

A formação em Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação Física: preparação docente versus preparação para pesquisa

*Evando Carlos Moreira**

*João Batista Andreotti Gomes Tojal***

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo identificar junto aos egressos dos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação Física as experiências que contribuíram no desenvolvimento de habilidades para docência no Ensino Superior e que podem auxiliar a intervenção pedagógica em cursos de formação de professores de Educação Física. Para tanto, realizou-se a análise de conteúdo para discutir as informações obtidas. Entende-se que os Programas de Pós-Graduação em Educação Física precisam reorganizar o oferecimento de disciplinas e experiências diversificadas e o desenvolvimento destas, com vistas à construção de conhecimentos que proporcionem qualificação docente para cursos de formação de professores de Educação Física.

Palavras-chave: Docentes. Capacitação profissional. Avaliação educacional. Ensino superior. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A formação profissional no campo da Educação Física tornou-se, nos últimos anos, um assunto muito discutido, visto os inúmeros estudos que refletem as diversas situações que tem enfrentado, considerando as alterações estabelecidas no meio político-administrativo, que determinaram a reorganização da área, de fato e não apenas de direito, entendendo que essa condição já estava prevista desde 1987, em função de suas especificidades, licenciatura e bacharelado.

Autores como Anderáos (1998), Borges (1998), DaCosta (1999), Moreira (2002), Tojal (1995; 2000; 2005), Nascimento (2006) e Oliveira

* Doutor em Educação Física pela UNICAMP. Professor Adjunto I da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, Brasil. E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

** Doutor em Motricidade Humana pela Universidade Técnica de Lisboa. Professor da Faculdade de Educação Física. UNICAMP. Campinas, SP, Brasil. E-mail: jbttojal@terra.com.br

(2006) destacam que durante muito tempo a formação profissional em Educação Física esteve atrelada à obtenção de instrumentos que permitissem ao aluno aprender sequências de atividades na forma exata como seriam transmitidas e, conseqüentemente, utilizá-las com boa desenvoltura no trato pedagógico, o que por sua vez, representava um aprendizado por modelos, geralmente estereotipado e eivado de vícios e distorções esportivizadas.

Obviamente, a formação em Educação Física poderia permitir esse tipo de aplicação prática, julgada muitas vezes adequada para o desporto e as iniciativas de aprendizado e treinamento, contudo, não tão adequada para a preparação de professores que devem oferecer aos seus alunos as mais diferenciadas vivências e convivência com as questões do conhecimento sobre a educação, saúde, qualidade de vida, cidadania e tantos outros aspectos da vida, considerando que a formação do profissional na área da educação deve antes de tudo, preparar o futuro professor para desenvolver suas ações com seres humanos e não apenas com as manifestações culturais que se constituíram e são realizadas até então.

Dessa forma, essa preparação profissional para exercer a função de professor deveria ocorrer num ambiente em que os conhecimentos sobre o ser humano, suas capacidades, necessidades, possibilidades e desejos possam ser analisados sob diferentes aspectos, uma preparação estritamente acadêmica, profissional.

Baseado em estudos anteriores pressupõe-se que a formação profissional em Educação Física é resultado de uma conduta formadora de profissionais aptos a trabalharem com a prática de atividades físicas, não com seres humanos que praticam atividade física, muito menos que considere o movimento como algo intencional e que o ser humano faz para sua realização pessoal (MOREIRA, 2002).

Assim, os currículos dos cursos de formação profissional em Educação Física, apesar da existência de Diretrizes Curriculares que sugerem adequação à realidade local, são muito atrelados às disciplinas que formam o técnico de modalidades esportivas e aos modismos que a cultura *fitness* apresenta, preso ao produto da técnica e não aquele

profissional que possibilitará a difusão do conhecimento “a partir” das manifestações corporais.

Faz-se necessário, não apenas reestruturar o currículo dos cursos superiores de Educação Física, mas repensar a formação do professor de Ensino Superior.

2 ASPECTOS SIGNIFICATIVOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a docência no Ensino Superior deve ultrapassar os limites da sala de aula, tendo em vista que muitos professores que ingressam no Ensino Superior, têm reconhecida experiência na área em que atuam, porém, muitas vezes, desconhecem os processos de ensino e aprendizagem.

Morosini e Morosini (2006) destacam que a ação do docente de Ensino Superior deve ser uma ação de diálogo, o que por sua vez, facilita o processo de ensino e de aprendizagem.

A condição de desconhecer os processos de ensino e aprendizagem é reforçada pelo fato dos docentes que ingressam em Instituições de Ensino Superior assumem seus postos de trabalho com um projeto de curso superior reconhecido ou autorizado para funcionar, disciplinas determinadas, ementas definidas, sendo responsável pela execução de um planejamento que contemple as necessidades determinadas no ementário de disciplinas e adequadas ao Projeto Político-Pedagógico do curso; não que isso seja pouco significativo, mas a ação docente acaba se tornando algo isolado, individual, dificultando a reflexão sobre o papel e a prática do docente de nível superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Para as autoras, formar professores para o Ensino Superior é mais do que prepará-los para situações de aula, mas dotá-los do entendimento da complexa teia de significados que o ensino pode proporcionar.

Isaia (2006, p. 65):

Chama atenção a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Assim, os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente.

Vasconcelos (1996) cita alguns perfis profissionais que se encontram no Ensino Superior e, de certa forma, interferem na formação dos futuros profissionais.

Segundo a autora é comum encontrar a figura do excelente professor de Ensino Superior vinculada ao transmissor de conhecimento, conhecedor de determinado assunto, porém sem compromisso em relacionar o que ensina com o contexto real em que os alunos serão inseridos.

Outro perfil destacado é do professor conscientizador, de tão preocupado com as questões sociais da sociedade esquece do papel de oferecer condições para construção do conhecimento, tornando o discurso excessivamente político.

O terceiro perfil de professores de Ensino Superior citado por Vasconcelos (1996) é o pesquisador, capaz de explicar conceitos e teorias acerca de sua área de inserção, limitando-se a desenvolver poucas aulas em seu cotidiano, pois está tão aficionado e envolvido com a pesquisa que se esquece da possibilidade de partilhar informações com outras pessoas.

O último perfil docente busca conciliar pesquisa e ensino, porém, sempre ansioso por ir além de onde se encontra, mas limitado pelo desenvolvimento profissional duplicado, perfil muito encontrado no Ensino Superior privado, visto as condições que, muitas vezes, o docente se sujeita: muitas aulas e pouco tempo para pesquisar.

Entende-se como essencial a existência de equilíbrio entre pesquisa e docência, visto que essas ações são ou pressupõe-se comple-

mentares, contribuindo para a melhoria do exercício docente e para o melhor desenvolvimento da pesquisa.

Faz-se necessário ainda que o docente do Ensino Superior compreenda que sua ação deve ser extremamente dinâmica, pois ela é mais que docência, é uma prática social diante de uma realidade e de pessoas que buscam formação e, por consequência, transformação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Em consonância com essas ideias, Masetto (2003) afirma que o dinamismo dos processos de ensino e aprendizagem requer que os conhecimentos e ações docentes sejam atualizados com frequência e a ação docente centre-se no processo de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 80, grifos do autor) destacam ainda que:

Ser professor universitário supõe domínio de seu campo específico de “conhecimentos”. Mas ter domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. Os especialistas para o serem, precisam se indagar sobre o significado que esses conhecimentos têm para si próprios, o significado desses conhecimentos na vida contemporânea, a diferença entre conhecimentos e informações, conhecimento e poder, qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho, qual a relação entre ciência e produção material, entre ciência e produção existencial, entre ciência e sociedade informática: como se inserem aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física.

Para as autoras não bastam apenas conhecimentos específicos, mas saberes pedagógicos, didáticos, que facilitam ao docente uma adaptação às necessidades pedagógicas de seus alunos, respeito aos limites e tempos de aprendizagem de cada um, mas que nem sempre são obtidos na graduação (algumas vezes por deficiências dos próprios cursos, em outras vezes por falta de maturidade dos próprios alunos durante sua formação) ou nos Programas de Pós-Graduação. Mais uma vez destaca-se a necessidade do equilíbrio no oferecimento das opor-

tunidades, para que cada futuro docente de nível superior possa fazer escolhas, tomar decisões e atuar de maneira mais eficaz.

Masetto (2003) afirma que uma das competências essenciais para o docente do Ensino Superior é compreender a aula como um momento de convivência humana, permitindo vinculação à realidade, tornando-a um espaço de discussão, estudo, pesquisa, debate do contexto real de cada um de seus membros.

Diante do exposto, espera-se que na formação do docente de Ensino Superior os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* ofereçam condições para que seus alunos estudem, conheçam e, por que não, frequentem a administração e organização de seu futuro ambiente de trabalho, as Instituições de Ensino Superior, visto que muitos deles na formação inicial, como citado anteriormente, não tiveram tais oportunidades, seja por falha do processo ou pela imaturidade de muitos que negligenciaram tal possibilidade.

Ao discutir os aspectos que, pressupõe-se adequados ao processo de formação do professor de Ensino Superior, ficam as seguintes indagações: A preparação dos docentes do Ensino Superior oferece condições para, de fato, atuarem como formadores de professores? O conhecimento obtido nos cursos de Mestrado e Doutorado aproxima o profissional do Ensino Superior da realidade de formação de professores ou o mundo acadêmico está distante da inserção prática? Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* oferecem oportunidades para ligar tantos conhecimentos às funções de docente do Ensino Superior? Quais são os meios utilizados para estabelecer essa relação?

Com esse entendimento e percepção, bem como as inquietações anteriormente destacadas é que se organiza este estudo, tendo por objetivo identificar as experiências que auxiliaram no desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior, obtidas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física e que podem ser utilizadas quando da intervenção pedagógica em cursos de formação de professores de Educação Física.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista o tema da investigação, considerou-se adequada à adoção de procedimentos proporcionados pela pesquisa descritiva, que por sua vez observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem a intenção de manipulá-los, de forma a descobrir a frequência das relações e das conexões de um dado fenômeno com outros, bem como sua natureza e caracterização (OLIVEIRA, 2000).

Optou-se por uma abordagem de cunho qualitativo, sem a intenção de classificar, quantificar ou mensurar informações (CERVO; BERVIAN, 1996), mas buscando descrever de forma segura os dados identificados. Vale destacar aqui, as afirmações de Goode e Hatt (1969) que consideram que:

[...] a pesquisa moderna deve rejeitar como falsa dicotomia a separação entre estudos “qualitativos” e “quantitativos”, ou entre pontos de vista “estatístico” e “não estatístico” [...] Se as observações são brutas, dar-lhes uma forma estatística não ajuda a pesquisa. Se os outros cientistas não podem repeti-las, a manipulação matemática é fútil. Se os dados não satisfazem a uma lógica rigorosa de prova, as conclusões continuam a ser dúbias. [...] Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade. (GOODE; HATT, 1969, p. 398-399, grifos do autor).

O universo de pesquisa constituiu-se dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física no Brasil que, no momento de realização da pesquisa, já haviam titulados mestres e/ou doutores entre 2001 e 2006, a saber: Ciência da Motricidade Humana – Universidade Castelo Branco, RJ; Ciências da Motricidade – Universidade Estadual Paulista, SP; Ciências do Movimento Humano – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS; Ciências do Movimento Humano – Universidade do Estado de Santa Catarina, SC; Educação Física – Universidade Federal de Minas Gerais, MG; Educação Física – Universidade Católica de Brasília, DF; Educação

Física – Universidade Federal do Paraná, PR; Educação Física – Universidade Gama Filho, RJ; Educação Física – Universidade Federal de Santa Catarina, SC; Educação Física – Universidade de São Paulo, SP; Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, SP; Educação Física – Universidade Metodista de Piracicaba, SP; Educação Física – Universidade São Judas Tadeu, SP.

Os sujeitos da pesquisa, professores titulados pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, identificados a partir do contato com os Coordenadores dos respectivos Programas, foram definidos pela amostragem estratificada proporcional que, segundo Gil (1999), se caracteriza pela seleção de uma determinada amostragem a partir do tamanho de cada subgrupo considerado na pesquisa.

Assim, do número total de egressos titulados, teve-se como amostra 25% de cada Programa de Pós-Graduação, não ocorrendo números idênticos entre os respondentes de cada curso, devido a diferença no número de titulados.

Aos egressos de tais Programas encaminhou-se um questionário com questões abertas, com a principal vantagem de não limitar as respostas dos questionados (GIL, 1999).

A partir da análise das respostas buscou-se identificar as experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas e as ações que se desenvolveram nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que contribuíram para o desenvolvimento da atuação como docente no Ensino Superior.

Para discutir as respostas realizou-se a análise de conteúdo, que busca o estabelecimento de categorias de respostas, que por meio de uma aproximação ou agrupamento das mesmas, facilita a apresentação dos dados (BARDIN, 1977).

Para Bardin (1977, p. 36, grifo do autor) a análise de conteúdo é:

[...] uma técnica de investigação que por meio de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação ‘destas’ mesmas comunicações (*sic*).

Com essa técnica não se busca a descrição dos conteúdos, mas a forma como poderão ser úteis, possibilitando efetuar deduções lógicas e justificadas, que se referem à origem das mensagens obtidas, considerando quem as emite, o seu contexto e, esporadicamente, os efeitos das mesmas (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo pressupõe uma análise, qualitativa e quantitativa, pois possibilita, a partir da análise e conclusão de algumas informações/elementos, a codificação. A codificação é manifestada pela identificação de dois elementos, as Unidades de Registro e as Unidades de Contexto.

As Unidades de Registro são recortes das manifestações dos pesquisados que emergem das respostas e tem significado para o pesquisador, considerando o foco de seu estudo. Assim, o pesquisador retira do texto tais informações que, posteriormente, favorecerão identificar as Unidades de Contexto.

As Unidades de Contexto abrangem as Unidades de Registro, possibilitando a identificação precisa dos significados das mesmas.

Ao finalizar a identificação das Unidades de Contexto e das Unidades de Registro iniciou-se a categorização, que proporciona a identificação de informações que na leitura das respostas, ou mesmo na identificação das Unidades de Contexto não ficaram explícitas, o que possibilita a apresentação, análise e discussão dos dados.

A categorização é realizada com o apontamento de nomes, designados pelo pesquisador, aos grupos que reúnam informações similares, preservando os dados, de maneira que: cada elemento pertença apenas a uma categoria (exclusão mútua), que cada categoria tenha uma única classificação (homogeneidade), bem como correspondam aos objetivos da pesquisa, considerando o teor de sua mensagem (pertinência) e as condições para um elemento pertencer a uma determinada categoria (objetividade e fidelidade), além do conjunto de categorias que garantam um resultado exato dos dados (produtividade).

Em consonância com as ideias de Bardin (1977), Richardson *et al.* (1999) afirmam que a análise de conteúdo permite isolar infor-

mações e retirar delas o que venha a ser útil de acordo com o que se pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o elevado número de Unidades de Registro e Unidades de Contexto obtidas a partir das respostas dos egressos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, optou-se por apresentar apenas a Categorização.

Assim, destacam-se as categorias geradas a partir das Unidades de Contexto de forma integrada, para visualizar um panorama geral e não particularizando o que foi encontrado em cada Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física.

Questão 1 – As experiências vivenciadas nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* contribuíram para sua ação como docente no Ensino Superior?

Categorias	Universidades												Total
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	
1. Contribuições Positivas	3	4	3	2	3	3	2	2	3	3	2	1	31
2. Poucas Contribuições	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11
3. Contribuições Negativas	4	2	3	2	2	1	2	2	0	1	0	0	13

Tabela 1. Categorias e respectivas quantidades de Unidades de Contexto da Questão 1

Foram consideradas Contribuições Positivas as Unidades de Contexto: sim, devido ao volume de informações e conhecimentos oferecidos pelas disciplinas; sim, visto a capacidade dos professores do curso; sim, porém ocorreram num prazo curto de tempo.

As Poucas Contribuições referem-se a Unidade de Contexto: parcialmente.

Por sua vez, as Contribuições Negativas foram compostas pelas Unidades de Contexto: não, pois serviu apenas para obter a titulação; não, serviu apenas para tornar-se professor; não, pois os exemplos de professores foram ruins; não, pois as experiências sempre estiveram voltadas à pesquisa; não, pois não havia no curso disciplinas que

explorassem essa temática; não, pois as experiências foram pequenas para área de atuação.

Ao observar as categorias geradas a partir das respostas, percebe-se que as contribuições positivas, oferecidas pelas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ocorrem em maior proporção, sugerindo assim possibilidades para o desenvolvimento de habilidades para docência no Ensino Superior.

Porém, não há como desconsiderar que as poucas contribuições ou mesmo as contribuições negativas estejam presentes durante o desenvolvimento das disciplinas, fato que indica a necessidade de uma reestruturação de tais práticas, visto que os objetivos propostos pelos Programas de Pós-Graduação apontam uma formação que contemple tanto a pesquisa como a docência.

Considera-se que esse aspecto suscita a discussão sobre a falta de conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem que muitos docentes têm quando ingressam no Ensino Superior, uma vez que dominam suas especificidades ou como Arroyo (2000) afirma “quintais de conhecimento”, e esquecem de entender as condições e necessidades de cada aluno, bem como seu papel social nesse processo.

Essa especialização do conhecimento aprisiona o professor num universo em que apenas ele reside e, cada vez mais, o domina, como se o acúmulo de conhecimento bastasse para o desenvolvimento das ações profissionais, o que para Morin (1990; 2001; 2002a; 2002b), Masetto (1998; 2003), Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2001), Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2002) e Pereira (2005) não significa competência para ensinar, pois conhecimentos e informações acumulados não são os únicos elementos para ser docente.

Assim, e por serem professores os responsáveis pelas disciplinas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, mais do que a quantidade de informações que cada um domina, deve-se proporcionar, no âmbito de cada disciplina, a possibilidade de aquisição de conhecimentos necessários e como apropriar-se e torná-los acessíveis a todos, sem fragmentá-los e sem desconsiderar suas relações e importância no contexto em que se inserem, garantindo assim, sua complexidade e não a fragmentação.

Questão 2 – Descreva as experiências vivenciadas (pelo menos três) no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física que favoreceram o desenvolvimento de habilidades para a docência no Ensino Superior.

Categorias	Universidades												Total
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	
1. Ações totalmente voltadas à pesquisa	3	2	2	2	2	1	1	3	3	2	3	1	25
2. Ações totalmente voltadas à docência	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
3. Ações voltadas à pesquisa e à docência	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	45
4. Ações não voltadas à pesquisa e à docência	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	5

Tabela 2. Categorias e respectivas quantidades de Unidades de Contexto da Questão 2

Foram consideradas Ações Totalmente Voltadas à Pesquisa as Unidades de Contexto: participação e/ou publicação em eventos científicos; elaboração, exame de qualificação e defesa de dissertação; contato com técnicas, métodos e produção de pesquisa.

Por sua vez, foi considerada Ação Totalmente Voltada à Docência a Unidade de Contexto: estágios e/ou práticas docentes.

As Unidades de Contexto consideradas Ações Voltadas à Pesquisa e a Docência são: atualização, ampliação e apropriação de conhecimentos; trocas de experiências com professores do Programa de Pós-Graduação e orientador; participação, organização, trocas de experiências e desenvolvimento de estudos em grupo; disciplinas cursadas, trabalhos elaborados e apresentados nas mesmas.

Por fim, foi considerada Ação Não Voltada à Pesquisa e a Docência a Unidade de Contexto: não experimentou nada ou poucas ações que favorecessem o desenvolvimento de habilidades para docência.

As Categorias que emergem das Unidades de Contexto que identificam contribuições dos Programas de Pós-Graduação para a formação de habilidades para docência revelam que as ações que articulam pesquisa e docência ocupam espaço significativo, mas não existe uma tendência considerável de atividades voltadas apenas à pesquisa, inclusive numericamente.

Dessa forma, entende-se que a pouca valorização em termos quantitativos, mas que podem oferecer efeitos qualitativos, compromete a formação dos egressos, principalmente, se unirem-se as Categorias 1 – ações voltadas à pesquisa e 3 – ações voltadas à pesquisa e a docência, apontando uma ênfase muito grande à pesquisa.

Anastasiou (2002) afirma que falta reconhecer a ação do professor de maneira profissional, ou seja, oferecer oportunidades de desenvolvimento para o fazer pedagógico, fato não observado em grande proporção.

As poucas oportunidades manifestadas pelos egressos resumem-se à disciplina de Docência ou Metodologia do Ensino Superior, ou ainda, os Estágios Docentes, principalmente, como uma tarefa daqueles que recebem alguma bolsa de órgãos de fomento à pesquisa, como se apenas esses alunos tivessem a necessidade de experimentar essa atividade.

Essas experiências de docência são muito importantes para a constituição do “ser professor” e precisam ser valorizadas pelos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* como um momento de vivenciar situações similares as que irá encontrar, permitindo discussões e reflexões sobre o seu fazer profissional.

Vale ressaltar que não se espera a adoção de modelos de disciplinas que desenvolvam ações para formação de professores para o Ensino Superior, mas a busca de reflexões do agir docente, considerando o que Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam, que o método de ensino depende da concepção de mundo, sociedade, conhecimento e da própria forma de ensinar, não existindo fórmulas prontas, mas aquisição da capacidade de adaptação às necessidades.

Veiga (2006) cita que o ingresso de professores no Ensino Superior deve ocorrer por meio do acompanhamento de professores mais experientes, estágios orientados e situações que permitam um aperfeiçoamento para o desenvolvimento de ações futuras.

A partir das Unidades de Registro identificadas percebe-se que alguns alunos fazem referência ao Estágio Docente ou a substituição e/ou acompanhamento de professores em suas respectivas disciplinas,

porém isso não foi algo frequente ou instituído. Aliás, em alguns registros nota-se que muitos docentes colocam seus orientandos para atuarem em seu lugar e, assim, desenvolverem outras atividades.

Entende-se que essa condição expõe, dificulta e compromete a formação e o desenvolvimento do futuro professor, colocando em risco a aprendizagem dos alunos da Instituição de Ensino Superior.

Pimenta e Anastasiou (20002) afirmam que diversos temas/ assuntos podem ser abordados em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* ou na capacitação de docentes que já atuam no Ensino Superior, favorecendo o desenvolvimento de uma conduta profissional mais adequada, que abrange desde o sentido da Universidade no contexto atual, passando pela compreensão da relação entre professor, aluno e conhecimento, até a estruturação curricular dos cursos e como esta se constitui de forma a integrar os conhecimentos e ações necessárias para o desenvolvimento profissional.

Outra categoria elaborada a partir da Análise de Conteúdo foi a Categoria 4, ações não voltadas à pesquisa e a docência, que apresenta algumas manifestações negativas dos Programas de Pós-Graduação, demonstrando que em certos momentos do curso nem a formação voltada à pesquisa nem a formação voltada à docência foram exploradas e/ou observadas pelos egressos, o que justifica a dificuldade que muitos tiveram em identificar experiências que favoreceram a aquisição de habilidades para o exercício da docência.

Surge assim, um questionamento: se um Programa de Pós-Graduação, a partir das experiências oferecidas aos alunos, não consegue aproximar suas ações da pesquisa ou da docência, qual seria sua função?

Os dados apresentados até o momento contrapõem-se as afirmações de Tani (2000) e Kokubun (2003; 2006), visto que os autores julgam que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física sempre priorizaram a formação de professores e não a formação para pesquisa.

Entende-se que o fato dos egressos dos Programas de Pós-Graduação inserirem-se nos cursos superiores de Graduação em Educa-

ção Física não significa que tal formação tenha oferecido os requisitos necessários para atuação docente, essa condição é apenas uma exigência, muitas vezes, burocrática, cartorial e legalista.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados, entende-se que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física aqui analisados, devem refletir sobre a possibilidade de reorganizar o oferecimento das disciplinas e demais experiências, bem como o desenvolvimento de cada uma delas, com vistas à construção de conhecimentos que proporcionem a qualificação dos futuros docentes para o ensino superior nos cursos de formação de professores, o que, por vezes, pode contribuir para atuação dos futuros professores de Educação Física.

Torna-se necessário que os Programas de Pós-Graduação oportunizem como atividades obrigatórias os estágios e/ou práticas docentes, conduzindo o aluno ao contato com situações que favorecerão o desenvolvimento de habilidades para docência, mediante auxílio de um professor mais experiente, bem como a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Julga-se essencial que os Programas de Pós-Graduação ofereçam disciplinas que discutam e vivenciem a didática e metodologias de ensino para o nível superior, colocando em prática o que a formação ofereceu, reconhecendo limitações e potencialidades de cada um. Tais sugestões partem da diferença de formação inicial que os alunos do Programa apresentam, bem como a distinção em ser professor de Educação Física numa escola de Educação Básica e ser professor em curso superior.

Não se está negligenciando a importância da pesquisa para o desenvolvimento do ser professor, porém a falta de domínio de técnicas de condução de aulas, não de modelos prontos, mas de compreensão da imprevisibilidade que acompanha cotidianamente o trabalho do professor poderá dificultar a inserção inicial desses profissionais no Ensino Superior, prejudicando a formação daqueles que atenderão.

Sabe-se que a realidade de exigências impostas aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* é muito rígida e essa rigidez se

deve as normas estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isso pode ser confirmado com as manifestações dos egressos, visto o aquartelamento acadêmico que não permite e não valoriza, a expressão livre dos estudos que cada um produz. Assim, a produção não “escoa livremente”, pois deve se remeter aos meios de divulgação científica que adquiriram *status* acadêmico junto a CAPES. Não se duvida da qualidade deles, mas não são as únicas formas de propagação do conhecimento, o que dificulta o trajeto daqueles que produzem pesquisas, mas não as submetem a tais meios.

Assim, os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, para “sobreviver”, precisam manter num regime de constante exigência para com alunos e professores para que seus cursos não sejam descredenciados.

Pensar no futuro da Educação Física é pensar nos professores que se formam aos milhares a cada ano, e antes de pensar neles, deve-se pensar naquele que será seu “tutor”, responsável por desvelar o universo da área, mas, para que essa ação ocorra de maneira adequada, muito deve ser feito e o primeiro passo é reconhecer a complexidade do saber e não buscar sua fragmentação ou hierarquização, como se fosse possível, a partir da “aglutinação” das partes, reconhecer, interpretar e compreender o todo ou como se a pesquisa fosse mais importante que a docência e o oposto fosse verdadeiro.

Training in Physical Education *Stricto Sensu* Graduate Courses: teachers training versus search training

Abstract: This search aims to identify among the Physical Education *Stricto Sensu* Graduate students those experiences which contribute to the development of abilities to teach in Higher Education, abilities which might help pedagogical interventions in the Physical Education Teachers Training Courses. To achieve this objective, the search presents a content analysis in order to discuss some information received. The search shows that Physical Education Graduate Courses need to reorganize the subjects and the experiences they offer, aiming a knowledge construction which will give professors qualification for Physical Education Training Courses.

Keywords: Faculty. Professional Training. Higher Education. Educational measurement. Physical Education.

La formación en Programas de Postgrado *Stricto Sensu* en Educación Física: preparación docente versus preparación para pesquisa

Resumen: Esta pesquisa tiene como objetivo identificar junto a los egresos de los Programas de Postgrado *Stricto Sensu* en Educación Física experiencias que contribuyeron en el desarrollo de habilidades para la docencia en la Enseñanza Superior y que pueden auxiliar la intervención pedagógica en cursos de formación de profesores de Educación Física. Para tanto, se realizó el análisis de contenido para discutir las informaciones obtenidas. Se entiende que los Programas de Postgrado en Educación Física necesitan reorganizar el ofrecimiento de asignaturas y experiencias diversificadas y el desarrollo de estas, con vistas a la construcción de conocimientos que proporcionen calificación docente para cursos de formación de profesores de Educación Física.

Palabras clave: Docentes. Capacitación profesional. Educación Superior. Evaluación educacional. Educación Física.

REFERÊNCIAS

ANDERÁOS, M. **Estudo das Propostas de formação profissional Desenvolvida pela Faculdade de Educação Física de Santo André.** 1998. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 127-145, outubro/dezembro de 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

DACOSTA, L. P. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer: memória, diagnóstico e perspectivas**. Blumenau: FURB, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. Tradução Carolina Martuscelli Bori. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006. p.63-84.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.9-26.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MOREIRA, E. C. **Licenciatura em educação física: reflexos dessa formação na região do Grande ABC**. 2002.157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

MOROSINI, M. C.; MOROSINI, L. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006. p.47-62.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Formação profissional de educação física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. *In*: SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblióetica, 2006. p.59-75.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A formação profissional no campo da educação física: legislação, limites e possibilidades. *In*: SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblióetica, 2006. p.17-32.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

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

Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 127-145, outubro/dezembro de 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Educação e linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 4, n. 5, p.33-49, jan./dez., 2001.

TOJAL, J. B. A. G. **Currículo de graduação em educação física**: a busca de um modelo. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

_____. Esporte e formação profissional. *In*: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. **Fenômeno esportivo e o terceiro milênio**. Piracicaba: UNIMEP, 2000. p.267-275.

_____. **Da educação física à motricidade humana**: a preparação profissional. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2005.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

Recebido em: 17.04.2008

Aprovado em: 16.11.2008