso né** (APÊNDICE R, grifo nosso).*

*D14: - **Ah eu acho sim, acho que tem que começar por partes, de baixo pra cima, ter uma experiência nos diversos níveis, até porque aqui ele vai ter que ensinar a como dar aula para os alunos dos níveis lá da escola, como que vai fazer isso se nunca foi pra escola? Essa experiência ajuda muito, evita muita dificuldade, eu não tive e sinto isso hoje, eu também tô no final da carreira né, e era uma outra época... mas passei por isso, então acho que hoje em dia tinha que ser diferente, tinha que ter experiência, principalmente por que a escola tá muito difícil, as crianças tão muito difíceis** (APÊNDICE R, grifo nosso).*

Esse dois professores (D6 e D14) dizem ter passado e ainda passar por algumas dificuldades no trabalho com o curso de Licenciatura pelo fato de não possuírem experiência escolar. E apontam que hoje em dia consideram que seja mais importante ainda essa experiência, pois a atuação com os alunos de todas as fases de escolarização, principalmente a infantil, está mais difícil e complexa do que quando eles iniciaram suas carreiras, necessitando assim profissionais cada vez mais bem qualificados.

O professor D18 questiona o fato de como a universidade poderia exigir a experiência como requisito para atuação no Ensino Superior nas Licenciaturas, pois considera essencial. E relata o exemplo de uma docente; aprovada em concurso público, pois possui qualificação no âmbito da produção

científica para isso; que não consegue dominar mais do que trinta minutos de aula, o tempo máximo que ela estava acostumada a se colocar em situação docente, isto é, o tempo médio de uma aula para processo seletivo de docência universitária. Já que nunca havia lecionado a não ser em momentos simulatórios para concursos e processos seletivos universitários. Vejamos sua fala:

*D18: - **Sim, considero fundamental, especialmente para formar professores de licenciatura que vão atuar na escola regular né, então assim [...]** É, eu acho fundamental, e assim, no meu caso e no caso da maioria dos meus colegas é interessante também que a gente passou pela escola pública como eu te falei dos meus professores né, e que isso é um diferencial, é... e o nosso foco é formar alunos que vão atuar na rede pública. Exclusivamente? É obvio que não né! A gente discute também sobre escola privada, até salários, a gente faz discussão com os alunos e tal, não só eu mais os outros professores também, condições de trabalho, então é fundamental essa experiência sim e acho que ela é muito formativa, e mais, **no meu caso e eu acho que na maioria dos professores que atuam com disciplinas pedagógicas ela é tema de aula essa experiência, então eu acho que tematiza e não fala só aleatoriamente: “Ah um dia eu fui...” Mas é tema de aula né, sinaliza para o aluno a partir da nossa experiência, então eu acho fundamental né, essa opção assim por ter isso como requisito pra formação, e para atuação aqui no Ensino Superior, eu acho que sem dúvida é!** Agora como fazer isso? É como eu te falei né, eu conheço essa iniciativa de formação complementar após o ingresso na carreira e vinculada ao estágio probatório, que é meio coercitivo não vou mentir não né, fica meio coercitivo porque fica assim ó: “você está no probatório, olha o que você está fazendo”. [...] Mas talvez sem ter esse vínculo de coerção, ser uma coisa assim, um programa de fomento mesmo seja mais interessante e que englobe todos os professores, porque muitos têm dificuldades e eles conseguem entender que eles têm dificuldades por não ter formação. [...] Olha tive um caso de uma professora, a minha mulher ela era professora colaboradora na Psicologia, **lá teve um caso de uma amiga dela que foi nesse caminho também, bem nova fez Mestrado e Doutorado e já tinha Pós-doutorado, fez concurso entrou na UEL e ela não conseguia dar aula, porque ela só conseguia ter domínio do conteúdo por 30 minutos, que era o tempo que ela estava acostumada a “treinar” para dar as aulas das provas didáticas nos concursos públicos que ela prestava, passava disso ela não conseguia mais, a aula acabava. Então olha a que ponto se chega [...]** porque nunca deu aula, nunca se preparou pedagogicamente pra isso, não possui formação pedagógica nenhuma pra isso, mas está, segundo o sistema, muito bem “qualificada”, é a questão da produção que falamos (APÊNDICE R, grifo nosso).*

Esse é um relato importante e de grande relevância, que mesmo não se tratando de uma professora de um curso de Licenciatura, vem ao encontro com o que bem destacou a professora D1 em sua resposta a pergunta 4 da entrevista, quando disse que esse é o “calcanhar de Aquiles” da universidade, uma vez que a falta de trato pedagógico e a falta de experiência docente tem um impacto

gigantesco na aprendizagem dos alunos nos 54 cursos da universidade (APÊNDICE H).

Já os outros 8 docentes (D2, D4, D5, D8, D10, D12, D13 e D15) responderam também que “sim”, mas fizeram ponderações às suas respostas, deixando-as no âmbito do “sim, mas não é indispensável desde que busque outras formas de aproximação com a escola”, significando com isso que consideram importante possuir experiência na Educação Básica para ministrar aulas no curso de Licenciatura em Educação Física, mas a falta dessa experiência pode ser suprida por outras atividades e formações que aproximem esse professor de Ensino Superior do universo escolar.

Algumas justificativas dessas respostas podem ser verificadas por meio dos seguintes relatos:

D4: - É importante, mais não é determinante, não é fundamental [...] Eu não vejo a docência, eu vejo conhecer a escola, pra mim são coisas diferentes, então eu diria, é importante conhecer escola no seu cotidiano, aí pra mim é relevante. [...] Eu acho que tem que fazer imersão, ele tem que desenvolver ações, em que ele permaneça um tempo da carga horária dele dentro da escola, deveria ser. Isto sim, desenvolver ações pedagógicas da disciplina dele ou de extensão, ou de pesquisa, mas dentro da escola, que ele tivesse ou ela, dentro da escola. [...] Isto é viver escola, não é dar aula, então a experiência de dar aula pra mim é uma coisa ok? Viver o cotidiano da escola é outra, que dentre as ações está dar aula, não sei se estou me fazendo claro? Então eu luto nos nossos editais para que a gente comece a colocar vivência na escola, ok? Então por exemplo, contaria muito, coordenador de disciplina, trabalhou na secretaria... [...] Isto é viver escola, não é dar aula, então a experiência de dar aula pra mim é uma coisa ok? Viver o cotidiano da escola é outra, que dentre as ações está dar aula [...] a experiência docente é importante? É, mas não é determinante se pensarmos apenas na lógica da sala de aula (APÊNDICE R, grifo nosso).

O professor D4 diz que a experiência enquanto docente na Educação Básica é importante, mas não é indispensável devido ao fato dele não compreender apenas a docência, e sim a escola, algo mais amplo. Nesse sentido ele defende a imersão no contexto escolar em vários sentidos, vivenciar a escola em várias funções, como secretária, como coordenador, não apenas como docente.

Uma observação interessante foi feita pelo docente D5 no relato a seguir:

D5: - [...] claro que não podemos generalizar e dizer que todos aqueles que não têm experiência na Educação Básica não podem dar aula no Ensino Superior ou não são bons professores [...] Ou não dão conta de atuar nos

cursos de licenciatura..., mas a sua entrevista me fez refletir sobre questões que “vira e mexe” os alunos, os graduandos levantam uma questão ou outra a respeito dos professores, ou das avaliações, ou das atividades propostas, enfim, acho que uma avaliação informal que eles fazem constantemente da gente entre eles né, e que chegam aos nossos ouvidos. Então assim, essa experiência que eu tenho nessas décadas de universidades nos mostra que é necessário um olhar mais atento pra isso que você está trazendo na sua pesquisa viu, é preciso um cuidado, uma prudência maior até da própria universidade em como tratar com esse problema, essa situação, acho que podemos chamar de problema, pois é preciso tomar medidas para amenizar suas consequências penso eu, assim como por exemplo, essas reclamações dos alunos (a respeito dos docentes universitários) que me vieram a cabeça durante a sua entrevista (APÊNDICE R, grifo nosso).

Ele diz que considera importante a experiência na Educação Básica para a atuação do docente universitário que trabalha nos cursos de formação de professores, mas que não é indispensável desde que busque outras formas de aproximação com a escola, e que a presente pesquisa o fez refletir a respeito das problemáticas discutidas pela investigação que também são motivos de constantes reclamações dos graduandos com relação aos docentes, reiterando que a universidade deve se mobilizar para resolver e/ou amenizar esses problemas.

Em seguida citamos os trechos dos relatos das docentes D13 e D15:

D13: - É eu acho que o que é importante pro docente é conseguir criar situações que problematizem pro aluno como seria aquela realidade [...] Mas assim, é importante ter experiência? Considero que sim, ajuda sim e muito, mas quem não tem pode criar estratégias para dar conta dessa problemática utilizando outros recursos (APÊNDICE R, grifo nosso).

D15: - Olha, se eu falar: “ela é importantíssima”, você vai falar “mas você não teve”! (risos) [...] Entendeu? Não, eu penso que ela é importante, mas ela não é primordial, (risos), porque eu não tive essa vivência na escola, exceto nos estágios. [...] E, eu me vejo é, nessas questões que a gente pontua em relação ao saber docente hoje eu me vejo... [...] Suprindo muito bem essas questões (APÊNDICE R, grifo nosso).

Ambas justificam suas respostas com o argumento de que a experiência é importante, mas outros recursos podem ser utilizados. A professora D15 que não possui vivência na Educação Básica se diz suprindo as necessidades dos licenciandos devido a sua trajetória de estudos, ao processo de busca pelo conhecimento que ela sentiu necessidade em adquirir desde o término da graduação.

5.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir do planilhamento detalhado dos resultados, realizado por meio da construção de quadros e suas respectivas categorias de respostas construídas mediante as análises das mesmas, partimos para uma análise dialogada, primeiramente organizando os resultados em duas grandes categorias; representadas pelos dois principais assuntos propostos pela pesquisa; e correlacionando-as a subcategorias compostas pelas perguntas temáticas e perguntas foco do questionário e da entrevista semiestruturada respectivamente – Quadro 35:

Quadro 35 – Categorização da temática correlacionada com as perguntas temáticas e as perguntas foco, do questionário e da entrevista semiestruturada respectivamente.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Formação Pedagógica	Questionário	
	Perguntas temáticas: 3, 4, 5, 6,	Perguntas foco: 3, 6
	Entrevista Semiestruturada	
	Perguntas temáticas: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Perguntas foco: 4, 7, 8
Experiência Docente na Educação Básica	Questionário	
	Perguntas temáticas: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	Perguntas foco: 7
	Entrevista Semiestruturada	
	Perguntas temáticas: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	Perguntas foco: 9, 10, 11, 14, 15

Fonte: A Autora (2019)

A diferença entre as perguntas temáticas e as perguntas foco tanto do questionário quanto da entrevista semiestruturada está no fato de que as perguntas temáticas são todas as perguntas que dizem respeito ao assunto em questão - no caso a categoria indicada pelo Quadro 35. Enquanto que as perguntas foco são as perguntas definidas como essencialmente esclarecedoras e inequívocas, principalmente em caso de dúvida e/ou indecisão do pesquisador no momento de análise dos dados, que ocorreram por meio da análise de conteúdo de posse de um material muito extenso a ser explorado.

Em seguida mantivemos a organização baseada nos dois eixos basilares representados pelas categorias provenientes da temática da pesquisa,

mas agora correlacionamos com subcategorias construídas a partir de conceitos síntese que emergiram da fala dos docentes durante as entrevistas, conforme mostra o Quadro 36, tendo como ponto de interrogação a condição de importância, determinação e indispensabilidade que esses dois eixos tem na função de formador que o professor universitário do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina exerce.

Quadro 36 – Categorização dos resultados construídos por meio da análise de conteúdo de Bardin (2004).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DOCENTES	RESULTADO
Formação Pedagógica	Importante, determinante e indispensável.	D1, D2, D3, D5, D7, D8, D9, D11, D12, D14 D15, D16, D17, D18	14 docentes (77,77%)
	Importante, <u>mas não é</u> determinante e indispensável.	D4, D6, D10, D13	4 docentes (22,22%)
Experiência Docente na Educação Básica	Importante, determinante e indispensável.	D1, D3, D6, D7, D9, D11, D14, D16, D17, D18	10 docentes (55,55%)
	Importante, <u>mas não é</u> determinante e indispensável.	D2, D4, D5, D8, D10, D12, D13, D15	8 docentes (44,44)

Fonte: A Autora (2019)

A partir dessa correlação e da análise das perguntas tema e das perguntas foco obtivemos os resultados para cada um dos dois eixos basilares da investigação: Formação Pedagógica, e Experiência Docente na Educação Básica, ambos com relação ao professor universitário do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL.

5.3.1 Formação Pedagógica

Com relação à primeira categoria abordada tanto pelo questionário quanto pela entrevista semiestruturada - Formação Pedagógica, a maioria dos professores (14 docentes – 77,77%) demonstraram considerar esse fator como sendo algo importante, determinante e indispensável a um professor universitário atuante no Ensino Superior em cursos de Licenciatura como é o caso de uma vertente do curso de Educação Física. Muitos professores entrevistados chegaram a citar esse como sendo o maior problema que a universidade enfrenta: a falta de formação pedagógica para ministrar as aulas, citando até outros cursos não

relacionados à formação de professores. Um desses importantes relatos foi o da professora D1:

*D1: - [...] mas tem o impacto também o professor que tá formando lá no Direito, ou na Agronomia, ou na Veterinária né, mas que ele olha pra turma com 75% de reprovação e diz: “eu não tenho culpa que vocês são burros”. [...] Né! Isso tem impacto gigantesco na aprendizagem desse aluno, talvez nós não consigamos ainda precisar o quanto, mas se nós fizéssemos pesquisas, desenvolvêssemos pesquisas coletando essas falas e revelando o que o estudo mostra [...] Então assim ó, eu penso que quando esteja, quando a gente esteja tratando da formação de professor é muito mais grave, porque nós sabemos que esta história que ele vive, mesmo ele sabendo que esta não é a forma adequada, **a forma que ele está sendo tratado muitas vezes, não é a forma mais adequada pra ele ser professor lá na escola e no Ensino Superior, mas ele reproduz, quando lhe falta estruturas que, que possam ter sido reelaboradas, repensadas no campo e na direção da tomada de consciência dos mecanismos de funcionamento do docente, quando ele não tem clareza disso do processo de aprendizagem dele enquanto professor, a gente sabe que há uma tendência enorme dele reproduzir o que fizeram com ele [...] Então isso é gravíssimo na universidade como um todo, agora se você, eu tô falando de UEL, 14 cursos de licenciatura, nós temos este problema instalado nos 14 né! [...] Há cinco anos tô na CPA (Comissão Própria para Avaliação) que alia toda a universidade e já passei pelo colegiado de curso na vice e na coordenação, e sou docente da disciplina de Ensinar e Aprender, e a gente fatalmente discute também a avaliação como um elemento constitutivo deste processo de ensinar e de aprender, eu posso tá falando de uma forma desavisada mas não é de uma forma irresponsável que eu vou falar [...] Tá, porque tô partindo destas experiências que eu tenho, **mas grande parte dos problemas que a universidade tem hoje na questão pedagógica, eu não tô falando de estrutura [...] “ai falta prédio, tá velho, tá caindo, tá sujo, falta funcionário”, não é disso que eu tô falando tá. [...] Eu tô falando da questão didático pedagógica, grande parte dos problemas que a gente enfrenta na universidade hoje, e não é só na graduação, na Pós-graduação também, tanto no Lato quanto no Stricto né [...] Vem dessa dificuldade que o professor tem do trato pedagógico do conhecimento, [...]** (grifo nosso, APÊNDICE H).***

Essa narrativa nos remete a Veiga e Castanho (2000) quando tratamos da formação pedagógica dos professores universitários dos cursos de Educação Física em um dos capítulos de nosso referencial teórico, no qual os autores defendem que se a especificidade e a identidade da profissão docente é o ensino, este deve vir em primeiro lugar e ser prioridade.

Outra queixa relatada pelos docentes durante as entrevistas foi com relação à supervalorização da produção científica em detrimento da formação pedagógica para o ensino. Produtividade esta também chamada por alguns docentes e autores como “produtivismo”, que é definido como um fenômeno caracterizado pela excessiva valorização da quantidade e pela escassa consideração da qualidade da produção acadêmica (ESTÁCIO *et al.*, 2019).

Os docentes D1, D6 e D9 relatam esta situação por meio dos seguintes trechos quando questionados a respeito da formação pedagógica:

*D1: - E no mundo da Pós-graduação hoje né, quem entra lá: Graduação, Mestrado, Doutorado, alguns já, eu tenho recebido aqui é, currículo de PSS com Pós-Doc. Então é um mundo acadêmico. **Quando ele conseguir entrar, é está a questão da produção do conhecimento científico que é super importante, é, é parte é, dos propósitos da universidade [...]** Mas eu não posso simplesmente, mas eu não posso virar as costas pra esta questão da formação pedagógica! (APÊNDICE H, grifo nosso).*

*D6: - [...] Então eu vejo hoje os professores que estão entrando os mais novos, não por culpa deles, mas por culpa do processo [...] do processo, faz com que o ensino esteja sendo deixado, e os alunos até tão entrando nisso: “professor o senhor tem projeto de pesquisa? O senhor tem... ah não tem?” Então você meio que assim, “ah peraí, esse professor não tem projeto de pesquisa, aquele tem, então aquele é mais importante do que você!” [...] **Mas o que eu falo é que teria que ter é um equilíbrio, mesmo nas nossas elevações aqui,** que nós temos que preencher todo um processo do, dos dois últimos anos do que nós fizemos **a pontuação que carrega a publicação é bem maior que... A própria aula, prática, sim!** E a nossa briga é com isso, eles tentaram fazer uma reformulação e nessa reformulação eles deram maior ênfase ainda pra quem trabalha na Pós-graduação, pra quem tem publicação [...] (APÊNDICE H, grifo nosso).*

*D9: - [...] eu faço uma colocação que eu vejo vários doutores entrando na universidade com grande dificuldade pra dar aula, isso é notório! Eles colocam slide e leem slide, slide, slide, slide... mas quando vai pra prática é um terror! [...] **E é assim, há uma enxurrada de... olha, pesquisa, pesquisa, pesquisa, pesquisa, pesquisa...** essas pesquisas não vão levar a nada, existem alguns suportes de pesquisas... eu vou pesquisar, eu vou pesquisar na minha área. Pra quê? **Pra quê que me serve essa pesquisa na minha área? Pra melhorar a minha qualidade didática de entendimento pra eu passar pros meus alunos, aí é válido!** Agora eu encontro doutores com 500... e não vale pra nada, não serve pra nada, vai dar aula não sabe dar aula, isso é verdade eu falo mesmo! **Sou muito clara pra falar, tem vários doutores que não sabem dar aula, não sabe o que é pedagogia!** Não aprenderam tão cedo na graduação, foi pra Mestrado, foi pra Doutorado e continua desse jeito. É, e eu falo a verdade. [...] É só isso que interessa, mas vai ver não sabem nem do que a pesquisa foi feita, porque coloca um monte de gente no artigo só pra publicar, publicar e publicar (APÊNDICE I, grifo nosso).*

A esse respeito e com relação a essa valorização da produtividade já fazer parte do universo discente desde os primeiros anos da graduação, a presente pesquisa em seu referencial teórico também já havia abordado essa questão assim como também afirmam Chaves e Vasconcellos (2015) quando dizem que o campo pedagógico está sendo deixado de lado, sendo secundarizado, priorizando-se a pesquisa, o que faz com que não se contribua na busca de soluções de problemas de ensino encontrados na universidade, como também citou

a professora D1, que diz que não sabemos a gravidade desses problemas pedagógicos na e da universidade porque não pesquisamos sobre eles:

D1: - [...] talvez nós não consigamos ainda precisar o quanto, mas se nós fizéssemos pesquisas, desenvolvêssemos pesquisas coletando essas falas e revelando o que o estudo mostra [...] (APÊNDICE H).

Ou também pouco se pesquisa porque como afirma Rezer et al. (2012), existe uma dificuldade de articulação interna nas universidades, uma resistência entre os docentes, de que eles, independentes de suas disciplinas, discutam questões e problemas pedagógicos. Essa enorme contradição em um ambiente que deveria ser desprovido de “obstáculos” tão pequenos para a aprendizagem como a falta de diálogo, faz da universidade uma instituição pouco acostumada com a crítica a si própria.

O interessante foi que todos os 5 professores (D5, D6, D7, D9 e D14) desprovidos de formação pedagógica e/ou nas áreas de humanas no âmbito da Pós-graduação tanto Lato quanto Stricto Sensu, quando questionados da necessidade de uma formação mínima nesse sentido para o professor universitário, todos foram enfáticos em afirmar que “sim” que essa formação é necessária e importante, e alguns deles relataram que sentem dificuldades em alguns aspectos da formação docente em Licenciatura por não possuírem essa qualificação, entre esses professores estão:

*D7: - Eu acho que é essencial essa formação porque **eu vejo ainda é, algumas dificuldades em mim** né e eu procuro sanar estudando e vejo amigos companheiros de trabalho que ainda confundem licenciatura com bacharel, dá o mesmo conteúdo isso aí é complicadíssimo né, na escola são, é outra forma de agir né (APÊNDICE H, grifo nosso).*

*D14: - **Ah sim, se vê, como eu te disse a minha mesmo não teve nada de pedagógica, e eu sempre tive essa dificuldade.** Então é claro que quem tem essa formação com certeza sabe melhor essas questões e atende melhor essa questão do estágio, **eu atendo o estágio do bacharel e mesmo assim tenho dificuldade.** Se o professor estudou esse assunto e se preparou pra isso com certeza ele vai atender os alunos melhor porque ele sabe resolver os problemas que os alunos trazem e as dúvidas que eles trazem, não fica meio perdido como a gente fica (APÊNDICE K, grifo nosso).*

Quanto à responsabilidade da universidade em solucionar e/ou amenizar esse problema pedagógico muitos professores entrevistados (D1, D12, D15, D18) citaram o GEPE que é o Grupo de Estudos de Práticas em Ensino da

UEL, que junto à PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) foi criado em 2011 com a finalidade de criar espaços e ações que possibilitem aos docentes refletirem sobre suas experiências de ensino, compreenderem de forma mais elaborada a relação pedagógica que se estabelece no processo ensino e aprendizagem, possibilitando reavaliação e reelaboração da ação formativa. Segundo a professora D15 entrevistada e que participa do grupo desde sua fundação, o grupo foi idealizado baseado em um modelo de formação de professores universitários que acontecia na UNESP (Universidade Estadual Paulista):

D15: - [...] e a gente até viu o [...] foi da UNESP né, a gente acabou é, é, observando esse grupo da UNESP [...] Que eles tinham pra fazer alguma coisa parecida aqui, é... cada universidade eu penso que precisa é se atentar pra estas questões tá, da, de ter um grupo na qual o professor que entrou pra universidade ele garanta esta formação porque quem perde é o nosso aluno. (APÊNDICE H).

Nesse sentido o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino), se organizou com os seguintes objetivos:

- I - desenvolver e coordenar ações para a formação continuada dos docentes interessados na reflexão e reelaboração de sua prática pedagógica;
- II – promover fóruns de discussão sobre a prática pedagógica no âmbito da UEL;
- III - promover eventos focados nos estudos, pesquisa e experiências da Educação Superior;
- IV – sistematizar e publicizar os resultados dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do GEPE - UEL;
- V- elaborar projetos para captação de recursos a serem aplicados no ensino de graduação (UEL, 2019a).

Dos professores que citaram o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino da UEL) como uma alternativa extremamente positiva da UEL como reação às questões pedagógico-formativas de atendimento aos docentes universitários, dois deles fizeram uma observação interessante, os professores D15 e D18, que disseram que apesar de todo importante e consistente trabalho realizado pelo grupo, os professores que realmente mais precisam frequentar e buscar capacitação não o fazem. Vejamos nos relatos:

*D15: - [...] essa tua pesquisa me fez repensar aí um pouquinho na minha trajetória, menina faz 10 anos que eu faço parte do, do, do GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino), e aí a gente faz vários cursos, quem vai? São sempre os mesmos! [...] **Quais são as reclamações que os alunos***

tem? São essas que você aponta aqui! Entendeu? Então, é o professor muitas vezes ele tá num conservadorismo e ele não quer buscar novas estratégias, ele fala: “ah eu já sei o que eu quero fazer”. Então é uma mudança também de concepção (APÊNDICE K, grifo nosso).

*D18: - [...] O GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) faz uma ação legal, eu já fui em vários cursos dele, mas o problema por exemplo, eu vou, mais eu tenho formação na área então eu vejo os cursos [...] Não e, é algo que basicamente eu já sei né, dependendo do assunto não, **mas a maioria já, e aqueles professores que precisam olham o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) e falam: “isso aí... é pra quem e professor!”.** Entendeu? (Pois nem professores se compreendem). [...] se a gente observar quem frequenta, geralmente são aqueles que já foram ligados a licenciatura, e tal (APÊNDICE H, grifo nosso).*

Nesse sentido isso vai ao encontro do que aponta Masetto (2003) ao citar que, mesmo sendo o domínio da área pedagógica o ponto mais carente dos professores universitários, estes não procuram formação na área. Ou porque nunca tiveram a oportunidade de entrar em contato com a área, ou porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade no Ensino Superior, visto estarem lidando com adultos e subentenderem estes dominarem o entendimento automaticamente.

Com relação aos demais docentes, 4 deles (D4, D6, D10 e D13) - o que corresponde a 22,22% dos 18 professores, no que se refere a categoria Formação Pedagógica, eles demonstraram considerar esse fator como algo importante, mas não determinante, nem indispensável, visto que ponderaram algumas situações.

Vejamos:

D4: - Então eu não vejo como obrigatório, eu vejo como uma necessidade do ato de ensinar, independente de quem esteja aprendendo no curso, para melhorar a qualidade do aprendizado. [...] Então veja, precisa? Claro que precisa. É determinante? Não necessariamente, [...] (APÊNDICE H).

O professor D4 considera como um fator muito importante, mas não determinante. O professor D10 questiona a necessidade da formação pedagógica, pois chega a citar outros cursos em que essa formação não existe e diz que os acadêmicos possuem maior apropriação de conteúdos e um suposto reconhecimento e sucesso profissional maior que a nossa área.

D10: - [...] quando você me pergunta, “Falta de formação pedagógica né?”, ou “É necessária à formação pedagógica para dar aula no Ensino Superior?”, aí eu me remeto assim aos cursos de Medicina, de

Engenharia, onde diversos professores não tem formação pedagógica e no entanto os alunos tem um nível de apropriação; agente pode questionar isso, discutir né; mas eles tem um nível de apropriação teórica supostamente né, técnica, bastante elevado. Os alunos dos cursos de Engenharia, o professor não dá aula, mas ele dá uma prova onde ele vai cobrar todo o conteúdo que está no programa, e o aluno tem que dar conta disso né, e em média os alunos dão conta disso, [...] Então tá, pois bem, a formação pedagógica é importante? É importante. Ela é essencial? No Ensino Superior? Ela é tão importante quanto em qualquer nível de ensino, mas tô dizendo pra você que não é isso que vai definir se o aluno entendeu, se apropriou ou não se apropriou do conteúdo (APÊNDICE H, grifo nosso).

Enquanto que a professora D13 não foi tão enfática e argumentou dizendo que, o professor tem que ter domínio sobre o conhecimento teórico e saber fazer a transposição para a prática que assim isso auxiliará no pedagógico. Sua resposta foi um pouco questionável, como se a formação pedagógica proveniente da vivência prática fosse suficiente. Compreendemos que a atuação prática auxilia a elaboração teórica, até como um processo de síntese daquilo que recebemos como teoria em nossos processos formativos, para uma posterior construção de nossas práxis, mas não podemos contar exclusivamente com a formação advinda da prática.

*D13: - Então é eu acho que não tem como a gente fechar: “você tem que saber fazer pra você ser professor daquilo”, mas eu penso que você tem que ter domínio sobre o conhecimento teórico e saber fazer essa transposição para a prática. **E a medida em que você tiver vivência nesta atuação prática com o cunho pedagógico e didático, isso vai facilitar muito a, a sua atuação como docente no Ensino Superior né** (APÊNDICE H, grifo nosso).*

Gostaríamos de nos especificar a respeito do professor D6, ele foi classificado nesta categoria que considerou a questão da formação pedagógica como “importante, mas não determinante, nem indispensável”, mas queremos evidenciar que suas respostas em todas as perguntas temáticas envolvendo a categoria formação, principalmente a pergunta 4 - considerada pergunta foco da entrevista para a categoria analisada em questão, foram no sentido afirmativo, menos a pergunta 8, que questionava se ele considerava que um professor universitário com formação pedagógica complementar a da graduação tem melhores condições de atender seus discentes/futuros professores?

Na questão 8 ele foi o único docente que respondeu “não” e justificou-se dizendo que:

D6: - Ah eu acredito que não, eu acredito que, não. [...] Que indiferente porque você vai buscar uma, um conhecimento pra você ali que talvez isso acabe nem utilizando na própria graduação (APÊNDICE K, grifo nosso).

Sua resposta se torna um tanto controversa, pois como um professor do Ensino Superior atuante em um curso de Licenciatura que adquire um conhecimento, uma formação pedagógica nunca irá utilizá-lo? Ou até mesmo sentir a necessidade de utilizá-lo?

Nesse sentido entendemos essa resposta como uma espécie de argumentação à pergunta anterior 7, que indagava a respeito da caracterização da formação no âmbito da Pós-graduação Lato e Stricto Sensu, e como ele havia respondido não possuir formação na área pedagógica talvez tenha sentido a necessidade de se “justificar” na questão 8.

E porque fizemos essa observação? Porque curiosamente antes dessas perguntas, no início da entrevista, na pergunta de número 4 o professor D6 foi indagado se ele considerava necessária uma formação pedagógica mínima para exercer a docência universitária, assim como acontece nos demais níveis educacionais? E ele respondeu que sim. Portanto a utilização das perguntas foco foi muito importante para que pudéssemos definir um posicionamento mais pontual dos professores. No caso da correlação da categoria: Formação Pedagógica x subcategoria: Entrevista Semiestruturada – descritas no Quadro 35, as perguntas foco 4, 7, e 8 mantêm uma estreita relação tendo a pergunta 4 uma importância maior devido a neutralidade que ela possui, isto é, não é uma pergunta direta e a respeito da trajetória pessoal de cada docente.

Nesse sentido, mesmo o docente D6 tendo respondido a questão 4 afirmativamente, e essa questão sendo uma pergunta foco, que se encaminhava para a categoria “Importante, determinante e indispensável”, esse docente foi mantido na categoria “Importante, mas não é determinante e indispensável”, devido a incompatibilidade extrema de sua resposta na pergunta 8 com a pergunta 4. O que é completamente normal em se tratando da complexidade do processo de análise da formação de professores.

Todas essas análises e relatos evidenciam a importância/relevância que os docentes pesquisados destinam à formação de cunho pedagógico-formativo à constituição e atuação educacional como formadores de professores que são.

5.3.2 Experiência Docente na Educação Básica

Ao voltarmos nossa atenção para a categoria Experiência Docente na Educação Básica apresentada pelo Quadro 36 verificamos nos resultados que a subcategoria que considera esse fator “Importante, determinante e indispensável” na constituição do professor universitário, expressou 55,55% dos docentes entrevistados, isto é, 10 dos 18 docentes participantes da pesquisa (D1, D3, D6, D7, D9, D11, D14, D16, D17, D18).

Muitas foram as questões abordadas pelos docentes durante as entrevistas alavancadas por essa temática, desde a questão do preparo para a pesquisa versus o preparo para a docência, que não é mais exclusividade das discussões no âmbito das Pós-graduações, elas já estão presentes desde a graduação como mencionamos na discussão da categoria anterior, até as discussões a respeito das alternativas que as universidades podem estar tendo como objetivo de amenizar os problemas causados aos graduandos pela falta de experiência de docentes universitários que se propõe a formar futuros professores que vão atuar no Ensino Básico.

A esse respeito alguns docentes citaram:

D1: - Mas essa é a grande queixa que nós temos nas licenciaturas, não é só da Educação Física, é quando você consegue fazer a relação com a escola, e quando isso não tem, é, a contribuição deste conteúdo, ele fica esvaziado pros alunos, porque se ele não quer a relação disso lá no cenário de atuação dele como é que ele, ele, ele valida isso daqui? Como é que ele atribui importância pra isso na formação dele? Portanto futuros professores que são formados distanciados da discussão didático pedagógico ele não vai reconhecer o valor disso, porque não é feita essa, essa ida até a escola pra falar do exemplo, pra falar de como tá, de qual [...] (APÊNDICE N, grifo nosso) [...] Nossa mas como é que você fala da escola sem conhecer a escola? [...] Faz falta, aí quando você vai pegar é, os trabalhos que são desenvolvidos por esses professores não tem relação com a escola. Isso é muito difícil, “ah, mas o aluno pode compreender com outros professores”, pode, mas na tua disciplina se você tivesse a leitura de escola isso dá outro sentido pro teu, pro teu conteúdo que você tá ensinando (APÊNDICE R).

D16- [...] Você vê aqui na universidade que os professores que não tem essa experiência eles deixam tudo mais solto e aqueles problemas históricos que acontecem nos estágios continuam a se repetir (APÊNDICE M, grifo nosso). [...] Eu vou trazer pra minha área de novo, eu trabalho com uma área muito específica que é Educação Especial [...] Então quando eu vou explicar quem é o aluno com deficiência intelectual, existe uma complexidade muito grande. [...] então falar de um aluno desse só considerando a literatura sem ter estado com este aluno é impraticável! [...] Eu vou falar totalmente de um, de um

achismo porque a literatura não dá conta de falar dessa diferença. Então estar na escola, experimentar este aluno, influencia completamente na aplicabilidade de qualquer questão do aluno na prática em si, isso eu não tenho dúvida alguma, [...] Vou dar um exemplo pra você, [...] eu fiquei três anos em uma outra universidade pública, depois que eu vim, fiz uma permuta, e eu lembro que tinha um docente lá que ele era desse que eu te falei, ele fez a graduação, ele foi para Especialização, Especialização - Mestrado, Mestrado – Doutorado. [...] No Mestrado ele foi pro Ensino Superior aí no Ensino Superior ele fez o doutoramento dele, mas ele não é professor de escola, e eu lembro muito bem uma vez que os alunos comentaram comigo que os exemplos que ele dava de escola foram os mesmos exemplos que o orientador dele de Mestrado dele deu quando foi ministrar um curso na faculdade. Ou seja, ele não trazia pra aula aquilo que ele experimentou, ele trazia exemplos que ele tinha escutado, então é bem diferente (APÊNDICE N, grifo nosso).

D17: - Ele não dá conta, ele não tem, ele não viveu. Agora nós temos professor aqui que não tem experiência, que nunca pisou na escola, foi professor, estudou, depois entrou na Especialização foi seguindo, fez Mestrado e Doutorado, no meio do percurso ele deu algumas aulas numa Especialização, isto foi o “suficiente” pra ele ter experiência enquanto professor e daí ele entrou aqui. [...] (APÊNDICE M, grifo nosso). Porque tem professores lá que nunca trabalharam na escola. [...] **são professores dos nossos alunos, e aí sempre vem um confronto né, então vem “ah o outro professor falou que o plano de aula é assim”. Aí você tem que voltar explicando, parece, é igual criança, você ensina a boa educação o tempo inteiro, um fala palavrão, pronto ele já aprendeu palavrão, fica falando toda hora o palavrão né, então você fala: “gente volta lá de novo”, explica tudo de novo, mostra seus processos né, você não pode falar que o outro professor tá errado, são outras visões, ele tá pautado em outra, outro referencial teórico, que pensa de outra maneira, então, mostrar pra ele as diferenças disso, a importância da, pra formação deles né (APÊNDICE R, grifo nosso).**

Assim como na discussão a respeito da categoria formação docente, agora também apareceu a questão das reclamações dos graduandos que os docentes afirmam girar em torno dos mesmos assuntos - professores que não conseguem correlacionar seus conteúdos com a prática, e dificuldades na exemplificação de conteúdos, tornando-os hipotéticos ao invés de propor soluções realmente praticáveis como já nos relatou o professor D16 com a sua narrativa citada acima.

Nesse sentido, independente dos avanços universitários que vão sendo conquistados no desenrolar do curso, e nas transformações do currículo, o professor D18 reafirma o mesmo problema:

D18: - O professor sem experiência fica naqueles exemplos hipotéticos e imaginários, enquanto o que possui experiência propõe soluções (APÊNDICE Q).

A esse respeito Bisconsini (2017, p. 236) também afirma que:

Ao longo das aulas na Universidade, é possível que os professores dialoguem com os acadêmicos no sentido de perceber se há dúvidas sobre os conteúdos expostos, inclusive na relação destes com a Educação Física escolar. Apesar da iniciativa de diálogo dos licenciandos também ser importante nestes momentos, destinar unicamente ao acadêmico a responsabilidade de estabelecer relações hipotéticas entre os conteúdos e o campo interventivo, pode ser prejudicial para a aprendizagem dos conhecimentos tratados no curso.

Essa relação hipotética mencionada foi algumas vezes citada remetendo a ideia de aulas e conteúdos ministrados de maneira extremamente teórica e por professores que se distanciam da formação pedagógica.

Uma situação interessante foi que 3 docentes (D6, D9, e D14) que não possuem nenhuma experiência na Educação Básica – ver Quadro 12, foram enfáticos ao responderam a pergunta número 15 da entrevista semiestruturada – pergunta foco, dizendo considerarem importante possuir experiência na Educação Básica para ministrar aulas no Ensino Superior. Quando questionados sobre o porquê de suas respostas, no caso dos professores D6 e D14 em específico, ficou evidente que suas justificativas se deram no sentido de demonstrarem suas fragilidades quanto ao assunto:

*D6: - No caso da Licenciatura sim. [...] Lógico que eu preciso de toda a formação, do conhecimento da técnica, a teoria, mas em se tratando da Licenciatura isso faz muita diferença sim, como eu te disse da minha experiência, **eu não fui pra escola**, eu tenho 35 anos de universidade, e **mesmo assim eu sinto dificuldade e penso que muitas coisas que faço, muitas aulas minhas poderiam ser melhores se eu tivesse isso né** (APÊNDICE R, grifo nosso).*

D9: - Com certeza! Como eu te falei, depende do foco, no caso da licenciatura sim. [...] Então sim, com certeza (APÊNDICE R, grifo nosso).

*D14: - Ah eu acho sim, acho que tem que começar por partes, de baixo pra cima, ter uma experiência nos diversos níveis, até porque aqui ele vai ter que ensinar a como dar aula para os alunos dos níveis lá da escola, como que vai fazer isso se nunca foi pra escola? **Essa experiência ajuda muito, evita muita dificuldade, eu não tive e sinto isso hoje, eu também tô no final da carreira né, e era uma outra época... mas passei por isso, então acho que hoje em dia tinha que ser diferente, tinha que ter experiência, principalmente por que a escola tá muito difícil, as crianças tão muito difíceis** (APÊNDICE R, grifo nosso).*

Novamente a questão da produtividade científica foi citada como um aspecto enaltecido nos requisitos para concursos para provimento de docentes

universitários, e no caso dos cursos de Licenciatura como os de Educação Física, enquanto essa produtividade é valorizada a experiência docente, isto é, o ensino é pouco ou quase nunca levado em consideração, como também citamos no referencial teórico da presente pesquisa e os docentes aqui entrevistados relataram:

D4: - É a lógica da universidade né! Nós hoje vivemos sobre uma égide sobre uma régua moral e profissional, que não está preocupado com a formação do profissional, em qualquer curso, isso quer dizer, com os cursos de graduação tá. Hoje a preocupação na universidade, principalmente pública, é com a produção científica, nesse sentido os regimentos avaliatórios, os instrumentos avaliatórios de concurso públicos eles privilegiam isso, [...] Isto é uma lógica estabelecida para as produtividades [...] E você vai ranqueando né, então universidade..., os dez primeiros colocados..., isso pra mim não tem o menor valor! Nem técnico, nem moral! Então, mas a lógica estabelecida é a lógica da ciência, para uns produtiva, produtivismo, e para outros produção, eu entendo que é produtivismo, ok?! E não produção como o pessoal da área científica fala, [...] (APÊNDICE H, grifo nosso).

D6: - [...] porque o que a universidade cobra hoje se você for fazer o concurso, o que pontua muito é se você tem artigo produzido ou não né, quantos artigos você produziu naquele ano, nos dois últimos anos né, se você quer ter bolsa de estudo você tem que dizer o quanto você produziu, se você quer trabalhar no Mestrado é o quanto você produziu! Do resto... então é, é a, a, a, a o que que acontece? A experiência profissional aí né, aquela vivência toda que você tem isso aí é deixado de lado, não é levado em consideração! [...] Mas o que eu falo é que teria que ter é um equilíbrio, mesmo nas nossas elevações aqui, que nós temos que preencher todo um processo do, dos dois últimos anos do que nós fizemos a pontuação que carrega a publicação é bem maior que a própria aula prática, sim! E a nossa briga é com isso, eles tentaram fazer uma reformulação e nessa reformulação eles deram maior ênfase ainda pra quem trabalha na Pós-graduação, pra quem tem publicação [...] (APÊNDICE H, grifo nosso).

D16: - Mas hoje se você pegar é, as próprias exigências né de CNPq e CAPES ela não valoriza o profissional que está em campo, ela valoriza quem vem da graduação. Então hoje nós temos muitos docentes que estão no Ensino Superior, vou dizer nessa questão da escola, que eles nunca pisaram na escola! Eles foram desde quando entraram bolsistas, entraram em pesquisas, fizeram seu Mestrado, fizeram Doutorado e estão no Ensino Superior. Uma experiência que para dar aula na licenciatura no meu entender ela é essencial (APÊNDICE H, grifo nosso).

Sob a mesma ótica das narrativas desses professores entrevistados está Vasconcellos e Oliveira (2011, p. 4) que afirmam que: “[...] a qualidade, da docência é um fator importante que, com frequência, tem sido ignorado pela universidade”. Fica nítido na fala do professor D6 que os critérios de seleção e progressão funcional estão centrados principalmente na titulação e na progressão científico-acadêmica, exatamente como apontam Chaves e Vasconcellos (2015) em seus estudos.

Compreende-se, portanto, que a qualidade da formação docente não está sendo vista como prioridade pelas universidades, visto que estão a considerar como qualidade, a quantidade da produção científica do docente e não a qualidade de seu ensino, sua metodologia, didática e postura coerente para a profissão de formador de professores. Nesta perspectiva “[...] a docência não entra na medida da produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária.” (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Chauí (1999) reitera que na prática, a docência não é valorizada, perdendo seu lugar para as pesquisas, nas quais estas muitas vezes acabam sendo cobradas em excesso para manter um professor na universidade. O ensinar e o fazer docente são deixados em segundo plano dando lugar enfático à pesquisa e produtividade científica, ganhando ênfase e servindo como medida para a qualidade de um curso, bem como garantir destaque ao docente que produz. O professor D8 também descreve uma problemática similar em uma de suas narrativas:

*D18: - [...] é uma questão que está mais forte agora né, **a gente tem recebido aqui já candidatos e acho que não é só aqui, óbvio que deve ser no Brasil inteiro, mas que o cara fez a Graduação, já emendou Mestrado, o Doutorado e já tem um, ou dois, ou três Pós-doutorados, e nunca atuou em nada, não tô nem em escola ou no Ensino Superior. Nunca atuou em nada, em nenhum campo profissional, porque ele é estudante profissional né, então ele ganha bolsa do Mestrado, às vezes ganhou até na graduação, Doutorado, terminou não tinha emprego ganhou um bolsinha de Pós-doutorado e aí vem para o concurso, aí então **a gente teve um candidato aqui que a primeira aula que ele deu na vida foi a prova didática!** Então você pensa, por mais que ele seja ótimo né, concorrer com o currículo do cara é, ele é muito novo e tem um currículo com muita publicação e tal, mas de experiência nunca fez nada, **então aí é difícil, aí como você avalia um cara desse né?** (APÊNDICE N, grifo nosso).***

Deste modo, a formação do docente universitário é compreendida como “[...] consequência natural da formação do pesquisador” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582), ou seja, os requisitos como experiência, formação pedagógica, conhecimentos didáticos, planejamento e metodologia não parecem ser tão necessários quanto à produção de pesquisas científicas, sendo considerado um bom professor o bom pesquisador. O que o valida exclusivamente esse pesquisador produtivo a dominar toda e qualquer atividade acadêmica, bem como por exemplo, a construção e/ou reforma curricular dos cursos que dominam a especificidade da docência como é o caso das Licenciaturas, e do curso de Educação Física no qual

estamos a tratar na presente investigação, como aponta uma relevante narrativa do professor D17:

*D17: - Ele não dá conta, ele não tem, ele não viveu. **Agora nós temos professor aqui que não tem experiência, que nunca pisou na escola, foi professor, estudou, depois entrou na Especialização foi seguindo, fez Mestrado e Doutorado, no meio do percurso ele deu algumas aulas numa Especialização, isto foi o “suficiente” pra ele ter experiência enquanto professor e daí ele entrou aqui. [...] E por exemplo, este professor que não tem a menor experiência em escola tá lá na comissão que está montando o próximo curso, hoje nós vamos ter discussão, muito provavelmente ele vai palpitar na Licenciatura! Sem nunca ter pisado na escola como professor** (APÊNDICE M, grifo nosso).*

Como já mencionamos, não queremos enfatizar a importância da docência como mais relevante que a pesquisa, ou defender a prevalência de uma em detrimento de outra, mas estamos em concordância com o que afirma Goergen (2006, p. 69) quando considera que: “A primeira e mais fundamental responsabilidade social da universidade refere-se à qualidade das atividades de investigação e de docência em qualquer área.” Bem como de que ambas, pesquisa e docência, deveriam ser consideradas com a mesma valia, compreendendo que uma influi e respalda a outra, assim como deveria ser superada a ideia sobre a indissociabilidade entre teoria e prática.

Todos os 10 professores (55,55%), cujas respostas foram classificadas na subcategoria “importante, determinante e indispensável” para a categoria “Experiência Docente na Educação Básica” referenciada no Quadro 36 tiveram respostas afirmativas para todas as perguntas foco da entrevista semiestruturada (perguntas foco: 9, 10, 11, 14, 15 – ver QUADRO 35), mantendo assim uma coerência contínua a respeito desta subcategoria e com relação a estes docentes em específico. No caso da pergunta 9, todos os docentes responderam que durante suas graduações em Educação Física tiveram professores com experiência escolar, e que isso foi um fator que auxiliou/contribuiu de alguma maneira nas suas respectivas formações, apenas os professores D3 e D17, apesar de também terem tido docentes com experiência escolar em seus cursos de graduação, relataram ter sido indiferente devido ao fator momento histórico em que essa formação se deu (D3 - 1983 e D17 - 1985). Uma formação tecnicista de pouca preocupação formativo-pedagógica e muito voltada ao esporte, mas destacaram que

se essa experiência docente tivesse as características atuais com certeza teria auxiliado.

Com relação à subcategoria: “Importante, mas não é determinante e indispensável”, derivada da categoria: “Experiência Docente na Educação Básica”, 8 professores (D2, D4, D5, D8, D10, D12, D13, D15) tiveram suas respostas alocadas nesta subcategoria, o que corresponde a 44,44% dos docentes participantes da pesquisa. Todos pontuaram durante as entrevistas a importância da experiência como fator colaborativo na atuação do docente universitário que forma professores, mas ponderaram algumas questões.

A princípio faremos uma análise específica de 4 desses professores (D2, D8, D10, e D12) alocados nesta subcategoria para um melhor entendimento da configuração em que suas respostas se delinearão no que diz respeito a correlação entre a pergunta foco do questionário (pergunta 7) e as perguntas foco da entrevista (9, 10, 11, 14 e 15). Os docentes D2, D8, e D12 responderam a pergunta 10 da entrevista, que em situações como o atendimento à discentes a respeito de questões voltadas ao estágio e as práticas pedagógicas, ter um docente com experiência escolar pode contribuir na formação desses graduandos, mas que possuir essa experiência não é algo determinante para que isso aconteça. Essa ponderação é contrária ao que nos traz Bisconsini (2017, p. 247), que afirma que:

[...] conhecer elementos dessa rotina profissional do professor de Educação Física pode proporcionar aos docentes dos cursos de formação inicial a articulação entre os conteúdos curriculares e os saberes da prática profissional. Ou seja, além de diversificar e enriquecer a formação do licenciando, os encontros com a escola fornecem elementos de discussão ao docente da Universidade, desde que esta ação pedagógica tenha o devido acompanhamento.

Já na pergunta 11 sobre considerar que ao ministrar aulas de conteúdos didático-pedagógicos, possuir experiência com a Educação Física escolar, pode proporcionar ao docente universitário, facilidades na exemplificação da teoria, o professor D8 respondeu que sim, mas que teria outras formas de se obter essa “facilidade”, essa qualificação. Com relação à pergunta 14 da entrevista semiestruturada sobre considerar se docentes universitários com experiência prática escolar são capazes de propiciar maiores possibilidades de práticas pedagógicas aos seus alunos, a professora D2 foi a única entre todos os 18 professores

pesquisados que respondeu não, e o professor D8 respondeu que sim, mas de forma parcial, isto é, que essa experiência não se configura em fator determinante para propiciar melhorias nas possibilidades das práticas pedagógicas aos discentes. Para finalizar essa análise a respeito desse bloco de professores (D2, D8, D10, e D12), trataremos da pergunta 15 da entrevista, que questiona se os docentes consideram importante possuir experiência na Educação Básica para ministrar aulas no Ensino Superior? Todos os 4 professores mencionados (D2, D8, D10, e D12), responderam que sim, mas de forma parcial, no sentido de que essa experiência não seria algo indispensável desde que os docentes dispostos a atuarem no Ensino Superior, especificamente em cursos de Licenciatura que formam professores, buscassem outras formas de aproximação com a escola e as questões do ensino e da aprendizagem de maneira mais concreta além da formação teórica tradicional.

Essa análise especificamente realizada com relação aos 4 professores (D2, D8, D10, e D12), separados dos demais (D4, D5, D13, D15) que também apresentaram os resultados de suas respostas alocados na subcategoria “Importante, mas não é determinante e indispensável”, derivada da categoria: “Experiência Docente na Educação Básica”, se fez devido ao fato de que eles ponderaram suas respostas com relação as perguntas foco (10, 11, 14 e 15) que são questões voltadas a experiência na Educação Básica do docente universitário, questões em que os docentes entrevistados inevitavelmente se colocam como protagonistas da temática questionada em cada uma das perguntas. Mas quando correlacionamos essas 4 perguntas foco (10, 11, 14 e 15) com a pergunta foco 9 curiosamente verificamos que os 4 docentes (D2, D8, D10, e D12) que ponderaram suas respostas nas questões 10, 11, 14 e 15 agora são enfáticos em responder na pergunta 9 que quando eles cursaram suas graduações e tiveram professores que possuíam experiência na Educação Básica além da universitária isso foi um fator que auxiliou e contribuiu essencialmente as suas formações, como demonstra os seguintes trechos dos relatos:

D2: - Sim, sim, sim auxiliou, auxiliou, mas eu tô fazendo essa observação, que os que me auxiliaram nesta formação da construção da Didática... da pedagogia, eram os professores que, os professores das áreas pedagógicas estavam ligados com a escola! E isso é claro que favoreceu a minha formação (APÊNDICE L).

D8: - [...] tanto auxiliou que eu escolhi a área de licenciatura, [...] Porque, porque toda minha reflexão ao longo dos processos da graduação da USP

foi pra discutir a formação do cidadão mais crítico na escola. [...] Norteados pela influência deles (APÊNDICE L).

D10: - Sim. Auxiliou com certeza. [...] É... então isso não garante, mas, a prática ela é um eixo condutor da formação né, se tem essa compreensão hoje, uma prática pensada teoricamente, ela é sempre mais forte (APÊNDICE L).

D12: - Auxiliou porque, eles usavam muito dos exemplos que eles faziam com os estudantes deles daquela prática corporal e, muitas vezes eu ia auxiliá-los nas aulas que eles tinham, [...] (APÊNDICE L).

Assim, o comparativo dessas perguntas nos fez constatar uma inversão de opiniões.

A respeito de suas próprias experiências escolares, a docente D2 juntamente com a D13 são as pesquisadas com menos tempo de experiência na Educação Básica de todos os pesquisados – 1 ano cada, o professor D10 possui 2 anos, enquanto que o professor D8 não possui nenhuma experiência na Educação Básica. Já o professor D12 é o que mais possui experiência na Educação Básica desses 4 docentes – 15 anos.

Já dos outros 4 docentes (D4, D5, D13, D15) que tiveram os resultados alocados nessa subcategoria “Importante, mas não é determinante e indispensável”, 3 deles (D4, D13 e D15) mantiveram suas respostas para as perguntas foco de maneira mais coesa, respondendo que consideravam importante a experiência como fator colaborativo na atuação do docente universitário que forma professores, mas ponderaram todas as suas respostas. Responderam também que seus professores na graduação tinham experiência escolar, mas que essa experiência foi indiferente para suas formações devido à limitação do momento histórico em que essa formação se deu. Apenas o docente D5 respondeu que, ao possuir professores em sua graduação com experiência escolar, isso auxiliou na sua formação, respondendo sim também a todas as seguintes perguntas foco sem ponderar nenhuma, apenas na última pergunta da entrevista semiestruturada, quando indagado se considerava importante possuir experiência na Educação Básica para ministrar aulas no Ensino Superior ele ponderou dizendo que:

D5: - [...] claro que não podemos generalizar e dizer que todos aqueles que não tem experiência na Educação Básica não podem dar aula no Ensino Superior ou não são bons professores... [...] Ou não dão conta de atuar nos cursos de licenciatura... mas a sua entrevista me fez refletir sobre questões que “vira e mexe” os alunos, os graduandos levantam uma questão ou outra a respeito dos professores, ou das avaliações, ou das

atividades propostas, enfim, acho que uma avaliação informal que eles fazem constantemente da gente entre eles né, e que chegam aos nossos ouvidos. Então assim, essa experiência que eu tenho nessas décadas de universidades nos mostra que é necessário um olhar mais atento pra isso que você está trazendo na sua pesquisa viu, é preciso um cuidado, uma prudência maior até da própria universidade em como tratar com esse problema, essa situação, acho que podemos chamar de problema, pois é preciso tomar medidas para amenizar suas consequências penso eu, assim como por exemplo, essas reclamações dos alunos (a respeito dos docentes universitários) que me vieram a cabeça durante a sua entrevista (APÊNDICE R, grifo nosso).

Devido a sua justificativa e por consideramos que dentre as perguntas foco (9, 10, 11, 14, 15) a pergunta 15 ainda se sobressai devido a sua abrangência geral a respeito da temática que compõe a categoria: “Experiência Docente na Educação Básica”, concebemos seu resultado final como pertencente à subcategoria “Importante, mas não é determinante e indispensável”.

Portanto, é possível dizermos que, com base nos dados encontrados, de forma geral os docentes dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL possuem apropriação dos saberes da experiência nos referidos níveis que são parte importante e construtora do processo docente para o qual profissionalmente formam. Nos referimos de maneira generalizada visto que, 5 docentes (27,77%) não possuem experiência na Educação Básica, e alguns destes autoavaliam essa condição como um descrédito para sua atuação profissional no âmbito da formação de professores. Outros 4 docentes (22,22%) possuem no máximo 2 anos de experiência; 1 docente (5,55%) possui 4 anos de experiência com a docência na Educação Básica; 4 professores (22,22%) possuem experiência entre 6 e 10 anos; e 4 docentes com vivência entre 11 e 16 anos (QUADRO 12).

Atentamos para o fato de que os docentes mais novos, isto é, os mais recentemente ingressantes na universidade são exatamente os docentes com menos tempo de experiência escolar (QUADRO 15 e QUADRO 16). Informação esta que vai ao encontro do que foi abordado no referencial teórico a respeito das novas necessidades universitárias, de que os acadêmicos interessados em seguir a docência universitária precisarem voltar sua formação para a pesquisa, com participação em grupos de investigação, projetos de pesquisa, programas de Mestrado e Doutorado com dedicação exclusiva mediante bolsas produtividade, em detrimento de atuação da atuação profissional.

Assim, cada vez mais a universidade se encaminha para esse modelo, o que nos permite inferir que cada vez mais a experiência docente na

Educação Básica se fará inexistente na trajetória de formação dos docentes universitários, e em especial dos atuantes em cursos de Licenciatura em Educação Física. Sobre estes resultados nos questionamos, este é um perfil casual ou reflete uma realidade dos cursos de formação de professores para a Educação Física no Ensino Superior brasileiro?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir o ideal de trajetória acadêmica e delinear o conjunto de conhecimentos de que deverá ser constituído um docente universitário atuante em cursos de Licenciatura em Educação Física não foi objetivo deste trabalho. Embora isso seja um horizonte, assumimos que caminhar em sua direção requer um olhar amplo sobre os diversos e distintos percursos que podem ser percorridos para se chegar a esse objetivo. A complexidade desses fatores perpassa questões pessoais, sociais, políticas, históricas, e leva em consideração o contexto para o qual está se formando. Se almejamos que a qualificação docente dos cursos de Licenciatura se encaminhem para a formação de professores que atendam a amplitude da Educação Básica brasileira, bem como a Educação Física escolar de maneira crítica e caminhando para que avanços sejam realizados em todos os âmbitos da área, precisamos que nossos esforços, bem como nossas investigações estejam atreladas e alicerçadas aos pontos nevrálgicos dessas mesmas áreas a que nos dispomos a atuar e vivenciar – da maneira mais vivificada possível.

Nosso ponto nevrálgico na presente pesquisa foi com relação a dois importantes fatores que constituem a formação de professores universitários atuantes em cursos de Licenciatura em Educação Física: **a Formação Pedagógica** e a **Experiência Docente na Educação Básica**. Nesse sentido, buscamos analisar como os professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL compreendem a influência de suas formações pedagógicas e de suas experiências no Ensino Básico na constituição profissional de formadores de professores de Educação Física.

O campo da educação assim como a formação de professores é um campo repleto de conflitos, devido às divergências ocorridas pelos distintos posicionamentos e até mesmo pela pluralidade dos campos teóricos assumidos pelos docentes. Optar por uma identidade profissional deveria ser uma postura coletiva do curso como um todo, de todos os docentes que o compõem a estrutura curricular formativa daquela Licenciatura em questão, mas não é assim que acontece na realidade, cada professor adota uma postura individual que vem ancorada em visão de mundo, homem, sociedade, política, área específica da

Educação Física e principalmente docência. Ou seja, cada professor além de sua trajetória formativa e profissional, tem também individualizada a concepção de professor de Educação Física que ele se propõe a formar. Desse modo, a identidade profissional dos discentes é influenciada pela concepção formativa e pela experiência de seus professores universitários, e vão de acordo com a lógica favorável, contrária ou mesmo se eles possuem outros direcionamentos formativos.

A definição da UEL como instituição, e seus docentes do curso de Licenciatura em Educação Física como objetos de investigação, nos concedeu possibilidades de realizar análises pormenorizadas e algumas inferências a respeito das questões exploradas, bem como localizar algumas incoerências nos discursos docentes que podem refletir fragilidades no que tange ao processo formativo referente aos graduandos do curso – futuros professores.

Os resultados obtidos pela presente pesquisa a respeito da compreensão que os docentes pesquisados têm a respeito da formação pedagógica na constituição profissional de formadores de professores de Educação Física foi de que, a maioria deles, 14 docentes (77,77%), consideram essa como sendo uma qualificação importante, classificada como indispensável para a atuação de um educador que contribui na formação de outros professores. Os outros 4 professores (22,22%) também consideraram importante a formação pedagógica, mas não determinante nem indispensável.

A maioria dos 18 professores participantes da pesquisa, em algum momento no âmbito de suas formações na Pós-graduação Lato ou Stricto Sensu possuem formação pedagógica, mas 5 desses professores não possuem nenhuma formação com essas características, tendo alguns deles discorrido a respeito da importância dessa formação para a atuação de seu papel no Ensino Superior como docente formador de professor, e até mesmo se queixado por não possuir a formação adequada e ter dificuldades em alguns aspectos como por exemplo o atendimento a discentes com questões relacionadas a situações práticas como o estágio ou situações de exemplificação, materialização e transposição de conteúdo teórico em circunstâncias reais de aula.

Isso nos permite inferir que, mesmo esses professores declarando considerarem essa formação importante eles não a obtiveram durante sua trajetória acadêmica e não a buscaram mais recentemente, mesmo atuando há décadas em um curso de Licenciatura, pois, mesmo antes do curso ter sua entrada separada em

Bacharelado e Licenciatura a formação generalista já contemplava a atuação dos profissionais formados no curso para atuarem nos estabelecimentos escolares, e isso demandava que seus professores atendessem a essa vertente escolar.

Essa realidade da não procura pela formação pedagógica pode se dar por variados motivos, desde a afinidade pessoal desses professores, as quais foram abordadas desde a trajetória acadêmica dos docentes - informações que foram recolhidas pelos questionários, até mesmo a questão das demandas universitárias as quais esses docentes são cada vez mais acometidos. Aos professores são crescentemente apresentadas demandas laborais para além de suas funções tradicionais (ensino, pesquisa e extensão), o acúmulo de funções, o acúmulo de produções, orientações, eventos acadêmicos, participação em órgãos colegiados, a busca de recursos para seus projetos, as demandas oriundas de órgãos reguladores/avaliadores, as comissões, os processos, os pareceres, entre outras funções nem sempre consideradas nos registros oficiais. Em síntese, em decorrência da ampliação do rol de funções do professor, o trabalho docente é intensificado e pouco tempo resta para o investimento com a formação pedagógica e a qualidade das aulas do Ensino Superior.

Acontece aí um “desvio de preocupação”, os docentes “secundarizam” o ensino, porque antes eles têm inúmeras outras demandas com que se preocupar. Esses foram fatores também citados por alguns docentes durante as entrevistas como motivos para a não procura de alguns professores por qualificação pedagógica-formativa.

Nessa mesma ótica citamos o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) criado em 2011 pela UEL com o objetivo que os docentes reflitam sobre suas experiências de ensino e compreendam as relações pedagógicas que se estabelecem no processo ensino e aprendizagem. Esse importante espaço de formação oportunizado pela universidade, é destinado a todos, tanto aos docentes com ou sem formação pedagógica, mas os relatos de alguns professores entrevistados que participam ou já participaram do GEPE (D1, D12, D15, D18) e também possuem formação pedagógica relatam que os docentes que realmente frequentam o grupo são aqueles que possuem formação. Os que realmente precisariam de um suporte maior, isto é, aqueles que não possuem nenhuma ou pouca formação pedagógica, e que são a maior fonte dos motivos pelos quais o grupo foi mais impulsionado a ser criado pela universidade, esses realmente não

frequentam o grupo, ou em algum momento nesses dez anos de existência do grupo tentaram fazer parte, mas logo desistiram por um motivo ou outro, muitos com a justificativa de que o que se estuda ali são temáticas para “professores”²⁴ – fala dos docentes que participam do GEPE. Isso nos leva a inferir que esses educadores não possuem uma identidade profissional docente esclarecida como docentes universitários formadores de professores.

Essa é uma questão que interfere na formação do licenciando. Afinal, os graduandos necessitam de espelho, e não reconhecer-se docente em seus próprios professores dificulta o processo de formação. Pois como citou o professor D18, a maioria dos alunos da licenciatura não querem uma identificação com um professor universitário, que se atenha a pesquisa, e que mantenha suas falas distante do universo dos problemas escolares que eles precisam solucionar diariamente. Eles querem uma identificação com o professor da escola, que é o que a maioria deles vai seguir como profissão, e se o docente universitário não quiser e não permitir que isso aconteça os licenciandos não terão essa identificação.

Nesse sentido a existência do GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) demonstra a preocupação e a importância com que a universidade – UEL atribui à questão da formação pedagógica destinada à docência no Ensino Superior em toda sua amplitude, contemplando assim também os cursos de Licenciaturas ofertados pela universidade. Servindo como exemplo estratégico para que outras instituições de Ensino Superior possam auxiliar seus professores na lida pedagógica de seus componentes curriculares.

Quanto aos resultados obtidos sobre a compreensão que os docentes pesquisados possuem a respeito da experiência docente do professor universitário na Educação Básica, a maioria dos professores - 10 docentes (55,55%), considera que possuir essa experiência é algo importante, determinante e indispensável, podendo ser essa experiência pregressa ao ingresso enquanto professor no Ensino Superior ou até mesmo de maneira concomitante, como aconteceu com alguns professores em seu início de carreira.

²⁴ Esse foi um relato do professor D18 explicando a baixa ou não participação no GEPE dos professores que não possuem formação pedagógica e mais precisam participar do grupo, e se justifica dizendo que: “[...] aqueles professores que precisam olham o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) e falam: “isso aí... é pra quem é professor!” Entendeu? Pois nem professores se compreendem”.

Essa conjunção entre experiência e a formação pedagógica demonstrou ser fator colaborativo para que os licenciandos identifiquem-se com os docentes, pois estes, de posse dessa experiência, apresentam melhores condições de atenderem os discentes em situações reais de aula, em situações de estágio e práticas pedagógicas, materializam situações, exemplificam os conteúdos teóricos, enfim tornam suas falas em aulas momentos não apenas de transmissão de conteúdos, mas momentos de relatos de vida profissional vivificados. Vivificados no sentido do erro e do acerto, daquilo que deu certo e daquilo que deu errado, para que juntos, docente e discentes possam refletir e discutir sobre o assunto.

Os resultados apresentados pelos outros 8 docentes (44,44%) foi de que eles concebem a experiência docente na Educação Básica para um docente universitário que atua na formação de professores como um fator importante, mas não determinante, nem indispensável, podendo ser essa ausência de experiência suprida por outros fatores contributivos, como formação pedagógica ou formação continuada em geral, a própria formação no Magistério enquanto Ensino Médio foi mencionada como extremamente positiva, as vivências de estágios enquanto ainda eram graduandos, e outras formas de aproximação com a escola, como participação em projetos acadêmicos como pesquisa e extensão, e o trabalho de orientação e supervisão de estágio.

Mas em se tratando de experiência vivificada, essa experiência proveniente dessas outras situações pode vir a auxiliar, mas talvez não substituam a plenitude de toda uma imersão escolar, que não se resume a “conhecer” a escola e/ou ao ato de lecionar, como foi mencionado por alguns docentes entrevistados.

A imersão escolar é ampliada para todos os momentos como: participação nos intervalos dos alunos, festas comemorativas, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, ações e decisões financeiras e políticas, construção, reformulação e adequação curricular e de projeto político pedagógico ao longo dos anos, conflitos diários aluno(a)-aluno(a), aluno(a)-professor(a), aluno(a)-pedagogo(a), aluno(a)-diretor(a), professor(a)-professor(a), professor(a)-pedagogo(a), professor(a)-diretor(a), professor(a)-secretaria de educação. Enfim, a complexidade existente nesse universo educacional é tamanha para ser contemplada superficialmente. Em casos em que essa imersão escolar não existe, atividades pedagógicas formativas podem e devem ocorrer com os professores

universitários em ação, por meio de diferentes estratégias formativas como é o caso do GEPE já citado.

A experiência na Educação Básica se configura em uma temática de constante discussão, devido ao fato de que as opiniões dos docentes podem estar atreladas ao fato deles possuírem ou não essa experiência. Mas na presente pesquisa tivemos o cuidado de obter essas informações em dois momentos distintos, primeiramente por meio do questionário realizamos o levantamento da trajetória acadêmica e profissional do docente, e depois em um segundo momento por meio da entrevista semiestruturada recolhemos as considerações dos professores a respeito da temática.

Mesmo variadas de acordo com as características das trajetórias acadêmico-profissionais dos docentes entrevistados, esses professores demonstraram compreender a influência de suas experiências no Ensino Básico, ou em alguns casos a falta delas, como fator colaborativo na constituição profissional de formadores de professores de Educação Física em que se tornaram, apontando as contribuições que trazem aos seus discentes – futuros professores.

Nesse sentido, a amplitude de considerações a respeito dos dois fatores constituintes da qualificação docente dos professores universitários do curso de Licenciatura em Educação Física da UEL questionados pela pesquisa: **a Formação Pedagógica** e **a Experiência Docente na Educação Básica**, configura-se de maneira a considerá-los fatores importantes por parte dos entrevistados e cabíveis de maiores estudos e atenção por parte de outras universidades e instituições de Ensino Superior, tanto no que diz respeito à formação continuada dos educadores, quanto no que diz respeito aos requisitos que constituem os instrumentos de seleção desses docentes, sugerindo assim uma maior atenção e valorização a questão da experiência docente na Educação Básica em se tratando de professores que se candidatam a docentes universitários e atuarão na formação de professores.

Por mais que tenhamos que nos adaptar as exigências e aos modelos educacionais atuais, visto que, se analisarmos historicamente, a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade ou universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão. Mas não podemos deixar que, mesmo a atual

universidade, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, deliberada para ser flexível em termos de contratação, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, seja definida, resumida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento vivenciado, à formação intelectual contextualizada e a qualidade da prática docente do professor universitário, principalmente dos que atuam em cursos de formação de professores, que estarão a replicar esses conceitos.

Mesmo apresentando valorização no que diz respeito aos dois fatores: **Formação Pedagógica** e a **Experiência Docente na Educação Básica**, verifica-se ainda que os saberes codificados das ciências da educação, isto é, os conhecimentos teóricos e universitários construídos pela pesquisa – formação pedagógica, que são saberes “primos” dos saberes profissionais – experiência na Educação Básica, ainda se sobressaem. Mantendo uma condição na qual ambos pouco se interpenetram, e continuam sendo patamarizados pelo universo da formação de professores, os quais elevam a importância dos saberes teóricos com relação aos saberes profissionais, como demonstrou os resultados da presente pesquisa, é preciso dar à experiência o lugar que ela merece na aprendizagem e na construção do tornar-se professor.

Salientamos que, a intenção de valorizar o tempo de atuação em cada um dos níveis de ensino e para os quais os professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física precisam formar é que, sem centrar a formação do professor, essencialmente, nos saberes da prática, e também não deixar de considerá-la como uma parte importante do construto mental docente que ao atuar diretamente com o nível superior desenvolve saberes teóricos e práticos, não somente exercita a projeção de um fazer firmado somente sob uma competência teórica, mas (re)elabora este saber com aprofundamento teórico tendo, como suportes de significação, as interações vivenciadas e vivificadas.

Os estudos feitos nos levam à defesa da importância de pensarmos, questionarmos e, coletivamente, construirmos uma nova lógica organizacional, disciplinar e valorativa das funções universitárias nos cursos de formação de professores. Essa sugestão enceta o desafio de verificarmos a pertinência dos modelos de formação e atuação da carreira universitária, em que o real valor do trabalho de formação e do trabalho de pesquisa em colaboração com os professores seja reconhecido nos critérios de promoção universitária. Visto que a legitimidade da

contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender.

Como consequência dessa reflexão, assumimos como valioso buscar formar uma equipe de professores que comunguem pelo menos de uma identidade profissional docente comum a qual almejam formar, pois estas se apresentam muito distanciadas umas das outras. Claro que respeitando a trajetória formativa dos professores universitários e suas individualidades, mas pelo menos quanto ao “objeto” a ser formado, um mínimo de consenso é importante. Os resultados da presente pesquisa salientam também a necessidade da avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem as problemáticas da docência e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação dos futuros professores.

Os resultados de nossa pesquisa nos levam a essas considerações finais, demonstrando que a discussão está longe de ser esgotada, sendo necessárias futuras investigações a respeito da qualidade formativa dos cursos de formação de professores no Ensino Superior, até porque ela mantém relação direta com a qualidade da Educação Básica, como o nome já diz, a fase basilar (os fundamentos) de todo processo de escolarização posterior.

Diante de toda complexidade de informações, fatos e conhecimentos aos quais tivemos acesso por meio da presente pesquisa, ao admitirmos a legitimidade dessa tese, mesmo com algumas considerações parecendo distantes de serem alcançadas, não podemos deixar de considerá-las em sua urgência. E assim, utopicamente ou não, indicar a premência de abriremos novos caminhos, que tenham como norte a melhoria da formação e seleção de professores universitários atuantes em cursos de Licenciatura em Educação Física e por consequência a melhoria da qualidade da formação de seus discentes – futuros professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Entrevista. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 2, n. 4, p. 156-165, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1000-3718-1-PB.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2018.

ALEXANDRE, Kethi Cristina do Rosário Squecola; CESARINO, Claudia Bernardi. Formação e prática pedagógicas docente em cursos superiores de enfermagem em instituições particulares. **Arquivos Ciências da Saúde**, v. 21, n. 1, p. 79-86, jan./mar. 2014. Disponível em: http://repositorio-racs.famerp.br/racs_ol/vol-21-1/v21-1.htm. Acesso em: 4 jan. 2019.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ASSUMPÇÃO, Eunice Maia; MACEDO, Saulo Souza de; MOURA, Washington Luiz Aquino de. Uso do ambiente virtual de aprendizagem moodle na formação docente: uma análise dos processos avaliativos. **Revista Tropos**, v. 1, n. 4, dez. 2015. Disponível em: http://revistas.ufac.br/revista/index.php/tropos/article/view/423/pdf_49. Acesso em: 4 jan. 2019.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; CARRASCO, Ligia Bueno Zangali; FRAGELLI, Carina Maria Bullio. A formação do professor universitário: aspectos históricos e explorações futuras. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO E CONHECIMENTO, 2014, Sorocaba. **Anais eletrônicos**. Sorocaba: Universidade de Sorocaba – UNISO, 2014. Disponível em: http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/default.asp. Acesso em: 6 mar. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **As 44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (org.) **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 173-202.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BISCONSINI, Camila Rinaldi. **A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física: ruídos no campo universitário para o encontro com a escola.** 2017. 409 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; CAVALHEIRO, Rejane; ISAIA, Silvia Aguiar. A formação no ensino superior: quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a escola básica? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 51-65, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/issue/view/3>. Acesso em: 10 set. 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>. Acesso em: 10 out. 2019.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógico: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. *In*: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (org.). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção.** Vitória: Proteoria, 2001, v. 1, p. 67-79.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 215, de 11 de março 1987.** Documenta (315), Brasília: CFE, 1987a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 894, de 14 novembro 1969.** Brasília: CFE, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 3, de 16 junho 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília: CFE, 1987b. Disponível em: http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69, de 2 dezembro 1969.** Brasília: CFE, 1969b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 009, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Brasília: CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CSE nº 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. Brasília: CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília: CNE, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010a**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.212, de 2 de maio de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1212.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dez. de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. [Brasília]: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 196, p. 21, 11 out. 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=21&data=11/10/2016>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 59, 31 dez. 2018. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/12/2018&jornal=515&pagina=59>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 131, 11 dez. 2019b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/12/2019&jornal=515&pagina=131>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Plataforma Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019c.

BRASIL. Portaria nº. 76, de 14 de abril de 2010. Art. 18. **Diário Oficial da União**: Seção I, Brasília, n. 73, p. 32, 19 abr. 2010b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1967. v. 8.

CAMPANHOLI, Carolini A. Oliveira. **A unidualidade humana para o ensino da Educação Física**: uma proposta de concepção não linear de corpo sob o paradigma da complexidade. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

CARBONNEAU, Michel; HÉTU, Jean-Claude. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* (org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *In*: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPEDSUL, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 27 n. 4, p. 403-410, out./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/18288/16836>. Acesso em: 04 jan. 2019.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 4, p. 495-502, out./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/4881/5958>. Acesso em: 4 jan. 2019.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. *In*: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 585-599.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais.

CHAVES, Amanda Pires; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Docência Universitária: formação pedagógica no *stricto sensu*. **Poiésis**, Tubarão. v.9, n.16, p. 457-472, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3048/2474>. Acesso em: 04 jan. 2019.

CHAVES, Tania Mara Vizzotto; MORSCHBACHER, Marcia; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Formação pedagógica em cursos de licenciatura: um levantamento sobre as produções acadêmico-científicas do Brasil. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 117-128, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18200/11421>. Acesso em: 04 jan. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: USP, 2008. (Caderno Pedagogia Universitária).

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

DESCARTES, René. **Discurso do método**: as paixões da alma, meditações. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção os Pensadores).

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvao Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas//uel/index.php/eip/article/viewFile/25302/19800>. Acesso em: 04 jan. 2019.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares, 1986.

ESTÁCIO, Letícia Silvana dos Santos *et al.* O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 133-158, jan./abr. 2019.

FERENC, Alvanize Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza Fernandes; BASTOS, Amélia Rota Borges de. A formação pedagógica do professor universitário no espaço da pós-graduação. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2765>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

FERREIRA, Valéria Silva. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

FUVEST, **Manual do candidato**. 2006. Disponível em: https://acervo.fuvest.br/fuvest/2006/fuv2006_manual.pdf. Acesso em: 3 jan. 2020.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; ARAVENA, César Jaime Oliva. **Didática de Educação Física**: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. *In*: CONGRESSO LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EM LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 1., 1992, Santiago. **Anais...** Santiago: CDEFP, 1992. p. 1-25.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOERGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Universidade e compromisso social**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 244 p. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 4). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Universidade+e+compromisso+social/f388b0a6-cfb0-4d93-80bf-af6f58a19e00?version=1.4>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GONÇALVES, Ana Maria; PERES, Selma Martines. Educação Básica e continuada de professores: modelos, problemas conceituais, ações e condições histórico-político-institucionais. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão**, Catalão, ano 4, n. 6, 1 sem. 2002. Disponível em: <https://holofote.files.wordpress.com/2008/07/educacao-basica-e-continuada-de-professores.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

GUÉRIOS, Ettiène; SAUSEN, Sandra. Ambiente virtual de aprendizagem e educação presencial: uma integração possível na formação de professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 559-584, jul./dez. 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do censo da educação superior 2017**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultado do conceito Enade 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; SCREMIN, Greice; AIMI, Daniela da Silva. O trabalho docente como possibilidade formativa e seus reflexos na qualidade da educação. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 261-274, jul./dez. 2010.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Relação professor-aluno**: contribuições à prática pedagógica. Maceió: Edufal, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LOPES, Regina Maria Gonçalves Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 61-81.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Reconceptualizando o processo ensino-aprendizagem no ensino superior e suas consequências para o ambiente de aula. *In*: ENDIPE, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais [...]** Águas de Lindóia, 1998.

MEDEIROS, Zulmira. Ambientes virtuais de aprendizagem na formação docente. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Meios, Atores E Processos. 5., 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2013. p. 1260-1266.

MELANDA, Francine Nesello *et al.* Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 5. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n5/1678-4464-csp-34-05-e00079017.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

METODOLOGIA do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-248, jul./set.1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico Resumido**. [Rio de Janeiro]: Instituto Nacional do Livro, 1966. (Coleção Dicionários Especializados, v.1).

NICOLESCU, Barasab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Hamilton Barreiros *et al.* A formação pedagógica de professores na pós-graduação *stricto sensu*: os casos UFU e UFMG. **Póiesis Pedagógica**, Catalão (GO), v. 9, n. 2, p. 3-19, ago./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/17299>. Acesso em: 17 jul. 2018.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 35, n. 1, 2004.

PALHARES, Isabela. Programa de bolsas para professor tem redução de 14,8%. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 ago. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,programa-de-bolsas-para-professor-tem-reducao-de-14-8,70001939431>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PASENIKE, Sílvia Costa de Oliveira. **Docência Universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica**. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010.

PEREIRA, Ana Maria. **Concepção de corpo: a realidade dos professores de ginástica das instituições de ensino superior do estado do Paraná**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe *et al.* (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

PIRES, Ademir Faria *et al.* *A docência universitária em Educação Física: da formação à atuação profissional*. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, abr./jun. 2018.

PIZANI, Juliana. **A formação inicial em educação física no Estado do Paraná e o perfil dos cursos de licenciatura e bacharelado**. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REZER, Ricardo *et al.* *Trabalho docente na educação superior: reflexões epistemológicas no campo da Educação Física*. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 891-908, out./dez. 2012.

REZER, Ricardo. **Educação Física na educação superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica**. Chapecó: Argos, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha A. *Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores*. In: ROSAS, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. de S. (org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 154-172.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Samuel de Souza. Análise das práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 393-406, jan./mar. de 2017.

SALADINI, Ana Cláudia. **A educação física e a tomada de consciência da ação motora da criança**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 mar. 2018.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/issue/view/168>. Acesso em: 8 mar. 2018.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 9-21, 2001. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/380/324>. Acesso em: 12 mar. 2019.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n.14, dez. 2010, p. 577-604.

SOUZA NETO, Samuel *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA NETO, Samuel *et al.* O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

SOUZA NETO, Samuel; COSTA, Áurea de Carvalho. Imagens e projetos na formação de professores: pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas. **Revista Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 11, n. 20, p. 47-50, jan./jun. 2003.

SOUZA, Francisco Jean de. **Educação Física, formação profissional e saberes docentes**: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação inicial de professores Brasil**. 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/317.pdf?1619510590. Acesso em: 12 jan. 2020.

TOSTES, Maiza Vaz *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2018/04/RSD116-web1.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL. **Edital nº. 116/2016 – PRORH** da Universidade Estadual de Londrina. Concurso público para provimento no cargo de professor de Ensino Superior da carreira do magistério público do Ensino Superior do Paraná, na classe de professor titular. 2016. Disponível em: http://www.uel.br/progrh/selecao/concdoc/116_2016/116_2016_abert.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Graduação. **GEPE - Grupo de Estudos de Práticas em Ensino**. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=gepe/apresentacao.html>. Acesso em: 15 dez. 2019a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Graduação. **PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/atividades.html>. Acesso em: 15 dez. 2019b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE – UNICENTRO. **Gabarito para avaliação de prova de títulos**: concurso público para professores não titulares. Edital nº 086/2014-DIRCOAV/UNICENTRO abertura de concurso público de provas e títulos para provimento do cargo de professor de Ensino Superior não titular da carreira do magistério público do Ensino Superior do Paraná. 2014. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/concursos/files/2014/10/edital2014-086.pdf?x73668>. Acesso em: 4 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP. **Anexo IV do Edital nº 030/2014-GR da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP** para concurso público de provas e títulos para provimento do cargo de professor não titular de Ensino Superior da carreira do magistério público do Ensino Superior do Paraná. 2014. Disponível em: <https://uenp.edu.br/concurso-docentes/concurso-docente-vagas-anuidas?limit=20&limitstart=20>. Acesso em: 4 jan. 2019.

VALENTE, Ivan. PNE: a luta pela garantia dos 10% do PIB. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 1, p. 9-12, jan./jun. 2012.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de. Docência na universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação. Santa Maria, **Educação**, v. 36, n. 2, p. 219-234, maio/ago. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2640-40858-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

VASCONCELOS, Marilúcia Correia; AMORIM, Delza Cristina Guedes. **A docência no ensino superior**: uma reflexão sobre a relação pedagógica. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/A%20docncia%20no%20ensino%20superior%20e%20a%20relao%20pedaggica%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/A%20docncia%20no%20ensino%20superior%20e%20a%20relao%20pedaggica%20(3).pdf). Acesso em: 30 set. 2018.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aprender a produzir e mediar conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano 11, n. 13, p. 11-34, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. (org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. *In*: EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2008. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/93_159.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES



APÊNDICE A - Questionário

DOCENTE NÚMERO: _____

DADOS PESSOAIS:

1- Idade: _____ 2- Sexo: _____

DADOS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS:

3- Sua formação no Ensino Médio ocorreu de forma:

() Regular

() Técnico/Profissionalizante/Integrado/magistério – qual modalidade? _____

4- Ano de conclusão graduação em Educação Física: _____

() Formação Generalista () Apenas Licenciatura () Apenas Bacharel

Instituição de formação (Faculdade/Centro Universitário/Universidade): _____

5- Fez outro curso de Ensino Superior: () SIM () NÃO Qual: _____

Instituição de formação (Faculdade/Centro Universitário/Universidade): _____

6- Com relação à Pós-graduação sua formação se deu no âmbito de:

() **Especialização:** Área/Título: _____

Instituição de Formação: _____

() **Mestrado:** Área/Título: _____

Instituição de Formação: _____

() **Doutorado:** Área/Título: _____

Instituição de Formação: _____

() **Pós-Doutorado:** Área: _____

Instituição: _____

7- Já atuou como docente de Educação Física na Educação Básica?

SIM **NÃO** - Se SIM em qual/quais níveis? **Se NÃO responda o campo pontilhado ao final da questão.**

Educação Infantil: Durante quanto tempo? _____

Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos (1º ao 5º ano) Durante quanto tempo? ____

Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano) Durante quanto tempo? ____

Ensino Médio - Durante quanto tempo? _____

Educação Especial – Durante quanto Tempo? _____

Porque acha que durante sua trajetória profissional docente até aqui nunca atuou na Educação Básica?.....

.....

.....

.....

8- Já atuou como docente na Educação Básica ministrando outras disciplinas?

SIM **NÃO** - **Se sim em qual/quais níveis?**

Educação Infantil: Durante quanto tempo? _____

Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos (1º ao 5º ano) Durante quanto tempo? ____

Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano) Durante quanto tempo? ____

Ensino Médio - Durante quanto tempo? _____

Educação Especial – Durante quanto Tempo? _____

9- Sua experiência como docente universitário no curso de Educação Física tem quantos anos (somando todas as instituições em que atuou)? _____

10- Tempo de atuação como docente na UEL: _____

Foi colaborador/contratado na UEL: **SIM** **NÃO** Quanto tempo? _____

11- Possui experiência como docente universitário em outros cursos de graduação que não seja no curso de Educação Física?

SIM **NÃO** - Se SIM em qual(is)?

12- No 1º semestre de 2019 ministrou quais disciplinas no curso de Licenciatura em Educação Física? _____

13- Já atuou ou atua como docente em curso de Pós-graduação?

SIM **NÃO** - Se SIM em qual(is)?

Especialização: Qual(is)? _____

Mestrado: Qual(is)? _____

Doutorado: Qual(is)? _____

APÊNDICE B - Tecitura Basilar para Roteiro de Entrevista Semiestruturada

TECITURA BASILAR PARA ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
POPULAÇÃO: Docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina.	
AMOSTRA: Docentes efetivos e atuantes com no mínimo três (3) anos de atuação na Instituição de Ensino Superior pesquisada.	
OBJETIVO GERAL: Analisar como os professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL compreendem a influência de suas formações pedagógicas e de suas experiências no Ensino Básico na constituição profissional de formadores de professores de Educação Física.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES NORTEADORAS PARA O ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
<p>* Verificar como os professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL entendem o papel da formação pedagógica como fator constitutivo na formação do professor universitário em que se tornaram, bem como na formação dos seus alunos – futuros professores.</p>	<p>1- Em qual momento de sua vida o(a) senhor(a) decidiu se tornar professor(a)?</p> <p>2- Ser professor universitário já fazia parte dos seus objetivos quando decidiu ser professor?</p> <p>3- Durante o seu processo de graduação, o(a) senhor(a) se recorda se seus professores possuíam formação pedagógica consistente suficiente para ministrar as aulas? Quais aspectos te fazem ter essa opinião?</p> <p>4- O(a) senhor(a) considera que seria necessário uma formação pedagógica mínima para exercer a docência universitária, assim como acontece nos demais níveis educacionais? Por quê?</p> <p>5- O(a) senhor(a) considera que as disciplinas que teve durante a sua formação na graduação em Educação Física foram suficientes em termos de formação pedagógica para que ao seu término o(a) senhor(a) se considerasse apto a assumir uma turma de Educação Física em uma escola regular?</p> <p>6- Atualmente, o curso de Educação Física em que atua disponibiliza disciplinas pedagógicas em número e carga horária suficientes para que os discentes terminem a graduação aptos a lecionar?</p> <p>7- Suas formações na Pós-graduação são de cunho pedagógico-formativo?</p> <p>8- O (a) senhor(a) considera que um professor universitário com formação pedagógica complementar a da graduação tem melhores condições de atender seus discentes/futuros professores? Por quais motivos?</p>

<p>* Analisar, a relação entre a experiência docente dos professores universitários em situações de docência na Educação Básica e sua percepção sobre a atuação profissional nos cursos de Licenciatura em Educação Física.</p> <p>* Refletir sobre os reflexos da experiência na Educação Básica dos professores universitários em ações de aproximação entre a universidade e a escola.</p>	<p>9- Durante o seu processo de graduação, o(a) senhor(a) se recorda se seus professores possuíam experiência na Educação Básica além da universitária? Se a resposta for positiva esse foi um fator que auxiliou ou foi indiferente na sua formação?</p> <p>10- Na sua concepção, em situações como o atendimento á discentes a respeito de questões voltadas ao estágio e as práticas pedagógicas, isto é questões que aproximam os graduandos das situações mais práticas na escola, ter um docente com experiência escolar contribui na formação desses graduandos. Por quê?</p> <p>11- Ao ministrar aulas de conteúdos didático-pedagógicos o(a) senhor(a) considera que enquanto professor, possuir experiência com a Educação Física escolar, pode lhe proporcionar facilidades na exemplificação da teoria?</p> <p>12- O(a) senhor(a) possui experiências com Programas de Formação como: Residência Pedagógica e/ou PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)? O que acha deles para a formação do futuro professor?</p> <p>13- O(a) senhor(a) considera importante o contato de graduandos de Educação Física com situações de ensino e escolares previamente ao estágio curricular? Por quê?</p> <p>14- O(a) senhor(a) considera que docentes com experiência escolar são capazes de propiciar maiores possibilidades de práticas pedagógicas aos seus alunos? – (Entendendo práticas pedagógicas como momentos de contato com o ambiente profissional, oportunizadas e propostas pelos docentes e suas respectivas disciplinas, mas que ainda não consistem propriamente no estágio curricular).</p> <p>15- O(a) senhor(a) considera importante possuir experiência na Educação Básica para ministrar aulas no Ensino Superior? Por quê?</p>
---	---

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Todas as questões estão relacionadas com o objetivo geral da pesquisa e correlacionadas com os objetivos específicos:

OBJETIVO GERAL: Analisar como os professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL compreendem a influência de suas formações pedagógicas e de suas experiências no Ensino Básico na constituição profissional de formadores de professores de Educação Física.

1º OBJETIVO ESPECÍFICO: Verificar como os professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL entendem o papel da formação pedagógica como fator constitutivo na formação do professor universitário em que se tornaram, bem como na formação dos seus alunos – futuros professores.

- 1- Em qual momento de sua vida o(a) senhor(a) decidiu se tornar professor(a)?
- 2- Ser professor universitário já fazia parte dos seus objetivos quando decidiu ser professor?
- 3- Durante o seu processo de graduação, o(a) senhor(a) se recorda se seus professores possuíam formação pedagógica consistente suficiente para ministrar as aulas? Quais aspectos te fazem ter essa opinião?
- 4- O(a) senhor(a) considera que seria necessário uma formação pedagógica mínima para exercer a docência universitária, assim como acontece nos demais níveis educacionais? Por quê?
- 5- O(a) senhor(a) considera que as disciplinas que teve durante a sua formação na graduação em Educação Física foram suficientes em termos de formação pedagógica para que ao seu término o(a) senhor(a) se considerasse apto a assumir uma turma de Educação Física em uma escola regular?
- 6- Atualmente, o curso de Educação Física em que atua disponibiliza disciplinas pedagógicas em número e carga horária suficientes para que os discentes terminem a graduação aptos a lecionar?
- 7- Suas formações na Pós-graduação são de cunho pedagógico-formativo?
- 8- O (a) senhor(a) considera que um professor universitário com formação pedagógica complementar a da graduação tem melhores condições de atender seus discentes/futuros professores? Por quais motivos?

2º OBJETIVO ESPECÍFICO: Analisar, a relação entre a experiência docente dos professores universitários em situações de docência na Educação Básica e sua percepção sobre a atuação profissional nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

3º OBJETIVO ESPECÍFICO: Refletir sobre os reflexos da experiência na Educação Básica dos professores universitários em ações de aproximação entre a universidade e a escola.

9- Durante o seu processo de graduação, o(a) senhor(a) se recorda se seus professores possuíam experiência na Educação Básica além da universitária? Se a resposta for positiva esse foi um fator que auxiliou ou foi indiferente na sua formação?

10- Na sua concepção, em situações como o atendimento á discentes a respeito de questões voltadas ao estágio e as práticas pedagógicas, isto é questões que aproximam os graduandos das situações mais práticas na escola, ter um docente com experiência escolar contribui na formação desses graduandos. Por quê?

11- Ao ministrar aulas de conteúdos didático-pedagógicos o(a) senhor(a) considera que enquanto professor, possuir experiência com a Educação Física escolar, pode lhe proporcionar facilidades na exemplificação da teoria?

12- O(a) senhor(a) possui experiências com Programas de Formação como: Residência Pedagógica e/ou PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)? O que acha deles para a formação do futuro professor?

13- O(a) senhor(a) considera importante o contato de graduandos de Educação Física com situações de ensino e escolares previamente ao estágio curricular? Por quê?

14- O(a) senhor(a) considera que docentes com experiência escolar são capazes de propiciar maiores possibilidades de práticas pedagógicas aos seus alunos? – (Entendendo práticas pedagógicas como momentos de contato com o ambiente profissional, oportunizadas e propostas pelos docentes e suas respectivas disciplinas, mas que ainda não consistem propriamente no estágio curricular).

15- O(a) senhor(a) considera importante possuir experiência na Educação Básica para ministrar aulas no Ensino Superior? Por quê?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

É com imenso prazer que gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa de doutorado intitulada **“A Formação Pedagógica e a Experiência Docente na Educação Básica na constituição dos professores universitários dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL”**, inserida na linha de pesquisa Práticas, Políticas e Produção do Conhecimento em Educação Física e orientada pelo professor Doutor Carlos Herold Junior no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL-UEM da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é analisar como os professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEL compreendem a influência de suas formações pedagógicas e de suas experiências no Ensino Básico na constituição profissional de formadores de professores de Educação Física. Para isto a sua participação é muito importante, e se daria da seguinte forma: primeiramente responder um questionário com o intuito de realizar um primeiro levantamento sobre informações básicas a respeito da vida pessoal-acadêmico-profissional atual e/ou pregressa do docente. Esse questionário será enviado por meio eletrônico, respondido e devolvido também por meio eletrônico.

Na sequência, mediante agendamento, o(a) senhor(a) responderia a uma entrevista semiestruturada que será gravada em áudio, seguindo um roteiro elaborado pelo pesquisador. Por se tratar de uma pesquisa descritiva, realizada por meio do preenchimento de questionário da entrevista semiestruturada, respeitando o anonimato dos envolvidos, a participação no estudo acarretará em dispêndio de tempo relativamente curto para a coleta dos dados, a previsão de desconfortos/riscos é mínima.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas para os fins desta pesquisa, bem como fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esperamos com os resultados dessa pesquisa, contribuir com a produção do conhecimento em Educação Física especialmente com a formação de professores universitários e sua prática profissional nos cursos de licenciatura. Ao término desse processo de construção de conhecimento recíproco; entre nós pesquisadores e vocês, docentes investigados e colaboradores diretos; nossas considerações e o produto final dessa pesquisa que será a tese de doutorado, estará disponível a todos os participantes desta pesquisa, ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL-UEM e a Biblioteca Central da Universidade Estadual de Maringá, bem como a toda comunidade interessada.

O projeto vinculado a esta pesquisa passou por análise do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da UEM, vinculado à Plataforma Brasil (BRASIL, 2019), e aprovado no Parecer nº 3.571.301.

Em caso de maiores dúvidas e necessidade de esclarecimentos, sinta-se à vontade para entrar em contato com o pesquisador no seguinte endereço, telefone ou contato eletrônico:

Nome: Carolini Aparecida Oliveira Campanholi
 Rua Nossa Senhora do Rocio, nº 50, Centro, Cambé - Paraná. CEP: 86181-110.
 Tel.: (43) 3035-3423 e (43) 99125-3094. E-mail: carocampanholi@uol.com.br

Em caso de maior necessidade ou dúvidas com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá encaminhar-se ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá no seguinte endereço:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.
 Avenida Colombo, nº 5790. Campus Sede da UEM. Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM. CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3261-4444.
 E-mail: copep@uem.br

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao(a) senhor(a). Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e pesquisado, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento também por ambos, de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, Carolini Aparecida Oliveira Campanholi, declaro que forneci todas as informações referentes ao presente projeto de pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins desta pesquisa, bem como fins científicos (divulgação em eventos e publicações) sendo tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a minha identidade. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Eu,.....
 declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Carlos Herold Junior e executada pela pesquisadora Carolini Aparecida Oliveira Campanholi.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) participante

APÊNDICE E – Pergunta número 1 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

1- EM QUAL MOMENTO DE SUA VIDA O(A) SENHOR(A) DECIDIU SE TORNAR PROFESSOR(A)?				
DOCENTES	ANTES DE INGRESSAR NA UNIVERSIDADE	DURANTE A UNIVERSIDADE	APÓS O TÉRMINO DA UNIVERSIDADE	JUSTIFICATIVA
D1		X		- Ah na graduação, a minha graduação foram três anos ainda, eu vim para ser técnica de natação que eu era atleta e na passagem acho que do 2º pro 3º ano as disciplinas da área pedagógica me encantaram eu tive especificamente uma professora da área de didática, professora A e tive daí as disciplinas que na época que chamavam de Educação Física escolar, eram disciplinas curtas, cada disciplina de seis meses, era seriado meu curso ainda né, mas ali eu me encantei com a escola e aí comecei a repensar inclusive a questão da natação porque eu fui estudante trabalhadora né, então eu atuava em uma escola de natação mas aí com a discussão do ensinar e do aprender eu já comecei é, a me perguntar sobre como a criança aprendia? Né, então isso foi, me lembro bem quando eu li João Batista Freire, "Educação de Corpo Inteiro", quando ele mostra a perspectiva da construção do conhecimento eu já comecei a olhar lá na escola de natação diferente e aí depois quando eu fui pra escola acho que no final do 2º ano ou início do 3º da universidade, é eu descobri que eu não queria mais contar azulejo na natação! Que eu queria era educação! Não sabia muito bem assim o que isso significava, ser professora de Educação Física na Educação Básica, mas eu já sabia que não era mais o treinamento.
D2		X		- Você sabe que eu venho para Educação Física que eu tenho um passado no desporto, no esporte, [...] então tava mais envolvida no início da profissão realmente é no mundo do fitness, porque quando eu estava já no 2º ano da universidade já comecei a trabalhar numa academia e no mundo do treinamento, [...] eu passei a frequentar aqui na universidade um grupo de estudo em iniciação científica e daí comecei a perceber com uma maior profundidade o que era a profissão, quais problemas, isso na década de 90, quais os problemas que a universidade enfrentava, questões epistemológicas e aí foi me dando um norte maior do que era ser professor né.
D3	X			- No Ensino Médio, eu tive bons professores no Ensino Médio embora na época era separado, eu tinha uma professora mulher mas ela era muito especial, [...] mas eu escolhi ser professora de Educação Física, por causa da minha professora de Educação Física ela era muito boa, era muito atenciosa e era aulas muito divertidas no sentido de, de muitas coisas, ela, ela fazia muitas coisas, hoje conhecendo um pouco sobre a área tal a gente observava que ela ensinava sobre muitos assuntos variados da Educação Física.
D4	X			- Quando eu não consegui ser Físico Nuclear, porque a minha primeira graduação eu comecei a fazer em Física Nuclear, eu queria ser Físico Nuclear, aí eu falei: "bom, se eu não posso ser Físico Nuclear vou ser professor".
D5	X			- Nossa é difícil precisar assim, porque, primeiro porque eu sou filho da primeira professora da cidade de Uraí [...]então a gente teve assim muito apoio dentro de casa para estudar [...]como se você estivesse em um ambiente propício né pra gente se tornar professor. [...] no meu caso como eu trabalhava em um período eu fiz o Magistério à tarde e o Científico à noite e no intervalinho eu ensinava Basquete. [...] E a partir daí depois do curso de Magistério, com esses cursos de orientação vocacional

				<i>que eu fiz e foram me indicando esse caminho aí, e eu percebi assim que não é que eu sabia ensinar, mais olha que percepção, eu acho que eu levava jeito pra coisa (risos), hoje, hoje eu tenho essa visão, nossa eu acho que eu levo jeito pra coisa, que eu sempre estava ensinando alguém, em algum lugar, de alguma maneira.</i>
D6	X			<i>- Ah isso faz 35 anos atrás (risos), quando eu me decidi pelo curso de Educação Física porque eu naquela época eu fazia Atletismo eu era atleta né, é, treinava já a nível nacional, a nível nacional, competia no Brasil inteiro e fora do Brasil, e daí eu falei: "ah eu vou fazer Educação Física". Porque eu tava muito envolvido com a área e o curso que tinha naquela época era licenciatura plena, então não é que nem hoje que você pode escolher a licenciatura ou bacharel, eu vou pra, pro ensino ou não, então eu fiz a licenciatura plena, aí durante os cursos, durante os estágios eu comecei a gostar da área né, e especificamente da área de Biomecânica que é a área que eu atuo até hoje, no que eu fiz meu Mestrado e o Doutorado. Então é isso aí já é uma história de vida aí, vai 35 anos atrás aí, ou mais, quando eu já praticava esportes.</i>
D7	X			<i>- [...] é eu tinha uma convicção que seria professora e de Educação Física é... já com 10/11 anos. [...] Novíssima e daí por conta do esporte eu fiquei mais motivada ainda, é o que me induziu, uma amiga queria ser médica eu falei não eu vou ser professora de Educação Física, ela acabou vindo para a área de Educação Física, não obteve sucesso, já é morta inclusive e, e eu fui muito feliz (risos) profissionalmente.</i>
D8	X			<i>- Quando eu fui prestar o vestibular em 1980, eu tinha duas opções, Agronomia que eu gostava ou Educação Física, Agronomia implicava em eu ir para o interior de São Paulo, morar em república e meus pais não tinham condições. [...] Como não dava pra ir pra capital eu resolvi fazer o curso de Educação Física.</i>
D9	X			<i>- A vida inteira eu sempre... ao invés de brincar de casinha eu brincava de ser professora com as minhas amiguinhas.</i>
D10		X		<i>- [...] quando eu entro na universidade no curso de Educação Física é algo semelhante a boa parte dos colegas, que vão pela proximidade com o esporte [...]. E quando eu vim para o curso fazer a graduação, minha experiência era o esporte, competição esportiva, e então uma experiência extra escolar com a Educação Física, né. A intenção se você me perguntasse naquela época seria de trabalhar fora da escola. Quando eu chego no curso no primeiro ano que eu conheci, uma disciplina que me marcou muito foi a disciplina de Ginástica, Ginástica Geral, que, eu percebi aqueles conteúdos com uma riqueza muito grande, e eu me questionei por que eu não tinha visto nada daquilo na escola!? [...] então eu me identifiquei muito rapidamente com a discussão, a atuação na escola. O que me marcou inicialmente foi a disciplina de Ginástica, sendo que a disciplina com a qual eu trabalho hoje né, Fundamentos da Educação Física não é esse nome mas tem esse conteúdo também foi uma disciplina com a qual eu também tive muita identificação, mas o ponto de inflexão da minha escolha pela escola foi justamente a percepção de que havia um conteúdo extremamente rico, que eu estava aprendendo no curso superior que eu nunca tinha passado sequer próximo disso na escola. Com, enfim, uma visão bastante limitada, né, naquele momento eu já percebia que eu queria que os alunos tivesse acesso a esse conteúdo na escola. Que isso era da maior importância.</i>
D11			X	<i>- Na realidade eu não queria ser professor de, professor mesmo não, eu estudei e me formei preparando pra ser técnica de Voleibol e trabalhar com academia e foi isso que eu fiz. Aí eu me formei, fui embora de Londrina, voltei pra cidade que eu era abri uma academia e fui dar treino de Vôlei e em menos de um ano eu vi que não era isso que eu gostava realmente não, hum, aí eu peguei e voltei para Londrina, só que daí eu</i>

				<i>não tinha emprego, comecei a procurar e apareceu no jornal que tava precisando de um professor numa escola particular, eu falei "ah, preciso trabalhar". Fui lá me ofereci, mostrei meu currículo, gostaram de mim, me contrataram. Eu não fazia ideia do que pra ser professor, aí eu pensava, eu tô aqui até eu conseguir outra coisa e depois de dois meses eu vi que era o que eu gostava. Depois das partes dos pesadelos (risos) com as gritarias, cantorias, tudo aquilo que você não foi preparado e não queria aquilo, aí eu vi que era isso que eu queria, que é a parte educacional, ensinar era o que era que eu gostava mais.</i>
D12		X		<i>- Durante o curso de formação, durante a licenciatura, eu não, não tinha esta expectativa não. [...] Já, já estando na universidade, no primeiro ano do curso foi, eu já comecei atuar como professor, era um projeto em que eu assumia aulas do, do, da Educação Física no Sistema Municipal da Educação, então foi aí que comecei, eu querer ser professor, continuar professor, até porque a Educação Física naquela época só existia no ponto de vista da docência, não havia, e do treinamento esportivo, mas a docência era mais forte, não havia aulas e atividades vinculadas a academias de ginástica, recreação em hotéis e sim o foco principal era que a nossa formação era pra atuar como professor.</i>
D13		X		<i>- É, eu penso que foi durante a graduação mesmo é... eu entrei no curso de graduação a... pensei, eu fui ginasta durante o meu período de infância né, ginasta é, pratiquei Ginástica Artística, é entrei na graduação por gosto nas habilidades esportivas de maneira geral, então durante a minha escolarização sempre gostei, nunca pensei muito na docência em si mas conhecia um pouquinho ah o contexto do esporte de maneira geral né, então não entrei com o foco específico para a docência, mas foi no meu período de graduação. Então a partir do segundo ano eu já participei de projetos de extensão aqui dentro da universidade, eu me formei aqui na UEL mesmo, eu participei de projetos de extensão sempre voltados pra escola né, então foi durante a graduação mesmo.</i>
D14	X			<i>- Quando na infância estava fazendo Educação Física, aí cheguei a conclusão, na idade mais ou menos de dezesseis anos, "ah vou fazer Educação "Física", aí fui gostando das atividades nas escolas.</i>
D15	X			<i>- Eu nunca brinquei de ser professora, mas brincavam comigo de serem professores (risos), mas eu comecei com 14 anos a ser professora, mas professora de academia, então o ser professor pra mim é, ele realmente veio é, como algo que eu não esperava, eu tinha minha, eu fiz Balé, eu fiz Ginástica e aí foi com a professora EL na UNOPAR que é antiga FEFI (Faculdade de Educação Física do Norte do Paraná), ela precisava de uma professora de Ginástica de Academia e aí ela falou: "olha eu vejo que você leva jeito", ela sempre me colocava pra montar os aquecimentos, "eu vejo que você leva jeito pra ser professora hein, eu tô precisando de alguém pra ser professora de academia", falei: "mas eu? 14 anos?", ela: "não, não, mas você já vai aprender uma profissão", e eu amei, então embora num tivesse aquela, porque tem gente que já nasce "ah quero ser professora" [...] Aconteceu, aconteceu e uma profissão assim que eu amo, eu não me vejo fazendo outra coisa. É, então eu comecei sendo professora de academia em função da vivência como ginasta e também da experiência que eu tinha como bailarina [...] super novinha né, enfim, o ser professor começou aos 14 anos em função da minha vivência como, como ginasta.</i>
D16		X		<i>- Falar bem a verdade (risos) foi na, na inscrição do vestibular, que eu tinha dúvida entre duas áreas né, na verdade quando eu fiz a, prestei o vestibular pra, pro curso de Educação Física, em momento algum eu pensei em ser professor, principalmente no</i>

				<i>Ensino Superior, eu jogava, eu era atleta então eu tinha uma tendência a Educação Física, sobre a questão de ser atleta, de gostar de esporte né. E o outro curso que é de outra área que não tinha nenhuma relação com a área da educação né que era o curso de Arquitetura, então lá na fila eu resolvi fazer Educação Física, mas pelo prazer da prática esportiva e não com a intenção de ser professor.</i>
D17		X		<i>- Bom é, antes de entrar na universidade quando eu estava ainda no Ensino Médio, mas era na verdade ser técnico né que todo mundo chamava de professor, então era a ideia de ser um técnico esportivo. [...] Trabalhar em escola não. [...] Ah essa ideia veio só na universidade.</i>
D18		X		<i>- Ééé, mais ou menos no meio da graduação, a graduação eu fiz ainda a plena né, então, depois... é que minha trajetória ela foi assim, eu fiz o primeiro ano na UFSC na graduação, aí lá eu já comecei a ter um olhar diferente, porque eu tive alguns professores da área de humanidades, eu entrei no curso porque eu lutava capoeira e eu achei que..., fazia atividade física bem intensa e aí eu achei que eu iria para essa área. Mas aí eu tive alguns professores que me chamaram bastante atenção, a professora AMS, o professor M, para as Ciências Humanas, não para Educação em especial. Aí depois de várias greves, vários problemas eu tive que fazer o vestibular na UEM, abandonei lá e vim pra UEM. Aí na UEM tinha uma divisão muito grande também por Humanidades e Biológicas, esportes e tal, aí eu comecei a me identificar mais com os professores da área de Humanidades, e aí logo também com a escola, aí foi nesse processo assim, entre sair de lá e vir pra Maringá que eu passei a me identificar mais, mas aí já no segundo ano em Maringá eu já queria ser professor da escola e professor universitário né, estava pensando também em seguir a Pós-graduação já, a partir do segundo ano.</i>

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE F – Pergunta número 2 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

2- SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO JÁ FAZIA PARTE DOS SEUS OBJETIVOS QUANDO DECIDIU SER PROFESSOR?		
NÃO: D1, D3, D4, D7, D8, D9, D11, D12, D14, D15, D16, D17.		SIM: D2, D5, D6, D10, D13, D18.
QUANDO DECIDIU SE TORNAR PROFESSOR UNIVERSITÁRIO?		
QUANDO?	DOCENTES	TOTAL
ANTES DE INGRESSAR NA UNIVERSIDADE	D5, D6.	2
DURANTE A UNIVERSIDADE	D2, D4, D8, D9, D10, D12, D13, D18.	8
APÓS O TÉRMINO DA UNIVERSIDADE	D1, D3, D7, D11, D14, D15, D16, D17.	8
DOCENTES	JUSTIFICATIVAS PARA AS RESPOSTAS	
D1	<p>- Não, não, isso na verdade foi aparecendo na medida que fui caminhando, eu terminei a graduação, me escrevi durante dois anos consecutivos numa Especialização aqui da UEL, Metodologia da Ação... não é, Educação Física na época era Educação Física Escolar que chamava, só que era um área tão insípida na época que não tinha inscritos, aparecia eu e mais dois ou três [...] Aí a universidade ligava e falava: "não vai abrir!". Depois disso acho que de duas ou três vezes que eu fiz a inscrição uns professores me aconselharam é... a procurar o curso de Metodologia da Ação Docente no CECA, e continuar na Especialização estudando elementos da Educação Física, [...] aí eu já tava numa escola particular como professora de Educação Física, eu tava concursada no estado, aqui eu fui professora no Colégio X, isso foi final de 96, eu tive que terminar às pressas porque eu me meti a prestar pela segunda vez o Mestrado em Piracicaba na Educação e aí eu passei, mas eu não tinha a, o TCC, a monografia aqui da Especialização terminada. Então eu tive que meio terminar e já defender pra começar o Mestrado em Piracicaba. Então eu acho que ser professora universitária foi um desdobramento do, do caminho dos estudos mesmo que eu fui fazendo, já tava nas escolas né e com a perspectiva do crescimento acho que naquele momento também, eu acho que assim tinha recém começado aquele movimento de "mestrar" todo mundo né, então me lembro que prestei o primeiro ano Mestrado na Unicampi e Piracicaba, na Unicampi eu fiquei em segundo lugar em Piracicaba eu não entrei, aí no segundo ano que eu prestei só Piracicaba nem lembro porque eu não prestei, não lembro porque eu não prestei Unicampi, nem lembro mais, e aí entrei em Piracicaba. Então aí, acho que quando você vai pro Mestrado aí você começa a olhar com a... pra carreira universitária e mesmo formada eu sempre tive o pé na UEL né, mesmo sendo de fora, eu vinha, férias era por aqui, então de alguma maneira eu sempre tava dando um jeito de meio que indiretamente viver um pouco a dinâmica da universidade, evento eu vivia aqui, fórum de egresso eu tava aqui, então acho que a carreira universitária foi se revelando assim pra mim a medida que eu fui caminhando na minha formação profissional.</p>	
D2	<p>- É, porque o princípio da minha carreira eu trabalhava em academias [...] então e eu trabalhava num centro de vivência de criança para formação de ginastas, a minha primeira, a minha primeira Especialização foi em Treinamento Desportivo. [...] Que era aqui na universidade, então eu me formo [...] e vim fazer esta especialização em, em treinamento em Treinamento Esportivo. Porque o meu trabalho era com, com treinamento, só que o que se passava é que eu já me sentia desconfortável em alguns exercícios para preparação, da preparação física pra esta futura atleta em GR, Ginástica Rítmica! Por exemplo, grandes aberturas para além do que, eu sei que a criança, a criança ela, ela tem toda uma mobilidade, ela não tem capsula articular ainda [...] Fechada, então, mas já me começou a incomodar alguns exercícios principalmente aquele que a técnica vai lá pisa nos joelhos, põe ela naquela posição de sapinho ou borboletinha né com o joelho flexionado ou com o pé bem perto do corpo e comecei a ver que aquilo não era pra mim né, comecei a pensar assim se eu tivesse uma filha eu não queria submeter essa menina a seis horas de treinamento, oito, seis horas de treinamento. Então aquilo foi me incomodando, tanto que, o meu, o, quando eu cheguei no processo de monografia da minha primeira especialização, a minha, eu comecei a estudar Vitor Marinho de Oliveira: "O que era Educação Física?", é estudar o livro do Medina: "Educação Física cuida do corpo e mente", [...] Tanto que daí eu faço uma dissertação, na época o que estudava era uma Educação Física mais humana porque questionava muito as técnicas, a performance e, e então eu faço, o tema do meu trabalho é: "Educação Física uma proposta humanizadora", [...] então já destooou totalmente do objeto do, do, da Pós-graduação né, e a partir daí eu fiz concurso na universidade e mesmo na época o curso sendo licenciatura plena que, que abarcava as duas habilitações, é, eu já via sim uma, uma perspectiva mais escolar lá dentro do meu coração, e a partir daí Mestrado foi nesta nessa perspectiva né, em Ginástica mas já pensando nos cursos de licenciatura.</p>	
D3	<p>- Não, também era uma coisa que culturalmente era muito distante da minha realidade, é eu posso dizer que eu tive muitas, muita felicidades de, de tudo dar certo né, terminei minha graduação em três anos é, no ano que eu ia terminar houve um concurso na cidade passei em primeiro lugar, fui chamada rapidamente para este concurso, aí não precisei voltar para minha cidade, isso foi um marco porque financeiramente não teria condições de ficar aqui, é então fiquei, aí logo comecei a namorar</p>	

	<i>um professor da universidade que daí me fez olhar tudo muito diferente, inclusive no primeiro ano da docência eu falei nossa acho que não era isso que eu queria para minha vida, porque daí, qual foi a minha formação? Uma formação muito tecnicista, muito de mandar fazer, de avaliar pelo que tinha sido feito, e isso naquele ano eu sei muito já no pensamento de que: “nossa muito chato isso, não quero isso!” É... e com a ajuda né, desse meu namorado eu já pude voltar e já começar a estudar, então aí dois anos depois surgiu um concurso que naquela época podia fazer sem nenhuma titulação, só tinha especialização, eu já tinha especialização, então é, mas nunca passou pela minha cabeça.</i>
D4	<i>- Não, foi muito mais por pressão do que por desejo.</i>
D5	<i>- Sim, fazendo agora uma retrospectiva, sim, mais eu não tinha esse sentido assim de ser professor universitário, [...] Nessa perspectiva é, que eu tinha de ir além, eu nunca me contentei assim de só terminar o curso superior, aí na primeira semana no meu curso de graduação em Educação Física de licenciatura, na época era generalista né, está voltando agora, quase meio século depois está voltando, e eu escrevi, eu quero ser doutor em Educação Física, eu nem sabia o que isso significava direito, mais eu disse, eu quero atingir a mais alta posição dentro da minha profissão, e na verdade isso foi acontecer não assim logo depois de graduado, porque eu já comecei a atuar no Ensino Superior com 20 de idade [...]</i>
D6	<i>- Sim fazia, porque é como eu treinava com os professores da UEL naquela época né e eu, frequentava, eu frequentava aqui o Centro de Educação Física é antes mesmo de entrar né, [...] Estudava o 3º, hoje é Ensino Médio né, quando eu fazia né aquela época era colegial, fazia hoje o colegial, os professores que eram meus técnicos era o professor D era o professor P, então eram os professores da universidade, então eu já convivia [...] eu treinava aqui também né, nas dependências da UEL, então naquela época eu já conhecia a, a instituição, daí então eu falei assim: “poxa vida eu gostaria de trabalhar aqui”. Então essa escolha foi feita bem antes também.</i>
D7	<i>- Não, nem tinha ideia, inclusive é, eu pensei assim, em fazer um concurso no estado pra eu ser professora do estado, mais eu me formei em 81 né, final de 81, em 84 eu entrei no Colégio M e fiquei 25 anos lá, me aposentei lá, e em 86 aí houve um concurso aqui, eu sempre fui muito é..., sempre fui... eu não sei nem a palavra assim, é não e nem ansiosa é querer mais entendeu?! [...] É dinâmica, talvez seja essa questão. E queria mais, eu já tava bem instalada ali no Colégio M, 40 horas, mas aí em 86 surgiu um concurso aqui aí eu estudei para o concurso, entrei e tô aí quase aposentando já, com condição de aposentar este ano inclusive (risos).</i>
D8	<i>- Não, eu queria realmente ser professor de escola pública, escola privada ou coisa assim.</i>
D9	<i>- Não... é a sequência neah, você faz a graduação e na graduação tem que decidir pra que lado você vai, eu decidi ser professora.</i>
D10	<i>- [...] acredito que eu não tenha feito assim um, logo no início do curso eu não tenha feito assim um projeto né, um plano mesmo a longo prazo pra que isso acontecesse, mas eu senti vontade. Se você fosse me perguntar: “ah você gostaria de trabalhar na universidade?”, eu diria que sim no primeiro ano já e isso em função do contato com a discussão teórica da Educação Física, discussão da História, da Filosofia, da Sociologia, é, esses conteúdos me fizeram assim, admirar muito a professora na época, que foi minha professora e ter uma perspectiva assim, ver como uma perspectiva de trabalho muito interessante entrar na universidade com esse tipo de discussão. [...] Então, tive sim vontade de trabalhar na universidade, posso dizer que desde o primeiro ano, né, assim, inicialmente eu entendia a importância da escola e me interessei por esse campo, mas já havia uma certa perspectiva sim de vim para o Ensino Superior nesse momento também.</i>
D11	<i>- Não, não, nem pra ser professor pra formar pra academia nada disso, não fazia. [...] Quando eu tava dando aula nessa escola particular, porque eu fiquei lá durante muitos anos, fiquei quase dez (10) anos na mesma escola, a professora AP tava fazendo o Mestrado dela, fazendo coleta de dados e, ela pegou, eu fazia parte da coleta de dados dela do Mestrado e ela marcou uma entrevista comigo na escola e foi fazer lá e aí depois que a gente conversou ao término ela olhou pra mim e falou assim: “nossa você devia fazer Mestrado você tem jeito pra isso, você devia investir na sua carreira...”, aquilo ficou na minha cabeça que eu nem fazia ideia do que era isso. [...] Quando ela foi pro Doutorado que daí ela já fez meio em seguida, ela me chamou pra fazer parte da coleta de dados dela de novo com a “Pesquisa-ação”, e aí eu entrei no grupo junto com ela, e aí a gente começou a desenhar como é que ia ser este perfil e a vislumbrar que realmente era algo que eu queria ser.</i>
D12	<i>- Não, não o professor universitário não, foi também por acaso, eu fiz estágios dentro da universidade enquanto estudante na condição de estagiário, mas não era estágio curricular era estágio extracurricular, os estágios que eu fazia na universidade como professor universitário é... era mais voltado a parte instrumental de esporte. Então eu estagiava, estagiava em práticas de Educação Física que tinha, ensinando um esporte para estudantes universitários, não era aula de universidade. Com um convite uma vez para substituir um professor numa aula de graduação de Educação Física numa modalidade esportiva eu comecei a, ainda estudante, a ministrar aulas no Ensino Superior no curso de Educação Física, ajudando este professor, porque ele não podia assumir todas as aulas e, quando eu terminei o curso essas aulas que eu estava dando pra ele, ele saiu e eu assumi o lugar dele numa escola particular de Educação Física daqui da nossa região. Então eu assumi durante um ano praticamente as aulas do curso de Educação Física nas modalidades Esgrima que o professor não podia dar, mas ele era o professor responsável, eu como estudante ainda ia lá dava as aulas, estudante aqui da UEL, dava as aulas de Esgrima lá, quando eu terminei o curso ele saiu e eu entrei, ele me indicou, me colocou no lugar dele aí eu tive meu primeiro registro de profissional.</i>
D13	<i>- Na verdade fez parte nos últimos anos da minha formação de graduação, então quando eu tava fazendo o TCC eu já gostei da pesquisa, então eu fiz, o meu estudo de TCC foi é com coleta de dados né, foi um estudo de campo [...] E foi a partir daí que me despertou na verdade né este interesse e é terminando a graduação eu já fui fazer especialização e não deixei mais.</i>
D14	<i>- Ah teve um concurso e a gente pensou, “ah vou tentar, vou fazer esse concurso”. [...] Porque trabalhava em outros lugares entendeu, aí falei “ah vou tentar na universidade”, e também nem pensei naquela época também, recém formado, aí tentei e deu certo.</i>

D15	- Não fazia, não fazia e quando, hoje quando eu estudo questões afetas a, a teoria crítica né, principalmente no Mestrado quando eu estudei Schön, McLaren, é Tardif, você vê realmente, é, principalmente McLaren ele fala que a, a sociedade burguesa ela realmente no, no trato com o conhecimento ela leva a classe proletariada a se entender como subserviente, aquela relação de subserviência e de quem vai mandar. Eu realmente não almejava, eu achava que eu ia trabalhar como algumas irmãs minhas começaram, em alguma loja, eu imaginava que eu fosse ter um outro percurso enquanto trabalho, nunca professora, porque vim de escola pública, sempre pobre, sempre precisando né de, de ajuda de outras pessoas, na ginástica eu era uma das mais pobres sempre precisava que alguém me ajudasse financeiramente, tanto é que fazia balé como bolsista, enfim. Então eu não imaginava que eu fosse ser professora, quando veio o convite foi, eu ainda era, eu tinha terminado, assim a minha vida no Ensino Superior começou também na FEFI [...] É porque não tinha essa exigência de Mestrado e Doutorado, então aí a questão novamente do conhecimento da prática. [...] Como eu tinha o conhecimento da prática em relação a, a, a Ginástica [...] Era isso que contava, [...]
D16	- Não, na verdade quando eu estava trabalhando na escola abriu um teste seletivo, eu tava há 4 anos na escola, aí que veio a ideia né, pela falta de profissional na área que eu atuo que é educação especial né, de tentar experimentar o Ensino Superior, mas nunca em momento algum passou pela minha cabeça ser docente em Ensino Superior.
D17	- Não, isso surgiu bem depois. [...] Quando comecei num grupo de estudos, é, busquei um grupo de estudo pra estar ampliando meus conhecimentos, daí já trabalhava enquanto professor na Educação Básica, depois de lá daí pela coordenadora do grupo houve um chamado, um incentivo né [...] Já atuava na Educação Básica daí como professor. [...] Então daí que veio a oportunidade e eu comecei e daí fui pra frente.
D18	- É, foi meio na sequência, foi meio assim, uma identificação com as Humanidades, aí olhando esses professores que eram das Humanidades que eles tinham experiência escolar a maioria, e a Pós-graduação, aí eu já meio que... as duas coisas andaram juntas, eu entrei no PET também da UEM no segundo ano já, no final do primeiro ano eu passei na seleção e já entrei, então aí já é, de uma maneira já me direcionou também para a Pós-graduação, mas eu já entrei no PET pensando nisso, fazer as duas carreiras.

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE G – Pergunta número 3 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

3- DURANTE O SEU PROCESSO DE GRADUAÇÃO, OS SEUS PROFESSORES POSSUÍAM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONSISTENTE SUFICIENTE PARA MINISTRAR AS AULAS? QUAIS ASPECTOS TE FAZEM TER ESSA OPINIÃO?				
DOCENTES	SIM	SIM PARCIALMENTE*	NÃO	QUAIS ASPECTOS TE FAZEM TER ESSA OPINIÃO?
D1		X		- Assim nas exceções, aquilo que eu falo né, alguns que revelavam essa, é um pouco talvez desse domínio de conhecimento, mas assim, talvez uns três ou quatro professores. [...] Acho que primeiro a forma de se relacionar com a turma, a maneira de apresentar os conteúdos é, a maneira de dar devolutiva sobre o seu processo de aprendizagem, é a busca da relação com a escola, isso era uma coisa assim, era a exceção, da exceção, da exceção! Se hoje isso já é problema, imagina naquela época quem estava preocupado com escola.
D2			X	- Olha, hoje olhando lá atrás na época eu não percebia isso, mas hoje olhando lá atrás eu fiz um curso é extremamente técnico [...] tinha disciplina de Psicologia, eu lembro de estudar o livro do, Psicologia Educacional, do, do Nelson Piletti, então tinha a disciplina de Didática, tinha as disciplinas né de história, enfim, tinha algumas disciplinas pedagógicas sim. Mas é claro que não tinha que nem nós temos hoje esta preocupação com reflexão sobre os conteúdos, o que é ser um professor, não neste sentido [...]
D3			X	- [...] então daí olhando para esses professores é a preocupação deles era só com o conteúdo, o conteúdo morria nele mesmo, as outras coisas não, não se falava, não se cogitava em sala de aula [...] É, eu penso que a formação de Magistério me ajudou muito mais neste aspecto do que o curso que eu fiz na graduação. [...] então eu tive excelentes professoras de Didáticas no Ensino Médio né, no então 2º grau. É... então, hoje fazendo uma análise, me ajudou muito mais a escola normal do que a graduação neste aspecto pedagógico.
D4		X		- Para a época claro, considerando o contexto da época claro. [...] A própria vivência, eles dominavam o conteúdo, ensinavam o conteúdo com competência da perspectiva deles e considerando os anos 70.
D5	X			- [...] eu tive cada baita professor [...] então material suficiente, espaço restrito, mas suficiente e cada baita professor que eu tive que me faz repensar até hoje [...] me abriu um mundo assim de perspectivas, de experiências que eles traziam cada um do seu conhecimento empírico.
D6		X		- Mas a maioria dos professores que ministravam aula pra mim naquela época eles trabalhavam fora da universidade também tá, isso eu acho que era um fator importante principalmente se você vai trabalhar com curso de licenciatura, a experiência profissional que você tem né na escola. [...] É, é na escola, e eu acho que isso aí é fundamental, e a maioria deles e trabalhavam na escola.
D7			X	- [...] a minha época era um, um currículo generalista, mas eu aprendi a dar aula na prática, que a gente não teve essa, essa fomentação aqui, porque a maioria foi atleta e era uma linha muito tecnicista, [...] aqui eu não tive está base, era assim, parece-me que mais formação de atleta do que uma Educação Física de valores né, onde ensinava esporte também, na época era só o esporte, depois que veio a nova LDBEN aí. [...] Não tinha, na verdade eu nem me lembro desta disciplina Pedagogia, não me lembro. [...] Tinha, Didática tinha, mas era muito, parecia que não, as coisas não batiam, como a gente era atleta também a gente até gostava do tecnicismo né [...]
D8		X		- Olha, eu tive como exemplo assim no 1º ano o professor MG, ele trabalhava com a Educação Física Infantil, foi uma das primeiras Universidades que teve esta disciplina, então é, você aprendia a partir de um profissional que tinha uma grande experiência... [...] E acima de tudo é um encantador de crianças, então se você me falar assim: "olha ele tinha habilidade pedagógica?" Ele era uma pessoa que encantava as crianças, sabia dominar o público... [...] Então no início do curso, o primeiro professor e único professor que falava de aspectos pedagógicos, era o professor MG nessa disciplina de Educação Física Infantil, depois era Anatomia, Handebol, Basquete, Citologia, então era a única assim [...]
D9	X			- Na minha graduação eu tive ótimos professores, realmente naquela época nós tínhamos professores didáticos, professores pedagógicos que sabiam ensinar, sabiam passar informação de como ensinar a criança a desenvolver a atividade física.
D10	X			- Eu diria que com raríssima exceção, ou talvez com nenhuma exceção até, todos os meus professores tinham um bom preparo didático pra ministrar as aulas.

D11			X	- Eu acho que era uma formação mais técnica, [...] mas se a gente pensar na forma pedagógica e didática que a gente pensa hoje, eu diria não, né, talvez pra época era algo suficiente mas com comparativo de hoje... não.
D12		X		- [...] todos os professores voltados à parte instrumental técnica, no meu entendimento tinha uma formação pedagógica e vou justificar porque. O esporte tem algumas, algumas formas de, de ensinar, e a maioria do, todos eles praticamente tinham, são oriundos de uma mesma escola de formação, eles portanto obedeciam um, um ritual de procedimento. Para os dias de hoje o modelo, eu diria que falta alguma coisa, no ponto de vista instrumental sim, mas do outro ponto de vista não.
D13		X		- [...] mas alguns dos professores que eu tive aula aqui eu tive aula também no Ensino Médio, então eu me lembro que eu tive professores aqui no curso de graduação que já tinham me dado aula na escola, então eu penso que é em relação a formação pedagógica eles faziam essa transposição sim pela experiência que eles tinham, em relação a formação pedagógica deles teórica eu não consigo avaliar muito porque naquela época eu tinha uma visão de aluna hoje eu já tenho uma visão de docente destes mesmos que hoje são meus companheiros de profissão. [...] as aulas eram muitas práticas né, então a ênfase era mais prática é... toda formação pedagógica, as orientações que a gente recebia era muito voltada para a atuação prática mesmo. [...] tem alguns professores [...] que a gente sabe o que é, ele sabe o conteúdo, tanto é que a gente identifica isso conversando com o professor nas próprias aulas, mas a gente identifica a dificuldade dele em transpor o seu conhecimento para os alunos que seriam futuros professores também, que necessitam dessa parte didática, então isso eu me lembro sim.
D14			X	- É que naquela época assim não tinha “aquela” formação, a gente também era novo também, estudando, a gente não sabia nada. Mas as aulas teóricas eram todas centradas no professor, a gente só ouvia, a gente sentiu dificuldade porque na prática a gente tem que trabalhar com atividades de forma diferente do que a gente ouvia na teoria, foi uma dificuldade que veio depois quando a gente começou a trabalhar e viu que isso ficou falhado.
D15			X	- [...] o que me faz ter esta opinião é refletindo tanto nos estudos que eu fiz de Mestrado e Doutorado com essa preocupação de cunho pedagógico, e também eles nem poderiam ter porque [...] Era curso técnico, nós sabemos que era a, a, a, a predominância era o saber fazer, tanto em relação à avaliação, em tudo. [...] era pelo rendimento mesmo, então o que me fez é, é buscar um Mestrado e um Doutorado, foram justamente essa carência na questão dos aspectos pedagógicos.
D16			X	- Então eles ensinavam esporte e aí, em momento algum direcionavam: “ó isso é para escola, isso e para treinamento”, então na minha formação não tinha essa [...] E com certeza em tudo que tínhamos não existia consistência nessa formação pedagógica não, era muito falha.
D17			X	- A época também era um currículo técnico né, então você era avaliado pelo seu rendimento e não pelo conhecimento, então a formação deles era técnica e era isso que se buscava na educação na época. [...] Então era formar professor técnico que ia tratar na escola, apesar que eram disciplinas voltadas pra escola mesmo era dois semestres, um no começo do curso outro no final, que era chamado de recreação e outra recreação infantil, o resto era tudo baseado no esporte, modalidades esportivas e com rendimento, eu fui avaliado pelo meu rendimento aqui. [...] falava que era pra escola, mas não se pensava, falava em conteúdo era recreação, jogos, brincadeiras só isso.
D18		X		- [...] E a minha impressão é que os professores que eram da área de Humanidades a maioria tinha passado pela experiência como professor escolar, então tinham um trato pedagógico mais interessante, e a maioria também tinha feito Pós-graduação na Educação, a grande maioria se não todos. Quem não tinha ainda... tinha poucos programas de Pós-graduação em Educação Física, então todos foram para Educação, Humanidades, alguns para as áreas mais de fundamentos, e os outros mais para as áreas de formação de professores, então deu um diferença importante com relação a formação, é... e aí no curso sim, eu percebia que os professores das outras áreas tinham um trato pedagógico bastante improvisado, enquanto pras áreas mais próximas das Humanidades, nas disciplinas, eles tinham uma preocupação pedagógica importante, um planejamento, avaliação, a relação que estabelecia em sala também. [...] Sim, sim, e o tratamento. Não e, se a gente pensar assim, os outros professores das áreas de Esportes e de Biológicas, era muito próxima a tudo, o sistema de avaliação era parecido, a prova era igual, enfim. [...] Não, não tinha muita surpresa, e a minha impressão é que eles repetiam a experiência que eles tiveram de um professor e modelos e faziam igual. É diferente das aulas da, do pessoal das Humanidades que tinham métodos diferentes, eles se declaravam filiados a determinadas correntes pedagógicas [...] tinha uma preocupação com o método, conhecia o método, tinha uma preocupação com a didática, tratamento dos textos, as avaliações variavam os instrumentos, então assim na minha formação há uma diferença bastante nítida.

*Em se tratando de alguns docentes e/ou levando em consideração o contexto da época.

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE H – Pergunta número 4 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

4- O(A) SENHOR(A) CONSIDERA QUE SERIA NECESSÁRIO UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA MÍNIMA PARA EXERCER A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, ASSIM COMO ACONTECE NOS DEMAIS NÍVEIS EDUCACIONAIS? POR QUÊ?				
DOCENTES	SIM, INDISPENSÁVEL	SIM, MAS NÃO É INDISPENSÁVEL	NÃO	POR QUÊ?
D1	X			<p>- Nossa, professora do céu isso é um “calcanhar de Aquiles” gigante na universidade, não só no nosso curso na nossa área, se você pegar os 54 cursos de graduação da universidade e mais relatos, que não são poucos da Pós-graduação né, o quanto isso faz falta no trato com o aluno pra ensiná-lo a ensinar, pra ensiná-lo sobre o que é aprender né, [...] mas tem o impacto também o professor que tá formando lá no Direito, ou na Agronomia, ou na Veterinária né, mas que ele olha pra turma com 75% de reprovação e diz: “eu não tenho culpa que vocês são burros”. [...] Isso tem impacto gigantesco na aprendizagem desse aluno, talvez nós não consigamos ainda precisar o quanto, mas se nós fizéssemos pesquisas, desenvolvéssemos pesquisas coletando essas falas e revelando o que o estudo mostra [...] Então isso é gravíssimo na universidade como um todo, agora se você, eu tô falando de UEL, 14 cursos de licenciatura, nós temos este problema instalado nos 14 né! Então assim, a disciplina que cuida da formação pedagógica é importante? É super importante! É necessário? É! Acredito que precise de um mínimo pelo menos, [...] como eu já fui do FOPE (Fórum Permanente das Licenciaturas), acompanhei um pouco o trabalho do GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) que é um grupo de estudo que pensa nas práticas de ensino nas universidades... Há cinco anos tô na CPA (Comissão Própria para Avaliação) que alia toda a universidade e já passei pelo colegiado de curso na vice e na coordenação, e sou docente da disciplina de Ensinar e Aprender, e a gente fatalmente discute também a avaliação como um elemento constitutivo deste processo de ensinar e de aprender, eu posso tá falando de uma forma desavisada, mas não é de uma forma irresponsável que eu vou falar... Tá, porque tô partindo destas experiências que eu tenho, mas grande parte dos problemas que a universidade tem hoje na questão pedagógica, eu não tô falando de estrutura... “ai falta prédio, tá velho, tá caindo, tá sujo, falta funcionário”, não é disso que eu tô falando tá. Eu tô falando da questão didático-pedagógica, grande parte dos problemas que a gente enfrenta na universidade hoje, e não é só na graduação, na Pós-graduação também, tanto no Lato quanto no Stricto né... Vem dessa dificuldade que o professor tem do trato pedagógico do conhecimento [...] Só que este professor pra estar na universidade ensinando o futuro profissional ele tem que saber como ensina! [...] A questão da formação pedagógica! Então se nós tivéssemos uma carga horária mínima seria importante? Não garantiria a não ocorrência do problema, mas já seria um passo importante nesta direção de tentar pelo menos minimizar... Ou a gente começar a olhar isso com um pouco mais de cuidado nas universidades.[...] E no mundo da Pós-graduação hoje né, quem entra lá: Graduação, Mestrado, Doutorado, alguns já, eu tenho recebido aqui é, currículo de PSS com Pós-Doc. Então é um mundo acadêmico. Quando ele conseguir entrar, é está a questão da produção do conhecimento científico que é super importante, é, é parte é, dos propósitos da universidade [...] Mas eu não posso simplesmente, mas eu não posso virar as costas pra esta questão da formação pedagógica!</p>
D2	X			<p>- Ah claro que sim, claro que sim [...] nós precisamos de um professor que saiba o que que é educação, que saiba o que que é um processo de ensino e aprendizado, que a criança tem as suas fases de, de organização, de aprendizado, de regra, eu não posso ensinar qualquer coisa pra uma criança em determinada faixa etária, então ele tem que saber qual é a criança, qual é o humano que ele vai intervir, é nessa perspectiva [...] ele tem que saber qual é a concepção de educação? Ele tem que saber qual o humano que ele vai intervir? Como é que essa, como é que essa criança funciona do ponto de vista biológico? Psicológico? Como é que essa criança aprende? Então, eu tô pensando que o docente do Ensino Superior isso tem que tá contemplado na matriz curricular.</p>
D3	X			<p>- [...] eu penso que a pessoa que se propõe a ser professor, (risos) nós estamos falando da formação de professores né, é... teria que ter um envolvimento total com escola, um envolvimento total com, com lá na Educação Básica, pra poder estar aqui falando de uma coisa que ele de fato conhece, e não só voltado para aquele objeto que ele é responsável do, da área de saber aqui dentro da área da academia, então</p>

			<p>completamente! E a razão, disso é que o professor formador ele sempre acha que é o estudante, o futuro professor é que tem que fazer estas relações, pedagógicas, é que a hora que ele chegar lá ele vai entender como um processo, na atualidade isso não pode acontecer, o professor precisa é mostrar caminhos de possibilidades pra esse aluno, ele dar conta de fazer esta relação, mas precisa partir do professor formador. E o que a gente tem observado mais, mais próximo agora né, nos últimos concursos, que os professores que fizeram o curso de bacharelado são responsáveis para ensinar futuros professores e infelizmente esses professores do bacharelado é, não tem a mínima ideia de como funciona a escola, de como se dá o processo de ensinar e aprender. [...] Pra mim tem uma grande diferença, quando eu estou, quando eu tenho toda essa experiência pedagógica, necessariamente eu ensino um objeto, eu vou falar de um assunto bem assim: Crescimento e Desenvolvimento. Necessário, importante, faz a diferença pra quem conhece e tal, mas se eu entro com a perspectiva, fiz todo este papel aí, esse percurso acadêmico do cara, e eu entro aqui pra dar aula de Crescimento e Desenvolvimento Motor que seja, e vou ficar preocupado com o objeto que eu tô ensinando. Quando eu tenho a experiência pedagógica, e eu, e eu posso fazer é... várias situações de como esse importante conteúdo; vou pôr saber; pro cabra que vai ser professor, esse importante saber pro futuro professor, o professor formador aqui, quando ele tem essa visão pedagógica ele, ele traz exemplos, ele faz relações. [...] não basta o professor formador saber só o objeto que ele tá ensinando, só o saber que ele tá ensinando para a Educação Física, necessariamente ele precisa ter esta visão, este conhecimento pedagógico. [...] Então nós estamos falando de identidade profissional para o futuro professor, mas por quê? Porque o próprio professor formador aqui ele não tem uma identidade profissional de Professor formador! Ele não sabe o que é ser professor formador! Ele tá aqui preocupado com os pontinhos que ele vai fazer dentro do laboratório dele, e "aí que saco, tá na hora da minha aula, tenho que parar o que eu estou escrevendo e tenho que subir para dar aula." Nós temos colegas aqui que se aposentou até muito antes do tempo porque não aguentava dar aula na graduação.</p>
D4	X	X	<p>- É a lógica da universidade né! Nós hoje vivemos sobre uma égide sobre uma régua moral e profissional, que não está preocupado com a formação do profissional, em qualquer curso, isso quer dizer, com os cursos de graduação tá. Hoje a preocupação na universidade, principalmente pública, é com a produção científica, nesse sentido os regimentos avaliatórios, os instrumentos avaliatórios de concurso públicos eles privilegiam isso, [...] Isto é uma lógica estabelecida para as produtividades [...] E você vai ranqueando né, então universidade..., os dez primeiros colocados..., isso pra mim não tem o menor valor! Nem técnico, nem moral! Então, mas a lógica estabelecida é a lógica da ciência, para uns produtiva, produtivismo, e para outros produção, eu entendo que é produtivismo, ok?! E não produção como o pessoal da área científica fala, [...] Então eu não vejo como obrigatório, eu vejo como uma necessidade do ato de ensinar, independente de quem esteja aprendendo no curso, para melhorar a qualidade do aprendizado. [...] Pensar à docência no Ensino Superior, nos cursos de formação de professores pra mim vai além do domínio de saberes e de conhecimentos. Então veja, precisa? Claro que precisa. É determinante? Não necessariamente, percebe o que estou a falar? Precisa? Precisa. É importante valorizar a categoria? É muito importante. É relevante, ou seja se não tiver não forma? Não! Agora se você me perguntar assim, "para", falei da universidade, docência universitária, "para o curso de formação de professores", logo nós estamos falando das licenciaturas ok? Nas licenciaturas é relevante ter conhecimento dos processos pedagógicos de ensino, ou processos pedagógicos, conhecimento, ok? Ele não é obrigado saber ensinar aquilo, portanto para transformar em saberes.</p>
D5	X		<p>- Sim, porque dá pra ver a diferença, por exemplo, quem vem tendo formação no Ensino Médio curso de Magistério, eu me percebi diferenciado em relação a minha turma, por conhecimentos básicos que a gente já, eu não diria dominado, mas a gente já tinha vivenciado isso, saber de Piaget, saber de Vygotsky... [...] o 1º ano, dava impressão de quem estava do meu lado estava zerado nisso, e tava! [...] Não tenho dúvidas nenhuma, se eu pudesse eu falava assim: "Ó vocês estão aqui dentro da universidade, vocês vão fazer uns cursos voltados em ensinar e aprender e tal" (risos).</p>
D6	X		<p>- [...] eu vejo outros professores mais novos da universidade que saíram direto aí né, né terminou já o curso com uma, voltados mais pra a pesquisa [...] porque o que a universidade cobra hoje se você for fazer o concurso, o que pontua muito é se você tem artigo produzido ou não né, quantos artigos você produziu naquele ano, nos dois últimos anos né, se você quer ter bolsa de estudo você tem que dizer o quanto você produziu, se você quer</p>

				<p>trabalhar no Mestrado é o quanto você produziu! Do resto... então é, é a, a, a o que que acontece? A experiência profissional aí né, aquela vivência toda que você tem isso aí é deixado de lado, não é levado em consideração! Então eu vejo hoje os professores que estão entrando os mais novos, não por culpa deles, mas por culpa do processo [...] do processo, faz com que o ensino esteja sendo deixado, e os alunos até tão entrando nisso: "professor o senhor tem projeto de pesquisa? O senhor tem... ah não tem?" Então você meio que assim, "ah peraí, esse professor não tem projeto de pesquisa, aquele tem, então aquele é mais importante do que você!" [...] Mas o que eu falo é que teria que ter é um equilíbrio, mesmo nas nossas elevações aqui, que nós temos que preencher todo um processo do, dos dois últimos anos do que nós fizemos a pontuação que carrega a publicação é bem maior que a própria aula prática, sim! E a nossa briga é com isso, eles tentaram fazer uma reformulação e nessa reformulação eles deram maior ênfase ainda pra quem trabalha na Pós-graduação, pra quem tem publicação [...]</p>
D7	X			<p>- Eu acho que é essencial essa formação porque eu vejo ainda é, algumas dificuldades em mim né e eu procuro sanar estudando e vejo amigos companheiros de trabalho que ainda confundem licenciatura com bacharel, dá o mesmo conteúdo isso aí é complicadíssimo né, na escola são, é outra forma de agir né. É, por exemplo no esporte que é mais minha área, na escola a gente vai muito pelo esporte educacional, que além de formar o repertório motor da criança tem a questão de valores também que, que são trabalhados né nessa oportunidade. E a forma de aplicar ela é diferente, então o conhecimento pedagógico disso aí é essencial e muitos profissionais que estão se aposentando agora como eu, ainda, eu percebo, a gente passa na quadra, a gente percebe o tipo de aula né, é licenciatura, mas ainda é tecnicista, olha que coisa louca né, olha eu tenho 30 e tantos anos, quase 40 anos de Educação Física e eu ainda vejo o mesmo tipo de aula sendo aplicada é uma loucura, mas é uma verdade, é a realidade. [...] mas é essencial, com certeza.</p>
D8	X			<p>- Sim, Mestrado seria pela lei, pela configuração brasileira, onde você formaria o professor universitário né, então você ali teria condições de ter ampliação de sua bagagem para se tornar uma pessoa crítica num nível de estudantes universitários, saber conduzir discussões universitárias. [...] Pela legislação seria o Mestrado, anos atrás foi percebido que havia essa falha, foi aí que se criou a carga horária de Didática [...] A UEL um tempo atrás, uns anos atrás acho que 2000 ela tinha curso de Didática do Ensino Superior, eu não pude fazer esse curso, na época minha carga horária não permitia né, mas eu achei interessante [...] Para formação dos docentes do Ensino Superior, então em algum momento houve essa preocupação ou por carência, naquela época possivelmente a UEL ainda era, era década de 90, a UEL ainda era isolada, queria ter professores, mas não conseguia trazer exceto graduados, então ela tentava capacitar esses graduados pelo menos para dar ensino melhor na graduação.</p>
D9	X			<p>- Sim, tá correta sua colocação com relação a pedagogia, é o que a gente tem decidido aqui, são focos né, nós temos dois cursos ou você vai pra bacharel que trabalha com saúde e não precisa tanto de pedagogia e como você vai pra escola aí sim tem que ter um processo pedagógico, você vai ensinar a criança a fazer, esse é um processo pedagógico e isso tem que ser aprendido na universidade. [...] a Educação Física é um curso específico e você precisa, é está mudando a toda hora e você mexe com a parte corporal da criança e o intelecto você mexe com uma série de coisas, então aí eu acho que seria muito bom ter esse, essa formação pedagógica sim.</p>
D10		X		<p>- [...] quando você me pergunta, "Falta de formação pedagógica né?", ou "É necessária a formação pedagógica para dar aula no Ensino Superior?", aí eu me remeto assim aos cursos de Medicina, de Engenharia, onde diversos professores não tem formação pedagógica e no entanto os alunos tem um nível de apropriação; a gente pode questionar isso, discutir né; mas eles tem um nível de apropriação teórica supostamente né, técnica, bastante elevado. Os alunos dos cursos de Engenharia, o professor não dá aula, mas ele dá uma prova onde ele vai cobrar todo o conteúdo que está no programa, e o aluno tem que dar conta disso né, e em média os alunos dão conta disso, senão eles não saem de lá. E há uma cultura sobre o avaliar, sobre relação professor-aluno muito diferente do nosso campo das ciências humanas, das ciências pedagógicas né, da própria cultura corporal, onde não, se o aluno fracassou é um fracasso do professor. Em outras áreas se o aluno fracassou é problema dele, tá reprovado e vai ficar lá. [...] Direito mesmo é outra área também que a gente pode citar que dos cursos reconhecidos como superiores nobres né, com mais status na universidade, e os professores não tem a formação pedagógica, no entanto o aluno vai sair do curso minimamente com o domínio do conhecimento. Então veja né, a gente pode</p>

				<i>fazer a seguinte análise, acho que a gente poderia fazer um estudo comparativo mesmo de percentual de apropriação do conteúdo do curso entre uma licenciatura e um curso de humanas aplicada né, sociais aplicadas, eu acredito que a gente poderia descobrir que nos cursos onde os professores tem menos formação pedagógica os alunos tem uma apropriação maior do conhecimento próprio do curso, do conhecimento científico. [...] Então tá, pois bem, a formação pedagógica é importante? É importante. Ela é essencial? No Ensino Superior? Ela é tão importante quanto em qualquer nível de ensino, mas tô dizendo pra você que não é isso que vai definir se o aluno entendeu, se apropriou ou não se apropriou do conteúdo. Nós temos uma série de outras mediações.</i>
D11	X			<i>- [...] realmente precisaria ter eu diria nem o mínimo tinha que ter essa formação né, eles tinham que entender como fazer isso. [...] E essa relação humana a gente aprende na área de humanas, né, na sua história de vida ou se você não tem, você vai aprender onde? Na área de humanas e nessa formação voltada mais, no caso nosso pedagógico.</i>
D12	X			<i>- Eu vou falar por tudo geral, universidade instituto geral, qualquer aula em qualquer ramo, em qualquer atividade ela tem que ter a mesma característica, o mesmo, mesmo conceito. Se eu estou ensinando na Educação Básica ou no Ensino Superior a palavra aula tem o mesmo significado, não importa, se o objetivo é fazer a outra pessoa aprender tanto faz na universidade quanto na Educação Básica os fundamentos pedagógicos, os fundamentos didáticos são necessários. Como conduzir uma aula, não basta aí apenas conhecer, ter o conhecimento profundo daquele saber específico, é necessário compreender como o estudante em processo de formação aprende e como eu avalio se de fato ele aprendeu e eu considero extremamente necessário para a fundamentação [...] Portanto a formação pedagógica mínima eu considero necessário, a partir dos referentes que eu tenho do que seja uma aula, e do, do, do, do, do propósito que esta aula tem, se é uma aula apenas para transmissão, ele precisa ter fundamentos mínimos para saber transmitir. Se é uma aula que favorece a construção ele tem que ter fundamentos mínimos e necessários para que esta construção seja favorecida.</i>
D13		X		<i>- Então é eu acho que não tem como a gente fechar: "você tem que saber fazer pra você ser professor daquilo", mas eu penso que você tem que ter domínio sobre o conhecimento teórico e saber fazer essa transposição para a prática. E a medida em que você tiver vivência nesta atuação prática com o cunho pedagógico e didático, isso vai facilitar muito a, a sua atuação como docente no Ensino Superior né. [...] Eu trabalhei com Ensino Infantil em escolinhas particulares, mas eu nunca atuei nem na Rede Municipal nem na Rede Estadual. [...] Isso não me dificulta trabalhar com a minha disciplina que é uma disciplina teórica não é uma disciplina prática, mas isso não me dificulta conseguir fazer a transposição pra prática. [...] em relação a essa necessidade o professor precisa, eu acho que isso auxilia sim, auxilia muito, mas... [...] não tem como a gente generalizar isso.</i>
D14	X			<i>- Ah é necessário sim, é preciso, em todas as áreas também, porque agente nota nos alunos também né, porque eu tô dando aula pra eles, mando eles fazerem e agirem também, não só ouvir o professor, e isso necessita de uma formação para que o professor pense dessa forma aberta. Eu também sentia as dificuldades de recém-formado e sinto até hoje e eles também vão sentir isso na formação deles [...]</i>
D15	X			<i>- [...] o meu Doutorado foi Aprendizagem para Docência, como o professor aprende a ser professor? Adorei essa temática e, é, eu vejo que é de suma importância e hoje nós temos aqui na UEL o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino), que é o grupo de Estudo em Prática de Ensino justamente pra quê? [...] Pra tentar sanar, porque o professor, isso é um discurso que a gente vê dos teóricos da educação [...] Então porque que eu é tomei esse, essa minha linha mais pro campo pedagógico? Eu fiz Magistério, e o Magistério querendo ou não ele te ajuda muito, muito! Por mais crítica que a gente faça as metodologias, por mais críticas que a gente faça as taxonomias de Bloom, mas o Magistério ele te ajuda a pensar o como ensinar? [...] quando você faz as disciplinas de Mestrado e Doutorado que tem esse, esse, esse objetivo pro campo na formação pedagógica ele não subsidia também! É pouco! [...] E aí agora o que que eles fazem, eles colocam os alunos pra fazerem estágio na, enfim eu penso que as universidades elas precisam ter um momento de capacitar sim esses professores tá, [...] É, é necessário um ponto de partida, e aí agora o que que tem que, o que precisa parecer é que as universidades elas tem um, num tô falando que: "ah o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino), é a salvação", não, mas, e a gente até viu o... foi da UNESP né, a gente acabou é, é, observando esse grupo da UNESP... Que eles tinham pra fazer alguma coisa parecida aqui, é... cada universidade eu penso que precisa é se atentar pra estas questões tá,</i>

				<i>da, de ter um grupo na qual o professor que entrou pra universidade ele garanta esta formação porque quem perde é o nosso aluno.</i>
D16	X			<i>- Sim, com certeza qualquer tipo de formação que melhore essa, essa possibilidade de aula, ou seja, melhorar a qualidade da sua aula, conhecendo estratégias, ela, ela vem somar. Então eu nunca tinha pensado neste sentido, mas eu acho que seria talvez uma, uma exigência interessante né, de, para o professor. [...] Mas hoje se você pegar é, as próprias exigências né de CNPq e CAPES ela não valoriza o profissional que está em campo, ela valoriza quem vem da graduação. Então hoje nós temos muitos docentes que estão no Ensino Superior, vou dizer nessa questão da escola, que eles nunca pisaram na escola! Eles foram desde quando entraram bolsistas, entraram em pesquisas, fizeram seu Mestrado, fizeram Doutorado e estão no Ensino Superior. Uma experiência que para dar aula na licenciatura no meu entender ela é essencial.</i>
D17	X			<i>- Sim, precisa! Porque este professor tem que entender de Didática, de ensino, de aprendizagens, de desenvolvimento humano, além dos conteúdos específicos da disciplina a qual ele será responsável, então tem que ter uma formação se não ele não vai dar conta adequadamente.</i>
D18	X			<i>- Eu acho que sim porque o professor, o professor que não é licenciado ele vem com a ideia de reprodução de modelos que ele teve, e assim, nem sempre ele consegue ter critérios objetivos pra julgar o que é ser professor bom ou ruim, e quais instrumentos utilizar, então ele vem com uma perspectiva de um profissional que por acaso vai ensinar, ou pesquisador que por acaso tem que ensinar, então ao longo da minha trajetória como aluno e também depois como docente eu encontrei muitas dificuldades com professores que não tinham uma formação como licenciado, ou que pelo menos tivesse feito a Pós-graduação é... em Educação, e alguns fizeram esse caminho então, não que a Pós-graduação vai te dar ferramentas como a da licenciatura, mas a discussão em torno do que é ser docente, ser professor. [...] E assim, mais do que ele não ter ele não se identifica com o SER professor, eu já fui coordenador de colegiado aqui e também participei do colegiado na outra instituição que eu trabalhava e assim, você conversa com esse professor direito e dá problema!!! Aí os alunos reclamam, inevitavelmente acontece, você conversa com ele e ele nem se chama de professor, ele se chama primeiramente de pesquisador, ou se ele tem uma inserção profissional grande: "ah trabalho com treinamento!" [...] em academia, aí ele também se enxerga como aquele profissional que vem aqui ensinar alguma coisa, mas não que a identidade dele seja professor, então isso é bastante difícil. [...] eu tive uma experiência interessante na UFMT porque lá eles também, esse problema não é só da nossa área e sim de todas as áreas, aí lá eles resolveram montar no estágio probatório, um programa de formação complementar que levava dois anos, e aí nesse programa de formação complementar pra quem não era licenciado tinha uma série de disciplinas e ações de formação de professores, para o Ensino Superior. [...] É o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino)... [...] Tem essa característica, só que o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) faz formação não obrigatória né. [...] Na UFMT fazia parte do estágio probatório, tinha instrumento de avaliação e ao final você tinha que pontuar nele, e uma das pontuações eram esses cursos de formação. Ah resolveu? Acho que não. [...] Mas, pelo menos um professor que dava aula no curso de Educação Física lá, vou citar um exemplo né, é, ele era Biomédico, e a formação dele toda era, Mestrado e Doutorado era em Nutrição é... ele estudava salsicha pra você ter uma ideia de tão específico que era, era contaminação em salsicha, e foi dar aula lá de, para a Educação Física de Biologia Celular. Ele achava que ser professor era montar um data show, bem feito os slides, aí então ele fazendo esse curso abriu um horizonte pra ele, "ah resolveu? Ele virou O PROFESSOR"?! Não, mas... [...] mas ele entendeu que tinha por exemplo: corrente pedagógica, que tinham posições diferentes, mesmo que ele não soubesse localizar, mas ele percebeu que aquele mundo era mais que montar um bom data show, que pra ele era isso: "ó o meu slide é show!". Ele fazia até uma parte em inglês pra mostrar que sabia (risos), aí ele achava que isso era ser bom, então essa iniciativa ajudou. [...] não vai resolver, mas vai minimizar. Foi uma ação da reitoria assim, e foi muito pensando, não foi assim um: "ah temos um olhar pedagógico"! Não, foi porque dava tanto problema que aí eles localizaram os problemas exatamente nos professores que não tinham formação em especial (pedagógicas), e aí eles atacaram isso com força. [...] Ah e, lógico, pra eles lá tinha uma questão que, era Universidade Federal né, na época eles tinham uma preocupação grande também com evasão e repetência, e eles também localizaram por estatística que a maioria da evasão por repetência era nesses professores! Porque avaliava de um jeito que ele teve lá na faculdade né, aquela prova seca. [...] O GEPE (Grupo de Estudos de</i>

			<p><i>Práticas em Ensino) faz uma ação legal, eu já fui em vários cursos dele, mas o problema por exemplo, eu vou, mais eu tenho formação na área então eu vejo os cursos... [...] Não e, é algo que basicamente eu já sei né, dependendo do assunto não, mas a maioria já, e aqueles professores que precisam olham o GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) e falam: "isso aí... é pra quem e professor!". Entendeu? (Pois nem professores se compreendem). [...] se a gente observar quem frequenta, geralmente são aqueles que já foram ligados a licenciatura, e tal.</i></p>
--	--	--	---

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE I – Pergunta número 5 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

5- O(A) SENHOR(A) CONSIDERA QUE AS DISCIPLINAS QUE TEVE DURANTE A SUA FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA FORAM SUFICIENTES EM TERMOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA QUE AO SEU TÉRMINO O(A) SENHOR(A) SE CONSIDERASSE APTO A ASSUMIR UMA TURMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA REGULAR?				
DOCENTES	SIM	SIM, PARCIALMENTE*	NÃO	MOTIVOS
D1			X	- Não, de jeito nenhum né, até pela característica da formação que eu fiz na época, três anos a maioria das disciplinas é sempre voltadas pro aspecto técnico né, [...] com este viés de formação técnica né, escola é um acidente de percurso é isso, escola era um acidente de percurso! [...] vamos supor que eu tivesse aqui olhando para grade curricular da minha formação, não é nem matriz, pra grade curricular da minha formação, era claro no desenho uma tendência enorme para a questão técnica, formação pedagógica era um negócio meio penduricalho, um negócio meio bijuteria do currículo assim entendeu, então não poderia com isso dizer que foi suficiente, eu poderia dizer que é, foi suficiente pra me sensibilizar.
D2			X	- É não lá atrás, porque eu fiz aquela licenciatura curta ainda, três anos, faltou muita coisa [...] Tinha o mínimo, [...] eu estudei numa privada também né então é o mínimo do mínimo.
D3			X	- Não, não por isso que depois eu senti a necessidade de voltar e fazer essas quantidades de horas é... pra poder melhorar esta minha formação, foi muito ruim. Pra dizer pra você, acho que não li... dos três anos de curso, devo ter lido dois xerox emprestado da turma anterior e amarelinho lá, não, não, não foi.
D4		X		- Ó eu vou ter que pensar na perspectiva dos anos 70. [...] Aonde eu fui conhecer Bourdieu, eu conheci Bourdieu em 74, ele chegou na educação em 78, por que? Porque a minha professora de Fundamentos tinha vindo de um Doutorado em Paris, e tinha sido aluna dele, eu li Bourdieu em francês. [...] Claro que foi, eu tive uma puta docência na Faculdade de Educação. [...] Naquela época eu não posso dizer que o curso não me deu, o curso me ensinou a ensinar os seus saberes. [...] Tecnicista ou não eu não entro nesse mérito, era uma época, um tempo.
D5		X		- Sim, conhecimento básico né. [...] Básico, e eu acho que é assim até hoje, eu entendo assim que a gente procura reforçar isso dando aula na universidade: "gente só o que vocês estão vendo aqui não é suficiente, isso aqui é conhecimento básico da formação de vocês".
D6			X	- Não, acho que não, porque o que se passa né, a, as falando da minha época né, as disciplinas eram semestrais, então você ter um semestre por exemplo de, de Didática, de Processamento de Metodologia, isso não vai te capacitar a sair né, pra já pegar uma turma porque, a gente pega e falar escola, eu não trabalhei em escola.
D7			X	- Não, não, na minha época não eu me formei em 81 né, não foi, mas sempre o esporte me trouxe muita criatividade, muita disposição pra buscar e eu busquei né, [...] mas não foi o suficiente não, aliás foi bem fraco.
D8		X		- Então, falando de o que existia na graduação, estrutura formal, não, não daria condições, mas a gente teve por acaso naquela época acesso a professores que estavam chegando dos Estados Unidos como eu falei tive acesso ao professor MG é, professor DC e outros que deram suporte, permitiam. [...] Permitiram acompanhar discussões do nível universitário, agora a estratégia de aula, a dinâmica de aula a gente teve que aprender tudo na raça.
D9	X			- 100%! Por que aquilo que eu disse pra você, é uma diferença muito grande dos professores que eu tive e dos professores que estão entrando na universidade agora, está entendendo, a gente vê... eu faço uma colocação que eu vejo vários doutores entrando na universidade com grande dificuldade pra dar aula, isso é notório! Eles colocam slide e leem slide, slide, slide, slide... mas quando vai pra prática é um terror! [...] E é assim, há uma enxurrada de... olha, pesquisa, pesquisa, pesquisa, pesquisa, pesquisa... essas pesquisas não vão levar a nada, existem alguns suportes de pesquisas... eu vou pesquisar, eu vou pesquisar na minha área. Pra quê? Pra quê que me serve essa pesquisa na minha área? Pra melhorar a minha qualidade didática de entendimento pra eu passar pros meus alunos, aí é válido! Agora eu encontro doutores com 500... e não vale pra nada, não serve pra nada, vai dar aula não sabe dar aula, isso é verdade eu falo mesmo! Sou muito clara pra falar, tem vários doutores que não sabem dar aula, não sabe o que é pedagogia! Não aprenderam tão cedo na graduação, foi pra Mestrado, foi pra Doutorado e continua desse jeito. É, e eu falo a verdade. [...] É só isso que interessa, mas vai ver não sabem nem do que a pesquisa foi feita, porque coloca

				<i>um monte de gente no artigo só pra publicar, publicar e publicar.</i>
D10	X			<i>- Sim, sim, se agente compreender que suficientes são condições iniciais para começar a trabalhar né.</i>
D11		X		<i>- Então, mas pensando assim, hoje eu olho eu acho que tinha grandes perspectivas, por exemplo, a professora AC se formou junto comigo e ela foi por outra vertente. [...] Não, mas assim na própria formação, então assim, ela estudava, ela produzia, ela lia, ela procurava o professor pra fazer isso é que eu não fui, então acho assim, naquele momento, olhando assim até esses tempos eu conversando com a professora AP do que ela fez, nossa naquela época eu já pensava meio diferente porque ela fez a gente dar aula pra criança no SESC. Ela já tentava assim o esboço do que ela iria pensar mais pra frente, então acho que daria, acho que daria sim alguma coisa, mas é eu não fui, eu acho que não dá pra dizer que não.</i>
D12		X		<i>- Sim, foram suficientes, por quê? [...] O referencial de Educação Física era prática, iniciação a prática esportiva, então o que eu aprendi pra montar uma aula tendo como objetivo o ensino esportivo a preparação foi suficiente.</i>
D13			X	<i>- O que me possibilitou atuar após a minha formação não foi somente as disciplinas regulares que eu fiz, se eu fosse depender disso eu penso que eu teria sofrido muito mais quando eu fui pro campo de atuação né, [...] mas respondendo mais pontualmente a sua pergunta, não, a formação foi muito rasa nesse sentido.</i>
D14			X	<i>- Ah não é, não foi suficiente não. Precisa um monte de coisa pra complementar depois. [...] É, eu senti dificuldade e tô sentindo. Sabe eu também tive um monte de problemas, mas eu também venci na prática, na teoria, na prática, buscando sempre esses dois.</i>
D15			X	<i>D15: - Não é, não. É exatamente, não e, e foi essa carência que me levou para o Mestrado e pro Doutorado, essa preocupação realmente da questão pedagógica, do como ensinar e olha, quando eu, eu olha, eu me viro um pouco para traz (risos) [...] A formação inicial realmente foi bem inicial. Eu fui atrás daí do que eu realmente precisava [...]</i>
D16			X	<i>- Então eu não, não consigo me lembrar, é até vergonhoso falar isso, mas eu lembro, por exemplo, quando eu me formei a minha primeira experiência profissional foi com a Educação Infantil. Então eu trabalhei numa pré-escola né, então eu lembro que, por ter uma afinidade com a idade eu não sabia se eu tava sendo profissionalmente pedagógico ou se eu tava usando os conhecimentos que eu tinha, não sei se advinham da universidade da minha formação ou não né, mas quando eu fui pra uma escola especial pra ser professor aí pedagogicamente falando eu não tive conhecimento nenhum na minha formação inicial, por quê? Porque esta temática não era abordada. Então lá é zero, eu posso afirmar pra você que minha formação foi zero pra trabalhar com este tipo de aluno.</i>
D17			X	<i>- Não, não foi o suficiente. [...] Não tive.</i>
D18	X			<i>- Olha, em termos de formação pedagógica sim, [...] de formação eu tive bons professores, é, tanto na fundamentação né, que aí vai discutir escola e tal, história também, e também como Didática e o que foi importante pra mim é que parte das disciplinas, não todas, mas parte das disciplinas de conteúdos nossos como: dança, ginástica, os esportes, parte delas foi ministrada por professores que tinham também uma formação na licenciatura, experiência em escola, então o olhar era bem diferente! Isso ajudou bastante, porque aí eu consegui deslumbrar como que seria, mesmo que simulado, uma boa aula na escola, então isso me ajudou bastante.</i>

* Em se tratando de alguns docentes e/ou levando em consideração o contexto da época.

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE J – Pergunta número 6 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

6- ATUALMENTE, O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUE ATUA DISPONIBILIZA DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS EM NÚMERO E CARGA HORÁRIA SUFICIENTES PARA QUE OS DISCENTES TERMINEM A GRADUAÇÃO APTOS A LECIONAR?						
DOCENTES	SIM	SIM, PARCIALMENTE	SIM, DEMASIADAMENTE	NÃO	DESCONHECE ESSA INFORMAÇÃO	JUSTIFICATIVA PARA A RESPOSTA
D1		X				- Mas esse é, como é um curso pensado na licenciatura na Educação Básica claro que sempre você tem coisas a arrumar num currículo e tal, mas a grosso modo falando, de uma forma geral e específica eu penso que sim. [...] Mas assim pensando nesta questão da formação pedagógica, da importância de se pensar o que é escola, o que é educação [...] Os determinantes histórico, políticos, sociais, econômicos, a questão da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem escolar, é... a questão da especificidades dos conteúdos, se você pegar a nossa matriz curricular hoje e olhar você vai ver que grande parte né desse volume todo de conhecimento a ser ensinado ele é planejado, é, pelo menos no PP (Projeto Pedagógico) pensando nessa formação do professor.
D2	X					- Olha o nosso curso da UEL sim, nós temos primado por isso, o departamento é atencioso e cauteloso nessas disciplinas pedagógicas, sim, não sei como vai ficar agora com a modificação [...] Mas até então esse curso é, desde a resolução de 2005 passando pela de 2000 e, não o que foi, em 2002 foi implantado em 2005 depois as reformulações atendendo todos esses aspectos, libras é, a questão do gênero, o afrodescendente, então todas essas, essas, essas, essas particularidades que remetem a educação sim, com essa preocupação.
D3	X					- Hoje sim, nossa entrada é exclusiva para formação de professores, embora são apenas 2880 horas é... mas nós temos 4 anos e, e nós temos uma das, das dimensões do curso é exclusivamente pedagógica, então é suficiente.
D4	X					- Eu diria, [...] eu diria que ela tem um conjunto de saberes suficiente para que o professor possa desenvolver, produzir sua intervenção profissional com qualidade.
D5		X				- Pra iniciar sim. [...] Volta a questão da formação. [...] Vamos dizer assim: com a mão na massa que vai poder dizer o quanto esse aprendizado vai se refletir nas ações, na práxis né, na sua práxis na verdade, quem se preocupa aqui pelo menos, por isso que a gente estimula muito assim: "vai pra campo, se envolva em projeto, entra na piscina".
D6					X	- É isso que eu desconheço do curso né... [...] Eu não faço parte do colegiado, só presto serviço pro curso.
D7		X				- Possui disciplina mas a carga horária é insuficiente, ela é baixa, tanto na licenciatura que é o caso da entrevista aqui, como no bacharel, mas é carga horária baixa.
D8		X				- A grande questão não é a carga horária, a grande questão é o que é feito com esta carga horária, então com o passar do tempo, eu entrei numa época que tudo era tecnológico, tudo era tecnicista, a gente brigava pra ter mais uma discussão filosófica, etc. Hoje a gente curvou essa vara

						para o outro lado (risos), eu acredito que falta alguns elementos pra pessoa diagnosticar se o aluno está aprendendo corretamente em termos de habilidades motora, é... interação social eu acho que não foi bem desenvolvida com os alunos por falhas da estrutura social familiar, social da escola que eles trazem, então acho que a gente curvou muito pra discussão pedagógica e Filosofia da Educação e estamos perdendo na parte técnica.
D9		X				- Olha... esse apto a lecionar depende de cada um, eu por exemplo dou o exemplo meu, eu no 3º ano de faculdade eu já dava aula pro 1º e pro 2º, eu já era assistente de uma professora de Ginástica e eu dava aula, ela me deixava a classe com 100 alunos sozinha, Por quê? Porque era o meu perfil e eu gostava de dar aula, então quando você gosta de uma coisa você faz por amor, você... sabe, você se dedica aquilo, essa parte da pedagogia é assim. E é aquilo que eu falo, as informações dos cursos dos primórdios eram maravilhosas, hoje a gente não sabe pra onde vai, o que os alunos estão fazendo aqui, a maioria dos alunos não sabem o que estão fazendo aqui. [...] Não depende só do curso, depende de você querer e o campo de trabalho está minado, ao invés de professor, o governo colocar várias aulas de Educação Física, ele tá tirando tudo. Arrumar emprego pra quem? [...] o sistema não está colaborando.
D10			X			- Oh,... eu tenho uma leitura que o curso disponibiliza essas disciplinas demasiadamente, no sentido da primeira discussão nossa, que falta conteúdo específico, e tem um inchaço de disciplinas, discussões pedagógicas, tá. O que compromete o conhecimento necessário do futuro professor pra atuação na prática. [...] Eles saem com uma formação pedagógica? Saem. Saem com uma discussão pedagógica. [...] É, sim, só que as custas da... de uma concepção bastante reduzida eu diria da área tá. Uma dificuldade pra compreender o lugar e a importância que a saúde, que a Ciência Biológica têm, que o próprio esporte tem na área, tá. São dificuldades que expressam em grande medida aquela, essa fragmentação que a divisão da formação vai trazer pra área.
D11	X					- Dentro da carga horária que nós possuímos sim.
D12		X				- Nem sempre suficiente, mas penso que o mínimo é oferecido, este mínimo eu não sei graduar assim próximo do... [...] De 0 a 10, não sei se tá no 9 ou se tá no 7, mas o mínimo oferece e oferece uma carga horária interessante.
D13	X					- Eu acredito que sim, na verdade a gente com o feedback dos alunos a gente escuta os dois, alunos que dizem que tem muita prática de algumas modalidades e poucas de outras. Mas assim, dependente de carga horária é eu penso que eles tem é, uma boa formação e uma carga horária suficiente pra, pra essas atividades.
D14		X				- Eu acho que ainda não é suficiente não, acho que eles precisam estudar mais, porque na escola não está fácil, e tanto na teoria quanto na prática eles têm dificuldades.
D15	X					- Eu penso que a gente teve um avanço significativo tá [...] É então, além, hoje, além de nós termos disciplinas relacionadas na questão pedagógica, todo professor tem esta preocupação com o processo de raciocínio pedagógico. Todo não né, a maioria.

D16	X					<p>- Olha, como hoje nós temos esta entrada separada eu acredito que o curso... [...] É melhorou, acho que o curso dá para o aluno uma condição boa de atuar profissionalmente fora depois que ele se formar, porém nós temos um fator que eu hoje depois de muito pesquisar, enfim, observo quando a gente discute a formação, existe, existe algo que é, a minha grade curricular tem todo elemento suficiente pra qualificar o aluno, porém você percebe hoje que o aluno não faz a parte dele dentro desse processo de formação, então seria injusto [...] Eu jogar a responsabilidade só pra universidade né, mas [...] mas eu vejo que hoje o curso nosso aqui da UEL ele tem disciplinas, acredito eu, que te dão essa condição de trabalho. [...] mas eu acho que ele tem sim né, ele dá essa condição.</p>
D17	X					<p>- Sim, tem.</p>
D18		X				<p>- A gente tem bastante disciplina pedagógica, a nossa carga horária eu acho pouca, a gente tem o mínimo da resolução anterior a reforma né, então a gente tem 2850, então tem 50 horas a mais do mínimo. Eu acho pouco. Por quê? Porque o nosso curso em especial tem que ter uma formação diversificada que contemple as Biológicas, as Humanas e o que nos é mais específico, então a gente tem, a gente tem alguns gargalos que é esse que falei pra você, a gente tem professores com formação que dão as disciplinas de fundamentação, então, bem focadas e bem dadas. Mas na hora dos conteúdos, a gente tem poucos professores que tem experiência escolar ou formação, então e os alunos percebem! Porque em uma aula eles tem um discurso pedagógico e na outra eles tem o que não deve ser feito, na perspectiva desse daqui né? Não que esse outro está errado, mas é outra perspectiva. E aí isso é um choque, e todas as turmas reclamam da mesma coisa e nós não conseguimos resolver, esse problema é um problema também de estruturação do curso [...]</p>

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE K – Pergunta número 8 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

8- O (A) SENHOR(A) CONSIDERA QUE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR A DA GRADUAÇÃO TEM MELHORES CONDIÇÕES DE ATENDER SEUS DISCENTES/FUTUROS PROFESSORES? POR QUAIS MOTIVOS?				
DOCENTES	SIM, COM CERTEZA	SIM, MAS NÃO GARANTE E/OU TEM OUTRAS FORMAS DE SE OBTER ESSA QUALIFICAÇÃO	NÃO	POR QUAIS MOTIVOS?
D1		X		- Tá, pensando enquanto acesso ao conhecimento claro que sim, né, isso deveria dar a ele uma condição de atuação diferenciada no sentido da especificidade no cenário da escola né, agora se isso garante, se eu for olhar este sujeito lá na, na, na ação dele eu não tenho esta garantia, agora é óbvio que a gente é seduzido a imaginar né, se você trocar o professor de Educação Física aí, e você perguntar assim: "ah você acha que o médico por exemplo, que fez formação complementar em saúde pública e atendimento em comunidades carentes ele tem condição de atender melhor no posto de saúde?". Espera-se que sim! Então, o professor que tem formação complementar na área pedagógica isso daria a ele condições? Espera-se que sim! Né, não temos, nunca vamos ter a garantia, você pode ter aqui o menino da graduação, quatro anos na licenciatura e tal e se eu chegar lá na escola você vê o cara lá preocupado com treinamento com a molecada. Não deveria ser né, mas pode acontecer? Pode! [...] Mas espera-se algo, que se ele tenha possibilidade de uma formação diferenciada, a ideia é que isso faça a diferença na qualidade da intervenção que ele faz na escola.
D2	X			- Ah sim com certeza, com certeza, porque vai pra além do aspecto técnico né [...] Mas é o indivíduo retorna aqui né, tem que boa concepção filosófica de homem né, perceber o que é o homem? O que é sociedade? O que é o mundo? Né, é numa nova perspectiva, numa nova perspectiva mesmo. [...] ver o fenômeno né. [...] Observar o fenômeno do humano.
D3	X			- Eu penso que sim, justamente por aquilo de situação de que o professor se põe no mesmo lugar que o futuro professor, então ele tá preocupado com outras essências. [...] É se põe e se pôs, então o processo ensino-aprendizagem com esse futuro professor, quando o professor se vê também professor e se tenta colocar no lugar do outro que vai acontecer logo mais, se tem uma alteração muito significativa na identidade profissional do que você ajuda o outro a construir, e você mesmo vai construindo, já que esta identidade profissional ela mutável ela vai se alterando conforme as experiências e o conhecimento que são produzidos.
D4		X		- Eu vou dizer sim, no final (RISOS). E, porque sim final? É, a representação que está instituída no meu imaginário do que é ser professor. [...] Seu eu reduzir ser o professor ao simples ato de ensinar o conteúdo X, Y, Z, específico da formação daquele profissional, essa não é a minha apresentação, eu diria sim, pra quem pensa dessa maneira que representa ser professor dessa maneira. Olha, tem que estar vinculado a formação do curso, tá claro? Que é o que em geral você tem, como a representação do ser professor, do ensinar, pra mim é outra distante dessa, eu diria, qualquer forma de conhecimento, desde que permita o sujeito se inserir no mundo, compreender o mundo para poder transformar o mundo, sempre é permitido. [...] Mas na síntese podemos incluir que sim.
D5	X			- Sem dúvida, sem dúvida, pelo domínio do conhecimento, pelo expertise que a pessoa conseguiu agregar, pelo olhar que ele tem sobre o processo que é um olhar diferenciado, porque sabe e entende um pouquinho mais do processo, como criar estratégias? Como chegar lá? Como tornar esse aprendizado mais significativo? Que em geral ele nunca vem de cima para baixo, ele vai ser amenizado se eu começar do aluno pro conteúdo e pro processo.
D6			X	- Ah eu acredito que não, eu acredito que, não. [...] indiferente porque você vai buscar uma, um conhecimento pra você ali que talvez isso acabe nem utilizando na própria graduação.
D7		X		- Sem dúvida, sem dúvida, eu falo sem dúvida mas também ao mesmo tempo afirmo que é relativo (risos) porque depende do curso que ele realizar, depende dos profissionais que atuarem no curso, então é relativo, creio que seja essencial essa né, esses cursos mas o profissional ele tem que buscar. A graduação da forma que ela é montada serve como estímulo para buscar mais, porque é só um estímulo mesmo.

D8	X		<p>- Eu acho que às vezes a gente discute, discute, filosofa, marca uma posição pedagógica, política, de concepção de área, mas falta assim, como é que eu transformo isso num saber, em permitir conquistar o aluno, trazer o aluno pro conhecimento, fazer com que ele [...] Então, é por isso que eu digo, a outra área quando a gente fala bacharel [...] A gente critica que são tecnicistas, [...] Mas eles são sistemáticos. [...] Tem a meta: "eu vou chegar aqui"! [...] O que eu percebo que, que a nossa formação da área de humanas faz com que o caminho seja mais importante que a meta. [...] Se perde pra chegar lá, "não chegou tudo bem, eu fiz um outro caminho e tal", mas qual caminho que você fez? É interessante pro graduando depois quando ele vai atuar lá? Então acho que essas, volto a falar, acho que a gente tá falhando nisso [...] Na nossa formação, estabelecer uma meta e utilizar todos os recursos da áreas de humanas [...] Pra chegar lá, a gente tá se preocupando mais com a forma e esquece que tinha um objetivo que também é importante.</p>
D9	X		<p>- Ah sim, com certeza, por isso que eu digo, os professores que não tem experiência, principalmente os de hoje em dia muito preocupados com a produção, produção, produção estão longe muitas vezes dessa formação pedagógica, o foco é produção, e isso com certeza dá diferença na hora da aula lá com os garotos.</p>
D10	X		<p>- Tá, aí eu diria que não é só para ser professor, é pra qualquer área de formação, tá. [...] Até mesmo, a gente pode até sair, a gente pode ir para as áreas de agrárias, se o profissional o engenheiro químico, o agrônomo, o zootecnista não tiver as discussões que lhe permitam compreender profundamente a sociedade, ser social, a relação entre indivíduo e gênero humano ele não será um bom profissional na minha concepção, não será! [...] Então se você trabalha de forma reduzida com seu atleta, você treina ele de forma reducionista, sem compreender a complexidade que é um ser humano exercendo determinada função, no caso de um trabalho no esporte né, a motivação, a efetividade é fundamental para o desempenho dele, você também não vai ser um bom treinador de alto rendimento, você precisa desse conhecimento também, então sim, é essencial essa formação.</p>
D11	X		<p>- Acho que só isso não é suficiente pra dizer né, por que também vai ter as especificidades, eu acho que já é um avanço maior porque nós estamos dentro da área humana, nós temos um objetivo educacional dentro da escola, eu acho que já é um passo, mas não é a única coisa que vai fazer com que ele atenda com qualidade este objetivo não.</p>
D12	X		<p>- [...] quem teve esta formação pedagógica tem condições sim de assumir melhor um desenvolvimento de aula do que quem não teve. [...] As condições são sempre melhores.</p>
D13	X		<p>- Acredito que sim. [...] É, eu acho que... é pela experiência que ele teve, pra pelas possibilidades que ele teve já de trabalhar com aquelas possibilidades de intervenção, ele já enfrentou diferentes, ou teve que resolver diferentes problemas pra dar conta né da sua atuação docente, então acho que tudo isso vai somando ao repertório né de conhecimentos teóricos e também de possibilidades que ele vê de resolução dos problemas que ele pode encontrar no caminho pedagógico.</p>
D14	X		<p>- Ah sim, se vê, como eu te disse a minha mesmo não teve nada de pedagógica, e eu sempre tive essa dificuldade. Então é claro que quem tem essa formação com certeza sabe melhor essas questões e atende melhor essa questão do estágio, eu atendo o estágio do bacharel e mesmo assim tenho dificuldade. Se o professor estudou esse assunto e se preparou pra isso com certeza ele vai atender os alunos melhor porque ele sabe resolver os problemas que os alunos trazem e as dúvidas que eles trazem, não fica meio perdido como a gente fica.</p>
D15	X		<p>- Olha, ele atende tá, porque o que eu tenho, ele vai atender. O que que eu tenho visto, eu tenho visto gente, eu vou falar da minha área da Ginástica, eu tenho visto pessoas com uma formação pedagógica boa mas daí não domina o conhecimento da Ginástica. [...] Eu acho importantíssimo sim a formação pedagógica, mas eu penso que essa formação pedagógica, se nós tivermos disciplinas, se a gente tiver um grupo de estudo, aquele que tem a formação técnica também consegue [...] Mas aí se você tem domínio do conhecimento técnico, ao meu ver, fica mais fácil de você buscar o como ensinar? [...] essa tua pesquisa me fez repensar aí um pouquinho na minha trajetória, menina faz 10 anos que eu faço parte do, do, do GEPE (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino), e aí a gente faz vários cursos, quem vai? São sempre os mesmos! [...] Quais são as reclamações que os alunos tem? São essas que você aponta aqui! Entendeu? Então, é o professor muitas vezes ele tá num conservadorismo e ele não quer buscar novas estratégias, ele fala: "ah eu já sei o que eu quero fazer". Então é uma mudança também de concepção! Pensar o campo da formação e da educação.</p>
D16	X		<p>- Não, não tem como você discordar disso! Porque se eu trabalho numa área de formação de professores e eu busco conhecimento na área pedagógica não tem como não melhorar minha formação pra este aluno, não ter um reflexo nesta formação, sem dúvida alguma eu acho que contribui!</p>

D17	X		<p>- Sim é, pelos motivos da formação voltada as questões ligadas ao ensinar né, então ele tem que ter esta base pedagógica você vai na Especialização, você vai no Mestrado, você vai no Doutorado buscando isto daí ele vai aprimorando cada vez mais né, é suficiente? Não, ele vai ter que continuar uma formação continuada aí.</p>
D18	X		<p>- Eu acho que sim, pensando assim né de maneira genérica, eu acho que sim porque mesmo que ele não tenha lá uma disciplina focada na formação de professores e tal, só de ele entender o contexto, a escola, o aluno com um olhar mais especializado e fundamentado, já muda, já modifica muito, porque a gente encontra muito nesses professores também que não tem formação é uma reprodução da escola que ele teve, então aí ele, a memória sempre reconta aquilo de maneira enviesada né, então nem isso é fiel, muitas vezes ele acha que no tempo dele era muito diferente, ou era muito bom, é [...] Essas ideias assim que vão se reconstituindo né, mas de maneira equivocada pela memória, então eu acho que faria bastante diferença sim, se é a mesma coisa? Eu acho que não! Porque a graduação é um momento formativo especial e dificilmente você vai voltar nele, e uma coisa importante é a experiência no estágio também, no Mestrado eu ganhei uma bolsa do CNPQ e que era obrigatório, não sei se é ainda, mais era obrigatório fazer estágio no Ensino Superior para ter essa bolsa né, era concomitante. Só fazia estágio quem tinha bolsa e quem não tinha fazia o curso regular, então como eu já era professor na verdade pra mim foi muito tranquilo, mais eu tinha colegas que não tinham essa formação, é, quer dizer, tinham formação como professor na educação mais não tinham experiência em sala de aula, então pra eles foi bastante revelador fazer o estágio de um ano só, e alguns sofreram né, porque nunca tinham dado aula né e chegou e tinha uma parte de regência. Então talvez essa Pós-graduação que tenha essa complementação com essa experiência de estágio seria mais importante ainda, até porque geralmente é uma simulação do que você pretende como carreira né, então, eu, por exemplo, eu pedi para o meu orientador, meu orientador foi o professor M, ele e da área de História né, mas aí eu pedi pra fazer no curso de Educação Física com o professor C, e aí ele deixou, na disciplina que eu pretendia ser professor, que era Fundamentos da Educação, então foi assim um ensaio mesmo, eu já conhecia a docência, já conhecia tudo, mais foi um ensaio importante que me ajudou. E eu era muito novo também né, então você entra em confronto recém-formado com quem tá se formando agora, pra mim foi bastante importante, agora imagina para um professor que nunca teve isso, então aí é uma mudança fundamental né.</p>

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE L – Pergunta número 9 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

9- DURANTE O SEU PROCESSO DE GRADUAÇÃO, O(A) SENHOR(A) SE RECORDA SE SEUS PROFESSORES POSSUÍAM EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ALÉM DA UNIVERSITÁRIA? SE A RESPOSTA FOR POSITIVA ESSE FOI UM FATOR QUE AUXILIOU OU FOI INDIFERENTE NA SUA FORMAÇÃO?				
DOCENTES	NÃO	SIM	AUXILIOU OU FOI INDIFERENTE?	POR QUÊ?
D1		X	AUXILIOU	- [...] é são esses docentes que acabam me sensibilizando, que acabam me tocando por alguma razão né, claro que isso faz elo também com alguma coisa que eu trago minha, mas, mas é daí, esse diferencial que tem esta sensibilização com atenção da escola.
D2		X	AUXILIOU	- Sim, sim, sim auxiliou, auxiliou, mas eu tô fazendo essa observação, que os que me auxiliaram nesta formação da construção da Didática... da pedagogia, eram os professores que, os professores das áreas pedagógicas estavam ligados com a escola! E isso é claro que favoreceu a minha formação.
D3		X	INDIFERENTE	- Eles tinham, é mas foi indiferente, foi indiferente. [...] É porque a Educação Física da década de 80 era muito diferente né, então também estava muito adequado para aquela época [...] a Educação Física era muito tecnicista, mas eu penso que o fato de muitos deles na época serem professores da Educação Básica é... eles tinham, o que que eles tinham? Eles tinham alguns exemplos em relação à quantidade de estratégias, "ah faz isso que dá certo" [...]
D4		X	INDIFERENTE	- [...] normalmente eles vinham da escola, mas o que eles faziam na escola eles repetiam lá, que era o ensino do esporte. [...] Indiferente, porque eles repetiam na graduação aquilo que eles ensinavam, e o que, que se ensinava naquela época na escola de 1º e 2º graus como era? Se ensinava basicamente o esporte e ginástica.
D5		X	AUXILIOU	- Mas a maioria deles, com certeza, pela linguagem que eles utilizavam. [...] Mudou radicalmente pra melhor, porque é um olhar diferenciado. [...] Na escola cuidado quer dizer, ele tem vivência, teve vivência [...] A linguagem é diferente... Porque é uma linguagem assim que denota além do processo de formação que ele teve que é o ideal, ele teve o conhecimento empírico, o conhecimento da realidade concreta, isso é muito fácil de perceber, a maioria deles. [...] Altamente positivo!
D6		X	AUXILIOU	- Sim, sim, auxiliou porque, porque eles traziam a escola para dentro da universidade né, então se tem uma aula com alguém, é, vou pegar a disciplina que eu trabalho prática, Atletismo, uma coisa é você ter uma aula de Atletismo com um professor técnico, outra coisa é você ter uma aula de Atletismo que atua lá fora, ele trás as experiências dele da escola pra dentro da universidade. [...] eu trabalhei esse ano, eu trabalhei com Atletismo, fazia muitos anos que eu não trabalhava com Atletismo, aí me deram Atletismo da licenciatura né, eu senti dificuldade porque não trabalho na escola né, eu até comentei com os alunos, o que que nós procuramos fazer: "ó pessoal, nós vamos fazer um trabalho é, técnico, ó tem que passar alguma coisa pra vocês de técnica né do movimento, como é que ele acontece sem regras básicas e com regras básicas, e ao término de cada de cada unidade, saltos é, o que que nós fazemos?" Eles, eles pegavam traziam de que maneira nós poderíamos pegar aquele conteúdo e aplicar nas escolas, ah de 5ª, 5ª séries, Ensino Médio, então eles buscavam recursos né [...] foi a maneira que eu encontrei de tentar aproximar... um pouco mais a disciplina que eu tava trabalhando né, do conteúdo que eles iam precisar lá fora, e eu ainda acho que faltou muita coisa, porque se eu trabalhasse na escola eu teria esta vivência do que que acontece lá realmente no dia a dia e eu não sei o que acontece lá na escola no dia a dia né.
D7		X	AUXILIOU	- [...] auxiliava sim, só que a formação que eles tiveram também foi limitada certo. [...] Só que eles traziam experiências de lá pra nós aqui.
D8		X	AUXILIOU	- [...] tanto auxiliou que eu escolhi a área de licenciatura, quando eu prestei concurso na UEL, na USP eu já estava com o pé no bacharel, mas a maior carga horária de disciplinas tava já na licenciatura, e quando eu prestei aqui eu prestei para a licenciatura. Quando houve a reformulação curricular e criou-se o bacharel eu coordenei a construção do bacharel, mas eu quis continuar na licenciatura entendeu, foi uma opção de vida. [...] Porque, porque toda minha reflexão ao longo dos processos da graduação da USP foi pra discutir a formação do cidadão mais crítico na escola. [...] Norteado pela influência deles.
D9		X	AUXILIOU	- Auxiliou com certeza, porque quem vive a prática sabe muito bem passar a teoria, e sabem passar suas experiências de

				<i>vida que valem muito a pena, contextualiza tudo.</i>
D10	X	AUXILIOU		- Sim. Auxiliou com certeza. Talvez eu adiante um pouco né, a empiria não garante que você seja um bom professor né... Então o contato com a realidade é [...] na nossa relação com professores da Educação Básica tem muito isso né: “É agente que sabe! É agente que sabe porque agente tá lá fazendo, é agente que tá lá na quadra com o aluno!”, não, não sabe! Não é porque tá lá que sabe! [...] a realidade não é o que os sentidos podem captar. Então pode ter muita, pode ter muito contato com a prática da escola e não entender, não saber de fato, não dominar o que é escola, o que é Educação Física escolar. É... então isso não garante, mas, a prática ela é um eixo condutor da formação né, se tem essa compreensão hoje, uma prática pensada teoricamente, ela é sempre mais forte.
D11	X	AUXILIOU		- [...] ah tá auxilia muito, aí é outra pegada né, claro que naquela época pensando agora nos professores mais “positivos” digamos assim, esses ajudaram muito, pois eles davam exemplos, traziam suas experiências da escola pra gente, mesmo como eu te disse, eu em específico não tendo aproveitado muito aquele momento, pois meu foco ainda era outro.
D12	X	AUXILIOU		- Auxiliou porque, eles usavam muito dos exemplos que eles faziam com os estudantes deles daquela prática corporal e, muitas vezes eu ia auxiliá-los nas aulas que eles tinham, inclusive substituindo, “tal dia eu não posso dar aula, você pode dar aula pra mim?”, que eu ia lá e eles pagavam, tipo eu te pago aí eu ia lá e dava aula, como aconteceu com Arapongas mas era Superior [...]
D13	X	INDIFERENTE		- Acho que porque naquele momento como eu disse as aulas eram muito técnicas, então o que se tinha era o esporte e isso pra minha formação futura como docente universitária foi indiferente.
D14	X	AUXILIOU		- Ah sim, eles tinham outros empregos sim, trabalhavam em outros lugares, escolas, colégios. E me lembro que os que tinham davam exemplos de como fazer e isso ajudava sim, aí as aulas ficavam menos teóricas assim... não que ficavam menos teóricas mas ajudava [...] eles davam exemplos da escola deles e isso ajudava muito.
D15	X	INDIFERENTE		- Ah, bem pouco, bem pouco. [...] Sim, mas a preocupação deles era realmente com conhecimento técnico, não tinha nada, era o saber fazer, bem a questão do saber fazer. [...] Não tinha, não fazia relação com a escola, foi indiferente.
D16	X	AUXILIOU		- [...] eu percebia esse pé na escola de alguns e percebia claramente que o outro era totalmente voltado para treinamento esportivo, isso era muito evidente né, nesses professores, por exemplo, tinha professora J, que ela trabalhava com a questão de estágio, então você percebia na fala dela o conhecimento, o domínio que ela tinha da escola. [...] Positiva, sim!
D17	X	INDIFERENTE		- Eles tinham, mas a visão da Educação Física na época era de rendimento né, então o que eles faziam lá na escola replicavam aqui também, então foi indiferente.
D18	X	AUXILIOU		- Sim! Foi o que eu te falei, a maioria dos professores do que eu chamo de Humanidades aqui, porque fizeram a Pós-graduação em Educação, em geral a maioria, quase todos, eles tinham também experiência escolar, me lembrando agora eu tive alguns professores de disciplinas é... de conteúdos, para não falar práticas, eles dividem assim mas é um erro né, as disciplinas de conteúdos que também tinham experiência mas não tinham a formação, mas tinham a experiência escolar, assim ao todo eu acho que tinha dois que faziam inclusive concomitante, eram professores da rede estadual e professores da universidade. [...] eu tive sim e isso me ajudou bastante por quê? Esses que passaram pela escola ou que estavam atuando ainda, sempre traziam exemplos da escola: “ah então quando eu dava aula em tal colégio, fulano de tal, aconteceu tal coisa, eu resolvi dessa maneira”. [...] Foi positivo, foi muito positivo porque era diferente daquele professor que não teve, que ou não falava ou falava de uma maneira muito hipotética: “ah, então um dia, quando vocês estiverem na escola”, e era uma escola imaginária e não tinha esse fundamento de realidade né, aqueles que passaram tinham uma marca muito grande de realidade, e no meu caso todos eram da escola pública, não tinha ninguém com experiência em escola privada, então isso também foi marcante na minha formação, então assim, uma universidade pública que forma professores que atuam na escola pública com esse compromisso e também com as dificuldades que escola pública tem, então material, violência, tudo era já discutido a partir desse olhar né, não era uma coisa assim: “ah não, dou aula no Colégio M (escola privada) e tudo é maravilhoso”. Então não foi assim que aconteceu, então isso me ajudou bastante.

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE M – Pergunta número 10 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

10- NA SUA CONCEPÇÃO, EM SITUAÇÕES COMO O ATENDIMENTO À DISCENTES A RESPEITO DE QUESTÕES VOLTADAS AO ESTÁGIO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ISTO É, QUESTÕES QUE APROXIMAM OS GRADUANDOS DAS SITUAÇÕES MAIS PRÁTICAS NA ESCOLA, TER UM DOCENTE COM EXPERIÊNCIA ESCOLAR CONTRIBUI NA FORMAÇÃO DESSES GRADUANDOS. POR QUÊ?				
DOCENTES	NÃO	SIM	SIM, MAS NÃO É DETERMINANTE OU NEM SEMPRE ACONTECE	POR QUÊ?
D1		X		- [...] claro que contribui! [...] eu passo isso na minha disciplina [...] Como é que você faz uma abordagem desta problemática com seus alunos da formação se você não sabe o que que é isso? Se você tá lá com a concepção da Educação Física do treinamento, da saúde, de, né! [...] Como é que você ajuda o teu futuro professor de Educação Física a fazer a leitura desse quadro e compreender porque que esse professor atua desta forma? Porque que ele confunde por exemplo, o conhecimento a ser ensinado com a atividade a ser feita?
D2			X	- Eu estaria fazendo pôr base em inferência, eu acho que eu não sei responder essa questão. Porque o outro professor ele vai é, eu, eu, eu vou responder por mim, eu fiquei um ano e meio na Educação Básica [...] eu acho que foi pouco tempo [...] tô pensando em eu enquanto docente do Ensino Superior lá na educação, lá ajudando meu aluno de estágio na organização do plano de aula, na reorganização da aula, mesmo não tendo tanta experiência na Educação Básica [...] e também tenho 32 anos de profissão, não é? Eu às vezes chego lá, de olhar a aula eu falo: "menino!" [...] Então você vai me perguntar foi aquela experiência de um ano e meio? Eu acho que não, é uma questão de percepção. [...] Você tem que abrir o coração, começar a perceber as coisas, olhar em torno, o sol, o clima, a roupa, o aluno comeu, o aluno não comeu, então eu não sei, eu acredito que um professor do Ensino Superior mesmo não tendo trabalhado na [...] Na Educação Básica, ele tem condição de resolver conflitos é, tem sim, tem sim. [...] É claro que de repente, pra não falar também que, mas é claro que se o indivíduo tá lá no, no âmbito de Educação Básica e conhece com maior propriedade o chão da escola ele também [...] Pode ajudar né.
D3		X		- [...] com certeza [...] A Disciplina de primeiro ano por exemplo, que eu estou responsável, os estudantes precisam cumprir 8 horas fora do turno pra observar aulas de Educação Física e fazer uma série de observação que eu deixo lá um roteiro, e depois eles precisam construir, a partir do que nós estudamos na disciplina, é, e fazer a relação entre o que observaram e o que, e depois disso o que acontece, depois que eu corrigir este material impresso, escrito né, essa produção do aluno, nós envolvemos três encontros, portanto seis aulas discutindo essa relação entre o que nós estudamos o ano inteiro e o que ele observou na escola, isso só é possível porque eu tenho esta experiência de escola!
D4			X	- Contribui, mas não é determinante. [...] Para aquele menino, para que depois lá na prática pedagógica dele, que são disciplinas sínteses e estágio, ele consiga fazer isso. Aqui a gente não faz isso, da minha perspectiva, e não é só minha, nós não conseguimos dar conta disso ainda, já melhoramos muito.
D5		X		- Sem dúvidas, se é um curso de licenciatura [...] Sim, até no outro curso também exige uma formação um outro olhar, mas a escola é outra coisa. Eu quero dizer que o conhecimento empírico e a vivência que o professor tem e a formação dele faz a diferença nesse momento [...] Então a maneira, a abordagem que a gente pode propiciar é diferenciada de uma pessoa que só vê o aspecto técnico, ou cumprimento da carga horária lá.
D6		X		- Contribui, sim. [...] Porque é como eu falei, se o professor vive ou viveu aquela realidade ele com certeza contribuirá mais com o aluno, com a formação do aluno, com as dúvidas, ele tem recursos mais práticos e eficazes acredito eu para fornecer a esse acadêmico.
D7		X		- [...] Sim, sim, sim é, eu há algum tempo eu não pego estágio na escola, estagiário de escola né, mais o bacharel, mas houve uma época que eu ia muito em escola, e era muito bom porque, situações que ocorriam ali, é, como eu tinha a experiência do Colégio M, a gente fazia muita troca, ó: "eu tinha uma experiência semelhante, a ação foi essa de repente pode te ajudar neste sentido", nas dificuldades que eles tinham né [...]
D8			X	- É como eu te falei, se você tem essa pessoa ela tem uma preocupação maior em ver o resultado, que eu te falei chegar naquele

			<p>objetivo [...] Então ela por ter o pé na escola ou antes, ou naquele momento [...] Ela fala olha: “a escola precisa disso, tem que fazer isso, olha você não pode abandonar a criança assim né, você tem que ser mais afetivo, você tem...” [...] Então percebo que as pessoas que tem este contato com a escola são mais radicais em falar: “olha a escola opera assim você tem que fazer assim”. Nós que temos um perfil mais acadêmico, mais universitário, a gente procura seguir mais o ideal do curso, “o ideal do curso é fazer a discussão filosófica, etc”. Então vai mais pro lado do pragmatismo do plano de ensino.</p>
D9	X		<p>- Não tenho dúvida, e outra, trabalhar com criança hoje o professor tem que ser um professor “multi”, porque criança de dois anos está manipulando celular, ele não quer saber de, muito de, e outra mudou muito, [...] Mas é muito importante sim, eu tenho certeza disso.</p>
D10	X		<p>- Sim, com certeza. Com certeza humaniza as concepções teóricas né. Eu acho que essa experiência prática como professor na escola, aquilo que vc... nenhuma teoria dá conta de absolutamente tudo né, e você não tem como descrever todos os aspectos de uma aula, todos os elementos né... [...] Quer dizer, você nunca, nenhum livro, nenhum artigo, nenhuma tese vai dar conta de todos os elementos que ocorrem no momento de uma aula. [...] E..., e a vivência, conhecer as dificuldades, saber como isso nos afeta, quais são as angústias que surgem desse processo, e... saber assim lidar com os alunos, entender melhor os alunos, pra além das teorias do desenvolvimento né, ou digamos assim, ter uma condição de traduzir a própria teoria do desenvolvimento da aprendizagem pro aluno de uma forma mais imediata, mais “empiricista” mesmo né. [...] Sim, então é isso, acredito que agente tem como explicar porque essa teoria é dessa forma, ela tem que ser, a teoria em grande medida, na sua maioria, ela não pode desvendar a realidade, ela tem que dificultar a compreensão da realidade ou dar pouquíssimos elementos pra você conseguir lidar de forma imediatista com a realidade.</p>
D11	X		<p>- [...] Sim, sim [...] é muito mais fácil quando a gente já entende aquilo que a gente já experimentou, aquilo que eu vi que no meu processo de trabalhar na escola deu certo ou não deu, como que eu pensava antes pra dizer pra este aluno: “Não, é possível! Ah, mas como que é possível? “É possível porque eu fazia assim o...”. [...] Entendeu, é, é, eu acho que é muito mais fácil dele entender este processo do que o professor que não teve essa vivência. [...] Nossa eu acho que tem que ter, pra gente que vai falar na licenciatura então, sem dúvida.</p>
D12		X	<p>- Na maioria das vezes, eu não vou dizer sempre [...] Mas na maioria das vezes sim, o cotidiano escolar é repleto de situações que muitas vezes se repetem e outras vezes são inusitadas, pela, pela experiência que este professor já pode ter passado numa situação similar, eu não tô dizendo idêntica, mas similar, ele pode auxiliar o estudante em refletir sobre aquilo que pode ter acontecido em situação de estágio. Uma, um ocorrido numa aula onde determinado material não foi suficiente, um professor que já passou por esta experiência poderia chamar o estudante, estagiário, e dizer: “ó vamos pensar, não tem material suficiente, como que nós vamos resolver esta situação?”, tá. Isso, isso auxilia sim, por conta dessa, dessas situações do inusitado que a aula, que o contexto escolar traz, muitas vezes idênticas, outras diferentes mas que tem o mesmo princípio de, a mesma gênese de problema.</p>
D13	X		<p>- Eu acredito que sim, sim. Eu acho que é, eu acho que isso entra um pouco na visão do professor né, então o professor que ele viveu mais aquele contexto ele tem uma amplitude maior de possibilidades de falar: “olha você pode observar isso neste local, você pode naquele, você pode no outro”. Então no sentido de ter opções de encaminhamento pros alunos. [...] É eu acho que isso facilita o trabalho, eu acho.</p>
D14	X		<p>- Ah é bom hein, se ele tem essa experiência esse atendimento vai sem bem melhor, porque ele sabe o que tá falando pra o aluno, ele conhece do que tá falando, isso com certeza.</p>
D15		X	<p>- Então eu não tive esta formação na escola. [...] Mas hoje eu desenvolvo os trabalhos na escola... [...] mas eu não vivi o chão da escola. [...] Com nenhuma turma, com exceção dos estágios. Eu fiz algumas monitorias porque como eu, eu fiz Magistério então os estágios lá somavam né! É, agora eu não sei se se eu tivesse tido, se eu fosse professora da escola será que eu, eu acho que eu teria buscado também o Mestrado em Educação. Então a partir da minha experiência, dos estudos teóricos que eu tenho feito [...] O fato de não ter estado na escola, não me prejudica. [...] Por quê? Porque eu participo de grupos não é, com o professor JP, a professora AP, a gente estava sempre participando de grupos na qual a discussão era a escola. [...] E essa questão do nosso estágio é, todo mundo no departamento tem que ser supervisor de estágio. Nossa! Isso enriqueceu muito, muito, então eu não tenho, eu não tive dificuldades, eu acho que tudo casou e eu não posso falar que isso é impar, “ai precisa, se não tiver não pode tá lá!” [...] Porque eu não passei por isso. [...] Mas eu busquei.</p>
D16	X		<p>- Duzentos por cento (risos), sem dúvida alguma! [...] Ah o docente que possui experiência ele dinamiza o estágio e as práticas né, ele tira essa atividade da inércia que a gente tanto luta a anos, ele faz acontecer, ele acompanha o aluno, vai pra escola, corrige</p>

				<i>os planos, dá as devolutivas, se compromete junto né. Você vê aqui na universidade que os professores que não tem essa experiência eles deixam tudo mais solto e aqueles problemas históricos que acontecem nos estágios continuam a se repetir.</i>
D17		X		<i>- É muito né [...] Por quê? Porque ele tem a experiência, a vivência, ele viveu, ele sentiu, ele sabe como que é a escola, como a escola funciona, se eu vou falar aí de Projeto Político Pedagógico, eu já tive que ler o Projeto Político Pedagógico da escola que eu tive, já tive que discutir este Projeto Político Pedagógico, trabalhei na reformulação desde Projeto Político Pedagógico, quando falam assim: “ah você tem que fazer seu plano de ensino”, eu já fiz plano de ensino na escola, então [...] Ele não dá conta, ele não tem, ele não viveu. Agora nós temos professor aqui que não tem experiência, que nunca pisou na escola, foi professor, estudou, depois entrou na Especialização foi seguindo, fez Mestrado e Doutorado, no meio do percurso ele deu algumas aulas numa Especialização, isto foi o “suficiente” pra ele ter experiência enquanto professor e daí ele entrou aqui. [...] E por exemplo, este professor que não tem a menor experiência em escola tá lá na comissão que está montando o próximo curso, hoje nós vamos ter discussão, muito provavelmente ele vai palpitar na licenciatura! Sem nunca ter pisado na escola como professor.</i>
D18		X		<i>- [...] eu acho que faz diferença sim. Por conhecer esse universo, saber como funciona, conseguir prever problemas, ações né, então aqui a gente tem um núcleo de professores, que eu acho que é a maioria, pensando no MH (Departamento de Estudos do Movimento Humano) só né, não no curso, porque no curso a gente tem muitos professores e sempre isso muda. Mas acho que a maioria tem, porque inclusive era requisito de concurso, então a maioria passou pela escola, é, se não todos a maioria, e isso faz diferença sim no atendimento, nas orientações para o estágio, também nas disciplinas é, na boa parte delas, tem algum tipo de conteúdo vinculado, não vou te dizer a observação direta, mas algumas tem também né, vínculos com a escola fora do estágio, mas tem pelo menos a ideia de simulação de aula ou a discussão de trabalhos a partir do olhar da escola, do professor, do aluno, então é até uma crítica que alguns docentes fazem ao nosso curso né, um curso que parece pedagogia de tanto de escola que se fala, e óbvio, eu acredito também que a gente tenha uma lacuna aí de identificação com a área específica, então a gente tem um vínculo forte com o SER professor e um vínculo frágil com Educação Física, acho que isso é um problema, mas em contrapartida pensando em escola, estágio os alunos já tem uma preparação grande nos anos iniciais e também durante o estágio, isso acontece. Nosso estágio ele é grande né, tem uma carga horária grande né, passa todos os níveis, então tem um peso forte na formação, todos os professores são supervisores de estágio e isso também é importante porque não fica vinculado assim: “ah não eu sou professor de sala, quem vai pra escola é o fulano de tal”, que isso acaba dando uma invisibilidade ao estágio e ninguém se preocupa, e aqui não, aqui todo mundo se preocupa, então isso é positivo.</i>

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE N – Pergunta número 11 da Entrevista Semiestruturada e Respostas e Justificativas dos Docentes

11- AO MINISTRAR AULAS DE CONTEÚDOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS O(A) SENHOR(A) CONSIDERA QUE ENQUANTO PROFESSOR, POSSUIR EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, PODE LHE PROPORCIONAR FACILIDADES NA EXEMPLIFICAÇÃO DA TEORIA?				
DOCENTES	NÃO	SIM	SIM, MAS TEM OUTRAS FORMAS	MOTIVOS
D1		X		- Mas essa é a grande queixa que nós temos nas licenciaturas, não é só da Educação Física, é quando você consegue fazer a relação com a escola, e quando isso não tem, é, a contribuição deste conteúdo, ele fica esvaziado pros alunos, porque se ele não tem a relação disso lá no cenário de atuação dele como é que ele, ele, ele valida isso daqui? Como é que ele atribui importância pra isso na formação dele? Portanto futuros professores que são formados distanciados da discussão didático pedagógico ele não vai reconhecer o valor disso, porque não é feita essa, essa ida até a escola pra falar do exemplo, pra falar de como tá, de qual... "olha aqui nós estamos tomando essa decisão no campo da política, que implicação isso tem lá na escola?" Eles vão lá na Psicologia por exemplo, fazer uma disciplina de 30 horas sobre Desenvolvimento Moral, se o professor não souber dar exemplo das aulas de Educação Física, de que vale discutir ética, moral e tal? [...] Como que ele pode, com este conjunto de conhecimentos que ele tá tendo acesso na disciplina, a partir disso daqui fazer a leitura da realidade onde ele tá? [...] dá a importância de visitar a escola com a minha disciplina no sentido de eu ir lá mostrar ele [...]
D2		X		- Ah sim, [...] eu trago do estágio muitos exemplos pra sala de aula, então se você tá na sala de aula, né, exemplos em todos os sentidos, de como melhorar as filas né, que pra num ficar, organizar metodologicamente pra os alunos não ficarem tanto tempo em fila, tanto tempo [...] Tanto tempo parado, algumas questões da indisciplina, de indisciplina com aluno, a ficou indisciplina [...] então acredito que sim. [...] Exemplos, exemplos eu uso muitos exemplos na, na, do âmbito da Educação Básica sim. [...] então muitos exemplos vem da prática da Educação Básica.
D3		X		- Com certeza!
D4		X		- Nossa, vou te dar um modelo, eu dou aula de Políticas Públicas, estava falando exatamente isso, formação, [...] Então sim.
D5		X		- Eu acho conhecer né, conhecer de pedagogia, também ajuda muito. Eu vejo assim, toda boa prática ela tem um embasamento teórico muito consistente e toda a teorização não pode ficar só na teoria, ela precisa ser contextualiza, então eu enxergo como práxis mesmo [...] E na verdade, é fundamental isso aí, [...] Quando eu faço eu desenvolvo competências produtivas, entendeu, que mesmo a Educação Física não pode ficar só, só no fazer e é fácil perceber quando você está só no fazer, e eu preciso aprender a conhecer e aí eu desenvolvo competências cognitivas, [...] Conhecer a teoria é preciso, mas conhecer a prática é imprescindível.
D6		X		- Claro, sim, sim. Como falamos, a ideia vem no mesmo sentido, a exemplificação vai também se tornar mais fácil e mais constante naquele professor que a possui, pois ele não precisará criar exemplos, esses exemplos já existirão, já farão parte do seu cotidiano né, então com certeza.
D7		X		- Sim, com certeza, inclusive eu dei o exemplo agora que eu não estou mais atuando (na escola), mas ainda trago essas colaborações aos meus alunos aqui na, na disciplina de Metodologia dos Jogos Esportivos.
D8			X	- Olha eu enquanto professor universitário tenho que engajar projeto de pesquisa e projeto de extensão ou projeto de ensino. [...] Por acaso desde a USP eu trabalhei com a disciplina de estágio. [...] Que na época chamava Prática do Ensino, a gente coordenava, éramos quatro professores a gente coordenava a atuação, não em escola, mas no clube da USP e foi ali que me formei, então realmente eu não tive esta experiência na escola [...] ao coordenar o estágio naquela fase inicial me deu essa base. O segundo ponto importante pra mim foi o projeto da professora MI, acho que foi uma professora que você não conheceu aqui, que a gente trabalhava em creche tá, como era uma situação não escolarizada formal agente via muito mais como é, capacitar os docentes da creche né, para que eles ministrassem atividade física, então a gente não se preocupou tanto com o planejamento de ensino, atendendo a prefeitura, atendendo não sei o que, [...] E a partir daí uma interação, então o projeto da professora MI me deu possibilidade de conhecer a criança real, não conheço a segunda infância real, não conheço o, o adolescente real, mas a criança real eu conheci. [...] Nesse projeto, isso que me deu base pra, eu tô falando da minha experiência, não tô falando do geral, tô falando da minha experiência. Então eu acho que sim, mas essas outras experiências também me possibilitaram essa base.
D9		X		- Com certeza! Certeza. Esse professor com experiência ele sabe do que tá falando, ele não fica divagando só na teoria e não deixa os

				<i>alunos sem resposta quando é questionado.</i>
D10		X		<i>- Bastante, sim. [...] É aquilo que discutimos na questão anterior, a teoria por si só não dá conta de todas as especificidades de uma aula, entre elas os exemplos são exemplos (risos), os exemplos são exemplos de situações que são extremamente enriquecidas se o professor é alguém que possui experiência. E em se tratando do curso de licenciatura, a experiência na escola isso é riquíssimo.</i>
D11		X		<i>- Sim. Como eu disse na resposta anterior, os exemplos do professor que possui experiência na escola para um curso de formação de professores são importantíssimos, e elucidam a rotina de formação, isso é o dia a dia das aulas, das discussões, das dúvidas, das angústias, eu não consigo visualizar as aulas sem isso.</i>
D12		X		<i>- Com toda certeza de novo sim, quando eu ensino sobre uma composição didática de uma aula, vou dar, tô dando exemplo, eu trago para a explicação algo que eu já fiz na minha prática, na minha experiência escolar. Eu atuei como professor de Educação Básica [...] 20 anos quase né? [...] Então muitas vezes eu vou explicar um procedimento eu trago para a explicação fatos que aconteceram nas minhas aulas, que eu tenho lembrança né, [...] mas eu uso sim, então isso ajuda muito na explicação daquela situação problema que pode ter [...]</i>
D13			X	<i>- É aquilo que nós falamos né, ajuda sim, mas depende do contexto.</i>
D14		X		<i>- Sim como na questão anterior, isso se torna meio que automático, esse professor consegue mais facilmente fazer essa exemplificação, pra ele é normal, ele não precisa buscar e criar exemplos, ele tem esses exemplos da vida dele.</i>
D15			X	<i>- Acho que eu já respondi aí na questão anterior né. (SIM, MAS TEM OUTRAS FORMAS) [...] Porque assim, o que que, o que que eu fiz? A minha construção depois do Mestrado foi justamente sanar essas questões do: como ensinar?</i>
D16		X		<i>- Eu vou trazer pra minha área de novo, eu trabalho com uma área muito específica que é Educação Especial [...] vou pensar na questão prática em si. Então quando eu vou explicar quem é o aluno com deficiência intelectual, existe uma complexidade muito grande. Se você trabalhar com, com uma classificação né, de teste de QI por exemplo, ele é moderado, o moderado tem o moderado que pode estar próximo de uma categoria acima que seria o leve e o moderado pode estar próximo de uma categoria abaixo que seria o severo, então falar de um aluno desse só considerando a literatura sem ter estado com este aluno é impraticável! [...] Eu vou falar totalmente de um, de um achismo porque a literatura não dá conta de falar dessa diferença. Então estar na escola, experimentar este aluno, influencia completamente na aplicabilidade de qualquer questão do aluno na prática em si, isso eu não tenho dúvida alguma, então eu acho [...] que é extremamente importante e tem uma, uma questão da influência muito grande na aplicabilidade dos exemplos, enfim na facilidade da compreensão [...] Vou dar um exemplo pra você, [...] eu fiquei três anos em uma outra universidade pública, depois que eu vim, fiz uma permuta, e eu lembro que tinha um docente lá que ele era desse que eu te falei, ele fez a graduação, ele foi para Especialização, Especialização - Mestrado, Mestrado – Doutorado. [...] Mestrado ele foi pro Ensino Superior aí no Ensino Superior ele fez o doutoramento dele, mas ele não é professor de escola, e eu lembro muito bem uma vez que os alunos comentaram comigo que os exemplos que ele dava de escola foram os mesmos exemplos que o orientador dele de Mestrado dele deu quando foi ministrar um curso na faculdade. Ou seja, ele não trazia pra aula aquilo que ele experimentou, ele trazia exemplos que ele tinha escutado, então é bem diferente!</i>
D17		X		<i>- Muito, trago exemplo a todo momento. [...] Inclusive já trouxe minha pasta de estágio pra eles verem, meus planos de aula, que eles nem tinham nascido, nem você (risos).</i>
D18		X		<i>- Sim [...] É facilita bastante, materializa e sempre é uma narração da experiência docente né, então para os alunos também fica mais claro porque eles querem uma identificação não com um professor universitário, mas querem um identificação do professor da escola, que é o que eles vão ser, então se você não tem isso, acaba ficando um abismo né, entre ser professor da escola e ser professor universitário, claro alguns querem ser professor universitário, mas a maioria e o curso de formação é para ser professor da escola no Ensino Fundamental, Infantil e Fundamental, eles não tem essa identificação a não ser que o docente consiga trazer. [...] É, porque muitas vezes o que eles têm dúvida é de rotina escolar, de cotidiano, o que fazer em cada situação? [...] Mas você sabe que é assim ó, é uma questão que está mais forte agora né, a gente tem recebido aqui já candidatos e acho que não é só aqui, óbvio que deve ser no Brasil inteiro, mas que o cara fez a graduação, já emendou Mestrado, o Doutorado e já tem um, ou dois, ou três Pós-doutorados, e nunca atuou em nada, não tô nem em escola ou no Ensino Superior. Nunca atuou em nada, em nenhum campo profissional, porque ele é estudante profissional né, então ele ganha bolsa do Mestrado, às vezes ganhou até na graduação, Doutorado, terminou não tinha emprego ganhou um bolsinha de Pós-doutorado e aí vem para o concurso, aí então a gente teve um candidato aqui que a primeira aula que ele deu na vida foi a prova didática! Então você pensa, por mais que ele seja ótimo né, concorrer com o currículo do cara é, ele é muito novo e tem um currículo com muita publicação e tal, mas de experiência nunca fez nada, então aí é difícil, aí como você avalia um cara desse né? Tem trinta artigos ou mais importantes. [...] os concursos agora estão focando em pessoas que vão atuar na Pós-graduação, então aí já é meio que, mesmo que não tá no instrumento tá no perfil [...]</i>

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE O – Pergunta número 12 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

12- O(A) SENHOR(A) POSSUI EXPERIÊNCIAS COM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO COMO: RÊSIDÊNCIA PEDAGÓGICA E/OU PIBID? O QUE ACHA DELES PARA A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR?						
DOCENTES	NÃO	SIM	QUAL SUA OPINIÃO?			
			Positivo	Parcialmente positivo, com ressalvas	Não vê como positivo	Não soube opinar
D1		X	X			
D2		X	X			
D3		X	X			
D4	X		X			
D5	X		X			
D6	X				X	
D7	X		X			
D8	X		X			
D9	X					X
D10	X			X		
D11		X	X			
D12		X	X			
D13	X		X			
D14	X		X			
D15		X	X			
D16		X	X			
D17		X	X			
D18		X	X			
DOCENTES	JUSTIFICATIVA PARA AS RESPOSTAS					
D1	- [...] você vê a entrada e as experiências do, do aluno na escola e as experiências exitosas que nós tivemos nas escolas desde o primeiro ano né, que eu acho que esse é o grande "pulo do gato" do PIBID, ele está na escola desde o primeiro ano da formação dele, [...] então o PIBID trazia isso de ganho né, colocava ele desde o primeiro ano já no chão da escola pra pensar escola, claro que vai depender de quem faz a supervisão dele aqui, do professor que tá lá na escola [...] De uma série de coisas né, mas que é uma experiência positiva, claro que é, sem dúvida nenhuma!					
D2	- [...] olha o PIBID ele é um programa complementar na formação do professor, e ajuda no aspecto pedagógico e também até do incentivo com as bolsas né, nosso aluno, tem aluno que usava aquele dinheiro para comer, pra tirar fotocópia, então pagar o transporte, é um adicional, é um adicional. [...] Eu gosto do PIBID, positivo, positivo! [...] Positivo, positivo, positivo!					
D3	- Residência Pedagógica, na universidade inteira o curso de Educação Física foi o único que não aderiu ao programa. [...] Eu explico porque, porque havia uma ingerência do Governo Federal e o nosso estágio ele é o estudante deve cumprir às 400 horas em todas as etapas da escolarização, da Educação Infantil uma quantidade bastante grande de horas, fundamental 1 e 2, Ensino Médio, EJA, Profissionalizante e Educação Especial e da forma que a Residência Pedagógica vinha, nós teríamos que mudar completamente o estágio, e nós, nesses últimos quinze anos o estágio tem lógico sempre, sempre tá alterando alguma coisa, mas o estágio tem dado muito certo, os alunos elogiam muito essa experiência acadêmica durante o processo de formação pra vida profissional dele, então [...] O estágio obrigatório, e a Residência Pedagógica ela vinha numa ingerência que nos tínhamos que modificar [...] Então nós do departamento avaliamos e [...] E por isso que nós não participamos [...] Importantíssimo, é nós tivemos vários projetos envolvidos com o programa, fomos a vários eventos, ouvimos muitas pessoas falarem de outras áreas, participamos de todos eventos que o PIBID também realizou aqui internamente na instituição, só coisas boas a dizer, um programa que não podia acabar, alias tinha que ser estendido para todos os cursos de formação, é uma pena, essa última, esse último edital já não veio tão, tão interessante como foi o primeiro, mas enfim ele tá aí ainda meio capenga mas tá, super válido, tinha que continuar.					

D4	- Acho interessantíssimo enquanto projeto de uma política pública de formação docente, porque é ideal um projeto de uma política pública de formação docente. Pelo que leio, acompanho e discuto com meus pares, não aqui, falta um processo de avaliação contínua desta política pública, e não da ação que é o PIBID, acho que precisaria rever alguns pontos urgentemente. [...] enquanto política pública acho que poderia ser melhores outras ações, mas ela é importante.
D5	- Não, mas conheço, aqui na licenciatura nós temos apenas o PIBID. Eu considero uma proposta muito válida na medida em que insere o menino desde o primeiro ano no campo de atuação, e esse envolvimento faz com que o crescimento em todos os sentidos aconteça, principalmente o contato prático com o campo de atuação profissional que é a escola e todo o seu universo.
D6	- Ah esses programas ah, e, ó, o PIBID é muito voltado à pesquisa né, eles são voltados a área que não é pedagógica completamente né (risos), não tá voltado à, não tão preocupados, eu não vejo preocupação dos professores aqui em aproximar o aluno da escola, tanto que [...] É eu vejo mais a preocupação de publicação, de apresentação de trabalho em congresso de... entendeu?! Do que eu vejo por aí não vejo nada pra formação.
D7	- Eu acho essencial, eu acho que esse seria o caminho mais viável né, a gente distancia muito a teoria da prática, eu acho que ali eles podem fomentar as duas coisas entende.
D8	- Olha eu vou falar do que eu recebo de aluno, os melhores alunos que eu tenho passaram pelo PIBID tá, eles chegam melhores no estágio, eles tem uma discussão mais, menos eufórica, mais centrada quando vão discutir, olha [...] Então eles são menos livrescos, eles falam: "ó tem que ser assim, mas a criança age assim, o adolescente é assim". Então o PIBID dá essa experiência muito importante pra eles. [...] É positivo, da mesma forma que eu tive, que os melhores estudantes que eu tive vieram do magistério tá, ou de cursos técnicos [...] Então quem passou pelo Ensino Médio Técnico, seja Magistério para Licenciatura ou seja um curso técnico uma Federal não sei o que, eles vem mais maduros, no Magistério eu entendo porque, do Ensino Técnico eu não sei, Tecnológico eu não sei [...]
D9	- Eu acho que se tá integrado dentro do sistema tem uma importância, mas eu não entendo disso, eu me ateno apenas a só dar aula e curso de Especialização.
D10	- [...] os alunos que passam pelo PIBID eles relatam, a gente observa, não tem como você ter contato com seu local de prática, com seu campo de atuação sempre vai te facilitar enormemente em termos de né, é... o saber fazer que vem da experiência que existe né, da vivência, da atuação profissional, é... a questão mesmo da autoconfiança, da percepção de competência que o profissional precisa, então ajuda bastante. No sentido que eu tô discutindo com você, existe um problema também que é uma... talvez, uma... carga excessiva de atividades práticas; digamos assim tá; num momento em que era pra ele estar se apropriando de teoria, tá, e a prática pela prática, ou a prática refletida numa camada extremamente superficial também não vai levar o aluno muito longe. [...] pra mim não existe uma prática efetiva, coerente, verdadeira, historicamente necessária de um professor que não seja profundamente balizada por uma teoria. [...] É, quando ele faz balizado por uma teoria, sempre faz e não sabe, com certeza ele não sabe o que tá fazendo, ele não entende o que tá fazendo. [...] A prática como eixo de formação, como eixo da formação do professor, é algo extremamente avançado. Mais aí qual conteúdo que tá por trás desse, nesse conceito de prática? Quando você pega nos documentos oficiais, quando você pega toda uma reforma educacional no momento político que nós vivemos, que direciona a formação dos professores extremamente à prática, o quê que essa prática quer dizer? Né. A prática do conhecimento, a vivência prática é revolucionária? Estar inserido na prática quer dizer que você vai revolucionar a escola, o seu trabalho, o seu processo de ensino? Eu tenho certeza de que não! [...] Se a gente for fazer uma discussão de caráter ontológico entre teoria e prática, não existe prática sem que haja teoria em termos humanos, e não existe teoria que não tenha relação com a prática. [...] a inserção na prática, essa vivência, esse contato com a realidade prática é fundamental na formação dele sim, mas, no caso de um programa onde ele fique reafirmando, fique de forma circular "prática, prática, prática", sem que ele tenha, digamos assim o mesmo recurso teórico sendo apropriado por ele, vai ser pra mim uma repetição, um movimento cíclico, circular mesmo. [...] Não numa perspectiva espiral de ir ampliando essa perspectiva de prática. Então assim, são programas que tem pontos extremamente positivos, mas que agente pode fazer uma crítica bastante cuidadosa a eles né, no contexto social onde a universidade tá, onde os acadêmicos estão.
D11	- PIBID, ah é um, eu sou suspeita pra falar porque eu acho que foi uma oportunidade, foi no sentido porque nos estamos terminando o último edital, há possibilidade ainda de continuar, mas não se sabe ainda a questão da verba né, mas é uma possibilidade de vivência de experiência pra este futuro professor, porque ele em vez de só poder fazer isso, tudo bem que nos temos as práticas, mas o sujeito vai lá faz algumas, ele não pega uma continuidade da realidade né. Mas o que, que ele faz? Então o PIBID de hoje vai para o 1º e 2º anos, ele pega e só vai ter estágio no 3º ano e 4º ano, então a gente tem notado uma grande diferença do aluno que chega no 3º ano e já vivenciou o PIBID primeiro.
D12	- [...] no primeiro ano o estudante já vai ter contato com a escola, com a Residência só depois da segunda metade do curso o PIBID no meu entendimento é melhor para o conhecimento da realidade da escola do que a Residência Pedagógica, e na minha opinião ele é um ótimo programa.
D13	- [...] Eu acho ótimo (risos) inclusive é o PIBID eu acho que é um programa excelente quando a gente teve um corte né no ano passado em relações às bolsas e um corte do programa em si, eu acho que foi uma perda enorme de maneira geral, não só pros alunos, mas também é, pra, pra universidade mesmo como um todo, pros docentes, essa relação né de formação, é, é do docente com o aluno e a possibilidade do aluno estar inserido já no campo profissional. [...] Então eu acho que é uma, é uma via de mão dupla, é a, o benefício não é só aqui pra universidade, mas eu acho que o benefício que o programa traz lá pra escola pro contexto, também é muito grande. E a, o que o aluno vai aprender com o orientador lá, com o professor que tá na escola é muito diferente do que ele vai aprender com o professor daqui da universidade, indiferente do nível de experiência do professor daqui tem. [...] Porque ele tem também uma certa responsabilidade no acompanhamento desse aluno né, então eu acho que isso é, é por isso que eu falo que é mão dupla né, então a universidade o programa oferece algo pra aquele contexto e aquele contexto também tem que oferecer algo [...] Pra formação da, dos alunos, é eu não tive, eu não atuo, eu nunca atuei, mas eu sou muito aberta pra isso e se um dia eu tiver possibilidade eu quero muito atuar.
D14	- Não tenho experiência, mas pelo que vejo e os colegas relatam ajuda muito na formação dos alunos porque eles vão pra prática e já começam a vivenciar os problemas lá da escola, coisas que só veriam quando saíssem da universidade. Acho que ajuda muito.

D15	- [...] então é uma experiência fantástica que realmente nos, nos faz refletir e buscar resolver os problemas da prática, porque assim, a minha, o meu Mestrado no Nordeste me fez me aproximar da Teoria Crítico Superadora, e o foco dos meus estudos a partir dali foram essas questões da prática pedagógica, a prática pedagógica, a prática social como ponto de partida e de chegada das minhas, dos meus trabalhos. Então pra que que eu vou ficar fazendo um estudo bibliográfico teórico? Eu quero um projeto onde eu estou ali na escola, onde junto nós vamos resolvendo estas questões que aparecem, daí é, a gente teve eu e a professora AM logo quer a gente terminou o Mestrado a gente teve um, um projeto teórico pra subsidiar todas as questões bibliográficas da Ginástica, o que tava sendo produzido sobre Ginástica, a gente fez um mapeamento. Depois dali a gente já teve dois projeto de pesquisa na qual a escola é o chão, eu falava: “professora AM, não dá pra gente ficar aqui falando como tem que ser a Ginástica”. Então no nosso 3º ano e agora a professora AC já faz uns 3, 4 anos que ela está junto na disciplina, a gente vai pro colégio de Aplicação e as aulas com os alunos do 3º ano são montadas ali, eles montam as aulas pra ministrar ali com a meninada, não tem mais aquele negócio de um ministrar a aula pro outro. Então essa questão da prática pedagógica como ponto de partida e de chegada ela veio orientando assim a, a, as minhas produções porque a questão da intervenção, conhecer, constatar para intervir. Essa foi uma influência que eu tive assim bem forte com a Celi Taffarel na minha formação. [...] Conhecer por conhecer não, você tem que conhecer pra transformar e pra intervir, se não eu fico só nas elucubrações.
D16	- [...] Então, eu acho que contribui bastante também com esta formação, até porque o aluno quando ele vai pra esta escola e quando você dá a sua aula aqui, ele consegue trazer muito mais elementos pra discussão na tua aula no 1º e 2º ano do que quando ele não pisa na escola. [...] Porque a escola é uma realidade que ele teve enquanto aluno lá, e que ele também não lembra muita coisa.
D17	- Fantástico né, é um programa muito bom agente vê a diferença gritante dos alunos que fazem parte do PIBID [...] porque eles já estão vivendo a escola, eles estão acompanhando um professor, é... felizmente eles estão com bons professores, o professor mostra como ele elabora o plano de ensino, quando ele termina a aula como que ele faz, como ele guarda o material, participa das reuniões pedagógicas [...] Tudo ligado, então quando você vem aqui e começa falar da, das questões ligadas, da estrutura de aula, tudo, esse menino, só dá eles comentando na sala e eles trazem o exemplo que eles tão vivendo lá na escola, a gente vê a diferença deles com os demais colegas. [...] Do estágio, de tudo! [...] Muito grande pra eles! Então o professor de campo lá é essencial e se o professor de campo é bom os meninos voam. [...] É eles falam, é até comentários deles: “ah vocês ficavam falando essas coisas aqui pra gente, eu falava este professor tá sonhando” e fala: “mas agora eu vejo lá na escola que é possível”, faz, isso dá certo, isso funciona, então é muito bom.
D18	- [...] então Residência aqui não, aqui a nossa Residência, a gente discutiu no departamento e decidi não participar do Programa de Residência Pedagógica que foi aquela mudança né no PIBID, é enfim, mudança de governo, de orientação, corte de bolsas... Então foi uma coisa bem, e a legislação que veio, nós analisamos em departamento na época e, na época a gente achou que de alguma maneira também interferia no estágio, em autonomia, então a gente não entrou na Residência, [...] Eu fui coordenador do PIBID aqui durante acho que dois anos?! Dois anos e tal entre idas e vindas, [...] mas o PIBID eu participei eu achei uma iniciativa bem importante, acho que valoriza não só a formação, mas também a ideia de ser professor, porque daí foi inédito isso, a gente não tinha bolsa pra ser professor, a gente tinha bolsa de iniciação científica [...] Que era pro cara inclusive não ir para a escola né, ele ficava aqui fazendo pesquisa. [...] E, e para o Ensino Superior, então foi bem importante em termos de valorização, não foi fácil, no início a gente tinha muitas bolsas e aí muitos professores ficaram enciumados porque no discurso deles: “ah, tem tanta bolsa porque agora não tem mais aluno de iniciação científica, nem monitoria, nem extensão, porque eles estão todos no PIBID”. A bolsa era melhor, então a gente teve esse problema aí no início aí também de novidade né, mas por mim, todos os alunos teriam bolsas desde o primeiro ano e todos estariam na escola com o PIBID, claro que tinham problemas também mais foi bem interessante, e também integrar as licenciaturas aqui da UEL, o PIBID permitiu. [...] eu acho que é fundamental. E os alunos do PIBID sempre relataram, aqueles que faziam e os que não faziam, os que não faziam se sentiam jogados na escola de repente para ser regentes, e os que faziam já conheciam as rotinas escolares, os problemas, as dificuldades, então o estágio pra eles era quase mais uma coisa que eu tenho que fazer, mas eles já tinham toda segurança de estar na escola, e eles faziam estágio com os professores do PIBID, então eram professores selecionados que tinham vínculo com a UEL e que faziam curso de formação com a gente, então assim, era um ganho de qualidade imenso! Ele diminuiu muito né, enxugou muito, então agora ele não é tão representativo, mais nesse início ele abarcava assim a maioria dos alunos, então era uma coisa muito interessante.

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE P – Pergunta número 13 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

13- O(A) SENHOR(A) CONSIDERA IMPORTANTE O CONTATO DE GRADUANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM SITUAÇÕES DE ENSINO E ESCOLARES PREVIAMENTE AO ESTÁGIO CURRICULAR? POR QUÊ?			
DOCENTES	SIM	NÃO	POR QUÊ?
D1	X		- Ele já tá é, ele já tá na profissão, não que ele vá, não é ele que vai atuar na frente da turma... [...] é a possibilidade de entrada pro campo da, da, do exercício profissional mesmo.
D2	X		- O PIBID é uma, a pergunta anterior também é um elemento que favorece esses contatos [...] Sim, porque... Porque quando a pessoa, quando a pessoa já tem uma experiência ela também, quando vai para o estágio ela já tá mais habilidosa... [...] Ela já tem mais, ela, ela já conhece a realidade, já presenciou a realidade da escola, então provavelmente ela resolve alguns problemas do dia a dia de uma forma mais eficaz né.
D3	X		- Claro, claro, é são muitas oportunidades e a escola não é só aula, a escola não é só regência, quando a gente fala escola fala "ai aula", mas a escola tem entrada e saída, tem intervalo, passeios, é reuniões pedagógicas, tudo isso e muito mais o aluno tinha que desde o primeiro dia que ele entra na universidade viver a escola, lá é o local de trabalho dele [...] Mesmo que ele acabou de sair do Ensino Médio ele saiu como estudante, é, muitas vezes amedrontado, muitas vezes né que a escola cerceou ele a um monte de coisas, quando ele volta pra escola, que eu sempre costumo brincar, do lado de cá da mesa, né, do outro lado da mesa, eles já começam a ter um outro olhar da escola, como poderia ser o intervalo? Como poderia ser a entrada? Como é que poderia ser a saída? O que que é uma reunião pedagógica? É... em que como é atender um pai? Como é receber um pai? Então todas essas experiências que leia-se escola é de fundamental importância e isso precisa acontecer inclusive antes do estágio obrigatório, é fundamental que isso aconteça.
D4	X		- Sim, e ela tem que acontecer na própria disciplina, na própria sala de aula. [...] Então foi determinante para a qualidade do estágio, porque você já conhecia algum aspecto, você já se apropriou de algum conhecimento, você não chegava nu e cru.
D5	X		- Com certeza, acho que tem muito a ver com o que falamos sobre se envolver com os projetos oferecidos pela universidade desde o primeiro ano de graduação, que é o que sempre incentivo os alunos, "vai chegar no 4º ano sem saber o que vai fazer?", é preciso fazer acontecer, correr atrás pois a universidade é só o começo, o aluno precisa se inserir, mostrar interesse, e quanto mais cedo isso acontecer mais ele estará preparado e qualificado.
D6	X		- Sim, acho importante. [...] Porque quanto antes o aluno tiver contato com a realidade de trabalho dele, mais a formação dele aqui se torna rica, ele amadurece e pode trazer essas questões para serem discutidas aqui na universidade né. Porque depois que sai aí não adianta, aí é ele por ele, sozinho pra buscar a solução.
D7	X		- Perfeitamente, eu acredito que seja essencial, inclusive é um caminho motivador, não só de aprendizado, mas motivador, porque os alunos ficam tão perdidos, "professora nós queremos mais prática!"[...] eu acho que é essencial e até pra definir mesmo se é o que ele quer, o fator motivador e pra ir ganhando experiência, já entrando na realidade do, da profissão, decidir se é isso que quer [...]
D8	X		- Sim. [...] No contato eu acho que vai fazer duas coisas, primeiro, já vai selecionar quem vai pra escola, então muitos aí já desistem e falam: "ah vai começar por aí" [...] Se é bom ou ruim é outro problema, o segundo momento eles começam a perceber que existe criança, que ela tem um comportamento, existe adolescente, ele vai testar você, porque quando você chega lá na frente você tá com uma visão real pra discutir o texto que vai ser uma base pro estágio né.
D9	X		- Ah sim, isso seria o certo, é isso que eu falo que deveria acontecer, seria ótimo, mas pouco acontece.
D10	X		- Sim, como eu disse sem exageros e desde que seja uma prática contextualizada com a teoria.
D11	X		- Ou contato com crianças, por exemplo, mesmo em projetos em que você tem que intervir com crianças ou você vivenciar não só com crianças, mas um público diferente. [...] Sim, com certeza, como acontece no PIBID, é uma experiência enriquecedora, porque quando ele chega no estágio para ministrar realmente sozinho, ele já se sente mais confiante, preparado, e realmente está né, é gritante a diferença dos alunos que tem essa experiência prévia dos que não tem. Isso ajuda muito.
D12	X		- Sim, sim. Tanto que as orientações de PIBID que a gente tinha, algumas da, algumas das situações dos estudantes junto com os professores [...] É, nós sentávamos juntos, estruturávamos uma aula e o estudante é que fazia a regência desta aula, tendo a supervisão de todo, todo aparato, tanto do professor quanto nossa, não era estágio, mas ele preparava a aula e fazia junto, mesmo os estudantes do 1º ano, e eu acho isso super positivo.
D13	X		- Eu acho que, é eu acho que isso com certeza vai beneficiar e vai auxiliar o aluno no momento em que ele for pro estágio né, eu acho que ele já vai um pouco, eu num digo preparado, mas pelo menos com um olhar já diferenciado né. [...] é que na verdade aquilo passa a não ser mais uma novidade. [...] então eu acho que isso, isso já auxilia na preparação, no planejamento [...] das suas próprias atividades quando ele vai pro campo de estágio.

D14	X		- Ah sim, se não chega lá no estágio sem saber fazer nada, aí é só problema, então ajuda muito sim.
D15	X		- [...] o aluno tem que estar em contato com a escola já no 1º ano, observando, é, fazendo algum trabalho [...]
D16	X		- Sim, tem um reflexo muito grande na sala de aula, é muito importante sim.
D17	X		- Muito bom [...] agora já no início, eles já têm as disciplinas de Organização Curricular, Intervenção docente, tudo isso é já no começo do, do curso. [...] O processo de ensino e aprendizagem, tudo antes do estágio. Então, se ele já está lá na escola vivenciando isso, quando ele chegar o estágio pra ele é mole.
D18	X		- Sim, acho que é a mesma coisa que a gente conversou sobre o PIBIB né, acho que é fundamental.

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE Q – Pergunta número 14 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

14- O(A) SENHOR(A) CONSIDERA QUE DOCENTES COM EXPERIÊNCIA ESCOLAR SÃO CAPAZES DE PROPICIAR MAIORES POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AOS SEUS ALUNOS? – (ENTENDENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO MOMENTOS DE CONTATO COM O AMBIENTE PROFISSIONAL, OPORTUNIZADAS E PROPOSTAS PELOS DOCENTES E SUAS RESPECTIVAS DISCIPLINAS, MAS QUE AINDA NÃO CONSISTEM PROPRIAMENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR).

DOCENTES	NÃO	SIM	SIM, PARCIALMENTE E/OU NÃO É FATOR DETERMINANTE	MOTIVOS
D1		X		- [...] claro que faria diferença, óbvio. [...] vai ajudar a compreender melhor esta disciplina aqui. [...] Até para entender melhor esta disciplina no contexto da formação dele.
D2	X			- [...] acho que não. [...] Não porque, por exemplo, no 3º ano a professora MC e eu [...] As nossas aulas não são mais quando, como quando você era estudante, quando chega na hora da intervenção dos planos de aula nós fazíamos com os próprios colegas não era? [...] agora nós vamos in loco mesmo [...] Então não tem mais aquela situação artificial que você vai fingir que é o 3º ano do Ensino Médio, não! É no Ensino Médio mesmo. [...] Enfim, mas nós estamos tentando aquilo que a gente escreveu nas nossas Teses de Mestrado e Doutorado colocar em prática.
D3		X		- Olhando os nossos pares a gente observa que as pessoas que não tem essa experiência pedagógica, ela tem outras preocupações, então não é nem mais e nem menos importante, então a preocupação dela é com o, o equipamento que acabou, sei lá fita não sei das quantas que custa não sei quantos dólares e que não vai ter o dinheiro, então “eu não vou investir o meu precioso tempo”, porque quando você se propõe a fazer isso você precisa acompanhar os estudantes, né então é um acompanhamento que você precisa ir lá na escola com antecedência, você precisa encontrar um parceiro, você depois precisa trocar aula com os colegas aqui pra você ter o turno todo, porque nosso curso não é integral, e você precisa fazer toda uma logística, e esse sujeito como isso é secundário, as vezes você conversa com ele e você percebe na fala dele que isso é secundário, “quando ele chegar lá na escola ele vai por si só conseguir fazer isso, né então eu não preciso investir o meu tempo aqui porque afinal eu tenho que ir para o meu laboratório”. Isso demanda tempo então são, são preocupações que não fazem parte do cotidiano dele, então não é nem por má vontade eu acho, é uma, uma situação, porque não é do mundo dele então isso [...]
D4			X	- [...] ajuda? Opa!!! Mas não é determinante, não é fundamental [...]
D5		X		- [...] a experiência escolar para docentes que estão formando professores é algo importantíssimo, de uma relevância extremamente considerável.
D6		X		- Sim [...] Do que os outros, a experiência é fundamental né nessa situação.
D7		X		- Sim, inclusive eventos né. [...] Sim, inclusive a época do Colégio M eu dava aula aqui, eu levava muitos alunos pra, pra atividades na escola, inclusive recreio, na hora do intervalo, pessoas pra trabalhar ficar com as crianças, orientar, aplicar atividades né, proporcionar eventos a gente fazia muito disso também.
D8			X	- [...] se eu trouxer uma pessoa com experiência pedagógica ou que tá afim vai ser boa né, se não um professor universitário que aqui dentro fez como vários colegas fazem, projeto extensão, vai dar essa experiência. Você conhece o professor AG né? [...] Ele sempre fala de uma professora que é Geógrafa, mas trabalha com Dança e que domina tudo de Dança, então [...] O percurso dessa professora, o gosto pela dança e o percurso que ela fez foi melhor do que a outra que gosta, fez um percurso ruim, fez um percurso técnico pelo Balé, então é nesse sentido que eu falo que, não é uma regra [...] Mas eu digo assim, muitas vezes a pessoa incorporou aquela profissão, fez boas experiências, e ao trazer aqui pro ensino aqui da graduação traz boas experiências.
D9		X		- Com certeza, depende qual é o foco do curso, se é licenciatura, é trabalhar com criança. [...] Então sim!
D10		X		- [...] é claro que se o professor possui experiência e essa prática pedagógica se faz necessária, acredito que ela será melhor

				<i>organizada, como falei, organizada de maneira a estar contextualizada com a disciplina que o professor ministra, e não de forma solta ou existir por existir.</i>
D11		X		<i>- Eu acho que elaborar situações sim, mas às vezes o professor não sai fora pra fazer isso por não ter contato, por não saber onde que procura. [...] Fazer essas práticas dá trabalho, que você tem que fazer todo um, mexer com toda turma porque se fosse fácil [...] sim, com certeza sim.</i>
D12		X		<i>- Assim, não é que o outro não tenha condições, mas quem tem experiência escolar tem sim maiores condições de estruturar as práticas como atividade acadêmica, e de uma forma mais adequada [...] E isso a gente vê entre os nossos colegas aqui na universidade [...] de uma forma bastante, veja, vou refazer, quem tem pode preparar de uma forma bastante adequada, não significa que o outro também não possa, mas vamos pensar que, esta experiência anterior é que me garante é... visualizar ainda sem operar, o que pode acontecer, isso, isso é possível sim, eu considero que sim.</i>
D13			X	<i>- É, sim, é aquilo, se ele tem com certeza ajudará, mas se não tem não é isso que irá definir, que será decisivo.</i>
D14		X		<i>- Sim, como falei, eu não tenho essa prática, fiquei mais na técnica aí tenho dificuldades com essa parte pedagógica, e vejo que essa parte os outros professores dominam mais do que eu, então com certeza.</i>
D15			X	<i>- Como a gente já veio discutindo isso, acho que é aquilo que conversamos, auxilia sim e muito, mas não garante.</i>
D16		X		<i>- Sim. Eu não tenho dúvida, porque na verdade eu só consigo trazer essa situação hipotética, por exemplo, quando eu conheço, se não eu vou trabalhar uma hipótese em cima de uma outra hipótese, aí [...] Então eu vou dar um exemplo pra você, nós temos um problema semelhante na nossa formação aqui [...] o 1º ano eles tem Basquetebol, um semestre, então o professor de Basquetebol, dependendo do professor é claro, consegue trazer o conteúdo do Basquetebol pra realidade da escola. [...] Como que eu ensino na escola? Porém esse professor é o professor que foi professor de escola, entendeu? Então antes dele estar aqui ele foi pra escola. Agora tem professor que a mesma aula que ele dá num curso de Bacharelado ou no Esporte que nós tínhamos anteriormente, ele replica pra Licenciatura. [...] Então por quê? Porque... [...] A prática dele, a formação dele é a mesma pro licenciado, pro bacharelado, enfim, então falta experiência, falta Didática, falta Pedagogia... falta!</i>
D17		X		<i>- Sim, porque ele traz toda a vivência dele pra sala de aula né.</i>
D18		X		<i>- Sim, por tudo que viemos conversando, a questão da formação ajuda, mas o ganho que a vivência desse docente trás na formação dos alunos também é muito significativa. [...] O professor sem experiência fica naqueles exemplos hipotéticos e imaginários, enquanto o que possui experiência propõe soluções.</i>

Fonte: A Autora (2019)

APÊNDICE R – Pergunta número 15 da Entrevista Semiestruturada e Respectivas Respostas e Justificativas dos Docentes

15- O(A) SENHOR(A) CONSIDERA IMPORTANTE POSSUIR EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA MINISTRAR AULAS NO ENSINO SUPERIOR? POR QUÊ?				
DOCENTES	NÃO	SIM	SIM, MAS NÃO É INDISPENSÁVEL DESDE QUE BUSQUE OUTRAS FORMAS DE APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA	POR QUÊ?
D1		X		- Claro, como é que um médico que não tem experiência de hospital é, atua na formação do futuro médico? [...] Porque é o nosso campo de atuação né, e a nossa especificidade está lá, então como eu trabalho no curso de formação de professor sem saber de escola, sem saber de educação, sem saber? É voltar para as questões técnicas. [...] Claro que os livros, os artigos, tã-nã-nã... que eu leio são mega importantes, eu posso levar um cara pra dar uma palestra e tal, mas a partir de onde? Como é que eu faço essa relação? Trago a realidade profissional de lá de fora aqui, ajudo isso chegar lá e ressignifico tudo isso, como é que faz? Eu não sei, eu tenho dificuldade em entender isso né! [...] É não sei, eu fico pensando que eu poderia dar a disciplina que eu dou sem ter essa questão da escola comigo? Isso acontecia muito quando você tinha o pessoal da educação, por exemplo, eu tive uma professora de Psicologia da Educação que era a coisa mais difícil do mundo do planeta pra entender porque não tinha nada de educação, não se tinha um exemplo, não se falava de escola! Então estágios do Desenvolvimento Humano eu lembro até hoje do sobrenome do autor do livro que ela mandou a gente comer com farofa né, arroz e feijão, que é o Pícconas, não sei o que Pícconas era o sobrenome do cara, e era trabalho daquilo toda semana e, tudo bem que no campo do geralzão você tem conhecimento? Claro que tem, mas isso, é, isso poderia ser ressignificado se eu tivesse a discussão da escola presente? Claro que sim! [...] Nossa mas como é que você fala da escola sem conhecer a escola??? [...] Faz falta, aí quando você vai pegar é, os trabalhos que são desenvolvidos por esses professores não tem relação com a escola. Isso é muito difícil, “ah, mas o aluno pode compreender com outros professores”, pode, mas na tua disciplina se você tivesse a leitura de escola isso dá outro sentido pro teu, pro teu conteúdo que você tá ensinando.
D2			X	- Contribui? Contribuí. Consigo sem? Acho que sim. A resposta vai na mesma direção daquela outra pergunta, é importante mas não é a única forma. Mas contribui? Contribuí.
D3		X		- É considero, ai se a pergunta viesse invertida, “Ah então quem não tem não pode?”, pode, é, as pessoas precisam querer se identificar com a formação de futuros professores. Ainda que você não teve experiência, a não é o “chicotinho”, “ah não vou poder nunca”, não, simplesmente vai atrás, estuda, é... monte projetos de pesquisa e extensão pra estar na escola, tem, tem outras formas de não só ter sido professor, de responsável por uma turma, claro que isso seria o ideal né, eu fiz o processo invertido, eu vim da escola, entrei na universidade, depois que fui prestar doutorado, mas tudo bem vamos supor que eu não tivesse tido esta oportunidade, mas vai muito de eu entender que eu estou no curso de formação de professores. Então como é que eu me aproximo desse universo, ai eu teria que fazer projetos pra eu estar neste universo, ou trazer este universo pra dentro da universidade como isso a gente também faz [...] a importância existe, é, “então eu não tenho não devo entrar”, não, deve entrar, mas deve entrar já com pensamento de que você vai ter que trazer este universo para próximo de você ou você ir para este universo de alguma forma dentro dos projetos [...] Não substitui nunca, mas [...] é menos pior. [...] Então substitui?! Acho que ameniza! Acho que essa é a palavra, ameniza.
D4			X	- É importante, mais não é determinante, não é fundamental [...] Eu não vejo a docência, eu vejo conhecer a escola, pra mim são coisas diferentes, então eu diria, é importante conhecer escola no seu cotidiano, aí pra mim é relevante. [...] Eu acho que tem que fazer imersão, ele tem que desenvolver ações, em que ele permaneça um tempo da carga horária dele dentro da escola, deveria ser. Isto sim, desenvolver ações pedagógicas da disciplina dele ou de extensão, ou de pesquisa, mas dentro da escola, que ele tivesse ou ela, dentro da escola. [...] Isto é viver escola, não é dar aula, então a experiência de dar aula pra mim é uma coisa ok?

				<i>Viver o cotidiano da escola é outra, que dentre as ações está dar aula, não sei se estou me fazendo claro? [...] Então eu luto nos nossos editais para que a gente comece a colocar vivência na escola, ok? Então por exemplo, contaria muito, coordenador de disciplina, trabalhou na secretaria... [...] Isto é viver escola, não é dar aula, então a experiência de dar aula pra mim é uma coisa ok? Viver o cotidiano da escola é outra, que dentre as ações está dar aula [...] a experiência docente é importante? É, mas não é determinante se pensarmos apenas na lógica da sala de aula.</i>
D5			X	<i>- [...] claro que não podemos generalizar e dizer que todos aqueles que não têm experiência na Educação Básica não podem dar aula no Ensino Superior ou não são bons professores [...] Ou não dão conta de atuar nos cursos de licenciatura..., mas a sua entrevista me fez refletir sobre questões que “vira e mexe” os alunos, os graduandos levantam uma questão ou outra a respeito dos professores, ou das avaliações, ou das atividades propostas, enfim, acho que uma avaliação informal que eles fazem constantemente da gente entre eles né, e que chegam aos nossos ouvidos. Então assim, essa experiência que eu tenho nessas décadas de universidades nos mostra que é necessário um olhar mais atento pra isso que você está trazendo na sua pesquisa viu, é preciso um cuidado, uma prudência maior até da própria universidade em como tratar com esse problema, essa situação, acho que podemos chamar de problema, pois é preciso tomar medidas para amenizar suas consequências penso eu, assim como por exemplo, essas reclamações dos alunos (a respeito dos docentes universitários) que me vieram a cabeça durante a sua entrevista.</i>
D6		X		<i>- No caso da Licenciatura sim. [...] Lógico que eu preciso de toda a formação, do conhecimento da técnica, a teoria, mas em se tratando da Licenciatura isso faz muita diferença sim, como eu te disse da minha experiência, eu não fui pra escola, eu tenho 35 anos de universidade, e mesmo assim eu sinto dificuldade e penso que muitas coisas que faço, muitas aulas minhas poderiam ser melhores se eu tivesse isso né.</i>
D7		X		<i>- Essencial também, creio que sim porque tem muitos, eu vejo, eu tenho inclusive um exemplo de um aluno, um exemplo de um aluno que eu convidei pra participar da minha equipe do Ministério do Esporte, Esporte Educacional né, ele, isso motivou ele a pegar aula em uma pré-escola pra poder atuar na capacitação do Governo Federal. Olha que coisa interessante né. Porque ele se sentia, ele tinha feito Mestrado e tava terminando o Doutorado junto comigo, eu fiz recentemente né, e ele falou: “professora eu tenho que entrar”, ele foi comigo para a escola, trabalhou um ano, um ano e pouco, viu como era a realidade, concomitante a ação do Ministério, trouxe muita experiência pra ele. Então eu acho fundamental você ter experiência pra poder facilitar aqui, se faz um Mestrado e um Doutorado, ok, tá apto a dar aula numa universidade. Você não sabe o que acontece lá fora! Tá totalmente desvinculado, não teve nenhuma experiência lá, eu vejo, professora tá muito teórico o negócio, não tem né, os mais novos aí, então é fundamental.</i>
D8			X	<i>- Como eu te falei, eu gostaria de ter tido essa experiência, não pude ter. É... digo assim, é 30% do que seria um bom professor. [...] O resto é o 70% que você vai ter que... Formação continuada né. Mesma coisa se você me perguntar: “você acha que uma professora que é mãe, um professor que é pai, é um pouco melhor?” Eu acho que é uma experiência a mais.</i>
D9		X		<i>- Com certeza! Como eu te falei, depende do foco, no caso da licenciatura sim. [...] Então sim, com certeza.</i>
D10			X	<i>- É... nem sempre. Não necessariamente. [...] um professor que tem [...] 5 anos de escola e 5 anos de universidade, mas ele estudou pouco política, ou tem uma formação extremamente instrumental da política [...] E um professor que nunca foi pra escola ano nenhum, fez graduação, Mestrado, Doutorado, que pra mim é um problema, pra mim é um problema sim isso tá, [...] Mas... é... ok, não tem vivência na escola, nenhuma, estudou 10 anos política e estuda política de uma forma não instrumental de forma bastante ampliada [...] ele pode cometer erros que o professor que tem experiência não vai cometer mas para aquela questão que ele está formando os alunos ele tem condições de contribuir muito mais do que o professor que esteve na escola. Ou ele nunca esteve na escola, mas ele estudou teorias que são muito explicativas [...] o domínio teórico de uma teoria correta, explicativa, [...] ele vai contribuir; segundo eu entendo; muito mais para a formação do acadêmico [...] É, então eu não diria que isso é absoluto, pra trabalhar no curso de formação de professores tem que ter vivência na escola!</i>
D11		X		<i>- No caso de nós da licenciatura sim, pra gente fazer essas relações. [...] Porque a gente consegue fazer relações mais próximas né, então até os nossos exemplos devem ser, mesmo que eu tô estudando uma teoria de um determinado autor é... eu dizer “olha tá vendo essa teoria? Então se fosse na escola o que que isso aconteceria? Você vai fazendo assim.</i>
D12			X	<i>- Eu considero muito importante! [...] Muito importante, não significa que quem não tenha experiência não possa fazer uma preparação de aula boa. A escola como uma instituição complexa nos favorece quem tem, pra quem tem a experiência de viver e já ter passado pela escola, de ter contato com situações que nos, é... habilitam a resolver melhor problemas que são, que surgem no cotidiano escolar [...] várias situações daí que acontecem na escola podem ser objetos de estudo dentro da, do curso de</i>

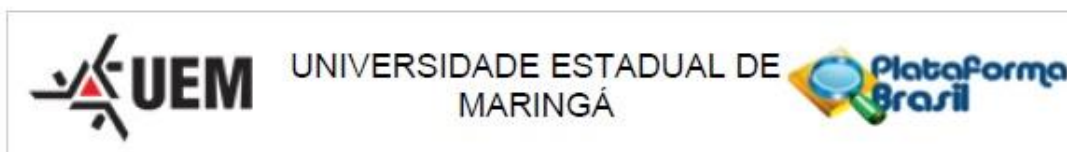
				<i>graduação, e isso favorece o desenvolvimento de vários temas dentro do processo de aprendizagem da docência.</i>
D13			X	<i>- É eu acho que o que é importante pro docente é conseguir criar situações que problematizem pro aluno como seria aquela realidade [...] Mas assim, é importante ter experiência? Considero que sim, ajuda sim e muito, mas quem não tem pode criar estratégias para dar conta dessa problemática utilizando outros recursos.</i>
D14		X		<i>- Ah eu acho sim, acho que tem que começar por partes, de baixo pra cima, ter uma experiência nos diversos níveis, até porque aqui ele vai ter que ensinar a como dar aula para os alunos dos níveis lá da escola, como que vai fazer isso se nunca foi pra escola? Essa experiência ajuda muito, evita muita dificuldade, eu não tive e sinto isso hoje, eu também tô no final da carreira né, e era uma outra época... mas passei por isso, então acho que hoje em dia tinha que ser diferente, tinha que ter experiência, principalmente por que a escola tá muito difícil, as crianças tão muito difíceis.</i>
D15			X	<i>- Olha, se eu falar: "ela é importantíssima", você vai falar "mas você não teve"! (risos) [...] Entendeu? Não, eu penso que ela é importante, mas ela não é primordial, (risos), porque eu não tive essa vivência na escola, exceto nos estágios. [...] E, eu me vejo é, nessas questões que a gente pontua em relação ao saber docente hoje eu me vejo... [...] Suprindo muito bem essas questões.</i>
D16		X		<i>- Para o curso de Licenciatura eu acho essencial, eu acho que é, o que não tem dá uma diferença muito grande. [...] Então eu acho que é essencial né, é muito difícil você ministrar aula pro curso de Licenciatura sem, quando eu falo conhecer, não é ir olhar como na supervisão de estágio, não é ler em publicações, não é participar de eventos continuamente que fala da escola! É estar na escola, é você enquanto docente ter experimentado uma situação de aula. [...] Enquanto professor da escola. [...] por exemplo, eu posso orientar 10 alunos de Mestrado e Doutorado que vão fazer um trabalho de coleta de dados na escola [...] Aí eles vão trazer o resultado, a gente vai discutir: "será que esta intervenção não é melhor?", tudo isso eu tenho certeza absoluta que vai me ajudar em sala de aula quando eu tiver com meus alunos no processo de formação, mas nada substitui, como eles dizem, o pé na escola! Nada substitui aquilo, porque são coisas completamente distintas na minha concepção.</i>
D17		X		<i>- Sim, importantíssimo! [...] Porque tem professores lá que nunca trabalharam na escola. Estão, são professores dos nossos alunos, e aí sempre vem um confronto né, então vem "ah o outro professor falou que o plano de aula é assim". Aí você tem que voltar explicando, parece, é igual criança, você ensina a boa educação o tempo inteiro, um fala palavrão, pronto ele já aprendeu palavrão, fica falando toda hora o palavrão né, então você fala: "gente volta lá de novo", explica tudo de novo, mostra seus processos né, você não pode falar que o outro professor tá errado, são outras visões, ele tá pautado em outra, outro referencial teórico, que pensa de outra maneira, então, mostrar pra ele as diferenças disso, a importância da, pra formação deles né.</i>
D18		X		<i>- Sim, considero fundamental, especialmente para formar professores de licenciatura que vão atuar na escola regular né, então assim [...] É, eu acho fundamental, e assim, no meu caso e no caso da maioria dos meus colegas é interessante também que a gente passou pela escola pública como eu te falei dos meus professores né, e que isso é um diferencial, é... e o nosso foco é formar alunos que vão atuar na rede pública. Exclusivamente? É obvio que não né! A gente discute também sobre escola privada, até salários, a gente faz discussão com os alunos e tal, não só eu mais os outros professores também, condições de trabalho, então é fundamental essa experiência sim e acho que ela é muito formativa, e mais, no meu caso e eu acho que na maioria dos professores que atuam com disciplinas pedagógicas ela é tema de aula essa experiência, então eu acho que tematiza e não fala só aleatoriamente: "Ah um dia eu fui..." Mas é tema de aula né, sinaliza para o aluno a partir da nossa experiência, então eu acho fundamental né, essa opção assim por ter isso como requisito pra formação, e para atuação aqui no Ensino Superior, eu acho que sem dúvida é! Agora como fazer isso? É como eu te falei né, eu conheço essa iniciativa de formação complementar após o ingresso na carreira e vinculada ao estágio probatório, que é meio coercitivo não vou mentir não né, fica meio coercitivo porque fica assim ó: "você está no probatório, olha o que você está fazendo". [...] Mas talvez sem ter esse vínculo de coerção, ser uma coisa assim, um programa de fomento mesmo seja mais interessante e que englobe todos os professores, porque muitos têm dificuldades e eles conseguem entender que eles têm dificuldades por não ter formação. [...] Olha tive um caso de uma professora, a minha mulher ela era professora colaboradora na Psicologia, lá teve um caso de uma amiga dela que foi nesse caminho também, bem nova fez Mestrado e Doutorado e já tinha Pós-doutorado, fez concurso entrou na UEL e ela não conseguia dar aula, porque ela só conseguia ter domínio do conteúdo por 30 minutos, que era o tempo que ela estava acostumada a "treinar" para dar as aulas das provas didáticas nos concursos públicos que ela prestava, passava disso ela não conseguia mais, a aula acabava. Então olha a que ponto se chega [...] porque nunca deu aula, nunca se preparou pedagogicamente pra isso, não possui formação pedagógica nenhuma pra isso, mas está, segundo o sistema, muito bem "qualificada", é a questão da produção que falamos.</i>

Fonte: A Autora (2019).

ANEXOS



ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade Estadual de Maringá – PR.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A experiência escolar e a formação pedagógica de professores universitários em cursos de Licenciatura Educação Física: uma análise sob o olhar da Complexidade.

Pesquisador: CARLOS HEROLD JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 16573419.2.0000.0104

Instituição Proponente: CCS - Centro de Ciências da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.571.301

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa consiste em investigar a construção docente universitária dos professores de Educação Física que participam da formação nos cursos de licenciatura em Educação Física. A temática pesquisada é sobre a existência ou não de formação pedagógica e de experiência profissional na Educação Básica desses professores, o quanto a existência e/ou qualidade desses aspectos influenciam ou não a atuação docente de professores que trabalham com a formação de futuros professores. A construção do referencial teórico e a análise metodológica se dará tendo como suporte a Teoria da Complexidade de Edgar Morin. A população investigada consiste nos docentes dos curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina - UEL, e as amostras serão compostas dos docentes desses cursos que cumprirem os pré-requisitos descritos pela pesquisa: serem docentes efetivos, terem no mínimo três (3) anos atuando na função e na instituição, estarem ministrando aulas especificamente no curso de Licenciatura no primeiro (1º) semestre de 2019. A Metodologia terá uma abordagem qualitativa, e com relação aos procedimentos técnicos será uma pesquisa de campo de caráter descritivo-diagnóstico. Primeiramente será encaminhado aos docentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; termo este que também apresentará os objetivos da pesquisa e todo o processo adiante. Utilizando como instrumento de coleta uma Ficha de Anamnese; com o intuito de realizar um primeiro levantamento sobre informações básicas a respeito da vida pessoal-acadêmico-

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

* O título da pesquisa foi alterado após o parecer.