

# A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL<sup>1</sup>

**Ademir Faria Pires**

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil

**Caroline Broch**

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil

**Fabiane Castilho Teixeira**

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil

**Claudio Kravchychyn**

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil

**Ieda Parra Barbosa-Rinaldi**

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil

## Resumo

Esta pesquisa objetivou investigar aspectos de formação e atuação profissional de docentes universitários de Educação Física em início de carreira. Trata-se de um estudo descritivo, em que foi realizada entrevista semiestruturada com dez docentes vinculados às Instituições de Ensino Superior de Maringá - PR. Os dados foram interpretados com base no método de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que aspectos como a qualidade da formação escolar, o engajamento no decorrer da graduação e as experiências recebidas na pós-graduação destacaram-se como contributos para a formação profissional. Quanto à atuação profissional, está pautada por uma gama de desafios que desestimulam e desafiam a construção de uma prática comprometida com o efetivo processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Física. Docência. Ensino Superior.

## Introdução

Nas últimas décadas, a formação para a docência universitária tem sido foco de atenção da comunidade científica. A atenção dada aos processos de formação profissional, de construção da identidade docente e de prática profissional do professorado universitário tem revelado a complexidade da docência nesse contexto, que se mostra permeado por dilemas, conflitos e tensões (NÓVOA, 1992; MASETTO, 1998; CASTANHO; CASTANHO, 2001; TARDIF, 2002; ZABALZA, 2004; VEIGA, 2006; TARDIF; LESSARD, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Na área da Educação Física, a docência universitária vislumbra-se como uma produção do conhecimento relativamente nova, em franco desenvolvimento, mas ainda incipiente

---

<sup>1</sup> O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

(NUNES, 2014; REZER et. al., 2012; REZER, 2013), lacuna que nos instiga à problematização sobre o processo de formação e atuação profissional nesse âmbito.

Com relação ao amparo legal para o processo de formação e atuação de docentes universitários, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (LDB) (BRASIL, 1996), em seu artigo 66, é bastante tímida, já que destaca que o docente universitário será prioritariamente preparado – não formado – nos programas de mestrado e doutorado. Em contraponto, Amorim e Castanho (2008) ressaltam que a formação e o desenvolvimento docente caracterizam-se como um *continuum* a ser construído indefinida e inacabadamente e não por meio da obtenção de títulos ou licenciatura.

É esperado do professor universitário o conhecimento do campo científico de sua área, construído a partir dos rigores da ciência e legitimado em sua ação docente (CUNHA, 2004). Além de sólidos conhecimentos em sua área de atuação, o docente também necessita de habilidades pedagógicas suficientes à efetivação do aprendizado. O aperfeiçoamento da docência neste âmbito exige, pois, uma integração de saberes complementares – por vezes criticado e negligenciado nas Instituições de Ensino Superior (IES) –, tendo em vista que o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente para o exercício da profissão (TARDIF, 2002; GIL, 2006).

Dessa forma, o professor deve desenvolver um saber pedagógico e um saber político, possibilitando que a consciência crítica e que seu fazer pedagógico contribuam para a aprendizagem do conhecimento científico elaborado (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

Embora tenham experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, professores de IES podem apresentar “[...] um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37), situação evidenciada especialmente no início da atuação, uma das fases da carreira docente. Sobre o assunto, observa-se, por parte de pesquisadores, um constante exercício de elaboração de ciclos de desenvolvimento profissional, a fim de sistematizar a carreira docente, e que são divididos por recortes temporais.

Para determinar características de professores iniciantes na trajetória profissional, há entendimentos próximos: se encontram entre o primeiro e o quarto ano de atuação (GONÇALVES, 2009) e entre o primeiro e o terceiro (HUBERMAN, 1992; 2007), este último concebido para o ensino escolar, mas aceito como base para o ensino superior.

Isaia (2009) direcionou seus estudos especificamente ao ensino superior, buscando identificar os ciclos que perpassam a vida do professor universitário. Para a autora, a primeira fase da carreira abarca desde a formação inicial até os primeiros anos de atuação, sendo marcada pela construção de ideias essenciais para a constituição de um novo mundo profissional e pedagógico.

No decorrer da fase adulta, o professor apresenta-se vulnerável a mudanças e transformações, sendo passível de influências por diferentes princípios, fator que justifica a discussão sobre os ciclos de desenvolvimento profissional. Professor e pessoa não podem ser dissociados. Caso isso ocorra, a compreensão que se tem dele pode ser fragilizada. O modo como se exerce a docência está ligado à formação humana (ISAIA, 2009).

Diante do exposto e do pressuposto de uma produção ainda incipiente sobre a docência universitária em Educação Física, este estudo tem por objetivo investigar aspectos de formação e atuação profissional de docentes universitários de Educação Física em início de carreira.

## Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, modalidade que possibilita a observação, o registro, a análise e a correlação dos fenômenos sem manipulá-los, auxiliando na formulação do problema como tentativa de solução (CERVO; BERVIAN, 1996).

Para a definição da amostra, as quatro IES do município de Maringá - PR que oferecem o curso de Educação Física foram abordadas, sendo uma pública e três privadas. Para a seleção dos participantes da pesquisa, foram adotados os seguintes critérios: a) estar em início de carreira docente no ensino superior em Educação Física, considerando os cinco primeiros anos de atuação no ensino superior; b) apresentar pós-graduação *stricto sensu* concluída, no mínimo, em nível de mestrado. Dez docentes, de ambos os sexos, participaram deste estudo, sendo 60% mestres e 40% doutores.

Como instrumento de coleta de dados, optamos pela aplicação de uma entrevista semi-estruturada, elaborada a partir de uma matriz analítica construída pelos pesquisadores e validada por três professores universitários. A entrevista foi composta por 12 questões, sendo seis acerca da formação profissional e seis voltadas a aspectos da prática pedagógica.

Como procedimento prévio às entrevistas, contatos foram estabelecidos com os coordenadores dos cursos de Educação Física das IES participantes e, posteriormente, com os docentes, no intuito de esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa. Foi solicitada a permissão para a gravação da entrevista em áudio, utilizando um gravador digital de voz, para a transcrição dos dados na íntegra. As entrevistas foram realizadas durante o primeiro semestre de 2016, individualmente.

Os dados coletados foram tratados com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), entendida como um agrupamento de técnicas de análise das informações, utilizando sistemáticas e propósitos de exposição do conteúdo das mensagens. Essa análise caracteriza-se por três fases diferenciadas: a) a pré-análise: fase de organização, na qual os dados coletados são sistematizados e operacionalizados; b) exploração do material: momento em que os dados sistematizados são pré-analisados e administrados, e c) a inferência e a interpretação: codificação dos dados em unidades de significados.

A pesquisa obteve aprovação junto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (COPEP/UEM), sob parecer nº 1.573.869/2016. Para melhor exibição dos resultados, foram apresentados trechos de depoimentos dos professores pesquisados que, dada a necessidade de preservação do anonimato, foram classificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

## Resultados e discussão

A apresentação dos resultados se desenvolveu a partir da identificação de categorias de análise e sua discussão com base na produção científica atual. Num primeiro momento, foram considerados elementos da trajetória da formação profissional dos entrevistados, contemplando desde a escolha pela profissão até as contribuições advindas da pós-graduação. Num segundo momento, foram abordados os aspectos relativos à atuação profissional.

### *A formação profissional em Educação Física: da escolha pela profissão às contribuições da pós-graduação stricto sensu*

O processo de formação do professor se dá não apenas durante a formação inicial e a pós-graduação, mas ao longo da vida (BOLZAN, 2009) e, por mais que aspectos didáticos e teórico-metodológicos sejam construídos ao longo da formação e da carreira profissional,

características ou formas de agir de professores no contexto escolar parecem influenciar a escolha pela profissão e, adiante, a prática pedagógica.

Nesse sentido, os modelos de professor observados na Educação Física escolar e as boas práticas por eles realizadas foram aspectos identificados pelos entrevistados como possíveis referências recebidas e que podem ter contribuído no percurso profissional. Por outro lado, fragilidades pedagógicas de professores na escola também parecem ter contribuído para que os entrevistados buscassem desempenhar um papel diferenciado, sobretudo, na formação crítica do aluno.

Sobre os motivos que os levaram à escolha do trabalho com a docência universitária, a identificação com ensino, pesquisa e extensão, a estabilidade financeira e a contribuição para o processo de formação de futuros profissionais foram aspectos considerados pelos docentes. Nessa direção, Isaia (2009) enfatiza que estas contribuições desencadeiam no professor a sensação de realização, tanto pessoal quanto profissional.

Destaca-se que a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão durante a formação inicial promove importantes contribuições no âmbito teórico-metodológico. Isso foi constatado na presente pesquisa, uma vez que os participantes relataram que participar dessas experiências contribuiu especialmente na formação pedagógica, pois o contato com alunos e a responsabilidade por uma turma refletiram na atuação docente.

Entretanto, numa análise das possibilidades de participação em projetos relatados, destacam-se os de pesquisa e extensão no processo de formação docente, com os de ensino tendo uma importância menor. Os dados sinalizam que a preocupação com o desenvolvimento didático-pedagógico permanece em segundo plano, discussão que vem sendo abordada por Masetto (2003), Cunha (2009), Moreira e Tojal (2009), Maffei, Verardi e Pessoa Filho (2016).

Em se tratando da formação dos entrevistados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, a maior parte foi discente no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL (80%). Os demais realizaram o curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM (10%) e no Programa de Mestrado em Atividade Física e Saúde da Universidade de Barcelona/Espanha (10%).

O Quadro 1 retrata as contribuições para o trabalho com a docência universitária.

Ord.	Categorias	f	%
1	Possibilidades didático-metodológicas	10	100
2	Diagnóstico de situações de ensino	9	90
3	Qualificação no âmbito do ensino	8	80
4	Identificação do papel do professor	6	60
5	Aprofundamento de conhecimentos	5	50
6	Qualificação no âmbito da pesquisa	3	30

**Quadro 1:** Contribuições da pós-graduação para o trabalho docente no ensino superior.

**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2018.

Quanto às categorias “possibilidades didático-metodológicas” (1), “diagnóstico de situações de ensino” (2) e “qualificação no âmbito do ensino” (3), chama a atenção o fato de ter sido mencionada a importância da realização do estágio-docência durante o processo de mestrado e/ou doutorado e a participação em disciplinas que incluem experiências de docência como item avaliativo.

É válido destacar que a categoria “identificação do papel de professor” (4) está diretamente relacionada à outra contribuição já mencionada: o estágio-docência, visto que é nesse processo que se vivencia a realidade do cotidiano do professor de ensino superior, seja pelo acompanhamento de aulas, seja pela participação e também pela ministração das aulas para os

alunos da formação inicial. Assim, a relação professor-aluno estabelecida neste momento foi mencionada como um fator que reflete na atuação do professor em suas turmas:

“[...] especificamente na parte pedagógica eu penso que a pós-graduação contribuiu, permitindo o contato com os alunos por meio do estágio docente. Eu fiz quatro estágios de docência [...]” (P7).

Outro aspecto relatado foi quanto à categoria “aprofundamento de conhecimentos” (5), tendo em vista que as etapas trilhadas na pós-graduação – incluindo a participação em disciplinas, o estágio-docência e a produção de dissertação ou tese – tendem a contribuir para tal. Todavia, ainda que a aquisição desses conhecimentos específicos seja significativa para a formação de docentes universitários, faz-se necessário que os professores invistam na dimensão pedagógica da docência (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Em contrapartida, a categoria “qualificação no âmbito da pesquisa” (6) recebeu uma crítica em relação ao foco demasiado na produção científica. Isso porque a forma com que se dá o direcionamento para a pontuação em currículo e o mérito acadêmico podem representar um impacto negativo:

Da forma como acontece, o programa direciona e obriga os alunos a focarem sua atenção totalmente para produção científica e acúmulo de pontos. (P5).

Essa situação vai ao encontro dos estudos de Masetto (2003), em que a formação para a pesquisa não é suficiente para qualificar o professor universitário. Para Veiga (2006), a docência universitária requer formação profissional para seu exercício e exige indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, de modo a propiciar uma profundidade científico-pedagógica que possibilite capacitar o profissional a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social.

Conforme citado na parte introdutória deste artigo, a formação específica dos docentes do ensino superior é atribuída principalmente aos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. No entanto, percebe-se que, nos programas de pós-graduação, o foco volta-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, sem a exigência da formação pedagógica de professores (MASETTO, 2003; VEIGA, 2006; MOREIRA; TOJAL, 2009). Tendência confirmada pelos depoimentos dos entrevistados.

As políticas públicas não estabelecem orientações quanto à formação pedagógica do professor universitário. Diante disso, Veiga (2006) ressalta que as IES precisam ofertar programas de formação continuada, aproximando a titulação ao bom desempenho, a teoria à prática, o ensino à pesquisa, o científico ao pedagógico. A permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem acontecer de maneira fragmentada e descontínua.

Pimenta e Anastasiou (2014) apontam para iniciativas que buscam criar espaços de formação do professor universitário a partir da própria instituição de atuação. A profissionalização continuada vem demonstrando o espaço que um projeto coletivo pode ocupar na revisão das práticas pedagógicas, mediante a reflexão sistemática sobre a ação docente.

Portanto, os elementos da formação profissional ora tratados, que se evidenciam a partir da percepção de qualidade das experiências escolares e se consolidam por meio do engajamento e das vivências na graduação e pós-graduação, parecem ser determinantes na preparação do docente para o exercício da docência universitária.

### Aspectos relacionados à atuação na docência universitária em Educação Física

No que se refere à prática profissional na docência universitária em Educação Física, a maioria dos entrevistados apresenta de dois a cinco anos de atuação no ensino superior, o que os enquadra no primeiro ciclo de desenvolvimento, considerados em início de carreira profissional (ISAIA, 2009). A carga horária média de trabalho é de, aproximadamente, 28 horas semanais, distribuídas em regimes de trabalho integral (40%), parcial (20%) e horista (40%). Um total de 40% tem vínculo empregatício além da docência no ensino superior (pluriemprego).

Sobre o interesse em atuar no ensino superior, quatro dos depoimentos revelaram que foram despertados durante a formação inicial, sugerindo que a atuação no ensino superior não parece ser algo almejado prioritariamente no momento em que o indivíduo escolhe uma graduação, tendendo a ser provocado após um olhar mais maduro para as áreas de atuação.

O entendimento do professor acerca do processo de ensino-aprendizagem também foi abordado no estudo. Itens de importância nesse processo foram citados pelos entrevistados e estão explicitados no Quadro 2.

Ord.	Categorias	f	%
1	Indissociabilidade entre teoria e prática	5	50
2	Relação professor-aluno	5	50
3	Identificação das particularidades e limitações do aluno	5	50
4	Utilização de exemplos e <i>feedback</i>	4	40
5	Processo avaliativo	2	20
6	Desenvolvimento da capacidade crítica do aluno	1	10

**Quadro 2:** Entendimento do processo ensino-aprendizagem

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018

As categorias “indissociabilidade entre teoria e prática” (1) e “relação professor-aluno” (2), ambas citadas por 50% dos participantes da pesquisa, destacaram-se na categorização. Bolzan (2009) considera essencial a integração teoria-prática, mas alerta que, para a prática se efetivar como fonte de conhecimento e se constituir em epistemologia, é necessário favorecer a autorreflexão sobre a ação e a análise, possibilitando a transformação.

Pimenta e Ghedin (2002) afirmam que o conhecimento é estabelecido numa relação entre a prática e interpretações sobre ela. Para a reflexão, as habilidades de questionamento e autoquestionamento são necessárias. Teoria sem prática e prática sem teoria não existem, elas se realizam como *práxis*, no agir consciente de sua simultaneidade e separação dialética.

Entretanto, a docência universitária precisa ocorrer no espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender, constituído por uma pedagogia própria, em que professores e alunos intercalam as funções de ensinantes e de aprendentes (ISAIA; BOLZAN, 2008). A docência precisa ser dialogada e compartilhada sob os conceitos que se efetivam por professores e alunos, para que possa ser compreendida e transformada (GUILLOT, 2008; VEIGA, 2014).

No que tange à categoria “identificação de particularidades e limitações do aluno” (3), também citada por cinco participantes (50%), sabe-se que o professor deve considerar a subjetividade e a singularidade de seus alunos, possibilitando a interação dos diferentes sujeitos no processo, lidando com os confrontos, estabelecendo diálogos, analisando o contexto social e compreendendo determinantes da historicidade. Portanto, cabe ao professor organizar as atividades de ensino que, por sua vez, deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e, sobretudo, dos alunos envolvidos, bem como selecionar os conteúdos do cam-

po científico e os conceitos a serem apreendidos, sendo este um dos grandes desafios do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Embora se perceba a crescente preocupação de docentes em considerar as particularidades dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, as autoras supracitadas afirmam que a composição de turmas grandes e com diversidade de alunos, que caracterizam as salas de aulas brasileiras, tem dificultado a identificação desses aspectos.

A respeito das categorias “utilização de exemplos e *feedback*” (4) e “processo avaliativo” (5), podemos relacionar este entendimento do processo ensino-aprendizagem com a definição do processo avaliativo de Darido (2012). A autora acredita que este deve mostrar-se útil para todas as partes envolvidas, professores, alunos e a escola/universidade, fornecendo informações para o autoconhecimento e para o diagnóstico das etapas concluídas.

Ainda sobre o processo avaliativo, para Souza Júnior (2004), a avaliação em Educação Física deve acontecer a partir de uma visão do fazer coletivo, averiguando os objetivos, o conteúdo e a metodologia utilizada. A avaliação é essencial para um resultado efetivo no processo de ensino-aprendizagem

No sentido de “desenvolver a capacidade crítica do aluno” (6) e promover a participação na construção do conhecimento, a prática do professor precisa transcender o senso comum, caso contrário será resumida à transmissão de conhecimentos e à simples abstração de conteúdos irradiados por ele (GRILLO, 2009). Igualmente, Contreras (1997) aborda o risco existente de perspectivas para a formação de um professor crítico não ultrapassar o nível do discurso.

Os aspectos positivos no trabalho com a docência universitária são demonstrados no Quadro 3.

Ord.	Categorias	<i>f</i>	%
1	Contribuição na formação profissional e/ou pessoal do aluno	5	50
2	Produção de conhecimento científico	3	30
3	Satisfação profissional e/ou pessoal	3	30
4	Atualização constante do conhecimento	2	20
5	Estabilidade financeira	2	20
6	Retorno à sociedade	1	10

**Quadro 3:** Aspectos positivos relacionados ao trabalho com o ensino superior

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Observa-se que a contribuição para a formação profissional e/ou pessoal do aluno (1) foi mencionada por cinco entrevistados (50%), sobretudo em razão da responsabilidade de formar pessoas que atuarão na formação de outras pessoas, podendo, desta forma, contribuir com a educação de forma geral.

Se queremos ver alguma mudança... como professor universitário podemos plantar algo nos alunos para que sejam profissionais melhores do que os que existem hoje. (P8).

A prática docente presume a transmissão de conhecimentos e pode não ir além da instrumentalização do aluno, preparando-o para o mercado de trabalho. No entanto, pode também conter um direcionamento para seu desenvolvimento como ser social, apto para interferir criticamente no contexto em que está inserido, por meio de sua atuação profissional (LACERDA, 2010).

As categorias “produção de conhecimento científico” e “satisfação profissional e/ou pessoal” (2 e 3, respectivamente) foram lembradas por três participantes (30%) cada uma. Trabalhar no ensino superior, além de contribuir para a própria satisfação do docente com sua escolha profissional, também possibilita a produção de materiais como livros, teses, dissertações, artigos e outros.

[...] você tem a possibilidade de escrever algo, de produzir conhecimento que subsidiará outras pesquisas, contribuindo para a reflexão a respeito daquilo que você está falando [...]. (P2).

Outras categorias foram mencionadas: “afirmação dos docentes acerca da atualização constante do conhecimento” (4), “estabilidade financeira” (5), ressaltadas por dois entrevistados cada uma (20%), e “retorno à sociedade” (6), que foi destacada por apenas um (10%). Os posicionamentos corroboram a perspectiva do “tripé” ensino/pesquisa/extensão, que exige do professor universitário a disposição para o estudo permanente. Segundo Isaia e Bolzan (2008, p. 53), “[...] o professor, para se construir na docência, precisa estar disposto a aprender”.

O exercício de traçar pontos comuns às categorias elencadas no Quadro 3 pode sugerir que o retorno financeiro da profissão provavelmente reflita a disposição dos profissionais na busca da constante atualização. E, ainda, um bom desempenho na docência universitária, por meio de produções teóricas, materiais didáticos, formação profissional e humana parecem ser, entre outros fatores, retornos eficazes que os docentes sentem-se motivados a dar à sociedade.

Na atuação profissional, os entrevistados apontaram dificuldades encontradas no início de carreira (Quadro 4).

Ord.	Categorias	f	%
1	Pouco interesse e comprometimento do aluno	5	50
2	Demanda excessiva de trabalho	4	40
3	Pouca autonomia	2	20
4	Pouco comprometimento da IES com a qualidade do ensino	2	20
5	Baixa remuneração	1	10
6	Relacionamentos profissionais conflituosos	1	10

**Quadro 4:** Principais dificuldades enfrentadas no cotidiano profissional do docente universitário.

**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2018.

Metade dos entrevistados concorda que a categoria “pouco interesse e comprometimento do aluno” (1) configura-se como empecilho ao início do percurso de desenvolvimento e prática profissional, tendo sido lembrada como um ponto nevrálgico na atuação profissional. A pouca maturidade, o desrespeito, o vocabulário permeado por gírias e palavrões, as constantes distrações nas aulas devido à tecnologia dos celulares, entre outros elementos mencionados, parecem interferir negativamente na formação.

Os poucos anos de prática no ensino superior ainda me trazem dúvidas sobre a melhor forma de atuar, desde a seleção de conteúdos até mesmo a forma como conduzir os mesmos e assim poder envolver, de fato, todos os alunos em minha aula. Outra dificuldade é fazê-los entender a importância do que é tratado no ensino superior e a possível transferência do conhecimento para a sua prática profissional. (P5).

Pimenta e Anastasiou (2002) encontraram resultados semelhantes em que docentes universitários apontaram a falta de interesse, motivação, disciplina e hábitos de estudos por



parte dos alunos. O interesse em passar de ano e obter um diploma parece ser o vislumbre mais importante na perspectiva do aluno, sinalizando a necessidade de se repensar estratégias para enfrentar o problema.

A categoria “demanda excessiva de trabalho” (2) foi ressaltada por quatro entrevistados (40%) como dificuldade presente no dia a dia docente. Verifica-se uma insatisfação com o excesso de trabalho exigido e o pouco tempo disponível para realizá-lo, desencadeando limitações tanto profissionais quanto pessoais, tendo em vista a diminuição de tempo destinado à vida social e a dificuldade de equilibrar ensino, pesquisa e extensão (especialmente para aqueles que trabalham em instituições privadas).

Segundo Mendes (2006), as jornadas de trabalho docente no Brasil podem ocupar os três turnos, com pequenas pausas reservadas ao descanso. Nesse contexto, o ritmo intenso de trabalho, as exigências de altos níveis de atenção e concentração, as pressões para o uso das novas tecnologias e a preocupação em dar conta de suas atribuições são fatores ligados ao excesso presente no cotidiano do docente universitário.

Santos Júnior (2008), ao analisar a produção acadêmica de um curso de Educação Física de uma instituição privada, afirma que, no Brasil, quem predominantemente produz pesquisa é a universidade pública. Enquanto esta instituição investe no professor com dedicação exclusiva, na privada ainda persiste o professor que recebe por horas trabalhadas, e poucos são os que recebem para fazer pesquisa, transferindo estas atribuições para seu “tempo livre”.

As categorias “pouca autonomia” (3), “pouco comprometimento da IES com a qualidade do ensino” (4) e “baixa remuneração” (5) foram dificuldades apontadas, exclusivamente, pelos docentes de IES privada. O professor, ao mesmo tempo em que necessita do vínculo com a instituição, precisa também de autonomia, modificando-se na “possibilidade de ser sujeito (autonomia) e a possibilidade de estar sujeito (heteronomia), em uma relação dialética constante e cotidiana” (REZER, 2013, p. 180).

Pimenta e Anastasiou (2014), ao discursar sobre as diferenças entre as condições de trabalho nas universidades públicas e privadas, afirmam que nas privadas não há condições para a melhoria do desempenho docente nem um respaldo institucional, como nas públicas, pois os professores são contratados prioritariamente para dar aula. Franco (2011) aponta que, com a contratação dos professores como horistas, apenas para dar aula, estes não têm a oportunidade de vivenciar o “tripé” da universidade, não possibilitando a realização de práticas docentes estruturadas a partir da pesquisa.

Diante das informações coletadas, entende-se que o caminho trilhado pelo docente universitário em Educação Física desde sua formação até a atuação profissional é complexo e necessita esforço de ambas as partes, do futuro docente enquanto aluno, mostrando engajamento durante sua graduação e pós-graduação, bem como das IES e seus profissionais, oferecendo aos discentes diversas possibilidades de aprendizado ao longo de seu percurso.

## Considerações finais

Os anos iniciais de trabalho em qualquer campo profissional são permeados por características associadas ao planejamento da profissão e à avidez pelas experiências vindouras. No ensino superior, tais características se potencializam, uma vez que a responsabilidade de formar profissionais e de ser “modelo” para as novas gerações vem atrelada a esse início de percurso profissional. Por sua vez, o campo de trabalho da Educação Física e a docência universitária que prepara os seus atores apresentam especificidades a serem consideradas.

No caso deste estudo, a investigação de aspectos que interferem no início de carreira de professores universitários deu voz a alguns desses profissionais, cujas impressões foram discutidas a partir de estudiosos sobre o tema.

Corroborando o preconizado nos estudos pertinentes, verificou-se que os participantes da pesquisa incorporam o preceito de que a construção da docência universitária é um processo ininterrupto, que se inicia antes de o indivíduo entrar na graduação. Processo este que se consolida paulatinamente a partir do envolvimento em projetos de ensino, pesquisa e extensão no período da graduação, passando pelos desafios da pós-graduação e exigindo, ao longo da carreira docente, a constante atualização dos conhecimentos adquiridos e a produção de novos conhecimentos.

As principais contribuições da formação para a prática profissional mencionadas consistiram no engajamento em projetos de pesquisa e extensão, na participação em disciplinas ofertadas na pós-graduação como metodologia do ensino superior e no estágio-docência, momentos em que foi possível uma aproximação maior entre a teoria e a prática, apresentando elementos e estratégias primordiais para a melhoria do ensino.

Constata-se que saber ensinar, superar aspectos como o pouco interesse e comprometimento do aluno, as burocracias institucionais, o cansaço pela demanda excessiva e outros permeiam o cotidiano dos docentes universitários e precisam de uma constante reflexão particular e coletiva. Apesar das dificuldades, que não são poucas, verifica-se satisfação pelo fato de contribuir na formação profissional e pessoal dos alunos, a qual parece ser mais importante do que a produção de conhecimento científico.

É certo que o trabalho na docência universitária é permeado por desafios, especialmente relacionados ao aluno, à instituição e à sociedade. Esta pesquisa mostrou aspectos que estão presentes na atuação profissional, mas que foram desenvolvidos devido às experiências recebidas no decorrer do processo de formação. Sugerem-se novas investigações sobre o tema, uma vez que ainda hoje há essa lacuna no campo de estudo da Educação Física.

## **UNIVERSITY TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION: FROM LEARNING TO A PROFESSIONAL PERFORMANCE**

### **Abstract**

This research aimed to investigate aspects of professional learning and performance of university teachers of physical education in early career. This is a descriptive study, in which a semi-structured interview was conducted with ten teachers linked to higher education institutions in Maringá/PR. The data were interpreted based on the content analysis method. The results indicated that aspects as the quality of school education, engagement during graduation and experiences received in the postgraduate study stood out as contributions to professional training. For the professional performance, it is based on a range of challenges that discourage and challenge in the construction of a practice committed to the effective teaching-learning process.

**Keywords:** Physical Education. Teaching. Higher Education.

## **LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN FÍSICA: DE CAPACITACIÓN PARA LA ACTUACIÓN PROFESIONAL**

### **Resumen**

Esta investigación tuvo como objetivo investigar aspectos del aprendizaje y actuación profesional de profesores universitarios de educación física em Carrera temprana. Se trata de un estudio descriptivo, una entrevista semi estructurada fue conducido con diez profesores vinculados a instituciones de educación superior en Maringá/PR. Los datos se interpretaron basado en el método de análisis de contenido. Los resultados indicaron que aspectos de la calidad de la educación escolar, participación durante la graduación y experiencias recibidas en el

pos graduación se destacaron en las contribuciones a la formación profesional. Cuanto a la práctica profesional, se guía por uma serie de desafíos que desalientan y desafío la construcción de um proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz.

**Palabras clave:** Educación Física. Enseñanza. Educación Superior.

## Referências

AMORIM, V. M.; CASTANHO, M. E. Formação de profissionais da educação: por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez., 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOLZAN, D. P. V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 131-148.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: Mcgraw-hill do Brasil, 1996.

CONTRERAS, J. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CUNHA, M. I. da C. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Revista da Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n.26, p.81-90, jan./abr. 2009.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 127-140.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, J.A. Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. Revista de ciências da educação. nº 8. jan/abr 2009. Favor, inserir nas referências.

GRILLO, M. Ação educativa e referências teórico-metodológicas. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 121-130.

GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ISAIA, S. M. ; BOLZAN, D. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

ISAIA, S. M. A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 95-106.

LACERDA, P. B. de O. Docência universitária: o professor de educação física no curso de Educação Física. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO NUPEPE, 2. **Anais...** Uberlândia/MG, 2010, p. 336-350.

MAFFEI, W. S., VERARDI, C. E. L., PESSÔA FILHO, D. M. Formação Inicial do professor de Educação Física: produções acadêmicas entre 2005-2014. **Revista Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 146-163, dez. 2016.

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência universitária**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, M. M. Condições de trabalho e saúde docente. In: SEMINÁRIO DA REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE (REDESTRADO), 6. **Anais...**, 2006.

MOREIRA, E. C.; TOJAL, J. B. A, G. A formação em programas de pós-graduação *strictu sensu* em Educação Física: preparação docente versus preparação para pesquisa. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.15, n. 4, p. 127-145, out./dez. 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, S. I. **Docência universitária em Educação Física: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico**. 2014. 230 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267-277.

REZER, R.; NASCIMENTO, J. V. do; FENSTERSEIFER, P. E.; GRAÇA, A. B. dos S. Trabalho docente na educação superior: reflexões epistemológicas no campo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**. v. 34, n. 4, p. 891-908, 2012.

REZER, R. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas**. Porto Alegre: Orquestra, 2013.

SANTOS JUNIOR, S. L. dos. **Professor universitário de Educação Física: discutindo suas características científico-pedagógicas e formativas**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), 2008.

SOUZA JÚNIOR, M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2 (44), maio/ago. 2004

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate), p. 85-96.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A. VIANA, C. M. M. Q. Q. (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 13-27.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 30/05/2017

Revisado em: 26/09/2017

Aprovado em: 28/09/2017

Endereço para correspondência:

[parrarinaldi@hotmail.com](mailto:parrarinaldi@hotmail.com)

Ieda Parra Barbosa-Rinaldi  
Universidade Estadual de Maringá  
Av. Colombo, 5790 - Zona 7  
Maringá - PR, 87020-900