

As ações pedagógicas do professor de educação física do ensino superior: analogias com a trajetória formativa

Andréia Paula Basei

*Instituto de Ciências Biológicas, Médicas e da Saúde, Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Paranaense, Unidade Universitária de Francisco Beltrão, Av. Júlio Assis Cavalheiro, 2000, 85601-000, Francisco Beltrão, Paraná, Brasil.
E-mail: andreibasei@yahoo.com.br*

RESUMO. Este artigo é resultante de pesquisa desenvolvida que objetivou compreender como ocorre a construção da identidade do professor do ensino superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional e como isso pode influenciar nas ações pedagógicas desenvolvidas para a formação de professores. Dessa forma, a esta construção emerge da confluência de reflexões a partir de um campo teórico aliadas à pesquisa de campo com três docentes do ensino superior que utilizou como instrumentos para a coleta das informações: entrevista semi-estruturada, observação participante e análise documental, analisados por meio da técnica da triangulação das informações. Os achados assinalam que o percurso formativo influencia de distintas maneiras as ações pedagógicas dos professores, dependendo da perspectiva que cada um constrói com relação a sua atuação e desenvolvimento profissional. Concluímos que a docência no ensino superior necessita de um projeto formativo e de desenvolvimento profissional coletivo. Apontamos como caminho a ser trilhado a orientação através da racionalidade comunicativa.

Palavras-chave: formação de professores, identidade docente, desenvolvimento profissional, racionalidade comunicativa.

ABSTRACT. **Action pedagogical teacher of physical education in higher education: a journey with formative analogies.** This article is the result of research carried out that aimed to understand how is the construction of the identity of the teacher in higher education during his career and professional development and how it may influence the pedagogical actions developed for teacher training. This construction emerges from the confluence of ideas from a field theory combined with field research with three teachers in higher education that has used as instruments for data collection: semi-structured interviews, participant observation and document analysis, analyzed using the technique of triangulation of information. The findings indicate that the training path influences in different ways the teachers' actions, depending on the perspective that each building with respect to its performance and professional development. We conclude that teaching in higher education needs of a project training and professional development group. We point out the way to go through the orientation of communicative rationality.

Keywords: teacher training, identity teacher, professional development, communicative rationality.

Introdução

Nas últimas décadas, temos presenciado intensos debates em torno da formação de professores que partem de diferentes posicionamentos e são abordados sob diferentes pressupostos teóricos, apontando diversas estratégias para a construção do ser docente. Considerando a especificidade de nossa área de formação e atuação, é possível apontar que a formação profissional em Educação Física tem se dado nas Instituições de Ensino Superior e constantemente tem se constituído como foco de discussões na área. Essa questão se vê reforçada pelas reformas do ensino superior - com a extinção dos cursos ditos generalistas, em que nossa área foi

subdividida em bacharelado/graduação e licenciatura, prevista pelo Conselho Nacional de Educação nas resoluções 1/2002, 2/2002 e 7/2004 (BRASIL, 2002a e b, 2004) - e pelo aumento dos cursos de graduação.

Diante desses debates, embora produtivos, é possível afirmar que as reformas não garantem ou não modificam os princípios epistemológicos presentes na formação que tem se configurado até então pela predominância do modelo tradicional. O que é evidenciado nos estudos de Nascimento e Costa (2004), onde constatam que apesar das reformas e reestruturações na estrutura curricular as metodologias e ações pedagógicas dos

professores atualmente, ainda contemplam o ensino na abordagem tradicional.

Isso fica perceptível se considerarmos que algumas instituições de ensino superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os inclusive como critério seletivo para ingresso em seus cursos. Como decorrência disto, os profissionais de Educação Física mantinham-se afastados das decisões político-pedagógicas que lhes diziam respeito, o que os tornava presa fácil de manipulações, afinal, o “pensar” não era assumido como parte de suas responsabilidades e o “teórico”, visto com certa aversão, resumia-se a livros estritamente técnicos e ao conjunto de regras dos desportos formais. Privado então dos elementos necessários para uma reflexão crítica sobre seu fazer, e incapacitado para propor alternativas, sobra-lhe permanecer à mercê de orientações heterônomas (FENSTERSEIFER, 2001, p. 32-33).

Acreditando que as mudanças significativas se darão somente a partir do momento em que princípios epistemológicos críticos e esclarecedores fundamentarem as ações durante a formação docente, bem como, o desenvolvimento profissional dos formadores é que nos propomos a refletir e investigar algumas questões relacionadas a área da Educação Física. Estas questões ajudariam a compreender como ocorre a construção da identidade do professor do ensino superior durante a sua trajetória e desenvolvimento profissional e como isso pode influenciar nas ações pedagógicas desenvolvidas para a formação de futuros professores de Educação Física.

Com base neste entendimento, compreendemos o importante papel que desenvolvem os docentes no ensino superior, uma vez que, as concepções que embasam as suas ações pedagógicas podem ser decisivas no direcionamento que eles darão ao desenvolverem os componentes curriculares. Logo, estas concepções poderão fazer parte do repertório de conhecimentos incorporados pelos acadêmicos/futuros professores e que servirão de fundamentação para sua atuação.

Todas as considerações que fizemos até então, culminam em nosso interesse por compreender como essas questões influenciam nas ações desenvolvidas pelos professores em contexto de aulas, e, conseqüentemente, na formação dos futuros professores. Nesse sentido, compreendemos que a aula traduz-se como um espaço de investigação relevante na medida em que se configura como,

[...] o espaço onde o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto a concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. [...] partimos do pressuposto de que ela é o espaço revelador de intencionalidades, carregado de valores e contradições. Nela se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção de conhecimento, ser e vir a ser (VEIGA; CASTANHO, 2000, p. 32).

A partir disso, acreditamos na possibilidade de um aprofundamento e uma aproximação entre os “dizeres” e “fazer” dos professores universitários que os conduza a uma reflexão sobre o papel da educação¹ e da escola² enquanto instância mediadora desse processo, bem como aos futuros professores.

Aspectos metodológicos

Considerando o objetivo desta investigação, encontramos na abordagem qualitativa subsídios para fundamentar os caminhos que foram percorridos nesse estudo. Essa abordagem abriu possibilidades de abordar o problema estudado buscando observar o mundo como é experienciado, compreendendo o comportamento humano a partir do que cada pessoa e/ou pequeno grupo de pessoas pensam ser a realidade. Conforme Chizzotti (1991, p. 79),

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Dentro dessa abordagem, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso do tipo etnográfico. Segundo Molina Neto (2004), este tipo de pesquisa vem demonstrando alta eficácia em pesquisas de universos culturais particulares, permitindo analisar como os atores constroem significados, seu sistema de valores e transparecem um código simbólico que representa a realidade do grupo no qual estão inseridos, isto

¹ Nossa compreensão de educação fundamenta-se como um agir comunicativo, racional e crítico, que se orienta pelo desenvolvimento de uma capacidade questionadora e argumentativa consciente sobre a realidade, contribuindo para a formação de um sujeito capaz de intervir em seu mundo-de-vida. E, ampliando essa atuação, será possível caminhar para mudanças no mundo sistêmico, que segundo Habermas (1987a) vem colonizando o mundo-de-vida, desalojando a ação comunicativa.

² A escola, e estendendo também para a universidade, dentro dessa compreensão “[...] deve ser aquela instância em que os Esclarecimentos do Mundo possam ser esclarecidos. Só isso pode conduzir a uma prática pedagógica emancipatória” (KUNZ, 1999). Isto é, precisamos sair da mera incorporação e reprodução de informações, através de uma reflexão comunicativa e crítica, transcendendo esses limites para efetivamente construirmos conhecimentos.

é, considerando que tanto o investigador quanto o fato investigado estão imersos em um contexto mais amplo.

Inicialmente o projeto foi encaminhado ao Comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, tendo parecer favorável a sua execução. Em seguida foram selecionados como sujeitos da investigação três docentes de uma instituição de ensino superior de caráter filantrópico do extremo-oeste de Santa Catarina, com formação em Educação Física e atuantes no ensino superior a mais de cinco anos que receberam de forma fictícia as denominações de Professor X, Professor Y e Professor Z.

O Professor X é do sexo masculino, tem 61 anos de idade, é graduado em Ciências Jurídicas – Direito e em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 1979, especialista em Pesquisa em Educação Física – Técnicas Desportivas – também pela Universidade Federal de Santa Maria em 1980. Atua no ensino superior a dez anos, sendo a instituição de ensino atual sua única experiência docente nesse nível de ensino.

O Professor Y é do sexo masculino, tem 40 anos de idade, é graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria em 1993, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2002. Atua no ensino superior a sete anos, tendo atuado também em outras duas instituições e em outros campi desta Instituição.

A Professora Z é sexo feminino, tem 38 anos de idade, é graduada em Educação Física em 1993, especialista em Ciência do Movimento Humano – Fisiologia do Exercício -, especialista em Dança e Consciência Corporal e mestre em Ciência do Movimento Humano em 1999 pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua no ensino superior a nove anos, tendo experiência de dois anos também em outra instituição privada.

Estes professores participaram de uma entrevista semiestruturada e, em seguida, estes foram acompanhados no desenvolvimento de suas ações pedagógicas através da observação participante em dez horas/aula desenvolvidas nas disciplinas de Teoria e Metodologia do Ensino do Atletismo I – Professor X; Recreação e Lazer – Professora Z e; Fundamentos Pedagógicos e Metodológicos do Processo Educativo da Educação Física – Professor Y.

Para o registro das informações, desde o contato inicial com os professores para a realização da investigação até a finalização da coleta das informações foi elaborado o diário de campo.

A análise e interpretação das informações foi realizada através da triangulação das informações,

ordenando-as de acordo com categorias de significados, as quais foram definidas a partir das próprias informações por proximidade temática. A técnica de triangulação de informações, segundo Triviños (1987) tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo. Parte do princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações com o todo referente ao contexto social.

Apresentação e discussão das informações

O mundo da vida e a escolha da profissão

Para falar da construção da identidade docente, é imprescindível a consideração de diversos tempos e espaços na vida desses sujeitos, uma vez que, a identidade dos sujeitos se constitui e carrega influências históricas do seu mundo da vida, isto é, do lugar de onde esses sujeitos iniciam e discutem suas operações interpretativas, possibilitando tanto a reprodução quanto a renovação de sua cultura (HABERMAS, 1990).

Nesse sentido, as relações mantidas com a área da Educação Física, se mostram como fatores significativos para essa escolha, a interiorização de valores e representações sobre a docência, as relações gratificantes ou não com a profissão exprimem um processo que engloba fatores internos e externos que influenciam na opção profissional. A opção profissional assim, envolve não somente um processo que define o que fazer, mas também quem ser, o que ser e como fazer para se inserir em um determinado contexto profissional e social.

Na Educação Física, essa escolha está intimamente ligada com as relações que os sujeitos mantinham com o esporte, como nos apontam alguns estudos (BECKER et al., 1999; BOTTI; MEZZARROBA, 2007), ao concluir que o gosto pelo esporte é um dos principais motivos pelo qual as pessoas escolhem a Educação Física como profissão. Essa constatação vem ao encontro dos achados desta investigação.

No entanto, os professores colocam outros fatores distintos como possíveis motivadores para a escolha da profissão. Na fala do Professor X isso é evidenciado quando afirma que, “influências dos amigos e colegas de convivência” (Professor X). Já a Professora Z diz que foi “principalmente o meu professor de Educação Física que era o meu treinador de voleibol”. É interessante notar que para a Professora Z, essa escolha assume a forma de ‘personagens’ que vão sendo significativos durante as experiências do seu mundo de vida. Essa questão é

evidenciada também por Goodson (2000) em suas pesquisas, uma característica frequentemente observada nas narrativas dos professores pesquisados é o aparecimento de um professor preferido, o qual influenciou significativamente o docente enquanto estudante e posteriormente na determinação da profissão a ser seguida.

No caso do Professor Y, o qual menciona que embora existissem algumas relações com a área anterior à escolha da profissão, não existia um motivo específico consciente que motivou a sua escolha. Ele afirma que,

“[...] não tinha uma especificidade assim. [...] era uma coisa que me dava prazer estar nesse meio e veio ao encontro daquilo que eu pensava como uma profissão futura que era essas relações com as pessoas”.

Tomando o aspecto das experiências como primordial na escolha de sua profissão, apontamos as relações mencionadas por Habermas (1990, p. 94) entre as experiências com nossa própria natureza interior, isto é, os sentimentos e as necessidades e seu reflexo nas relações com o mundo exterior, possibilitando-nos ‘abrir os olhos’, provocando novas maneiras de ver, novos enfoques e novos modos de comportamento. O que até então era importante para a sua natureza interior se configura agora por relações exteriores com o mundo na definição da profissão, na representação de um papel.

A escolha da profissão é um processo influenciado por fatores de ordem diversa, que passa por sucessivas etapas e se inicia com as experiências vividas no mundo da vida dos sujeitos. Experiências estas, que segundo Habermas (1990, p. 94), se diferenciam de acordo com as formas práticas de se tratar aquilo que descobrimos no mundo, ou seja, os acontecimentos, as coisas, as pessoas e as histórias da qual elas fazem parte e de acordo com a forma que essas experiências nos afetam e podem transformar nossas formas de pensar e agir.

Formação inicial e as vivências profissionais

A formação inicial representa as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado que deve abranger “uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente” (IMBERNÓN, 2000).

Contudo, o que tem se observado é que os cursos de formação, mesmo passando por reformas bastante significativas não conseguem dar conta de

todas as exigências, competências e habilidades para o exercício da docência. Esse aspecto é enfatizado pelos professores protagonistas de nossa pesquisa ao caracterizarem como foi sua formação inicial, isto é, o primeiro contato formal com a profissão escolhida, revelam um descontentamento com relação às experiências vividas.

Para o Professor X, por exemplo, que teve sua formação em meados dos anos de 1970, existia ainda uma influência muito forte de uma educação tecnicista, como ele comenta:

“[...] naquela época era ditadura militar, [...] A gente não era muito assim, induzido pra tu se aprofundar na literatura, mas no fazer, [...] não era tão aprofundada assim os métodos, a questão de parâmetros, o referencial teórico, fazer comparações, questionamentos, mais importante era executar. Então, assim, o gesto dos movimentos de cada modalidade esportiva [...] isso era cobrado, muito cobrado, [...]”

Essas características, conforme ele, acarretaram algumas dificuldades já que,

“[...] depois que eu saí para o mercado de trabalho e tudo, eu percebi essa deficiência, [...] a gente saía, vamos dizer assim, no campo do fazer, excepcionais... nosso embasamento parecia que estava um pouco oco, a gente sentia que faltava alguma coisa” (Professor X).

Contudo, o Professor parece estar consciente de que as bases para o exercício de sua profissão, foram realmente as experiências que teve durante a sua graduação, criticadas de certa forma, mas incorporadas na sua atuação profissional, como ele aponta na fala: “eu sempre digo que eu não fui tanto um filósofo da Educação Física, mas eu fui um trabalhador braçal da Educação Física”.

Com relação a essa dicotomia entre teoria e prática, Fensterseifer (2001, p. 32) diz que, o fato “[...] dos profissionais de educação física limitar sua formação teórica aos aspectos técnico-instrumentais, o que, via de regra, os mantinha afastados das discussões mais amplas travadas na escola e na própria sociedade”, limitações estas, que são ressaltadas no relato do professor entrevistado.

Com relação a esse período, os Professores Y e Z, embora tenham realizado o curso de formação inicial alguns anos depois que o Professor X, também revelam um descontentamento com relação às experiências vividas e fazem uma avaliação bastante crítica desse período. Esses professores viveram um momento de transição dentro de sua formação inicial, momento em que era tentada a implementação de um novo currículo, com novas concepções, nova estrutura. No entanto, os

professores permaneciam os mesmos e não estavam preparados para enfrentar tal situação ou mesmo não tinham claros os caminhos a serem trilhados na implantação da nova proposta, como percebemos nos relatos dos professores:

“[...] essa coisa da transformação do currículo ele mexeu muito com as estruturas, na época eu me lembro que falavam muito de uma formação mais generalista, e nisso a gente já começou a focar mais na questão da escola” (Professor Y).

“Totalmente individualista, não existia nada integrado, cada um trabalhava o seu componente, a sua disciplina [...]” (Professora Z).

“Eu me lembro, [...] alguns professores tinham uma resistência muito grande aos ditos teóricos da área da Educação Física [...] Isso era uma característica assim, que era muito marcante, tinha os “teóricos” e os que se diziam da prática, tinha os sujeitos que se diziam da pesquisa [...]” (Professor Y).

No entanto, observamos que, ao passo que eles tecem inúmeras críticas, também reconhecem que carregam essas marcas, mas que todas as suas ações estavam no intuito de superar as marcas dessa formação através de novas estratégias para a sua atuação profissional.

Muitos estudos têm nos mostrado que os docentes ao começarem atuar recuperam as experiências vividas, especialmente na formação inicial. Dentre estes, destacamos Cunha (1989) quando menciona que, “é de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os ‘Bons Professores’ reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores”.

Conforme nos aponta a autora, essas influências são perceptíveis também nos sujeitos de nossa pesquisa, como vemos nas falas:

“[...] coisas que eu não concordava e que eu busquei subsídios para tentar transformar [...]. Porque eu acreditava que o que era feito enquanto eu fui aluna não era a maneira, o procedimento mais correto, pedagogicamente, e aí justamente por procurar uma especialização, um mestrado é que eu fui tendo cada vez mais certeza de que a prática pedagógica que eu tinha tido, não era aquela que eu gostaria de efetivar” (Professora Z).

“É, infelizmente ainda nós temos resquícios desse período né, [...] nós somos filhos da nossa convivência, do nosso meio e o nosso meio foi esse, então, por mais que tu perceba que você tem que

seguir outro caminho, tem que mudar isso, você traz essa bagagem, eu percebo muitas vezes que eu me detenho muito nisso [...]” (Professor X).

“[...] particularmente eu tento fazer relações, estabelecer muitas relações,[,,,] , [...] e isso eu acho que foi uma coisa que eu construí pelo meu tipo de formação, eu tinha que construir isso, se eu não fizesse talvez eu só reproduziria o que eu tive [...] eu fui formado dessa maneira de buscar por aí e tento estabelecer isso com os alunos” (Professor Y).

As situações relatadas alertam para a questão de quanto as experiências vividas são relevantes tanto na construção da identidade docente quanto na atuação profissional do professor. Nesse sentido, menciona Dubar (1997), é que se dá a construção da identidade profissional de base que é uma projeção de si para o futuro, realizada no presente tendo em conta o passado.

Por outro lado, trazem alguns aspectos com relação ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que, todos os docentes relatam a importância de buscar novos conhecimentos, outros cursos de formação, e com a própria experiência profissional construir novas concepções sobre as práticas da Educação Física dentro do contexto de atuação, diferentes das que rejeitavam quando alunos.

Nesse sentido, destacam a importância de sua atuação na educação básica no seu processo constitutivo de docente do ensino superior. Para o Professor X, a atuação na educação básica, em diferentes níveis e instituições de ensino, é considerada como:

“[...] primordial, porque você veio pra escola e a gente pode se considerar um sonhador, atrás de um sonho. Encontrou uma realidade que não era aquela que tu sonhava, que tu veio para um universo que é diferente daquele que tu vivia [...] que levou a gente a ‘vestir a camisa’ e atuar de forma mais criativa, procurar meios e alternativas pra que você pudesse botar em prática o que tu trouxe dos bancos universitários e isso foi um fator assim que enriqueceu a minha vida como professor”.

Essa importância é expressa também nas falas dos Professores Y e Z, já que ambos possuem experiências na educação básica. Conforme eles,

“[...] como a minha trajetória de formação universitária teve relação diretamente com a formação pedagógica, [...] me deu certa estrutura de interpretar um pouco e me aproximou me deu condições de interpretar aquilo que eu queria como profissional de Educação Física na escola [...] Nessa minha ida para atuar na escola, [...] me provocou ainda mais certa inquietação, no sentido que não era aquilo que eu encontrei no espaço de intervenção do

professor de Educação Física que eu queria e que eu pensava em termos de atuação [...] Essa experiência, na educação básica, pra além dessa questão mais macro, plural dela, a questão da relação com o aluno e aí vem uma coisa que também me deixou bem satisfeito na época e até hoje essa experiência não pode de maneira alguma ser... quer dizer fazem parte da minha história”(Professor Y).

“Eu acredito que de forma positiva, porque assim, as vezes a gente vê muitos profissionais distanciados dessa prática pedagógica da escola, então tem todo um discurso, mas que é diferente porque não tem essa vivência na escola. [...] Então, nesse sentido eu vejo que ajudou bastante”(Professora Z).

Todas as vivências profissionais contribuem para a construção dos saberes docentes que se manifestam no processo de ensino e aprendizagem orientado por cada docente. Contudo, sempre devem ser consideradas as especificidades do contexto de atuação, seja no âmbito universitário ou escolar, é imprescindível o professor possibilitar condições de interação e cooperação no processo ensino e aprendizagem, para que as experiências possam ser vivenciadas em toda, ou quase toda, plenitude. Como alerta Marques (2000), para o ensino ter relevância social ele não deve se dar através de práticas artificialmente induzidas, provocadas ou distanciadas das experiências de vida dos alunos e do contexto onde exercerão a sua profissão.

Isso se dá devido ao fato de que no decorrer de sua atuação cada professor se desenvolve como pessoa e como profissional, constituindo-se um sujeito que aprende e gera os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua profissão no desenrolar de sua carreira profissional. Nesse sentido, concordamos com Marcelo García (1999) ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores é uma ‘encruzilhada de caminhos’. Caminhos estes, que devem permitir o desenvolvimento de um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, contribuindo para que gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Sendo assim, a docência no ensino superior exige dos profissionais competências e habilidades específicas que não se restringem a titulação de mestre ou doutor, exige um domínio de conhecimentos específicos da área, a consciência crítica para questionar e contextualizar esses conhecimentos e para construir outros proporcionando processos de aprendizagem, muito mais que o ensino, transcendendo assim a mera reprodução e repasse de informações.

Com relação às motivações dos professores entrevistados para atuarem como docentes no ensino superior, verificamos que essa era uma possibilidade, um desejo advindo desde o período de formação inicial.

“Eu vim parar nesse Oeste porque precisava procurar um meio pra trabalhar, mas já dentro da universidade, [...] eu já visualizava possibilidades de vir a ser um professor no ensino superior. [...] e aqui dentro eu me sinto plenamente realizado” (Professor X).

Para o Professor Y, essa necessidade se deu principalmente por acreditar na melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas na área, atuando assim com a formação de professores:

“Então isso tudo, (atuação na escola) me provocou essa inquietação e me fez buscar algo mais que era o mestrado, que aí veio como consequência disso, eu tive, bom! Eu vou falar com quem agora? [...] vou fazer... trabalhar com formação de professores que era... que se tornou o objetivo depois do mestrado. [...] é mais essa inquietação de não se conformar, digamos assim, é uma palavra forte... mas não se conformar com o que está, com o que estava, com o que está ainda [...]”.

Já a Professora Z, aponta os aspectos negativos que suas vivências na formação inicial proporcionaram como os principais motivadores por procurar a docência na universidade.

“[...] uma das coisas que mais me motivou a ser professora de universidade, principalmente o fato de o que eu tive na minha formação não era aquilo que eu imaginava, enquanto eu queria dos professores, [...]Eu vi um descomprometimento muito grande vindo desses profissionais [...]”.

Nesse sentido, as concepções de docência construídas pelos professores são de extrema importância, pois exprimem a condição dos mesmos como sujeitos formadores. Como nos apontam Isaíá (2003, p. 264), essas, são concepções “dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente”.

Vivências profissionais x prática pedagógica: um olhar sobre as ações dos professores formadores

A prática pedagógica dos professores é influenciada pelas experiências vividas desse mesmo professor, isto é, as experiências no âmbito familiar, na escola, nos espaços de formação e de atuação profissional, etc. é que dão suporte ao professor na construção de esquemas de ação.

Concebendo então, a prática pedagógica dos professores como uma ação, convém destacar, como

nos aponta Habermas (1996, p. 105) que toda ação se baseia em um saber, ou seja, é a manifestação de um saber ou de uma convicção, cujas atividades estão orientadas para um objetivo. A prática pedagógica dos professores universitários é uma ação fundamentada nos inúmeros saberes construídos durante sua trajetória, baseados nas vivências em termos de formação e atuação profissional e que eles acreditam serem importantes para estas, bem como outras atividades que desenvolvem.

Para a discussão das ações pedagógicas desenvolvidas pelos Professores, foram selecionados alguns aspectos significativos das observações e que se tornaram em uma constante no decorrer das aulas. Por isso, foram considerados elucidativos com relação à fundamentação das ações dos professores.

Com relação as ações observadas do Professor X na disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino do Atletismo I, ministradas no primeiro semestre do curso, e a análise da entrevista, percebe-se que o Professor tem consciência do fato de que suas ações, muitas vezes, estão fundamentadas nos ‘resquícios’ deixados por sua formação inicial que foi eminentemente baseada nos aspectos técnicos das modalidades esportivas. De forma geral observou-se que existe uma falta de clareza metodológica e com relação as concepções que orientam as suas ações. Já que em nenhum momento foi apresentada ou discutida com os acadêmicos os aspectos que orientariam as ações docentes durante o semestre.

Observamos também que existem contradições entre o discurso e as ações docentes já que desenvolve as atividades da disciplina, no entanto, enfatiza para os acadêmicos que na escola o trabalho deve ser diferenciado, sem apresentar sugestões para tratar pedagogicamente a modalidade trabalhada.

Os aspectos técnicos e táticos do atletismo nas suas diferentes provas serviam como fundamentação para as discussões e para as atividades práticas desenvolvidas pelos alunos. Da mesma forma, verificamos que os aspectos históricos e culturais do surgimento da modalidade esportiva foram poucas vezes levados em consideração, uma vez que, em ocasiões esporádicas e momentos isolados algumas questões eram discutidas, ficando muito mais no âmbito da informação do que propriamente tomando-os como base para a construção dos conhecimentos e discussões sobre o desenvolvimento do esporte, sua institucionalização e as possibilidades de transformação didática e pedagógica enquanto conteúdo de ensino.

Nesse sentido é que concordamos com Daólio (1995, p. 55) quando afirma que,

[...] trabalhar com uma prática esportiva nas aulas de Educação Física é muito mais do que ensinamento das regras, técnicas e táticas próprias daquele esporte. É necessário, acima de tudo, contextualizar esta prática na realidade sociocultural onde ela se encontra. Como essa prática esportiva chegou ao nosso país? Quando foi inventada? A que interesses sociais ela responde? Qual a história das suas técnicas? Como podem ser modificadas? Acreditamos que se estes aspectos forem trabalhados com os alunos, será possível ter como meta nas aulas de Educação Física a continua avaliação e reconstrução das práticas desportivas, ao invés da repetição de movimentos padronizados.

O Professor demonstra estar consciente das limitações existentes em suas ações pedagógicas, apesar de tentar justificá-las dizendo que elas estão voltadas para trabalhar as bases para a atuação profissional, seja em contexto escolar, seja fora dele. Deixa claro também que ao trabalhar com os esportes a técnica exerce um papel fundamental.

Por outro lado, as justificativas por secundarizar os aspectos didáticos e pedagógicos estão voltadas para as limitações impostas pela estrutura curricular do curso e a baixa carga horária do componente curricular para desenvolver outro tipo de trabalho. Contudo, as justificativas mais fortes relacionam-se ao modelo de formação inicial desse docente, já que, várias vezes ele nos afirma que “A minha formação inicial foi basicamente técnica, tradicional e no ensino dos esportes isso é assim até hoje”.

Isso demonstra o quanto as ações pedagógicas do docente universitário pode ser direcionada pelas experiências curriculares de sua formação inicial, como as experiências advindas das práticas de ex-professores, o currículo e a legislação em que foi formado. Sendo assim, “o significado que as pessoas ou as coisas adquirem para um sujeito, nas relações vitais particulares, são, em consequência, meros derivados do sentido, próprio a uma história do desenvolvimento em seu todo [...]” (HABERMAS, 1987b, p. 168).

A observação das ações do Professor Y são decorrentes do desenvolvimento do componente curricular Fundamentos Pedagógicos e Metodológicos do Processo Educativo da Educação Física, desenvolvidas no terceiro semestre do curso. Como o Professor menciona no decorrer da entrevista, sempre tem a preocupação em buscar estabelecer relações entre teoria e prática nas suas ações pedagógicas.

Tomando como base as concepções orientadoras das ações pedagógicas do Professor Y, percebemos que possui uma proposta de trabalho fundamentada claramente nos pressupostos das teorias críticas da

educação e da Educação Física, especificamente pela proposta crítico-emancipatória. Essa orientação aparece de forma bastante clara na abordagem metodológica das aulas e na intencionalidade pedagógica na apresentação dos conteúdos.

Nesse sentido, percebemos que as ações pedagógicas deste Professor se traduzem na articulação dos saberes adquiridos no decorrer do seu desenvolvimento profissional, já que, como ele nos relata, isso foi uma construção que permeou todo o seu percurso formativo e que, sistematizando suas práticas dessa forma, acredita poder contribuir com a formação dos acadêmicos e com sua emancipação. Isso demonstra a preocupação do Professor em desenvolver suas ações fundamentadas em concepções, objetivos e conhecimentos vinculados a um contexto mais amplo onde o professor irá atuar, de romper com paradigmas com relação aos conteúdos e a atuação dos futuros professores e buscando superar a fragmentação curricular no curso de formação.

Sendo assim, fica evidente que a concepção de aula que orienta as suas ações, está relacionada com o que nos afirma Hildebrandt-Stramann (2001, p. 47) onde “[...] a aula deve ser compreendida como um espaço de interação social, onde o professor e os alunos definem as situações de ação, a partir de uma intencionalidade, construindo os sentidos e significados para as ações”. Dentro dessa concepção, percebemos que o papel do professor de Educação Física, orientador das ações do Professor é o de mediador entre alunos/acadêmicos e o conhecimento, exercendo um papel de extrema importância na superação dos paradigmas existentes no âmbito da Educação Física e da sociedade através de diferentes formas de tratar o conhecimento e os problemas sociais nas aulas.

Verificamos também que uma das preocupações presentes constantemente nas ações do Professor trata-se da articulação entre os diferentes componentes curriculares do curso, uma vez que, eram frequentes as discussões buscando subsídios em outros componentes identificando as concepções que estavam sendo trabalhadas e também as vezes que o Professor apontava possibilidades da disciplina contribuir com outras que estavam tendo no semestre, assim como o estágio curricular supervisionado a ser desenvolvido no decorrer do curso.

Desse modo acreditamos que os fundamentos das ações do Professor Y estão estreitamente relacionados com as suas características formativas, bem como pela necessidade de superar as experiências vividas na sua formação inicial, que foram marcadas pela fragmentação curricular e

descontextualização dos conteúdos. O Professor demonstra ter consciência de seu mundo vivido e desenvolvido uma postura crítica para reelaborar seus quadros referenciais a partir da necessidade de mediação entre teoria e prática, da elaboração de estratégias para suas ações de acordo com o contexto e com a sua construção como docente do ensino superior.

Assim sendo, trazemos as contribuições de Habermas (1987a, p. 164) quando afirma que “uma história de vida fixa não apenas certos aspectos significativos das coisas e dos homens para um sujeito; ela sinaliza também certos modos comportamentais do sujeito em relação ao seu meio ambiente”.

As aulas nas quais realizamos a observação participante com a Professora Z foram no componente curricular Recreação e Lazer, desenvolvidas no primeiro semestre do curso. Verificamos que no início do semestre a Professora já deixou claro para os acadêmicos a sua concepção de Educação Física, bem como a abordagem metodológica norteadora de suas ações no decorrer do semestre letivo e o papel dos acadêmicos no processo formativo, isto é, além de alunos, eles estão ali fundamentalmente para aprender a ser professor.

Com relação à concepção de Educação Física escolar, a Professora demonstra estar orientada para a promoção da saúde dos alunos. Esta concepção orientadora pode ser justificada pelo percurso formativo desse docente, o qual desenvolveu inúmeros trabalhos voltados para a área da saúde, o que pode ser percebido na análise do seu currículo, onde encontramos diversas pesquisas, orientações e outras atividades nessa área.

Dessa forma, constatamos que a concepção de professor de Educação Física orientadora das ações pedagógicas diz respeito a “Ser professor de Educação Física escolar é ser mediador entre aluno e conhecimentos”, em que é “[...] necessário saber argumentar e fundamentar a respeito das práticas que desenvolve”. As ações da Professora deixam claro o objetivo de desenvolver com os acadêmicos competências e habilidades para sua atuação profissional.

Estas competências estão relacionadas ao que como nos aponta Hildebrandt-Stramann (2007, p. 25) e que podem ser resumidas como uma “competência de ação pedagógica de movimento”, isto é, “[...] a capacidade de poder analisar, refletir teoricamente e encenar de maneira educativa e pedagógica de movimento a Educação Física, o esporte escolar e o mundo da vida das crianças e adolescentes”.

Verificamos nas ações da Professora a preocupação em esclarecer para os acadêmicos algumas questões hegemônicas em nossa área, especialmente relacionadas com os conteúdos da Educação Física, e a necessidade de romper com alguns paradigmas através de práticas inovadoras tomando como base as diferentes culturas de movimento.

Além de estar oferecendo aos acadêmicos a possibilidade de conhecerem elementos significativos de sua atuação profissional, a forma como foram conduzidas as ações da Professora alertavam para fato do futuro professor não desenvolver com seu aluno na escola, atividades práticas com um fim em si mesmas, apenas copiando/reproduzindo as sugestões do professor. Ressalta assim, a importância do sentido e do significado delas para os praticantes, pois como afirma Hildebrandt-Stramann (2001) o mundo do movimento não pode, nas aulas de Educação Física, ser reduzido à reprodução de modelos motores pré-configurados. Os sujeitos no seu processo de desenvolvimento, necessitam de estímulos motores onde possam “dedicar-se valorativamente” e, nesse processo, transferir os conhecimentos e experiências para o seu mundo da vida.

Existe também, nas ações da Professora a preocupação em estabelecer relações com outros componentes curriculares. Com isso, observou-se a preocupação em romper com a fragmentação curricular no curso de formação, diferentemente das vivências da Professora na sua trajetória formativa. Para os acadêmicos essa questão é de significativa importância na formação de sua identidade como futuro docente e as preocupações que deverão nortear o seu trabalho.

Sendo assim, os fundamentos das ações pedagógicas da Professora, demonstram estar centrados em uma ação consciente, marcada pelo desejo de renovação, de transformação e de mudanças, na busca e implementação de novos valores onde a fragmentação e as dicotomias tendem a desaparecer. A criticidade, a criatividade e a reflexão são valorizadas no sentido de criar novos rumos para as ações pedagógicas no percurso formativo dos docentes na área.

Portanto, acreditamos que as ações pedagógicas são elementos importantes na construção da identidade docente, ao mesmo tempo em que são orientadas por essa construção, pela articulação das experiências e do que o professor imagina para o futuro, tendo o desenvolvimento profissional, que não se dá separado do quadro de vida pessoal do professor, um papel de extrema importância.

Considerações finais

Ao realizar esta pesquisa, a aproximação do contexto e a busca por decifrar algumas de suas características observamos o quanto o espaço universitário é alvo de dinâmicas que se entrecruzam condicionadas pelo contexto político, cultural, econômico e social em que a instituição desenvolve suas atividades. As características da Instituição se constroem alicerçadas nesse contexto e não podem ser entendidas longe dele.

Com relação às especificidades desta pesquisa, ficou perceptível nos relatos dos professores que suas reflexões extrapolavam as questões de sala de aula, transcendendo o espaço da prática pedagógica especificamente. Mas envolviam reflexões pessoais sobre seu mundo vivido, gratificações, preocupações existenciais e com sua família. Isso ressalta a necessidade de considerar e compreender o professor nas suas dimensões pessoal e profissional, de forma que uma não pode ser dissociada da outra.

A formação inicial como espaço que apresenta os fundamentos primeiros para a atuação do professor e para a construção de sua identidade docente, é o período de maior destaque na fala dos professores entrevistados quando relacionam esses fatores, já que a partir dele é que eles começam a construir sua identidade profissional de base (DUBAR, 1997) colocando em jogo as imagens de si e dos outros, a construção do eu ideal e a realização dos seus desejos profissionais. Embora façam uma avaliação bastante crítica de sua formação inicial, apontando que suas ações se voltavam a superar as lacunas e concepções construídas nesse período as rupturas são processos marcados pela trajetória de cada professor e se diferem de um para outro.

Assim, considera-se que o que difere as ações docentes não é o papel que exercem, mas a singularidade, o mundo vivido e o percurso formativo e profissional vivido por cada sujeito. Já que, este, pode influenciar de distintas maneiras as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, dependendo da perspectiva que cada um deles constrói com relação a sua atuação e ao seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, destaca-se a continuidade na formação profissional através da pesquisa, como componente essencial na medida em que aponta novas possibilidades de ensinar e aprender, de rever verdades, concepções e modos de compreender, de interpretar de pensar e de agir; e de cursos de pós-graduação *stricto sensu* que representaram um novo e importante movimento transformativo na construção da carreira e da identidade docente, como fica perceptível nos relatos dos professores.

A atuação profissional é destacada também como importante na constituição da identidade docente, seja na educação básica ou no ensino superior, ela fornece subsídios para a construção dos saberes docentes e para o direcionamento do percurso que o professor deseja seguir. No caso dos entrevistados desta pesquisa, percebe-se que a atuação na educação básica, proporcionou experiências que levaram os professores a investir em sua carreira para chegar a docência na universidade, motivados pelo desejo de melhorar as práticas desenvolvidas nas escolas e na formação profissional.

Considerando os achados da investigação, é possível reafirmar que a docência se constitui na confluência de inúmeros espaços e tempos do mundo da vida dos professores e tanto o seu desenvolvimento profissional quanto as ações desenvolvidas para a formação de futuros professores estão alicerçadas não somente em conhecimentos, saberes e fazeres, mas perpassam dimensões éticas, afetivas e valorativas da ação profissional e pessoal.

Foi constatado também, que as ações pedagógicas dos professores do ensino superior são decisivas no direcionamento das disciplinas acadêmicas e nas concepções que serão incorporadas e/ou rejeitadas pelos futuros professores. Neste sentido, existem diferentes possibilidades de orientação durante o curso de formação de professores, podendo formar sujeitos como simples reprodutores dos modelos existentes ou como críticos que poderão trabalhar junto aos seus alunos diferentes possibilidades de intervenção fundamentadas no contexto de atuação e na resignificação das práticas existentes.

Assim, é necessário construir entre os professores e acadêmicos uma perspectiva de educação fundamentada nos pressupostos das teorias críticas da educação. Dentro desse contexto é apontado como possível caminho a ser trilhado a orientação através da racionalidade comunicativa para a formação de professores e para o desenvolvimento profissional dos docentes. Racionalidade esta, que não se traduz na posse do saber, mas sim no modo como os sujeitos capazes de falar e agir empregam esse saber (HABERMAS, 1990). Isso proporcionaria uma trajetória constitutiva marcada pela troca de experiências, pela construção coletiva dos saberes, do ser docente e de sujeitos emancipados capazes de falar e agir na construção e transformação do seu mundo de vida.

Acredita-se que essas possibilidades vislumbradas e que buscou-se subsídios no intelectual alemão para fundamentar, só serão possíveis através de processos de crescente reflexão das tradições enraizadas nos contextos de formação, na sociedade como um todo e na resignificação das concepções de mundo, de

educação, de homem, de sociedade e de formação existentes. Para isso, é imprescindível que se busque o entendimento e possíveis acordos que nos permitam iniciar a caminhada através de processos argumentativos fundamentados em valores e normas universalizáveis, promovendo o avanço nas estratégias para coordenação de planos de ação direcionado para um fim comum.

Pensando na formação profissional em Educação Física o entendimento precisa estar voltado para os fatos do contexto histórico, social, cultural e político onde se efetiva a profissão docente, assim como com relação as normas e aos objetivos que se busca com o projeto formativo. Nesse sentido, trata-se de um processo complexo que ultrapassa os contextos de vida e encontra a unidade na multiplicidade das vozes, que estarão sempre submetidas a uma crítica permanente nos contextos específicos, no qual a argumentação é um processo fundamental. Dessa forma, o conhecer, o agir e o falar como estruturas fundantes desse processo precisam ser priorizados e desenvolvidos com os futuros professores através do estabelecimento de diretrizes fundantes da ação dos professores, determinadas a partir do contexto, do projeto formativo e das pretensões de validade dos envolvidos.

Essas diretrizes, apesar de necessitarem ser desenvolvidas com base no contexto, precisam ter algumas prioridades como: o desenvolvimento da capacidade comunicativa entre professores e alunos permitindo a construção de conceitos e a emissão de informações que devem respeitar as perspectivas de todos participantes do dialogo, assim como as suas pretensões de validade; valorização da troca e do diálogo entre professores e professor e alunos; possibilidades de construção do conhecimento, não devendo, portanto, ser tomado como pronto e acabado da forma como é transmitido pelo professor, já que, todo conhecimento é histórico, inacabado e temporário; assumir a pesquisa como forma privilegiada no campo da educação e de construção do conhecimento; trabalhar de forma interdisciplinar buscando romper com as fronteiras de um conhecimento especializado e fechado em seus limites para um conhecimento significativo para os alunos e/ou futuros professores.

Dessa forma, o agir comunicativo, ao mesmo tempo em que permite a interpretação dos processos culturais, processos de interação social, coordenação de ações e o entendimento mútuo, possibilitariam aos professores, como protagonistas dos seus processos de desenvolvimento, reconstruir e/ou consolidar sua identidade profissional e pessoal, bem

como, a sua presença e ação no grupo social do qual são parte, alimentando-se desse jogo conjunto de práticas comunicativas. Portanto, isso possibilita vislumbrar o processo de esclarecimento e emancipação através do aperfeiçoamento e/ou resignificação das ações dos professores, bem como um processo cooperativo de aprendizagem sobre o ser docente.

Referências

- BECKER, A. L. K.; FERREIRA, L. M.; KRUG, H. N. O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, 14., 1999, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: CEFD/UFSM, 1999. p. 1080-1092.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/estagio_sec/Resolucao%20CN E-CP_02-2002.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 7/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília 31 de março de 2004, seção 1, p. 18.1. Disponível em: <<http://www.cref.org.br/arquivos/leg16.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2008.
- BOTTI, M.; MEZZARROBA, C. Relação entre as experiências anteriores e a escolha do curso de formação profissional em Educação Física. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 18, supl., p. 217-219, 2007.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- DAÓLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). **Educação Física escolar: ser... ou não ter?** 3. ed. Campinas: Unicamp, 1995. p. 49-57.
- DUBAR, C. **A socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.
- FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987a.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Tomo I e II. Madrid: Taurus Humanidades, 1987b.
- HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.
- HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. A formação de Professores de Educação Física em Salvador/BA do ponto de vista de um professor colaborador alemão. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; TAFFAREL, C. Z. (Org.). **Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 21-39.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ISAÍÁ, S. M. A. O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO, 1., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003. p. 47-65.
- KUNZ, E. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física. **Revista Movimento**, v. 5, n. 10, p. 35-39, 1999.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed, 1999.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Ed.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004. p. 36-45.
- NASCIMENTO, J. V.; COSTA, L. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2004.
- NASCIMENTO, J. V.; FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Revista Movimento**, v. 15, n. 1, p. 25-49, 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

Received on September 15, 2010.

Accepted on April 15, 2011.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.