



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ANGELO MAURÍCIO DE AMORIM**

**SENTIDOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA PROFESSORES  
DAS DISCIPLINAS TÉCNICO-ESPORTIVAS DA UNEB**

Salvador  
2011

**ANGELO MAURÍCIO DE AMORIM**

**SENTIDOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA PROFESSORES DAS  
DISCIPLINAS TÉCNICO-ESPORTIVAS DA UNEB**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro

Salvador  
2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Amorim, Angelo Maurício de.

Sentidos da docência universitária para professores das disciplinas técnico-esportivas da UNEB [recurso eletrônico] / Angelo Maurício de Amorim. – 2011.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Educação física – Estudo e ensino (Superior). 2. Esportes - Estudo e ensino (Superior). 3. Professores de educação física – Formação. 4. Prática de ensino. I. Leiro, Augusto César Rios. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 613.707 - 22. ed.

**TERMO DE APROVAÇÃO**  
**ANGELO MAURICIO DE AMORIM**  
**SENTIDOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA PROFESSORES DAS**  
**DISCIPLINAS TÉCNICO-ESPORTIVAS DA UNEB**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,  
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Augusto César Rios Leiro (orientador) \_\_\_\_\_

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Fernando Reis do Espírito Santo \_\_\_\_\_

Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Sandra Regina Soares \_\_\_\_\_

Pós-doutora em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

César Pimentel Figueirêdo Primo \_\_\_\_\_

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Salvador, 11 de abril de 2011.

A meus pais,  
Meus irmãos e irmãs,  
À minha esposa.

## AGRADECIMENTOS

O silêncio do meu olhar revela um desejo de expressar-me e revelar para o mundo o que há em mim e não consigo, por vezes dizer. E neste momento, agradecer a Deus pelo dom da vida e a meus pais por tudo o que eles passaram para poder me possibilitar a ter a oportunidade de fazer escolhas independente das condições e momentos vividos.

Cada um com seu jeito e com sua mania. Do irmão caçula de Alvaro e Claudio a irmão mais velho de Carolina e Rita. Agradeço aos meus irmãos e irmãs pelas contribuições diretas e indiretas para a realização deste trabalho.

Em 2002 conheci a mulher que transformou a minha vida e me acompanha nesta trajetória profissional... apoiando, brigando, cobrando, estimulando, motivando e me alegrando com seu jeito peculiar de ser. Agradeço a minha esposa Alexandra, por tudo e, em especial pela paciência e compreensão dos últimos meses.

Aos amigos e amigas da família Handebol, da família AGA3 Esportes e da família Damasceno pela presença e respeito. Aos amigos e amigas que encontramos e guardamos com carinho ao longo da vida e por mais que estejam distantes, sempre se encontram presentes de alguma forma quando deles precisamos.

Agradeço a meus professores da educação básica, em especial aos professores Paulo Célio e Fábio Renato por me ensinarem muito mais do que ser atleta de handebol.

Agradeço aos professores da formação inicial na Universidade Católica, passando pela especialização na APLB, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB e, por fim, pelos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

Não posso deixar de fazer referência às meninas da secretaria, aos amigos de turma e as abelhinhas do grupo de pesquisa MEL que me acolheram e possibilitou o amadurecimento acadêmico, pessoal e profissional para a construção deste trabalho.

Registro especial ao nome do professor-orientador Cesar Leiro. Agradeço o acolhimento e a confiança em mim depositada. “Em frente!” “Se organize!” “Faça no seu tempo!”. Frases curtas que impactam e revelam a simplicidade para acompanhar o processo de construção da dissertação.

Agradeço também aos companheiros de trabalho da Faculdade Regional da Bahia, da Universidade Católica do Salvador e, em especial, da Universidade do Estado da Bahia. Os “jovens” “parceiros” “bonitões” e as demais companhias dos finais de semana em Jacobina.

Agradeço aos coordenadores dos cursos de Jacobina, Alagoinhas e Guanambi pelas contribuições para realização deste estudo e, um agradecimento especial aos docentes que participaram da pesquisa contribuindo para a elucidação dos objetivos propostos. Agradeço o acolhimento e a plena disponibilidade para participar deste estudo.

Agradeço a todos os meus alunos, em especial aqueles que se dispuseram a colaborar na construção deste trabalho: Vitor, Caroline e Simone.

Aos membros da banca, meus sinceros agradecimentos. Entre os encontros e desencontros da vida, com Pimentel tive minha primeira aula do curso de especialização, em 2005; Sandra, minha primeira professora, junto com Lourdinha, como aluno especial de um Programa de Mestrado, em 2007.

E, por fim, mas não menos importante agradeço a Fernando que me mostrou por A + B que eu era idiota e, mais do que isto, orientou-me sobre os caminhos a seguir para tentar ser menos idiota. Não sei se consegui, mas o fato ocorreu na graduação em 2004 e tenho a grata satisfação de tê-lo em minha vida para além de um professor, um amigo que me ajudou e ajuda a construir minha carreira acadêmica.

Registro que é possível que alguém tenha caído no esquecimento. Peço que releve e tenha o meu mais sincero agradecimento.

Restam outros sistemas fora  
Do solar a col-  
Onizar.  
Ao acabarem todos  
Só resta ao homem  
(estará equipado?)  
A difícilima dangerousíssima viagem  
De si a si mesmo:  
Pôr o pé no chão  
Do seu coração  
Experimentar  
Colonizar  
Civilizar  
Humanizar  
O homem  
Descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas  
A perene, insuspeitada alegria  
De con-viver .

Carlos Drummond de Andrade



AMORIM, Angelo Maurício de. *Sentidos da docência universitária para professores das disciplinas técnico-esportivas da UNEB*. 207 f. il. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

## RESUMO

Esta é uma pesquisa de campo de natureza qualitativa que visa evidenciar os sentidos da docência universitária para os professores que ministram as disciplinas técnico-esportivas (DTE) nos cursos de Educação Física, regulares e presenciais, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e; analisar o ato pedagógico dispensado às DTE nos cursos de formação em EF da UNEB. Fundamentado nos estudos de Leiro (2004), Espírito Santo (2004), Kunz (2006), Freire (2007), Zabalza (2004), Chauí (2001), Soares e Cunha (2010), Masetto (2003), Anastasiou e Pimenta (2008), Gil (2008) e Brandão (2004) foi possível construir o desenho teórico-metodológico. Para elucidar os objetivos foi feito um levantamento documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas. Após a análise das informações e do diálogo com a literatura ficou evidente que os docentes pesquisados estabelecem os sentidos da docência universitária próximo ao que é contemplado na literatura, embora às preocupações pedagógicas para o exercício da docência universitária são remetidas a outras fontes. Há no discurso uma preocupação com a formação dos discentes que irão atuar nas aulas de Educação Física no interior da Bahia. Fica evidenciado, também, que trato com as disciplinas técnico-esportivas superou à concepção tradicional do ensino dos esportes na universidade, valorizando a dimensão didático-pedagógica na formação do professor de Educação Física. É possível reconhecer um esvaziamento dos conhecimentos específicos relativos às modalidades esportivas e um fortalecimento do esporte como fenômeno cultural contemporâneo.

**Palavras-chave:** Educação física – Estudo e ensino (Superior). Esportes - Estudo e ensino (Superior). Professores de educação física – Formação. Prática de ensino.

AMORIM, Angelo Maurício de. *Senses of university teaching for teachers of technical and sports disciplines of UNEB*. 207 pp. ill. 2011. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

## ABSTRACT

This is a field research of a qualitative nature that deals with the case of teachers who teach the technical and sports disciplines courses in physical education and regular attendance at the Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Aiming to highlight the senses of the academic teaching of teachers who teach the courses technical and sports disciplines Physical Education, regular and attendance, of UNEB and analyze the pedagogical act exempted the technical and sports disciplines in training courses in Physical Education UNEB. Based on studies Leiro (2004), Espírito Santo (2004), Kunz (2006), Freire (2007), Zabalza (2004), Chauí (2001), Soares and Cunha (2010), Masetto (2003), Anastasiou and Pimenta (2008), Gil (2008) and Brandão (2004) it was possible to build the theoretical and methodological design. To elucidate the goals was made a documentary survey, questionnaires and interviews. After reviewing the information and dialogue with the literature it became evident that the teachers surveyed set out the directions of university teaching close to what is contemplated in the literature, although the pedagogical concerns for college teaching are referred to other sources. There is a concern in discourse with the education of students who will work in physical education in Bahia. It is evident also that dealing with the technical and sports disciplines to overcome the traditional conception of teaching sports at the university, enhancing the didactic-pedagogical dimension in the training of physical education teacher. You can recognize a dissection of specific knowledge relating to sports and a strengthening of the sport as a contemporary cultural phenomenon.

**Keywords:** Physical Education – Study and teaching (University). Sports – Study and teaching (University). Physical Education teachers – Training. Teaching practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Violência Escolar .....	39
Figura 2: Fases da Iniciação Esportiva .....	84
Figura 3: ABC da Iniciação Esportiva .....	85
Figura 4: Guanambi - Cruzamento Avenida Guanabara com Santos Dumont .....	96
Figura 5: Vista panorâmica de Guanambi .....	96
Figura 6: Alagoinhas - Igreja em ruínas .....	96
Figura 7: Vista da cidade de Alagoinhas .....	96
Figura 8: Jacobina - Praça da Matriz .....	97
Figura 9: Vista da cidade de Jacobina .....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro n° 01: Saberes Docentes .....	59
Quadro n° 02: Disciplinas técnico-esportivas nos cursos de Educação Física da UNEB.....	98
Quadro n° 03: Quadro de Docentes da Pesquisa .....	99
Quadro n° 04: Trajetória docente ao longo da carreira .....	118
Quadro n° 05: Evocações do termo “esporte” .....	143
Quadro n° 06: Evocações do termo “Disciplinas técnico-esportivas” .....	147
Quadro n° 07: O bom professor para os docentes das DTE da UNEB .....	164
Quadro n° 08: Evocações do termo “aprender” .....	165
Quadro n° 09: Evocações do termo “ensinar” .....	168

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DTE	Disciplinas Técnico-esportivas
DU	Docência Universitária
EF	Educação Física
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MEL	Memória/Mídia, Lazer e Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
SBPC	Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRB	Faculdade Regional da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSTRUÇÃO E IMPLICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b>	14
<b>2</b>	<b>APRENDENDO PALAVRAS PARA MELHORAR OS OLHOS</b>	33
2.1	A SOCIEDADE NA UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE	33
2.2	A UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE ..	44
<b>3</b>	<b>TROCA DE OLHARES: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESPORTE</b>	61
3.1	OLHARES HISTÓRICOS SOBRE O ESPORTE	61
3.2	POSSIBILIDADES DE OLHAR O ESPORTE	68
3.2.1	Esporte de Alto Rendimento	69
3.2.2	Esporte Participação (Lazer)	72
3.2.3	Esporte Educacional	76
3.2.3.1	Conteúdo das aulas de Educação Física	78
3.2.3.2	Oficinas de Esporte	82
<b>4</b>	<b>CAMINHO INVESTIGATIVO</b>	88
<b>4.1</b>	<b>OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB</b>	94
<b>4.2</b>	<b>DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	99
<b>5</b>	<b>DIÁLOGOS SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DISCIPLINAS TÉCNICO-ESPORTIVAS</b>	117
5.1	SENTIDOS DOS DOCENTES SOBRE A UNIVERSIDADE	121
5.2	A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA VIDA DOS DOCENTES	131
5.2.1	Atribuições da Docência Universitária	135
5.2.2	Ser Professor Universitário	138
5.3	O ATO PEDAGÓGICO DAS DISCIPLINAS TÉCNICO-ESPORTIVAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB	142
5.3.1	Visão sobre Esporte	142
5.3.2	Planejamento das Disciplinas Técnico-Esportivas	155
5.3.3	Experiências de Ensinar e Aprender nas Disciplinas Técnico-Esportivas	162
5.3.3.1	Relação Professor-Aluno	169
5.3.3.2	Avaliação	172
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	179
	<b>REFERÊNCIAS</b>	184
	<b>APÊNDICES</b>	193
	<b>ANEXOS</b>	201

*Pensar sobre o fim de um início que não começou  
A partir de algumas ideias, às vezes devaneios ... (risos)  
E construir um projeto inacabado que possa contemplar meus anseios  
Os anseios da academia e dos doutores  
Inserido no programa de pós-graduação em Educação  
Da Universidade Federal da Bahia  
Na linha que versa sobre Educação, Cultura Corporal e Lazer  
A ser culminado em forma de dissertação  
Buscando um retorno significativo à sociedade  
E fazer deste trabalho uma possível oportunidade  
De sair das estruturas mais formais da universidade.*

*Dentre as intenções desta simples investigação  
Busca-se uma possibilidade de compreender melhor a docência  
Dos professores que formam professores  
E ministram disciplinas técnico-esportivas  
Que formarão os professores do futuro,  
A partir do que os professores do passado ensinaram e aprenderam  
E foi ressignificado, revisto, modificado... ou simplesmente negado.  
E neste constante ir e vir... daqui e acolá... para aqui e para lá...  
O que eles pensam sobre a vida, o mundo, o ensino e o aprendizado?*

*Angelo Amori*

## 1. CONSTRUÇÃO E IMPLICAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

“Continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade” Paulo Freire.

O presente texto é fruto da pesquisa de mestrado – *Sentidos da docência universitária para professores das disciplinas técnico-esportivas da UNEB* – realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, com início em março de 2009, finalizando-se, com esta versão, mas sem pretensões de esgotar a discussão sobre o tema.

Ao longo desta travessia, os companheiros das disciplinas cursadas, do grupo de pesquisa Mídia/Memória, Educação e Lazer (MEL), os professores-doutores, responsáveis pelo grupo, Pedro Abib e meu orientador, Augusto César Rios Leiro, ajudaram-me, cada um a seu jeito e a seu a modo, a definir o foco de investigação na linha de Educação, Cultura Corporal e Lazer.

Acredito ser necessário situar o lugar de onde falo, de onde parte meu olhar, ao fazer minhas considerações. Quem sou eu e de onde falo? Bem, sou Angelo Mauricio de Amorim, nascido na Bahia e criado no Rio de Janeiro, sonhador e do signo de escorpião. Sou amante do handebol e pesquisador sobre docência e práticas esportivas. Professor de Educação Física, por profissão, e em busca – por que não? – de ser um educador.

Para que o leitor melhor se oriente, ao longo desta leitura, irei apresentar, de forma direta, o tema, o problema, os objetivos e a metodologia. Os motivos e como se deu a construção do cenário apresentado serão transcritos posteriormente, para que eu possa tecer as relações entre as relevâncias pessoais, acadêmicas e sociais, que norteiam este trabalho.

A temática que irá orientar esta dissertação focaliza a docência universitária dos professores que ministram disciplinas técnico-esportivas nos cursos de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia.

Para fins deste estudo, as disciplinas técnico-esportivas referem-se àquelas que, historicamente, lidam com as modalidades esportivas, considerando-se as organizações curriculares dos primeiros cursos de Educação Física. Sabendo que, atualmente, as modalidades esportivas não aparecem nos currículos ou, quando aparecem, estão geralmente associadas a outros elementos, considerarei disciplinas técnico-esportivas, as que trazem na ementa proposições sobre metodologia/ensino de esportes, tais como: futebol, handebol, futsal, voleibol, atletismo, natação, basquetebol, ginástica artística, ginástica rítmica, dentre outros.



A questão-problema que orienta esta pesquisa é: **qual o sentido da docência universitária para os professores que ministram as disciplinas técnico-esportivas nos cursos de formação em Educação Física, regulares e presenciais, da Universidade do Estado da Bahia?** Consideramos, para tanto, dois objetivos de trabalho: o primeiro trata de evidenciar os sentidos da docência universitária para os professores que ministram disciplinas técnico-esportivas (DTE) nos cursos de Educação Física (EF), regulares e presenciais, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e, o segundo, busca analisar o ato pedagógico dispensado às DTE dos cursos de formação em EF, regulares e presenciais, da UNEB.

Metodologicamente, trata-se de um estudo: (a) de caso, caracterizado como exploratório e descritivo, segundo os objetivos; (b) de campo, segundo a fonte de informações; e (c) qualitativo, segundo a natureza dos dados. Como procedimentos de coleta de informações nos apoiamos em: levantamento documental, questionário e entrevista. As informações colhidas foram tratadas segundo a análise documental e a análise do discurso.

O campo empírico foi a Universidade do Estado da Bahia, contemplando os três cursos presenciais e regulares de graduação, situados em três municípios, a saber: Guanambi, Jacobina e Alagoinhas. Os sujeitos da pesquisa são os docentes que ministram as DTE, que foram informados<sup>1</sup> pelos coordenadores dos respectivos cursos.

No texto que se segue, será feito o aprofundamento dos elementos que compõem a construção da problemática: o cenário no campo da formação em EF, para a docência universitária e o ato pedagógico dispensado historicamente às DTE no ensino universitário. Tais itens, entrelaçados, constituem as bases em que se fundamenta esta dissertação.

Recorro, inicialmente, ao *livro das recordações pessoais* para me apresentar como pesquisador, embora me realize enquanto professor. Este trabalho está articulado a minha história de vida, ao desenvolvimento de discussões sobre docência universitária, nos primeiros anos do século XXI, assim como à maturidade dos debates sistematizados sobre a Educação Física, iniciados na década de 1980<sup>2</sup>.

Ser professor relaciona-se diretamente à história de vida. Hoje, em muito do que somos, sentimos a influência dos professores que passaram por nossas vidas, mesmo que não tenhamos noção dessa dimensão. Os anos passados nos bancos escolares, muito antes de sabermos que seríamos professores, contribuíram de forma significativa com elementos que nos

---

<sup>1</sup> Foi solicitado ao coordenador de cada curso que disponibilizasse o nome e o contato dos docentes responsáveis pelas disciplinas técnico-esportivas.

<sup>2</sup> Tratou-se de um movimento de redemocratização da EF brasileira, fruto dos debates instaurados na área, devido à presença de professores de EF em cursos de pós-graduação na área pedagógica.

possibilitaram o ingresso na docência e, em consequência, para a nossa visão de sociedade, de mundo e de educação que, hoje, carregamos para a sala de aula. Assim, consideramos que não é possível desvincular o que somos do que fazemos, embora, hoje em dia, eu fale muito mais de meus afazeres e, por vezes, me esqueça de quem sou e de onde vim.

O cenário político do País, na década de 1980, apontava para a necessidade de mudanças nas práticas e condutas sociais, pois se buscava o fim da ditadura militar, instaurada no Brasil desde 1964. Apoiado pelo movimento “Diretas Já”, que pretendia a volta das eleições diretas, em 1985, Tancredo Neves é eleito presidente do Brasil, ainda que de forma indireta, mas morre antes de assumir, deixando o cargo para o vice-presidente José Sarney, momento que marca o final da Ditadura Militar.

A década de 1980 representa, assim, um período de redemocratização do País, constituindo-se, então, em um cenário significativo para se refletir sobre mudanças e avanços, especialmente no campo da educação e na área de formação em Educação Física. Ao mesmo tempo, professores dessa área passam a frequentar cursos de pós-graduação (mestrados e doutorados), em programas e linhas no âmbito da Educação. Este movimento dos professores de EF, em direção à pós-graduação, teve, como desmembramento, a construção de objetos de estudo com um viés pedagógico.

Os estudos da década de 80 serviram como marcos referenciais na trajetória da Educação Física. É nessa década que a Educação Física vê um paradigma de mais de cem anos ser desconstruído por produções que questionam desde sua origem, passando por nomenclaturas, formação até os campos de intervenção profissional. Por um lado, pelo próprio reordenamento no campo da educação brasileira, fruto da crise paradigmática da ciência moderna e, por outro, por profissionais que ingressaram em mestrados das mais diversas áreas. Cria-se um conflito no saber da Educação Física, promovendo uma desordem que é chamada de crise de identidade. Por isso a década de 80 foi tão importante para a Educação Física. Na década de 90, surgiram, então, trabalhos mais propositivos. (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 28)

No campo da EF, o professor com domínio dos conhecimentos técnicos de áreas específicas é quem ministra as disciplinas técnico-esportivas, na formação inicial, valendo-se da necessidade de saber executar com destreza os movimentos, para poder ensiná-los. Segundo Soares (2009), no que se refere às discussões sobre a docência universitária, nesse período, há um movimento mundial em direção a melhores condições de trabalho, que repercute nos primeiros passos do debate sobre a profissionalização do docente no ensino superior.

Em 1987, com a promulgação do Parecer CFE nº. 215/87 e da Resolução CFE nº. 03/87, estabeleceram-se as novas diretrizes para os cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física. Nesta proposta, os saberes anteriormente divididos entre as matérias básicas e as profissionalizantes assumem uma nova configuração. As Instituições de Ensino Superior

contam com a autonomia necessária para organizar seus próprios projetos pedagógicos e curriculares, o que lhes permite atender às demandas de sua comunidade.

Souza Neto (2002, p. 5) faz o seguinte comentário sobre a Resolução CFE n° 03/1987:

Nesta proposta, adota-se uma grade curricular essencialmente flexível sem um núcleo básico e/ou mínimo de conhecimento. A sua estrutura vai estar alicerçada em duas partes denominadas de Formação Geral e Aprofundamento de Conhecimentos, implementando-se uma nova visão de currículo, aberto e flexível. Os novos cursos passaram a ter uma carga horária mínima de 2880 horas e quatro anos de duração, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, estabelecendo-se uma nova referência para a formação profissional. Todavia, se, por um lado, o curso ganhou em autonomia e flexibilidade, por outro perdeu um núcleo identificador da área que estaria operando dentro de uma base de identidade para a formação e uma parte diversificada para a profissionalização.

Assim, apesar de já existir outra concepção de currículo em vigor, muitas Instituições de Ensino Superior apenas ajustaram sua grade curricular às novas exigências, mantendo, porém, uma formação eclética e pouco produtiva, que não configurava a constituição de um profissional preparado para atuar na educação básica ou na área não-escolar. A Resolução CFE n° 03/87 deixa claro que os licenciados são formados para o ambiente escolar (prioritariamente) e os bacharéis para o ambiente não-escolar, como clubes, academias e empresas, dentre outros. Na “prática”, ocorreram, entretanto, algumas distorções na formulação dos currículos dos cursos de Educação Física, em especial nas faculdades privadas que, principalmente, em função de atender a “princípios legais” e de “mercado de trabalho incerto”, optaram pelo que se vem chamando de “licenciatura ampliada”, buscando agregar conhecimentos do campo escolar e não-escolar numa formação para o ensino pleno da área.

Observam-se, na formação inicial dos professores de Educação Física, na década de 1990, segundo Darido (1995), dois tipos de currículo: o tradicional-esportivo e o científico. No primeiro, há o enfoque nas chamadas disciplinas práticas, o saber-fazer para ensinar, especialmente as habilidades esportivas, com uma clara distinção entre teoria e prática. Na teoria, aprendem-se as regras, o histórico das modalidades e, na prática, aprende-se a executar os movimentos específicos de cada modalidade; no currículo científico, o importante é aprender a ensinar, e, para tal, o conhecimento teórico é fundamental, à medida que fornece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem, pois a ação profissional em Educação Física/Esporte deve estar baseada num corpo de conhecimento teórico, interdisciplinar, que tem por objeto de estudo o ser humano em movimento.

O curso de formação da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), iniciado em 1973, é o primeiro do Estado da Bahia. O primeiro curso público da Bahia é o da Universidade

Federal da Bahia, iniciado em 1988, e constituído a partir das diretrizes que, nesse período, acompanhavam a efervescência do debate na área.

Considerando as matrizes que orientam as concepções de formação profissional em EF na UCSAL e na UFBA, percebe-se que a UCSAL adota a proposição tradicional-esportiva, enquanto a Universidade Federal concentra-se na concepção científica.

Há nos corredores das faculdades/escolas superiores de Educação Física, nos eventos da área, nas competições esportivas, nas escolas ou em encontros informais de professores, uma idéia corrente de que o curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia é muito “teórico” e que o da Universidade Católica do Salvador é “prático”. (LEIRO, 1998, p. 210)

Após o movimento iniciado na década de 1980, o período que se segue na Educação Física contempla o surgimento das abordagens pedagógicas da EF, que podem ser definidas como engajadas na renovação teórico-prática, com o objetivo de estruturar um campo de conhecimentos específicos da Educação Física, desde a compreensão do seu objeto de estudo até a organização de conteúdos, métodos de avaliação etc.

Entretanto, ainda existem disputas pela hegemonia no pensamento pedagógico e científico sobre EF, o que tem gerado uma diversidade de abordagens norteadoras da Educação Física brasileira<sup>3</sup>. Um fato interessante e comum a todas as controvérsias está na oposição às concepções tradicionais – higienista, militarista, tecnicista e esportivista –, procurando romper com tal modelo de ensino da Educação Física.

Duas obras de referência desse período merecem ser citadas. O livro *Metodologia do ensino da Educação Física*, cuja primeira edição é de 1992, foi organizado por um coletivo de autores<sup>4</sup> e se trata da primeira obra sistematizada, segundo uma base teórica crítico-sociológica, de cunho marxista, a fazer uma proposição sobre o ensino da EF escolar. Essa abordagem, denominada crítico-superadora, aponta como objeto de estudo da Educação Física a cultura corporal<sup>5</sup>, tendo como finalidade a transformação social (DARIDO, 2003).

Pouco depois, em 1994, Elenor Kunz, propositor da abordagem crítico-emancipatória, publica o livro *Transformação didático-pedagógica do esporte*, no qual tematiza o conteúdo

<sup>3</sup> Ver Anexo 1: quadro demonstrativo com as principais abordagens teóricas da EF da década de 1990.

<sup>4</sup> Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

<sup>5</sup> A cultura corporal “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

esporte nas aulas de EF, orientado pelo pensamento do filósofo alemão Jürgen Habermas<sup>6</sup>, visando à reflexão crítico-emancipatória das experiências de movimento dos alunos.

Dentre as propostas sistematizadas para o ensino da EF escolar, há a preocupação em identificar e selecionar os conteúdos pertinentes à área. Dentre os diversos conteúdos<sup>7</sup> da EF, o presente estudo irá se ater aos esportes. Assim, nos parágrafos a seguir, contextualizamos o esporte na formação em EF.

Para Espírito Santo (2004, p. 53), a história da EF brasileira

sempre esteve a serviço do Estado, às vezes de forma consciente pelos grupos que estiveram à frente dela e em outras por força de leis e resoluções, utilizando-a como um instrumento de dominação e alienação especialmente nos momentos críticos politicamente do país.

A organização curricular dos cursos de formação do professor de EF obedece aos determinantes históricos presentes na citação acima. Na década de 1930, surgem os primeiros cursos de formação profissional em Educação Física no Brasil. Nesta década, a Educação Física era regida por decretos, portarias, resoluções e pareceres, não existindo leis. Em 1967, é decretada pelo MEC, a lei nº 148, de 27/04/67, que, no art. 19º, exige o título de licenciado em Educação Física para a atuação em escolas (BRASIL, 1967).

A constituição de 1937 torna a Educação Física obrigatória nas escolas. Em 1939, por meio do Decreto Lei nº. 1212, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, sendo estabelecidas as diretrizes para a formação profissional, que avançam no sentido de organizar e regulamentar a profissão. Segundo Souza Neto (2002), os cursos têm, em comum, um núcleo de disciplinas básicas, com variações, de acordo com a especificidade da modalidade.

Após a II Grande Guerra, o fenômeno esportivo explode no mundo. Nas décadas de 1960 e 1970, surgem diversos teóricos, não necessariamente professores de Educação Física, que propõem uma mudança do discurso, de humanista para cientificista, com base nas ciências do esporte e do movimento humano, sob a influência de autores norte-americanos. Há incentivos à pós-graduação e investimentos na construção de laboratórios de fisiologia do exercício para prover a melhoria do rendimento esportivo. Em 1978, é fundado o Colégio

---

<sup>6</sup> Nasceu em 18 de junho de 1929. Filósofo e sociólogo alemão, “um dos pensadores integrantes da chamada ‘Escola de Frankfurt’, em sua obra clássica *Erkenntnis und Interesse*, apresentou como tese central em sua investigação que todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, dirigem-no, comandam-no” (MIRANDA, 2010, p. 212).

<sup>7</sup> Para os PCN’s (BRASIL, 1998, p. 68), os conteúdos da Educação Física estão estruturados em três blocos: Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; Conhecimento sobre o corpo.

Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE)<sup>8</sup> e a produção acadêmica, nesse período, gira em função do esporte.

É a partir da importância política e social do fenômeno esportivo, devido ao desempenho mundial das seleções e clubes, que se legitima o campo acadêmico da Educação Física. Nos anos iniciais da década de 1970, justifica-se a sua presença nas Instituições de Ensino Superior, pois “seu objeto a ser teorizado é o fenômeno esportivo e a problemática central é a melhora da performance esportiva” (BRACHT, 2003, p. 21).

Os profissionais de diferentes áreas estão presentes no campo esportivo: médicos, psicólogos, sociólogos, professores de Educação Física, entre outros, durante as décadas de 1970 e 1980. As pesquisas cobrem as áreas da fisiologia do exercício, da biomecânica, da sociologia do esporte, inexplorada até então, que se fundamentam em ciências-mãe (fisiologia, psicologia, medicina). As produções específicas da área restringem-se a identificar o método mais eficiente para o ensino de determinadas destrezas esportivas.

Bracht (2003, p. 23) relata que o esporte se impôs à Educação Física, valendo-se de conteúdo, e chega a afirmar que:

O esporte é que legitima a Educação Física porque faz coincidir seu discurso com o daquela no que diz respeito ao seu papel nos planos educativos e da saúde. O discurso pedagógico na Educação Física foi quase que sufocado pelo discurso da performance esportiva, literalmente afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas, ou pelo “desejo”, tornado público, por medalhas.

Nesse sentido, os documentos legais para a formação em EF preconizam saberes de ordem técnico-esportiva, tendo em vista atender às demandas desse momento histórico. Antes da Resolução nº. 69/69 (BRASIL, 1969), bastava o antigo primeiro grau, atual ensino fundamental, para se ter acesso, como aluno, ao curso de Educação Física. Tal Resolução apresentou-se aquém de uma formação universitária, pois determinava a graduação em Educação Física apenas em nível de licenciatura e em rápidos três anos, com um mínimo de 1.880 horas-aula. Concomitantemente, ainda era possível ao graduando titular-se como “Técnico Esportivo”, bastando para isso cursar mais duas disciplinas prático-esportivas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Além disso, a maior parte dos cursos de graduação resumia-se ao currículo mínimo, estabelecido pela citada Resolução, que previa uma grande gama de disciplinas. Estas enfocavam os esportes (basquete, atletismo etc.), sendo normalmente ministradas por ex-

---

<sup>8</sup> Atualmente, o CBCE representa a maior entidade científica da Educação Física brasileira, organizada em 12 Grupos temáticos: Atividade Física e Saúde, Comunicação e Mídia, Corpo e Cultura, Epistemologia, Escola, Formação profissional e Mundo do Trabalho, Memórias da Educação Física e Esporte, Movimentos Sociais, Políticas Públicas, Recreação e Lazer, Treinamento Esportivo e, Inclusão e Diferença.

atletas; outras, com a finalidade de proporcionar fundamentação anátomo-funcional (anatomia, fisiologia etc.), normalmente ministradas por médicos, além das disciplinas obrigatórias para a obtenção do título de licenciado (estrutura e funcionamento do ensino, estágio supervisionado etc.), normalmente ministradas por pedagogos. Disciplinas de caráter humanístico não faziam parte do currículo.

As modificações do currículo, estabelecidas pela Resolução CFE nº69/69, valorizam o conhecimento dos esportes apesar da qualidade ainda ser questionada:

Os saberes relativos ao conhecimento esportivo ganham destaque bem como a parte didática com ênfase mais específica voltada para a formação do professor. Porém, os resultados dessa preparação profissional continuam a serem questionados, ponderando-se que a qualidade de um curso não resulta apenas da argumentação de que os mínimos curriculares foram cumpridos, assim como o mercado estaria exigindo um novo tipo de profissional que não fosse apenas o professor. Assinala-se a necessidade de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico; que a graduação ficou presa num “currículo mínimo”, restrita apenas à formação de licenciados e de que os pressupostos desse currículo não mais se coadunam com as exigências requeridas para o desempenho desses profissionais, tanto sob o ponto de vista didático-pedagógico quanto no nível da sua habilitação técnica, havendo a exigência de uma nova postura. (SOUZA NETO, 2002, p. 4)

O desdobramento disso é uma formação altamente tecnicista. Exige-se a realização de testes de aptidão para ingressar nos cursos de licenciatura e a reprodução de movimentos é mais importante do que qualquer reflexão crítica.

A construção de um corpo teórico com base num discurso pedagógico, capaz de filtrar e reconverter a influência “externa” do sistema esportivo, foi elemento importante da construção da autonomia pedagógica da Educação Física, a partir da década de 1980.

Em geral, fica constatado que, no currículo das faculdades que preparam os professores de Educação Física, ocorre a prevalência de disciplinas técnico-esportivas, sobrecarregadas de atividades práticas, levando os profissionais a uma falta de embasamento teórico. Sobre esse assunto, Daólio (1994, p. 183), chega à seguinte conclusão:

A formação profissional eminentemente esportiva ocorrida nas décadas de 1970 e 1980 homogeneiza o grupo (professores de Educação Física) na medida em que passa a eles uma determinada visão a respeito de Educação Física [...] A prática profissional do grupo é, de uma maneira ou de outra, banalizada pelo esporte. Alguns professores, explicitamente, colocaram que o objetivo é ensinar habilidades esportivas a fim de selecionar os alunos mais aptos para participarem das equipes da escola.

Esse cenário perdurou de forma mais enfática até o período da já citada crise da EF. Na década de 1980, o esporte é o principal alvo das críticas, por conta de sua prática na escola assumir os códigos, sentidos e valores, da instituição esportiva. Bracht (1992, p. 60) afirma

que “a criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista”. O esporte ainda é o principal conteúdo e, muitas vezes, o único das aulas de Educação Física escolar. Considerando suas atividades, por um lado, proporciona, através da participação dos envolvidos, a socialização que contribui para a formação integral dos alunos, que aprendem a conviver socialmente, respeitando as regras do jogo, mas aprendendo também a conviver com a vitória e a derrota. Por outro lado, é reproduzida e reforçada a ideologia capitalista, prevalecendo o respeito incondicional às regras em detrimento de uma educação crítica e reflexiva. Bracht (1992, p. 61) afirma que “a socialização através do esporte escolar pode ser considerada uma forma de controle social”.

A década de 1990 é marcante para mim. Com os olhos cheios de brilho em meio a alegrias e tristezas, vejo o Brasil ser campeão olímpico de voleibol, em Barcelona (1992), o Flamengo ser pentacampeão brasileiro (1992) e o acidente nas arquibancadas do Maracanã; o São Paulo ser bicampeão mundial (92-93), o falecimento de Ayrton Senna e o tetracampeonato mundial de futebol da seleção brasileira, em 1994, nos Estados Unidos. Em 1997, eu era um dos 89.200 torcedores, no meio da Torcida Força Jovem, do Vasco da Gama, assistindo à final do Campeonato Brasileiro daquele ano. Assim, percebi que era um apaixonado pelos esportes, em especial, o futebol.

Pela televisão, conheci o esporte como admirador e, na escola, como praticante. Lembro com muito carinho, quando comecei a me envolver nas práticas esportivas, em 1996, como atleta do Colégio de Aplicação Dr. Paulo Gissoni e do Colégio Realengo, do Rio de Janeiro. Uma relação de amor, ódio, alegria, tristeza, frustração, esperança... Uma multiplicidade de sentimentos, a cada fato, a cada situação, a cada momento em que *participava do eterno*, ao me doar àquelas experiências. Na época, tive acesso às ricas oportunidades de jogar handebol, basquete, voleibol e fazer atletismo, além de estudar em colégio particular mediante bolsa de estudo e me formar como técnico em Processamento de Dados.

O cenário político e econômico da década de 1990 é marcado pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor (1992). O Plano Real entra em vigor no ano de 1994 e consegue controlar e diminuir a inflação no País. No final da década, o fato marcante são as privatizações do governo Fernando Henrique Cardoso, com destaque para a companhia de minério Vale do Rio Doce.

Nesta década, o *Long Play* (LP) é substituído pelo *Compact Disc* (CD), os computadores tornam-se bens de acesso à população, a Internet começa a se difundir, o DVD substitui as fitas de videocassete e a comunicação entre as pessoas acontece também pelo telefone celular.



É, nesse cenário, que descobri que gostaria de ser professor. O fato mais marcante aconteceu quando da formatura de meu irmão em Fisioterapia, em 2001. O momento que mais me chamou a atenção durante a solenidade foi a homenagem feita aos seus professores. Desejei: “Vou ser professor universitário e ser homenageado pela turma!”. E, nesse contexto, volto a Salvador para cursar Educação Física na Universidade Católica do Salvador, no período de 2002 a 2005.

Na caminhada pela Universidade, a cada disciplina, a cada semestre, eu me apaixonava mais pela área e surgiam também algumas inquietações acerca dos métodos utilizados no ensino de algumas disciplinas de caráter esportivo, desde a organização dos conteúdos à forma de avaliar do professor.

O fato que me marcou foi quando da avaliação de basquetebol. O professor dividiu duas equipes, jogamos o basquetebol. Ao final, ele me deu 8 (oito) e disse que naquele dia eu joguei mal. Eu estava sendo avaliado no Ensino Superior da mesma forma que era avaliado como atleta de basquete. A diferença é que, na escola, a motivação era jogar, enquanto que, na universidade, a motivação era uma nota. Uma nota obtida de uma forma que, a meu ver, não condizia com o propósito daquele espaço, uma vez que eu estava ali para aprender a ensinar a modalidade que pratiquei quando da minha adolescência.

Segundo Kunz (1999a, p. 71), nas DTE dos cursos de ensino superior em Educação Física, dá-se a entender que tudo é possível de ser resolvido pela aprendizagem “correta” dos gestos específicos das modalidades esportivas. “Saber fazer/demonstrar supera qualquer preocupação pedagógica e reflexão sócio-histórica”.

Oliveira (1989, p. 252-253) apresenta um profundo estudo sobre as disciplinas práticas<sup>9</sup> do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, na qual conclui que:

O conjunto de procedimentos didático-pedagógicos que organizam as aulas reproduzem e reforçam os aspectos sociais controladores da ordem opressora instituída; o aprendizado e a prática, pelos participantes, do desporto institucionalizado são tidos como funções fundamentais destas disciplinas, resultando na cobrança do gesto técnico como processo de avaliação; que os procedimentos pedagógico-metodológicos nas aulas caracterizam-se preferencialmente por serem de tipo fechado e sem condições de decisão para os alunos, restando a estes a função de estarem presentes e obedecerem ao plano e as ordens do professor; que as práticas de ensino de estagiários e egressos são um claro reflexo dos procedimentos evidenciados nas disciplinas práticas do curso, o que

---

<sup>9</sup> As disciplinas “práticas” são basquetebol, futebol, handebol, voleibol, atletismo, natação, ginástica masculina, ginástica feminina, ginástica rítmica e ginástica artística (Oliveira, 1989, p. 235).

acaba por resultar em uma prática, por parte de estagiários e egressos, reprodutivista, comodista, submissa, ingênua e com fim em si mesma.

Esta citação só faz reforçar o que eu pude vivenciar também em natação, voleibol, futebol, capoeira, dentre outras. Já no século XXI, boa parte dos professores da Universidade Católica concebia o ensino das disciplinas técnico-esportivas, pautando-se no exímio saber-fazer, e confirmando as críticas que apareciam na literatura do período. Emergia o desejo de, naquele momento, debruçar-me sobre questões acerca da metodologia de ensino dos esportes e do ato pedagógico desse conhecimento nas escolas.

Um fato interessante é que muitos desses professores, ao serem questionados, mantinham-se irredutíveis em sua prática, recorrendo ao aporte histórico para reforçar suas condutas, contribuindo para o que Mendes (2005) pontua sobre a questão do professor que se apropria da disciplina e a trabalha do jeito que considera significativo:

A disciplina se torna “propriedade” do (a) professor (a), e não do currículo do curso, havendo uma excessiva centralização na figura do (a) docente (a) em detrimento do conhecimento e/ou de uma proposta de formação a ser oferecida pelo curso como um todo. Em consequência, os/as professores (as) não conseguem aproximar-se para conversar sobre problemas como superposição de conteúdos, relação dos diferentes conteúdos entre si e os significados desses no dia-a-dia dos (as) alunos (as), causando deficiências em suas formações. (MENDES, 2005, p. 44)

Muitas disciplinas esportivas mantêm ainda um cunho técnico-desportivo, sem qualquer fundamentação sociopedagógica crítica. Para Daólio (1998, p. 112), um programa de graduação que insiste no modelo técnico-esportivo “não está formando profissionais capazes de considerar a contínua significação e ressignificação das modalidades esportivas por parte de diversos grupos humanos ao longo do tempo”. Faz-se necessário promover uma reflexão para que o futuro professor se torne sujeito da sua produção e organize suas (futuras) aulas de acordo com uma clareza sobre os sentidos e significados de sua função/papel social.

No período de formação, tive a oportunidade de ser o técnico da equipe de handebol da Universidade, em 2004 e 2005, e de ser monitor, durante dois anos e meio, na formação inicial, em duas disciplinas, vivenciando as aulas de três professores<sup>10</sup>, neste período. Foram minhas primeiras experiências docentes no ensino superior.

---

<sup>10</sup> De 2003.2 a 2004.2, monitor da disciplina Handebol, sendo, no semestre 2003.2, voluntário; com o professor Especialista Luciano Lage. No ano de 2005, a disciplina Basquetebol, ministrada pela professora especialista Luciene Santa Rita e pelo professor mestre Lauro Gurgel.

Aquele esporte, que eu tanto admirava, tornou-se objeto de estudo nos trabalhos de conclusão de curso da graduação<sup>11</sup> e da especialização<sup>12</sup>, ultrapassando o desejo juvenil em direção às possibilidades concretas de estar no ensino superior. Em 2007, aos 24 anos, aquilo que para mim era ainda muito distante, virou realidade.

Tão logo concluí a especialização, cujo trabalho discutiu o percurso histórico das disciplinas de caráter esportivo e apresentava possibilidades, tive a grata felicidade de ser convidado, após perder, em um processo seletivo para docente, realizado na Faculdade Regional da Bahia (UNIRB), em Salvador, pelos professores Lauro Gurgel e Fernanda Batista, para ministrar o componente curricular Esporte Educacional I: Fundamentos do Handebol e Basquete, no Campus de Alagoinhas da UNIRB.

Nesse mesmo ano, fui convidado para substituir o professor Luciano Lage na UCSAL por 15 dias... É complicado não ser acometido pela emoção neste momento, uma vez que o professor veio a falecer e permaneço na referida instituição até os dias atuais. Nesse novo contexto, os professores Nilson Almeida e Fernando Reis ajudaram-me no processo de adaptação à experiência de ser docente na mesma Instituição em que eu fora discente. Essa mudança rápida de papéis sociais foi um grande impacto para mim, embora contasse com pessoas que me apoiavam, pois recebi as ementas prontas, a área do conhecimento em que eu atuaria predeterminada, ainda que as discussões específicas ao que eu ensinava coubessem a mim a decisão de escolher sobre o quê, como e quando fazer.

Benedito (1995) reforça a problemática de ser professor no ensino superior, ao considerar que

O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina de outros. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. (BENEDITO, 1995, p. 131)

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996, o artigo 66 atribui a responsabilidade pela preparação dos docentes universitários aos cursos de pós-graduação:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.  
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 2004, p. 48).

---

<sup>11</sup> Metodologia do ensino do handebol na categoria mirim feminina do Colégio Rotary – BA. Orientador: Georgechohama Archanjo.

<sup>12</sup> Disciplinas de caráter esportivo na formação do professor de Educação Física: percurso histórico e possibilidades pedagógicas. Orientador: Prof. Dr. Fernando Reis do Espírito Santo.

Os cursos de pós-graduação, em geral, preocupam-se com a formação do pesquisador e não dão a devida atenção a outros elementos da formação docente, dando a entender que o saber específico da produção científica é o elemento essencial para a docência no ensino superior.

Soares e Cunha (2010, p. 49), após uma análise minuciosa dos documentos oficiais referentes à formação do professor de ensino superior, reforçam a afirmação acima, ao relatar que as evidências oriundas dos documentos legais levam a uma “concepção restrita da docência universitária, centrada no domínio dos conteúdos dos campos científicos e na competência de fazer pesquisa”.

Nessas condições, vou me responsabilizando pela docência e, também em 2007, começo o caminho para o ingresso no mestrado, ao cursar as disciplinas Pesquisas em Representações Sociais<sup>13</sup> e Currículo e Sociedade<sup>14</sup>, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB. Em 2009, ingresso na Universidade Federal da Bahia como aluno regular do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE).

De 2007 a 2009, as diversas experiências vividas no campo profissional foram contribuindo para fazer emergir uma temática a ser investigada no programa de mestrado. Todas estas experiências estavam centradas no esporte, que era pensado nos seus mais diversos enlaçamentos, tais como: representações sociais do esporte pelo professor de EF escolar; representações sociais dos professores universitários sobre a disciplina técnico-esportiva na formação inicial; metodologia de ensino dos esportes nas escolas; prática pedagógica dos professores universitários das disciplinas esportivas; as disciplinas esportivas nos currículos de formação; identidade docente, trajetória...

Ao entrar no PPGE da UFBA para cursar o mestrado, a pesquisa tinha como foco as representações sociais dos professores de EF sobre esporte e sua implicação na prática pedagógica. Pretendia ouvir os professores que estão no chão da escola e saber como estavam sendo ministradas as aulas sob a temática esporte. Após diversas discussões, a delimitação do que busco investigar foi potencializada pelas vivências no Ensino Superior em três Instituições, as duas particulares já citadas, e a UNEB, onde fui admitido mediante aprovação em concurso público, em 2009. O foco da pesquisa muda do ato pedagógico dispensado ao esporte para o ato

---

<sup>13</sup> A disciplina Pesquisas em Representações Sociais foi ministrada pelas professoras-doutoras Sandra Regina Soares e Maria de Lourdes Ornellas.

<sup>14</sup> A disciplina Currículo e Sociedade foi ministrada pelos professores-doutores Arnaud Lima Junior e Antonio Vital de Souza.

pedagógico atribuído às disciplinas técnico-esportivas, da escola para a universidade, do professor de educação básica para o professor de ensino superior.

Nesse campo, o debate instaurado na EF, durante e após a década de 1980, questionamentos acerca da formação do profissional da área se potencializam. Para Espírito Santo,

Uma forte contradição apontada nos projetos dos cursos de formação do professor de Educação Física diz respeito ao exponencial crescimento de mercados em expansão – educação, lazer, saúde, treino corporal/esportivo – em serviços relacionados à qualidade de vida, confrontando com a frágil preparação profissional, o que ocorre na maioria dos Cursos, às vezes priorizando um determinado conhecimento em detrimento de outro, causando dificuldades para o professor ao enfrentar os desafios educacionais presentes, quotidianamente, na prática pedagógica. Tal contradição toma proporções gigantescas quando consideramos as dimensões do Brasil e os desafios impostos para a construção de condições de vida digna para todos. (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 27)

Atualmente, os novos cursos de licenciatura são organizados com base na Resolução CNE/CP nº. 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior. A resolução instituiu a carga horária mínima de 2.800 horas, distribuídas da seguinte forma: 400 horas de Prática de Ensino, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de Estágio Supervisionado, vivenciadas a partir da segunda metade do curso e cumpridas no âmbito escolar ou áreas afins; 1.880 horas de conteúdos curriculares em salas de aula; e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, a serem preenchidas no tempo mínimo de 03 (três) anos ou 06 (seis) semestres letivos, ressaltando-se que o ano letivo deve ter 200 dias.

Os cursos de Licenciatura em Educação Física deverão ser constituídos a partir da referida resolução, visando atender à formação de professores que farão intervenção na Educação Básica. Os cursos de Educação Física norteados pela Resolução nº. 07/2004 CNE/CES referem-se ao bacharelado em Educação Física, habilitando os profissionais de Educação Física a atuarem na área não escolar<sup>15</sup>.

Essas Resoluções proporcionam um retrocesso no pensamento sobre a formação do professor de EF, considerando-se os avanços da década de 1980, que viam na Licenciatura Plena a melhor opção de formação, por possibilitar que o egresso tenha uma visão ampliada da

---

<sup>15</sup> Promoção, prevenção e reabilitação da saúde do ser humano de forma integral, no que diz respeito à avaliação, prescrição e monitoramento de exercícios físicos, nas áreas de fitness, musculação, natação, hidroginástica, treinamento físico personalizado, no SUS (Sistema Único de Saúde), no âmbito do lazer, como gestor, monitor e recreador em hotéis, clubes, acampamentos; junto ao desporto, na organização de eventos esportivos, prescrição de treinamento para atletas de alto nível e amadores, em diversas modalidades esportivas; além das atividades ginásticas e o desenvolvimento de programas de ginástica laboral em empresas, clubes, centros comunitários, esportivos, entre outros.

área, uma vez que seus conhecimentos não são exclusivos de determinado campo de atuação, enlaçando outras duas grandes áreas: Saúde e Humanas.

Com relação ao ensino presencial de graduação, o Censo de 2008 do INEP registrava o funcionamento de 24.719 cursos, em todo o Brasil, o que representou um aumento de 5,2% em relação a 2007 (INEP, 2009). A cada ano, cresce o número de cursos em todas as áreas, e não é diferente com os cursos de Educação Física na Bahia. Segundo fontes do Ministério da Educação (2010), vinte e sete (27) IES, na Bahia, oferecem curso de formação inicial em Educação Física, na modalidade presencial, sendo oferecidos, no total, trinta e cinco (35) cursos, destes, treze (13) de bacharelado e os demais de licenciatura. Vale pontuar que, no final da década de 1980, havia apenas três cursos<sup>16</sup> de formação profissional em EF. Já no final da década de 1990, temos seis cursos. Ao todo, a Bahia conta com oito cursos públicos de formação em EF<sup>17</sup>, todos de Licenciatura, com duração de quatro anos: seis cursos em universidades estaduais e dois nas universidades federais.

Há um aumento significativo de Instituições e, como consequência, de docentes na área. As discussões na contemporaneidade apresentam novos desafios para o docente, considerando-se as mudanças significativas oriundas do avanço tecnológico, desde as formas de acesso à informação até como são estabelecidas as relações humanas, emergindo a necessidade de serem repensados os processos de formação para a docência universitária.

De acordo com Leite et al. (1998, p. 40), “o modelo de conhecimento e formação pedagógica do docente universitário está em crise e precisa ser repensado”. Estabelecer uma relação entre a dinâmica da trajetória e a formação do professor universitário, articulando sua compreensão sobre docência à dinâmica da sociedade contemporânea, alimenta a curiosidade e o desejo de saber mais sobre a temática.

Para a escolha do campo empírico, há uma motivação pessoal, que me levou a debruçar sobre os processos de formação de professores nas universidades públicas, no interior do Estado da Bahia, uma vez que ministro aulas no município de Jacobina, distante 330 quilômetros da capital do Estado, Salvador. Alimento a esperança de que minhas descobertas possam servir a reflexões que sejam materializadas, para além deste estudo, neste e em outros lugares.

---

<sup>16</sup> Universidade Católica do Salvador. Primeiro curso do Estado da Bahia, em 1973. Universidade Federal da Bahia (1988) e Faculdade Montenegro, em Ibicaraí/BA, no ano de 1989, tornando-se o primeiro curso de formação de professores de EF no interior do Estado.

<sup>17</sup> Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz e três cursos na Universidade do Estado da Bahia.

Morosini (2000, p. 14) relata a relevância do contexto no qual o docente está inserido para a constituição de sua identidade e rotinas de trabalho. Assim, a depender da missão da instituição e das consequentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. “Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também”.

Nesse sentido, a Universidade do Estado da Bahia, que possui curso de licenciatura em Educação Física em três *campi*, localizados no interior – Alagoinhas, Guanambi e Jacobina – foi o alvo da investigação sobre a docência universitária e, mais particularmente, sobre o sentido atribuído pelos professores à docência universitária e ao ato pedagógico dos conhecimentos técnico-esportivos na formação inicial.

Masetto (2003, p. 11-15) aponta três grandes motivações para estudos sobre a docência universitária:

A primeira, parte da reflexão sobre a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil, que desde seu início sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores. A segunda se insere diante do impacto da nova revolução tecnológica sobre a produção e socialização do conhecimento e formação de profissionais. Por último, o apelo da UNESCO<sup>18</sup>, em Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, de 1998, para demonstrar a atualidade do debate sobre a competência pedagógica e a docência universitária.

Imerso nestas motivações, a curiosidade aumenta e o desejo de discutir esta temática vai crescendo e amadurece. Rubem Alves (2003, p. 19) afirma que “curiosidade é uma coceirinha nas idéias”. Assim, para realizar este trabalho, em meio a esta curiosidade que emerge da minha história de vida, sinto-me extasiado como o olhar de uma criança contemplando pela primeira vez o desabrochar de uma flor.

Nas páginas que se seguem, procurarei aprofundar alguns dos tópicos citados ao longo desta introdução. Terei a companhia de alguns teóricos, ora mais próximos, ora como pano de fundo, mas muito importantes para a construção deste trabalho. A escrita inspira-se em Machado de Assis e Rubem Alves. As implicações da sociedade e da universidade são abordadas a partir de Hanna Arendt e Marilena Chauí. Sobre o esporte nos cursos de formação em Educação Física, conto com as reflexões de César Leiro, Fernando Espírito Santo, Valter Bracht e Elenor Kunz. O ser professor será acompanhado de Rubem Alves e Paulo Freire. Nas questões sobre a docência universitária, tentarei responder e/ou fazer novas perguntas, a partir

---

<sup>18</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

de Marcos Masetto, Selma Pimenta, Léa Anastasiou, Maria Isabel Cunha, Miguel Zabalza e Sandra Soares.

O próximo capítulo – *Aprendendo palavras para melhorar os olhos* – está subdividido em dois grandes subcapítulos articulados. No exercício de buscar estabelecer possíveis distinções, o primeiro: *A sociedade na universidade e a educação na sociedade* apresenta uma reflexão acerca dos valores sociais que orientam as relações e as ideias sobre educação, que estão presentes na sociedade e na universidade, e buscam romper com a lógica instaurada pela sociedade industrial. O outro: *A universidade na sociedade e a educação na universidade* pretende apresentar as implicações das determinações sociais que incidem diretamente nos modelos de organização das universidades, enlaçando-se aos aspectos específicos das discussões sobre a profissionalização e o exercício da docência universitária.

O terceiro capítulo – *Troca de olhares: Sociedade, Educação e Esporte* – divide-se também em dois subcapítulos, a saber: *Olhares históricos sobre o esporte*, com o objetivo de descrever elementos da trajetória histórica do esporte articulados aos condicionantes sociais que se apropriaram desse fenômeno; o segundo subcapítulo – *Possibilidades de olhar o esporte* – pretende discutir as dimensões do esporte nas perspectivas de alto rendimento, de participação (lazer) e educacional, em duas partes: conteúdo das aulas de EF escolar e oficina esportiva institucionalizada na escola.

No quarto capítulo – *Caminho investigativo* – é apresentada a metodologia da pesquisa, a caracterização do local da pesquisa e dos docentes que a compõem.

No quinto capítulo – *Diálogos sobre docência universitária e disciplinas técnico-esportivas* – é feita a discussão dos resultados, considerando três grandes subcapítulos: *Sentidos dos docentes sobre a universidade*, que apresenta elementos da trajetória docente e da avaliação que fazem de sua prática profissional. O subcapítulo a seguir – *A docência universitária na vida dos docentes* – traz elementos dos sentidos de ser professor universitário e as atribuições da docência universitária. Em seguida – *O ato pedagógico das disciplinas técnico-esportivas nos cursos de Educação Física da UNEB* – discute aspectos sobre a visão do esporte, a inserção das disciplinas técnico-esportivas nos currículos dos cursos de Educação Física da UNEB e o planejamento das aulas. Neste contexto, as experiências de ensinar e aprender na universidade envolvem os seguintes aspectos: primeiro dia de aula, motivação para a aprendizagem, relação professor-aluno (e aluno-aluno) e avaliação.

No sexto capítulo, são feitas as considerações finais sobre este estudo e, em seguida, apresentamos as referências, os apêndices e os anexos deste trabalho.



Neste exercício de busca pelo desconhecido para, eventualmente, anunciar a novidade, as palavras de Paulo Freire, que servem de epígrafe a este texto, motivaram a construção deste trabalho, sintetizando minhas aspirações iniciais.

*Não posso falar por mim, embora tenha minha subjetividade  
Sou fruto dos pares que me cercam e das influências da sociedade em que me insiro  
Sou um pouco de todo mundo e quase nada de mim mesmo  
Embora o quase nada que eu represente me possibilite  
Na unidade que represento, ser diferente, embora igual a muita gente... (risos)*

*Assim sendo, pretendo trazer o pensamento de alguns autores a partir do meu olhar  
E cada um que ler as minhas palavras terá todo o direito de usá-las  
Nunca na tentativa de prever o que eu quis dizer naquela situação,  
Mas buscando estabelecer os motivos que levam aquela a ser a melhor decisão  
Dada a particularidade inserida numa totalidade  
Que nos leva a refletir sobre outras possibilidades  
De pensar a docência no ensino superior, seja na capital ou no interior*

*Na busca de conhecer o que pensam os grandes pensadores  
Valorizar o pensamento daqueles que estão no cotidiano das universidades  
Sejam desconhecidos ou unanimidades para a ciência no que se refere à docência  
Cada um ao seu jeito, ao seu modo, distante dos grandes centros de desenvolvimento  
Produzindo e trabalhando seja no ar condicionado ou ao relento  
Fazendo de minhas inquietações que não são apenas minhas e de meu orientador  
Para mais próximo de nossa realidade  
E levá-las aos mais altos escalões da ciência... da universidade*

*Angelo Amorim*

## 2. APRENDENDO PALAVRAS PARA MELHORAR OS OLHOS

“A primeira função da educação é ensinar a ver - eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. Sua missão seria partejar ‘olhos vagabundos’[...]”. Rubem Alves

Os diversos caminhos percorridos, os encontros e desencontros com a literatura, possibilitaram a estruturação dos elementos significativos que sustentam cientificamente o trabalho e tornam a investigação deste objeto de estudo, apresentado no capítulo anterior, inserida num local particular, mas com ressonância em diversas áreas e regiões do País que se apropriam desta discussão.

Início a apresentação do quadro teórico desta pesquisa, trazendo Rubem Alves (2000) e suas reflexões sobre as tarefas da educação, a partir da função de ensinar a ver. São tantas coisas que nos são ofertadas que precisamos treinar os nossos olhos para podermos ver criticamente o contexto em que nos inserimos. Para o autor, as palavras que aprendemos só possuem sentidos se contribuírem para melhor vermos o mundo e, como consequência, aprimorarmos nossos olhos. É com o olhar curioso, que quer desbravar o mundo, para melhor entendê-lo e buscar orientação para a construção dos instrumentos deste estudo, que aqui me coloco.

### 2.1 A SOCIEDADE NA UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE

Na busca por olhos de poeta e pesquisador, inicio apresentando alguns dos dilemas da contemporaneidade, na proposta de exercitar o olhar acerca dos modos de vida na atualidade, a partir de Arendt (2008), para, em seguida, debruçar-me sobre questões da universidade, prioritariamente, baseado em Zabalza (2004), e culminar nos aspectos da educação, tendo Paulo Freire como principal teórico.

Vivemos numa democracia frágil, onde os princípios e atributos da noção de direitos são desconfigurados em questões de privilégios e carências. E este é “um dos problemas centrais da sociedade brasileira, em que as desigualdades polarizam o espaço social entre o privilégio (das oligarquias) e as carências (populares). Desde sua fundação, a democracia passa a ser inseparável da idéia de espaço público” (CHAUÍ, 2001, p. 12). Neste espaço público,

estão presentes os que possuem o capital e os que não o possuem, em meio à diversidade de credos, crenças, condições financeiras, políticas, ideologias, questões sociais, construções intelectuais, culturas, dentre outras. A democracia “não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos [...] abertos a mudanças temporais” (CHAUÍ, 2001, p. 11). Porém, nos conflitos presentes na ordem social, tende-se a calar os menos poderosos, já que as relações de acúmulo de capital determinam e configuram o Brasil como uma sociedade autoritária, onde o cumprimento das leis é privilégio de uma minoria.

Vivemos numa sociedade verticalizada e hierarquizada na qual as relações sociais são sempre realizadas ou sob a forma da cumplicidade (quando os sujeitos sociais se reconhecem como iguais), ou sob a forma do mando e da obediência entre um superior e um inferior (quando os sujeitos sociais “se consideram” diferentes, desiguais; Compreende-se, portanto, a impossibilidade de realizar a cidadania e representação – esta é substituída pelo favor, pela clientela, pela tutela, pela cooptação ou pelo pedagogismo vanguardista. Compreende-se também por que a idéia socialista de justiça social, liberdade e felicidade se coloca no campo da utopia. (CHAUÍ, 2001, p. 17)

Os ideais da contemporaneidade culminam numa forma de vida pautada na incerteza e na violência institucionalizada pelo mercado. Tal relação pode ser vista a partir de quatro traços: a insegurança, a dispersão, o medo e o sentimento do efêmero. Há uma tendência a valorizar imagens velozes, a moda, o descartável; “não se vendem e compram mercadorias, mais os símbolos que elas representam. Vendem-se e compram-se imagens, que por serem efêmeras, precisam ser substituídas rapidamente” (CHAUÍ, 2001, p. 12).

É interessante considerarmos, também, que o contexto atual da sociedade está em crise. Nascimento (2006) fala em crise da cultura; crise de valores humanos, éticos e identitários; da escola com um ensino voltado para o mercado de trabalho; crise da família. Todos estes pontos de crise levam a refletir sobre o que estamos fazendo com as nossas vidas e com a dos pares que nos cercam. *Formam-se professores para quê?*

o sujeito vive em estado constante de incerteza de significados e valores. A comunidade tende a diluir-se, e a solidariedade é substituída pela competitividade e pelos interesses individualistas. A insegurança, antes limitada à esfera privada do indivíduo, agora se espalha pelos âmbitos públicos das sociedades, em proporções planetárias. (SOBRINHO, 2009, p. 16)

As citações acima, de Nascimento e de Sobrinho, apenas ratificam e pontuam a necessidade de pararmos para refletir sobre a nossa ação, no intuito de serem constituídas outras possibilidades de se estabelecerem relações entre os atores sociais. Alguns dilemas da contemporaneidade remetem à forma como são estabelecidas as relações entre os seres humanos, constituídas ao longo de toda a história de uma civilização conformada pela *con-*

*vivência* entre os povos. A atual sociedade industrializada, com avanços significativos no campo técnico-científico, leva o ser humano a uma dependência das máquinas, a um afastamento do homem/mulher, como um ser da natureza, em direção a um ser dono da natureza.

Arendt (2008) afirma que a nossa condição humana é um constructo histórico que nos permite conviver uns com os outros em sociedade, diferente da natureza humana que remete aos aspectos fisiológicos da sobrevivência da espécie. Os modos de vida são diferentes de acordo com o momento histórico e a cultura local. Para a autora, são três grandes acontecimentos que, com o advento da modernidade, determinaram os modos de vida na atualidade

A descoberta da América e subsequente exploração de toda a Terra; a Reforma que, expropriando as propriedades eclesiásticas e monásticas, desencadeou o duplo processo de expropriação individual e acúmulo de riqueza social; e a invenção do telescópio, ensejando o desenvolvimento de uma nova ciência que considera a natureza da Terra do ponto de vista do universo. (ARENDR, 2008, p. 260)

Os elementos característicos da vida pública são pautados pelo discurso e pela ação. Com a ascensão do capitalismo como modo de produção, as formas de se estabelecerem relações, configuradas num discurso pela coação e numa ação para o próprio benefício, orientam as condutas sociais. Quando o ser humano, potencializado a partir do século XVI, sai da condição de contemplar a natureza e começa a modificá-la e a trabalhar sobre ela, a natureza, em contrapartida, modifica o ser humano, que passa a intervir cada vez mais nela, em busca de um fim onde os meios não são mediados, não são discutidos. A produção em larga escala e a padronização da produção de bens orienta as condutas dos detentores dos meios de produção e a forma de pensar da população, a partir de estereótipos, hábitos e costumes.

Somos todos humanos, embora não haja, nem haverá ninguém igual a cada um de nós. O homem e a mulher são seres condicionados, tudo o que criam e modificam faz parte do mundo, a partir do seu contato, e, como consequência, faz parte de sua condição humana. Paulo Freire (2007, p. 19) afirma a necessidade de sermos presença no mundo e, mesmo que sejamos condicionados, não somos determinados.

Seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar a responsabilidade ética no meu mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionantes genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de

possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.

O autor defende que a realidade condiciona o ser humano a um atuar e pensar inautêntico e que o indivíduo, ao perceber os obstáculos ao pensar livre, sente-se frustrado, pois não supera o atuar e o pensar autênticos. Por isso, o homem deve escolher viver como um ser comprometido em sua existência humana. A vocação dos opressores, de serem mais, leva os oprimidos a serem menos, e que a mudança parte daqueles que se percebem sendo menos e lutam, não para ocupar o lugar dos opressores, mas pela humanização, o trabalho livre, “a afirmação dos homens como pessoas, como seres para si” (FREIRE, 2004, p. 16).

No entanto, essa desumanização não é um destino dado, foi criada e preservada, pois tanto o opressor como o oprimido sentem medo da liberdade. O oprimido tem medo de assumir sua liberdade de direito e o opressor sente medo de perder sua posição de opressor. Paulo Freire (2004, p. 17) fala da *pedagogia do oprimido* e da necessidade de tomada de consciência acerca das estruturas alienantes que orientam as relações sociais. Trata de uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará”.

Para que haja essa tomada de consciência, essa liberdade, faz-se necessário considerar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2004, p. 29). Neste sentido, aqueles que tiveram acesso a conhecimentos pertinentes são os grandes responsáveis por manter a lógica vigente ou propor uma desconstrução das práticas nos modos de vida. Não é fácil assumir uma postura contra-hegemônica, em uma compreensão de educação *para além dos muros da escola*.

Freire (2003, p. 21) afirma que a consciência é um processo de adaptação. “O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”. Os níveis de consciência, segundo Paulo Freire, são: *intransitivo*, *transitividade ingênua* e *transitividade crítica*. Associando-os à metáfora de um copo com líquido, temos o *intransitivo* como sendo um copo fechado; a *transitividade ingênua* refere-se a um copo aberto que recebe qualquer tipo de líquido e a *transitividade crítica*, refere-se a um copo com um filtro.

“A consciência intransitiva resulta de um estreitamento no poder de captação da consciência. [...] As causas que se atribuem aos desafios escapam à crítica e viram superstições”. Na consciência há busca por um compromisso, enquanto que na crítica há um compromisso. Chegar à consciência crítica só se dá mediante um “processo educativo de

conscientização. Esse passo exige um trabalho de promoção e crítica” (FREIRE, 2003, p. 21).

Somos intransitivos e ingênuos para determinados temas. O que nos cabe é o exercício de superação das nossas dificuldades, fazendo das palavras meios para melhorar nossos olhos, nossa forma de ver e viver no mundo. Sujeitos que possuem consciência crítica não são interessantes para a lógica social imposta. Atualmente, a sociedade exclui a possibilidade de ação. Ao invés da ação, espera de cada um de seus membros certo tipo de comportamento.

A vida cotidiana aliena-se e sua estrutura alienada se expande para as mais diversas atividades dos indivíduos, empobrecendo-os em todos os sentidos. Pensar, sentir e agir degradam-se em formas alienadas, empobrecidas. Reduzem-se as forças físicas e intelectuais dos indivíduos ao mínimo necessário para a realização de suas atividades vitais diárias. Perde-se nesse processo o poder de reflexão e da crítica. Empobrece-se a sensibilidade e os sentimentos humanos degeneram-se. A ação do homem, sua prática, torna-se mecânica, desprovida de sentido e significação. O fenômeno da despersonalização torna-se comum entre os homens. (ROSSLER, 2004, p. 93)

O cenário em que estamos inseridos retrata uma banalização do terror, pois, no noticiário, na hora do almoço, vemos cenas de violência, chacina, sequestro, tiroteio e, na maioria dos casos, sem nos abalarmos. Não mais agimos, comportamo-nos para atender a determinados padrões impostos, a fim de estarmos inseridos num contexto social. É um comportamento passivo, medíocre e ignorante, pelo qual cada vez mais temos que produzir e cada vez mais não temos tempo para usufruir das nossas próprias produções.

A cegueira social, consequência dos temas discutidos anteriormente, domina as relações humanas e os pressupostos para a tomada de consciência acerca da alienação do mundo fragilizam-se. Mas ainda há esperança! Será...?

A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo a que ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (FREIRE, 2007, p. 72)

De toda forma, nossas preocupações aumentam: para que possamos avançar de um ensino desenvolvido pela transmissão, pelo adestramento e o comportamento passivo, que

orientam os espaços educacionais tradicionais, para uma lógica dialógica de (des)construção e transformação do conhecimento. A educação, na contemporaneidade, precisa se desvencilhar dos alicerces da ciência moderna, que a sustentam na perspectiva da ordem, da razão e da separabilidade. A racionalidade técnica “prescreve normas quanto ao fazer docente, reduzindo o professorado a executores de um projeto alinhado a objetivos políticos de manutenção da ordem social vigente” (D’ÁVILA; SONNEVILLE, 2008, p. 24).

A escola, onde a racionalidade instrumental sempre foi o centro do ato pedagógico de uma educação dissociada do mundo da vida, é o ambiente mais propício à mudança deste paradigma, por ser o espaço que todos os sujeitos irão frequentar. Qualquer educação que vise, consciente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea comete o duplo equívoco: “[...] Histórico, de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens, e por isso absoluta, eterna”; e “[...] moral, de defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos da sua condição de seres humanos” (ROSSLER, 2004, p. 81).

O docente que hoje está nas salas de aula, nos espaços de pesquisa e extensão, é consequência de elementos que marcaram sua história de vida. Assim, neste primeiro ponto de discussão sobre a docência no ensino superior, falar da sociedade onde este mesmo docente está inserido e intervém torna-se relevante, quando consideramos que a presença do professor é política:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 2007, p. 98)

Palavras bonitas que não possuirão significado algum enquanto não forem articuladas ao campo da ação. As atitudes são resultantes e determinadas por teorias, assim, precisamos do conhecimento para orientar as nossas ações, para ressignificar a educação, pois a escola, enquanto lócus do conhecimento sedimentado, está em tamanha crise a ponto de alguns teóricos afirmarem que a escola está morta, sem vida e sem movimento.

Nascimento (2006) fala sobre algumas ideias da contemporaneidade que se referem à valorização da vida, ao diálogo e à participação. Os elementos que impossibilitam a construção das relações humanas na contemporaneidade perpassam por simples questões, como a fala e a escuta, o silêncio passivo e o silêncio ativo. Conversar sobre estas possibilidades traz novos elementos, a serem considerados nesta rede complexa de interações, que possibilitarão



reflexões e ações de educadores preocupados com a emancipação humana, o agir crítico, solidário, ético, moral e estético. Itens que as máquinas, por mais que o homem e a mulher venham tentando, jamais terão. Acontece que as máquinas estão nos dominando e não conseguimos parar de produzir e criar instrumentos; não mais percebemos a beleza nos olhos simples de uma criança, quando pela primeira vez vê uma flor desabrochar.

Alves (2004) fala que “o sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida”. No corpo ficam as marcas do que pode ser guardado na caixa de brinquedos e o que pode ser guardado na caixa de ferramentas. Que marcas você tem deixado em seus alunos?



Figura 1<sup>19</sup>: Violência professor

Esta charge me remete ao conceito de silêncio, em Paulo Freire, e ao desejo de me debruçar sobre suas ideias no campo educacional. O silêncio como meio para a fala do outro. O silêncio como forma de silenciar o outro. O silêncio como possibilidade e impossibilidade. A concepção freiriana sobre a “cultura do silêncio” é constatada da seguinte forma:

Em todas as fases da descodificação, os homens revelam sua visão do mundo. Conforme a maneira como eles vêem o mundo e como o abordam – de modo, fatalista, estático, ou dinâmico – podem-se encontrar seus temas geradores. Um grupo que não expressa concretamente temas geradores (o que pareceria significar que não possui temas) sugere, ao contrário, um tema trágico: o tema do silêncio. O tema do silêncio sugere uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limite. (FREIRE, 2003, p. 18)

Ao longo da obra do autor, a temática do silêncio dá-se em dois momentos diferentes, a saber: a imposição do silêncio e o silêncio como possibilidade. Paulo Freire, em diversos momentos de sua vida, como pesquisador e professor, teve a oportunidade de

<sup>19</sup> Fonte:

<[http://4.bp.blogspot.com/\\_g6uyTpN9rC0/SF7BkrLh1TI/AAAAAAAAACHQ/7avciQQW\\_E0/s400/violencia.bmp](http://4.bp.blogspot.com/_g6uyTpN9rC0/SF7BkrLh1TI/AAAAAAAAACHQ/7avciQQW_E0/s400/violencia.bmp)>. Acesso: 29 mar. 2011.

experimentar o silêncio em seu espectro de matizes. Contudo, o silêncio como a imposição da não palavra pelos opressores é talvez a acepção mais discutida. É a impossibilidade dos indivíduos dizerem suas palavras.

Existe uma clara e ordenada explicação, dada por Freire (2003, p. 34), sobre o que ele considera a “cultura do silêncio”. Inicialmente, é identificada uma gênese para a “cultura do silêncio”,

Não é possível compreender a cultura do silêncio senão vista como uma totalidade que faz dela parte de um conjunto maior. Neste conjunto de maior magnitude devemos também reconhecer a cultura ou as culturas que determinam o caminho da “cultura do silêncio”. Não queremos dizer que a “cultura do silêncio” seja à maneira de entidade, criada pela “metrópole” em laboratórios especializados e levada ao Terceiro Mundo. Tampouco é verdade que a “cultura do silêncio” nasça por geração espontânea. Na realidade, a “cultura do silêncio” nasce da relação do Terceiro Mundo com a metrópole. “Não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Ela é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador.” Assim, para compreender a “cultura do silêncio”, é necessário primeiro fazer uma análise da dependência como fenômeno relacional que dá origem a diferentes formas de ser, de pensar, de expressar-se, as da cultura do silêncio e as da cultura que “tem uma palavra”...

Portanto, como insistentemente lembrado pelo autor, o produto da opressão é um produto da relação opressor e oprimido. Enquanto o dominador impõe o silêncio, o dominado reconhece-se como ser sem expressão. Ou pior, como alerta Freire, dotado da expressão inautêntica do dominador. Esse é um tema central na perspectiva freiriana, que sempre encontra eco na sala de aula, como trata o autor:

A pior coisa que existe é estar dentro de uma sala de aula onde os estudantes estão em silêncio, ou onde falam e escrevem naquela linguagem falsa e defensiva que inventam para tratar com os professores e outras autoridades. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14)

A gênese da “cultura do silêncio” é contextualizada em um indivíduo e momento dado, o terceiro mundo silenciado pela dominação do primeiro mundo. Trata-se de um momento em que as ações sociopolíticas e sociais representavam a dicotomia entre o silenciar violento militar e a apropriação da palavra por algumas poucas vozes. Contudo, o indivíduo de Freire estava, principalmente, no campo.

O autor reconhece que existe uma cultura que mantém o silêncio do não posicionar-se, mas também existe uma intenção do lado opressor em educar sem a palavra do outro, ou seja, em uma pedagogia da palavra silenciada.

Desta maneira, a tarefa fundamental dos países subdesenvolvidos – o compromisso histórico de seus povos – é superar sua “situação-limite” de sociedades dependentes, para converterem-se em “seres-para-si-mesmos”. Sem isto estas sociedades

continuarão a experiência da “cultura do silêncio”, que, havendo resultado das estruturas de dependência, reforça estas mesmas estruturas. Há, portanto, uma relação necessária entre dependência e “cultura do silêncio”. Ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz. Alcançar o estado de “ser-para-si-mesmos” representa para as sociedades subdesenvolvidas o que eu chamo a possibilidade “não-experimentada”. (FREIRE, 2003, p. 33)

Assim, a situação-limite a ser transposta, o compromisso histórico, requer, não apenas tomar a palavra, mas se reconhecer-se em outro nível de dependência. Sair da dependência de quem segue as prescrições, para o reconhecimento de que o indivíduo se educa na relação mediatizada pelo mundo.

Essa relação paradoxal de dependência é bem conceituada quando, na *Pedagogia da Autonomia*, Freire nos lembra que, sendo seres sociais, somos dependentes, mas somos dependentes e autônomos, pois a dependência ontológica não retira a autonomia. É a dependência que reconhece a autonomia de si e não a autoridade do outro, como lembra o autor (FREIRE, 2003, p. 34): “a sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa. Sua voz não é uma voz autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole”.

Portanto, autonomia é um ato de liberdade, de humanização. Assim, para o autor, não existe liberdade enquanto algo parecido com a liberdade de um indivíduo isolado. Por isso, a autonomia é um ato de humanização, em que a confiança assume o mais alto pressuposto relacional, e somente ocorre na ação cotidiana do homem. Para Freire (2003), agir e refletir são as condições iniciais para o ato comprometido, autônomo. Refletir sobre si e sua condição no mundo é transpor limites impostos. A incapacidade desse poder transpor é, segundo o autor, estar imerso no mundo, adaptado a ele sem questionar. Sendo assim, não seria incorreto supor que a condição que Freire visa combater é a do ser que escolhe a adaptação, ou que, através do mundo, não se percebe como possibilidade, pois o mundo tolhe suas possibilidades por meio da própria adaptação:

O diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros. O desespero é uma forma de silêncio, uma maneira de não reconhecer o mundo e fugir dele. A desumanização que resulta de uma ordem injusta não é causa de desesperança, mas de esperança, e conduz a procurar sem cessar a humanização que a injustiça nega aos homens. Contudo, a esperança não consiste em cruzar os braços e esperar. Na medida em que lute, estou amadurecido para a esperança. Se combato com a esperança, tenho o direito de confiar. O diálogo, como encontro de homens que pretendem ser mais lucidamente humanos, não pode praticar-se num clima carregado de desesperança. Se os que dialogam não esperam nada de seus esforços, seu encontro é vazio, estéril, burocrático, cansativo. (FREIRE, 2003, p. 43)

O poder de refletir dá-se através da admiração, do distanciar-se do contexto, assim, objetivando-o, transformando-o, e se tornando consciente de que a transformação conferida ao mundo é também ser transformado por ela. Dessa maneira, tornar-se um ser histórico, contrário ao ser adaptado. “[...] Como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (FREIRE, 2003, p. 8). O ser histórico é aquele que transforma o mundo e, com isso, se transforma.

Nas obras do autor também aparece o silêncio como possibilidade:

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com o rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um "sine qua" da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (FREIRE, 2007, p. 116)

Na *Pedagogia da Autonomia*, outro silêncio é debatido. O silêncio enquanto possibilidade para o outro. O silêncio de quem não fala, agora é o silêncio para escutar a palavra do outro, o que o outro tem a dizer. Ou seja, a construção de uma autonomia baseada na ação do homem junto com o outro. “Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala” (FREIRE, 2007, p. 117).

Contudo, esse silêncio não é inatividade. Na verdade, requer o movimento de quem escuta, uma atenção comprometida e genuína com a palavra de quem tem a dizer. Como vaticina Freire (2007, p. 121), a “dignidade do meu silêncio e do meu olhar que transmite o meu protesto possível”. Muitas vezes, um protesto calado historicamente. Portanto, esse é o silêncio da comunicação e da humanização.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indignação, a dúvida, a criação de quem escutou. (FREIRE, 2007, p. 117)

Esse é o silêncio do diálogo e do respeito mútuo, em que, eu e o outro construímos o conhecimento segundo nossa autonomia e reconhecimento da alteridade, que afirma a liberdade do outro, inclusive, de não dizer:

Se eles se sentem pressionados para falar, mesmo quando não têm nada a dizer, isso cria uma falsa democracia, um momento de discussão falso. De certa forma, isto é uma imposição sobre os alunos, feita por um professor que fez do diálogo um dogma, uma técnica, em vez de um intercâmbio aberto e genuíno. - Sim! No diálogo, tem-se o direito de permanecer em silêncio. No entanto, não se tem o direito de usar mal sua participação no desenvolvimento do exercício comum. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 67)

Essa é a referência metodológica da práxis pedagógica de Freire. Provocar a palavra do outro, com respeito a sua palavra e ao seu silêncio. Uma luta incessante de Freire, como relata, “seja como for, com mais ou menos dificuldade, não será com o antidialógico que romperemos o silêncio camponês, mas sim com o diálogo em que se problematize seu próprio silêncio e suas causas” (FREIRE, 1983, p. 32). Traz, então, a tensão reconhecida sobre qual é a diferença entre o silêncio da palavra silenciada e o silêncio como possibilidade. De uma forma acusativa, para Freire, o silêncio da voz calada encontra-se no dominador, enquanto o silêncio do dominado é mais amplo,

O povo pode ensinar-nos muitas coisas, mas a maneira de ensinar do dominado é diferente da maneira de ensinar do dominador. Os trabalhadores ensinam em silêncio, por seu exemplo, por sua condição. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25)

Na intenção de uma plena realização do silêncio como possibilidade no espaço educativo, faz-se necessário utilizar o diálogo respeitoso, onde o nosso silêncio revela atenção à fala crítica e reflexiva, consciente de suas limitações e potencialidades para que saberes diferentes possam ser partilhados e, numa comunhão de ideias e diferenças, construam e reconstruam visões de mundo.

Assim, ao perguntarmos

a um destes ‘semeadores de palavras’, recém-alfabetizado, por que ele não havia aprendido a ler e a escrever antes da reforma agrária. ‘Antes da reforma agrária, meu amigo, disse ele, eu nem sequer pensava. Nem eu nem meus companheiros. ‘Por quê?’, perguntamos. ‘Porque não era possível. Vivíamos sobre ordens. Tínhamos que apenas obedecer a elas. Não tínhamos nada que dizer’, respondeu enfaticamente. (FREIRE, 1981, p. 50)

Poder ouvir o sentido e o significado da importância da fala, do diálogo, para a libertação e para a consciência, onde conscientizar-se está imbricado na práxis, implica considerar que “os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 2003, p. 15).

Após este passeio pelo pensamento de Paulo Freire, abro espaço para me aprofundar no tópico a seguir, sobre as formas que estas discussões estão sendo internalizadas nas universidades e materializadas nos aspectos referentes à docência universitária.

Ao longo deste subcapítulo foram situadas as reflexões sobre a sociedade e os modos de vida nela inseridos, entrelaçando-se aos pensamentos sobre educação de Paulo Freire, revelando o primeiro grande compromisso que o docente universitário deve ter em sua intervenção profissional: o compromisso político.

## **2.2 A UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE**

Após centrar a discussão inicial na sociedade e nas ideias de Paulo Freire sobre educação, faz-se necessário, neste momento do estudo, conhecer a universidade para, ao se discutir a docência, localizá-la e indagar sobre as eventuais implicações da universidade ao exercício da docência. O texto que segue abarca reflexões de Zabalza (2004), sobre a universidade, e de Tardif (2002), Soares (2009), Anastasiou e Pimenta (2008), sobre a docência universitária.

Nesta perspectiva, Zabalza (2004) afirma ser necessário olhar para as universidades, na atualidade, a partir de três aspectos: a transformação do cenário universitário, ao sabor das fortes mudanças políticas, sociais e econômicas, das últimas décadas; o sentido formativo, ou seja, qual a missão institucional; a estrutura organizacional e a dinâmica de funcionamento das universidades.

As diversas modificações que ocorrem nas universidades não podem e não devem ser analisadas de forma distante das relações políticas e econômicas da sociedade. A atual conjuntura sociopolítica está instaurada nas bases do neoliberalismo, que é a nova face do capitalismo, e afeta diretamente todas as esferas da sociedade, inclusive as universidades, como já citado no tópico anterior.

Para Chauí (2001, p. 21),

a nova forma de acumulação do capital se caracteriza pela desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, diminuição dos estoques, velocidade na qualificação e desqualificação da mão-de-obra, aceleração do *turnover* da produção. Do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela (como resposta ao desemprego estrutural) e novos meios para prover os serviços financeiros (desregulação econômica e formação de grandes conglomerados financeiros que formam um único mercado mundial com poder de coordenação financeira).

E continua, para justificar a relação entre a universidade e o modo de produção, afirmando que:

A universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada [...] A universidade brasileira absorve e exprime as idéias e práticas neoliberais. (CHAUÍ, 2001, p. 35)

Tal afirmação da autora é sustentada, ao pontuar que, independente de ser partidária ou não, há uma aceitação da distância entre a universidade e a educação básica, nos aspectos avaliativos, sem que se percebam as consequências da segunda sobre a primeira; os docentes são avaliados por sua titulação e número de publicações, sem considerar-se a qualidade das mesmas; a distribuição de recursos para linhas de pesquisa, que agem segundo interesses e em função da participação da universidade na economia “da sociedade como prestadora de serviço às empresas privadas com total descaso pela pesquisa fundamental e de longo prazo” (CHAUÍ, 2001, p. 36).

A autora reflete que estas questões corroboram a manutenção de uma lógica onde são reforçados valores de privilégio e desigualdades, num espaço que assume os códigos e interesses dos Órgãos de Financiamento, distanciando a pesquisa da docência, promovendo a fragmentação da educação básica e a presença, nas universidades públicas, das classes dominantes e, nas universidades privadas, da classe menos favorecidas. Tudo isso contribuindo para reforçar a submissão à ideologia neoliberal, em padrões autoritários, oligárquicos e violentos, que valorizam os ditames modais da velocidade e do descartável, “abandonando o princípio ético da racionalidade consciente e o princípio político da responsabilidade social” (CHAUÍ, 2001, p. 41).

Zabalza (2004) relata que, nos últimos vinte e cinco anos, as mudanças ocorridas na universidade representam mais do que toda a história das Instituições de Ensino Superior (IES) devido à velocidade com que se deram os acontecimentos que as propiciaram. E, dentre as diversas mudanças ocorridas, ressalta as transformações que acarretam diversas questões para a docência no ensino superior, a partir da nova relação estabelecida entre a universidade e a sociedade.

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade. De instituição com uma ‘missão’ que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos,

tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um ‘serviço’ que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade à qual pertence [...] A universidade transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas que os demais recursos. (ZABALZA, 2004, p. 25)

É altamente positivo o fato da universidade democratizar-se e ser de acesso comum ao maior número de cidadãos. Por outro lado, a constante submissão ao capital leva parte das universidades a se tornarem um espaço de passagem, pois, de um modo geral, tem sido mais importante concluir o curso para ingressar no mercado de trabalho em detrimento da formação de qualidade técnica e social para o mundo do trabalho. Com a massificação do acesso ao ensino superior, consequência das aberturas políticas realizadas no Brasil, na década de 1990, aumentou significativamente o número de Instituições de Ensino Superior.

Com os desdobramentos da LDB nº 9394/96, o controle social da universidade, no que tange à qualidade e aos padrões de ensino, procede de avaliações estandardizadas realizadas pelo Estado. “O controle da qualidade e o estabelecimento de padrões transformaram-se numa obsessão política”, não para a qualidade da formação, mas para o controle dos recursos públicos. (ZABALZA, 2004, p. 27)

Michavila (2000, apud ZABALZA, 2004, p. 33) pontua alguns desafios com os quais a universidade tem que se preocupar no século XXI: “adaptar-se às atuais demandas do mercado de trabalho, capacitando os discentes para acesso fácil à oferta de trabalho; atentar ao novo contexto de competitividade social”; melhorar a administração; incorporar novas tecnologias para ampliar sua rede de comunicação interna e de auxílio à docência; e estar articulada à localidade em que está inserida, a partir de parcerias com empresas, tendo em vista a pesquisa e a capacitação dos novos profissionais.

Como podemos perceber, novos papéis e funções são atribuídos à universidade. Assim, algumas questões orientaram o texto que se segue, nas próximas páginas: *quais são as finalidades da universidade? Estar a serviço das demandas e imposições sociais ou ser local de resistência e consciência, contribuindo para a formação cultural, política e filosófica dos discentes? Formar o mais rapidamente e colocar profissionais à disposição do mercado de trabalho para contribuir na manutenção das engrenagens da nova face do capitalismo?*

Alves (2010, s. p.) apresenta um aforismo sobre as escolas, que, para fins deste estudo, basta trocar o termo escola por universidade para trazer elementos sobre o sentido de formação das Instituições de Ensino Superior na atualidade. O aforismo afirma que:

Há escolas que são gaiolas, há escolas que são asas! Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros



sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

As orientações pedagógicas e o ato pedagógico com o conhecimento, na escola e na universidade, tendem a reproduzir a organização social e a forma de apropriação do conhecimento desenvolvida na produção da vida material. Assim, em escolas e universidades que são “gaiolas”, é mais fácil a manutenção da lógica imposta pelo Estado e pelo capital privado, que atende a privilégios e desejos de minorias. Pensar em escolas e cursos de formação que sejam “asas” perpassa pela compreensão de que a docência está para além de um conjunto de conhecimentos específicos de técnicas e procedimentos sobre algo particularmente pesquisado nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Zabalza (2004, p. 35-36) observa que as funções universitárias são: “preservação e transmissão crítica do conhecimento, da cultura e dos valores sociais (função socializadora), revelação das capacidades individuais (função orientadora) e ampliação da base de conhecimentos da sociedade (função pesquisadora)”.

A universidade, para Anastasiou e Pimenta (2008, p. 161-168), é uma instituição educativa, cuja “finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão [, e ...] se caracteriza como ação e prática social, pautando-se pela idéia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica”. No contexto atual, a universidade vem perdendo suas características seculares e se tornando, ora uma entidade administrativa, ora um espaço-tempo de inovação acadêmica e social.

Mergulhando um pouco em sua história, essa passagem para a universidade como entidade administrativa é consequência de três momentos históricos:

[...] a universidade funcional, dos anos 70, valorizada socialmente por possibilitar prestígio e ascensão social, mediante a graduação universitária [... quando ocorrem] alterações em seus currículos e programas, visando à inserção dos profissionais no mercado de trabalho; nos anos 80, surgiu a universidade dos resultados, [que] agrega dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino e a parceria entre universidade e empresas; e a terceira etapa, nos anos 90, chamada de universidade operacional, deixa de voltar-se para o conhecimento ou o mercado de trabalho e volta-se a si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, [sendo] estruturada por eficácia organizacional. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 169)

Estas alterações, fruto do contexto social já citado, levam as universidades a questionar o que é feito no seu interior. São poucas as atribuições profissionais que não

necessitam de uma formação acadêmica. Neste sentido, algumas questões merecem ser pontuadas:

O que a formação deve oportunizar aos sujeitos para que efetivamente possam denominá-la assim? Quando podemos dizer que alguém se formou como consequência da experiência ou do programa que lhe foi oferecido? Que condições qualquer programa de formação deve reunir para ser, de fato, realmente formativo? (ZABALZA, 2004, p. 38-39)

Sobrinho (2009, p. 17) fala em duas concepções de educação superior e, como consequência, de uma visão de valores para a sociedade, colocando, de um lado, a UNESCO e, do outro, o Banco Mundial. Segundo o autor, a UNESCO defendia

o princípio de que a educação é um bem público fundamental, um direito social que deve estar disponível a todos os níveis e com qualidade [...] Em direção oposta, o Banco Mundial preconizava a privatização. A educação deixa de ser vista como um bem a serviço da sociedade e passa a se constituir, na maioria das instituições privadas, uma mercadoria, um produto negociável.

Zabalza (2004, p. 40) apresenta alguns equívocos, ao se pensar a formação, tendo em vista a ideia de modelar, que seria “dar forma”. Os alunos são “transformados no tipo de produto que se toma como modelo [...]. O que marca a identidade é sempre um fator externo que se quer ‘incultar’ nos indivíduos que formam”. Outro aspecto é pensar a formação como sinônimo de conformação, que tem a intenção de “fazer com que o indivíduo aceite e [se] conforme [ao] planejamento de vida e de atividades para o qual foi formado”.

Associo aos processos legais de formação de professores, em três anos para atuação na educação básica, de acordo com a resolução vigente (CNE n° 01/2002), considerando o pouco tempo de amadurecimento acadêmico e dos saberes iniciais da formação de professores, a manutenção de uma referência de educação, muito questionada pelos autores na atualidade, em especial o já citado Paulo Freire. Esta proposta educativa, por não estar engajada numa formação crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos no processo, potencializa o desenvolvimento pessoal, o aprimoramento dos conhecimentos e das capacidades dos indivíduos, atentando, apenas, às referências do mercado de trabalho.

Contrapondo essa visão, constata-se que a formação profissional não se dá apenas na universidade, sendo necessário o estabelecimento de uma relação entre o que é vivido no cotidiano e nos espaços universitários, a ser ressignificada, ao longo de toda uma trajetória profissional. Os discentes já chegam com experiências do campo de intervenção, que devem ser consideradas (ZABALZA, 2004).

Como consequência deste cenário – e tendo em vista o exercício da docência – são constituídos outros olhares sobre as atribuições docentes, mudando-se a rotina de planejamento e os sistemas de mediação. Estes passam a focalizar o processo de ensino-aprendizagem, valorizando o aluno como um sujeito participante e ativo, e implicam, também, a articulação do conhecimento pedagógico ao científico, ao posicionamento político e a conhecimentos específicos da área de atuação (MASETTO, 2003).

Soares e Ribeiro (2008, p. 91-92) apresentam dois modelos de prática educativa: um modelo conservador e outro emergente. O modelo conservador caracteriza-se pela “reprodução do conhecimento que tem como função preparar intelectual e moralmente os estudantes”, em um processo ritualístico, visando transferir os saberes acumulados. Já o modelo emergente parte da perspectiva dialógica para a transformação dos saberes. “Baseia-se em uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, capaz de estabelecer o equilíbrio e a interconexão entre os pressupostos teóricos e práticos”.

Nesse sentido, faz-se necessária a superação da cultura universitária enraizada, processo em que os professores têm um papel importante de reformulação da dinâmica instaurada nas universidades. Os saberes para a docência, no caso, universitária, perpassam, em um primeiro momento, pela tomada de consciência, pelo posicionamento político frente ao cenário em que cada professor se insere, contribuindo para a consolidação do modelo emergente de prática educativa.

As preocupações referentes à docência universitária remetem a um período recente, tornando atuais as discussões que se debruçam sobre este tema. Este movimento é consequência daquele originado na década de 1980, quando da redemocratização do País e da necessidade de serem pensadas outras formas, para além do tecnicismo, de estabelecer a relação do processo de ensino e aprendizagem.

A formação altamente técnica, preocupada em demasia com os procedimentos técnicos para todas as ações profissionais, inserida num processo de formação em *formas prontas*, que irão lidar com seres humanos num ensino formatado pela memorização descontextualizada, é questionada. Assim, ainda que haja avanços nas discussões sobre os aspectos formativos, este tipo de formação que se questiona continua presente. Precisamos refletir sobre este cenário, sobre esta formação.

Pensar em educação, em ser educador, em outro modelo profissional, faz-se necessário. Imerso em uma ação de profundo respeito, colocando-se como coparticipante do grupo, numa relação radicalmente dialógica e amorosa, assim, o educador democrático, que

está com os educandos, ao sair, fica..., deixando saudades, não pela dependência, mas por estimular a curiosidade, o desejo de ser, de conhecer, de agir criticamente, de se libertar!

A grande riqueza da experiência de um educador que se põe na postura que a gente está tentando descrever aqui está exatamente em que, no fundo, ele deve viver a relação entre sua posição, curiosa também, mas de quem já percorreu certa caminhada em torno do objeto que ele está propondo agora a ser desvelado pelo educando... ele deve viver a relação entre a sua posição de quem já sabe algo e a posição do educando procurando saber aquilo. (FREIRE, 1982, p. 83)

Nesse contexto, interrogo-me: *Como estas discussões emergem no campo da formação dos professores que formam professores?* A universidade, de um modo geral, não possibilita a reflexão sobre pontos vitais a nossa existência, por estar preocupada com questões da ordem técnico-burocrática. A formação cultural, intelectual, o amadurecimento pessoal são negados, dada a velocidade que se imprime, ao entrar e sair da universidade e ir para o mercado de trabalho, tendo em vista suprir a falta de professores na rede. Para que ocorra reflexão, o docente universitário, inserido neste contexto, tem que ser, sobretudo, humano. Humanizar-se e agir com um tratamento consciente de suas práticas, entrelaçando os condicionantes mencionados a partir do referencial de Paulo Freire.

Todo projeto educativo tem que ser um projeto de humanização. Isto implica reconhecer a desumanização, ainda que seja uma dolorosa constatação. Juntar os cacos de humanidade de tantos milhões de brasileiros triturados pela injustiça, fome, provocados pela brutalidade do capitalismo. Buscar a viabilização de sua humanização no contexto real, concreto, do Brasil. Este é o desafio pedagógico do projeto popular: Recuperar a humanidade roubada do povo. (ARROYO, 2010, p. 247)

O campo educacional está imerso em proposições que, se parte delas alcançassem o cotidiano escolar, não teríamos tantos problemas por resolver. Paulo Freire nos provoca a refletir sobre as nossas atitudes, nossas palavras e as formas de compreender o processo de ensino e aprendizagem. A proposta desta dissertação focaliza as discussões da docência universitária, atendo-se especialmente aos docentes de um grupo de disciplinas e de uma determinada instituição.

As orientações didáticas e o ato pedagógico com o conhecimento são dimensões que materializam o currículo. Torna-se importante constatar como tais dimensões vêm se concretizando no interior da dinâmica curricular dos cursos de formação de professores, especialmente diante das orientações colocadas pela atual política educacional. Assim, constato que questionamentos do tipo – *Finalidades de se ensinar? Para quê? A quem? Como ensinar?* – tornam-se questões historicamente localizadas e que sofrem modificações ao longo do tempo.

Na atualidade, entende-se o ensino como um fenômeno complexo, realizado por e com seres humanos que interagem. O fenômeno do ensino é uma “situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre, *não sendo possível* dissecá-lo, pra identificar suas regras, de técnicas e modos únicos de operá-lo” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 48).

Assim, a tarefa da didática

é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda [...]. O ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo para dele se apropriar e criar novos, diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem. Como parte do evento denominado ensino, ajuda a criar respostas novas, assumindo um caráter ao mesmo tempo explicativo e projetivo. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 49)

Para Paulo Freire (2007), as conotações de ensinar perpassam pela ideia da construção, em um processo de amadurecimento diário, visando à autonomia e, para isto, uma série de saberes são necessários à prática educativa. O autor cita três grandes dimensões temáticas: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimentos; e ensinar é uma especificidade humana.

Ao pontuar sobre a questão de que não há docência sem discência, o autor afirma ser necessário, desde o início do processo, que:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2007, p. 23)

Esta ideia traz a conotação de que há um sujeito e não um objeto no processo de ensino e aprendizagem e, uma vez sendo sujeito, este possui uma história e uma série de saberes que devem ser desconstruídos e construídos no espaço de formação, dando a ideia de continuidade e inacabamento da experiência docente, que se justifica pela presença do discente.

Freire (2007, p. 47) diz de forma enfática que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O professor universitário ao entrar na sala de aula deve se posicionar de forma aberta aos questionamentos e constantemente estimular a curiosidade dos alunos, sendo crítico e sincero em seu depoimento. Esta postura deve estar inserida nas atitudes, na tênue aproximação entre as bases ontológicas,

epistemológicas e políticas, e na vivência do campo concreto de intervenção. Do contrário, o professor torna-se falso, emaranhado “na rede de contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde a eficácia” (FREIRE, 2007, p. 48).

Ao considerar que ensinar é uma especificidade humana, o autor, ressignifica os conceitos de politicidade, dialogicidade, historicidade, para potencializar a ideia da construção democrática da autonomia dos educandos. Enfatiza algumas exigências pedagógicas que permeiam a exigência de segurança e competência profissional, uma vez que a “incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 2007, p. 92). Temos que estar comprometidos, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo e para isto tomar de forma consciente as decisões, sabendo escutar, estando disponível para o diálogo e querendo bem aos educandos.

De toda forma, vale ressaltar que o pensamento de Paulo Freire foi muito questionado em nossa sociedade, fruto dos desdobramentos da ditadura militar que o exilou. Sua obra passa a ser referenciada de uma forma mais enfática, a partir da década de 1990, e seu pensamento inspira uma série de proposições e desafios à educação. Dentre estes desafios, estão os modelos críticos de prática educativa, que, embora ressoem em palavras, como elementos claros e de fácil acesso, encontram dificuldades em sua materialização. Isto porque fomos formados em um modelo conservador de ensino, que nos incutiu padrões, estereótipos e condutas, os quais, para serem redimensionados, passam por mudanças em dimensões situadas além das ações do professor. No entanto, é indispensável a convicção de que a mudança é possível.

É fato que “não existe uma tradição, nas sociedades ocidentais, de formação inicial do docente universitário” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 33). Em nível internacional, em particular na França, já existe um centro especializado na formação de professores e há um debate pertinente, também em Portugal e na Espanha. No Brasil, este movimento é fortalecido pelas discussões sobre a necessidade de um processo de formação para o exercício da docência, como desdobramento da retomada crítica, no campo da didática, da década de 1990.

Um médico, um advogado, um físico podem, tranquilamente, em muitos casos, de um dia para o outro, virar docentes. Geralmente, não há preocupações em orientações e cobranças de relatórios, quanto ao planejamento, à avaliação e às rotinas de aula. Por outro lado, para as pesquisas e publicações, é imprescindível a entrega de relatórios (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008). Esta visão é amparada legalmente e, ainda, impregnada de uma concepção conservadora de docência, que entende que, basta ser conhecedor de determinado conteúdo, para poder ensinar. De um modo geral, as aulas teóricas são expositivas, as práticas

demonstrativas e a avaliação tem a forma de prova, para verificar o quanto foi absorvido da matéria.

Uma vez selecionado, o professor se apresenta aos alunos como um *expert* em determinada matéria, assunto ou área do conhecimento e, a partir daí, inicia a comunicação de suas informações e experiências procurando com isso que se desenvolva uma formação profissional de seus alunos. Em outras palavras, que seus alunos se tornem profissionais tão competentes como eles o são. (MASETTO, 2009, p. 101)

Esta citação retrata uma visão tradicional e, ainda presente, da formação e da prática de docentes na universidade. Com o aumento das atribuições e responsabilidades das universidades na formação de profissionais, aumentam-se as exigências para os docentes universitários e, como consequência, a necessidade de se pensar em um processo específico de formação para atuar neste segmento.

Dados da UNESCO revelam que, no mundo, num período de 42 anos (1950-1992), o número de professores universitários aumentou de 25 mil para um milhão. Entretanto, “em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 38).

A ideia de que “ensinar se aprende ensinando” reflete o olhar ainda presente que foca a não profissionalização da docência, pois é “uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiências e ‘vocações’” (ZABALZA, 2004, p. 108). Contrapondo-se a este olhar, atualmente, emergem discussões para validar a ação docente numa perspectiva profissional e, sendo assim, faz-se necessário um processo de formação e um conjunto de saberes para sua realização.

Independente da visão da universidade, para Tardif (2009, p. 61):

O professor universitário não é concebido nem percebido como uma profissão. Se ele constituísse uma profissão, as pessoas que desejam ocupar tal função deveriam dominar uma base de conhecimentos especializados antes de assumir, de maneira criteriosa e ética, responsabilidades nesse setor de trabalho.

Uma profissão pressupõe três características: competências particulares que mobilizem o conhecimento especializado, autonomia profissional e atendimento ao cliente. Tardif (2009) afirma que o professor universitário contempla estes elementos e ainda “deve recorrer a competências particulares, principalmente ensino e pesquisa”, pois “ele tem grande margem de liberdade na sua vida profissional e oferece serviços a um cliente” (TARDIF, 2009, p. 63).

Pensar na profissionalização docente requer se debruçar sobre estas questões da orientação profissional sobre ensinar e pesquisar, que não são aprendidas pela reprodução de

modelos e padrões existentes, de práticas e condutas profissionais, na relação mestre/aprendiz no campo da pesquisa, “numa dinâmica de osmose”.

É desconhecida a extensão da responsabilidade dos professores no ensino, subestimam exigências ligadas à atualização dessa responsabilidade junto aos estudantes e ignoram totalmente, em certos casos, a existência de uma base de conhecimentos especializados sobre problemáticas ligadas à aprendizagem e ao ensino. (TARDIF, 2009, p. 65)

Zabalza (2004, p. 106) fala em três grandes dimensões que definem o professor universitário: profissional, pessoal e administrativa.

A dimensão profissional permite acesso aos componentes essenciais que definem essa profissão: quais são suas exigências, como constrói sua identidade profissional e em torno de que parâmetros o faz; dimensão pessoal, permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência: tipo de envolvimento e compromisso pessoal, ciclos de vida e situações profissionais que o afetam; dimensão administrativa que nos situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção, promoção e os incentivos.

A docência universitária insere-se, pois, numa lógica de complexidade, considerando questões da ordem da garantia da aprendizagem dos alunos, imersa, para além do conhecimento específico, no domínio de saberes pedagógicos, que potencializem a relação interativa. Neste sentido, lida com diferentes motivações de aprendizagem, hábitos, culturas e interesses dos alunos, devendo compreender como se dá o processo de aprendizagem em adultos, e manter, ainda, uma tênue relação entre os conhecimentos da vida cotidiana, da ciência e da tecnologia, tendo a preocupação com a formação de um profissional, sem perder de vista a articulação de todos estes elementos à pesquisa.

Soares e Cunha (2010, p. 30) pontuam que a docência no ensino superior é uma atividade complexa

Do ponto de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico, cujos saberes e competências imprescindíveis ao seu exercício, a configuram como um campo específico de intervenção profissional. Dessa forma, como acontece com as demais profissões, não podem ser adquiridos por imitação, e, sim, mediante uma formação específica e consistente.

Esta complexidade existente no exercício da docência é reforçada, ainda, pela aquisição de uma série de saberes que são construídos e constantemente desconstruídos, quando da inserção no cotidiano universitário. Nas atuais demandas universitárias, é imprescindível dominar o conhecimento específico de sua área, assim como ter domínios nos campos pedagógico e político.



Para Anastasiou e Pimenta (2008, p. 71), os saberes docentes sustentam-se em quatro abordagens:

Saberes das áreas do conhecimento (ninguém ensina o que não sabe); saberes pedagógicos (pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida.

Para as autoras, serão as demandas da prática que configurarão estes saberes, em um processo que visa estabelecer os nexos e, uma vez articuladas as proposições teóricas às experiências empíricas, propor outras formas de ensino.

Masetto (1998, p. 19-25) apresenta um conjunto de três competências<sup>20</sup> que o professor universitário deve ter para o exercício de sua profissão: ser competente em uma determinada área do conhecimento, ter domínio na área pedagógica e do exercício da dimensão política. Quando o autor fala sobre ser competente em determinada área do conhecimento, não se prende apenas ao domínio cognitivo, faz-se necessário que seus “conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente”, e que se pesquise nesta área.

Ao abordar o domínio pedagógico, o autor dá enfoque ao processo de ensino-aprendizagem, à concepção do professor como gestor do currículo, à relação professor-aluno e aluno-aluno e ao domínio da tecnologia educacional. Ao pontuar sobre a dimensão política, traz considerações sobre a “visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações”. Considerar o professor como um sujeito neutro no processo educacional é uma postura ingênua, que precisa ser revista.

A formação do educador deve estar conectada ao contexto contemporâneo, percebendo que educar é (re)inventar algumas coisas que já são ensinadas há muito tempo. A pedagogia não é uma técnica. É um conjunto complexo de fatores inter-relacionados, em que cada parte assume sua importância singular na compreensão do ato pedagógico do professor. Para Tardif (2002), significa atingir um saber, em um sentido amplo, que englobe os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes.

Além disso, os saberes profissionais dos professores são temporais, em três sentidos: história de vida, primeiros anos de prática profissional e ao longo da carreira. Os alunos passam

---

<sup>20</sup> “Uma aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (PERRENOUD E THURLER, 2002, p. 19).

pelos cursos de formação profissional, de um modo geral, sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino, construídas em experiências anteriores da vida escolar.

Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos. O professor serve-se de sua cultura pessoal, apoia-se em certos conhecimentos disciplinares, adquiridos na universidade e veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele baseia-se em seu próprio saber, ligado à experiência de trabalho, à experiência de certos professores e a tradições peculiares ao ofício de professor.

O objeto do trabalho docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. [...] Sua relação com o saber não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função dos vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (TARDIF, 2002, p. 262-263)

O terceiro sentido revela que, na experiência de ensino, o professor busca atingir diversos objetivos simultâneos. Assim, ele precisa mobilizar diversos saberes em função “dos objetivos ligados a aspectos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola” (TARDIF, 2002, p. 264).

O autor pontua que os saberes profissionais são personalizados, situados, e carregam as marcas do ser humano que irá trabalhar com outros seres humanos. Nesta perspectiva, não adianta ter os alunos trancados na sala de aula, sem que os mesmos se motivem para a aprendizagem, pois “motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc” (TARDIF, 2002, p. 270).

“Professor é aquele que continua a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de suas palavras” (ALVES, 2000); e hoje, no momento em que começo a constituir as competências para minha ação docente, percebo que isso tem suas verdades... Recordo com carinho da aluna de cinco anos que estimei a aprender a amarrar seus cadarços e tenho registrado na memória seu sorriso que, naquele momento, partilhava a alegria de amarrar seus cadarços sozinha.

Numa outra ponta, mas não oposta, algumas frustrações, a cada dia de aula, a cada semestre, por percebermos que, por mais que desejemos fazer algo diferenciado, alguns elementos dificultam a ação. Blanchard-Laville (2001, p.117) afirma que “a profissão de professor é cheia de grandes pressões e expectativas da parte dos alunos, dos pais, da sociedade” e, neste contexto, emerge o medo da incompetência, os receios de exercer

indevidamente sua função e ser desmascarado, por não atender às demandas externas e internas.

Neste cenário, o docente universitário vai constituindo suas rotinas de trabalho e de relações com os colegas, a Instituição e os alunos. Trata-se de uma profissão, em sua prática cotidiana, remetida de valores sociais onde há uma grande exposição no nível relacional e que põe em andamento a construção identitária profissional de cada professor, dia após dia.

O professor detém o poder de coerção, da autoridade e da persuasão, dentro da sala de aula, para guiar sua prática e estabelecer as relações com os alunos. A maneira que orienta suas condutas está ligada aos valores que possui sobre educação, interação humana, prática educativa, constituídos a partir de sua história de vida e suas experiências docentes, entre erros e acertos, em diferentes contextos, que revelam em seus atos o que ele realmente é, ou seja, sua personalidade. E isto aparece nos detalhes da sala, na organização, na estruturação dos conteúdos, nos métodos de ensino. “Não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar, todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2002, p. 145).

Freire (2007, p. 14) retoma a discussão, pontuando sobre a incompletude do ser humano:

É neste sentido que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e crítica, virando epistemológica. É neste sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas.

O professor deve estar sempre refletindo sobre suas práticas e em constante formação. A velocidade com que as relações do mundo contemporâneo se apresentam leva o professor à necessidade de estar constantemente atualizado, e será bem provável, que, ao se aposentar, os saberes que eram válidos, quando de sua formação inicial, já estejam completamente obsoletos.

Para Tardif (2002), os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais, anteriores à carreira, propriamente dita, ou estão situados fora do trabalho cotidiano.

O Quadro 1, a seguir, traz as possibilidades de compreender que saberes são estes, onde os adquirimos e como eles aparecem durante o trabalho pedagógico.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos	A família, o ambiente de	Pela história de vida e pela

professores	vida, a educação no sentido lato etc.	socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, caderno de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

**Quadro 1: Saberes docentes**

**Fonte:** Tardif (2002, p. 63).

Estes saberes irão contribuir para a construção da identidade docente. Para Anastasiou e Pimenta (2008, p. 76), “a identidade não é um dado imutável nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Assim, seus saberes estão vinculados a experiências que adquiriram como alunos de diversos professores, boas e ruins, ouvidas, observadas e socialmente acumuladas; relatos sobre as dificuldades e o prazer do exercício da docência.

O processo de constituição da identidade profissional é uma construção que abarca compreensões sobre a visão de mundo, a concepção de sociedade, a docência e a organização do trabalho pedagógico.

Uma identidade profissional se constrói [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2002, p. 19)

O processo de formação dos professores dá-se ao longo da história de vida, da formação inicial, organizada nos primeiros anos da prática docente e continuamente construída, desconstruída e reconstruída, ao longo dos anos. No fundo, a gente não é, mas está sendo. O ser humano é um ser que está sendo para ser; isto por que a condição fundamental para ser é estar

sendo (FREIRE, 2007). E, neste estar sendo, é que são constituídos os saberes e competências para o exercício da docência.

Neste capítulo, foram abordados os aspectos da universidade e suas finalidades, pontuando que, na atual demanda histórica, outras funções lhe são atribuídas, cabendo ao docente universitário refletir e propor meios para materializar estas determinações. No segundo momento do capítulo, foram apresentadas as principais discussões acerca da profissionalização da docência universitária, apresentando alguns aspectos da complexa rede de evidências que orientam a formação deste docente.

A proposta foi chamar a atenção para as questões da docência universitária e o pensamento de Rubem Alves, que abre este capítulo, recai sobre um condicionante pertinente ao exercício da docência universitária, quando pensa em um professor que não teria nada a ensinar e sim apontar as anomalias sociais, convidando os alunos à reflexão sobre tais condicionantes.

*Inserido num contexto completamente desconhecido  
Com outras culturas e hábitos a serem aprendidos  
O esporte e no caso específico o futebol  
Emerge como elemento socializador  
Une pessoas, aproxima crenças e credos  
Judeus e italianos  
Para celebrar o momento  
De não ter nenhum outro pensamento  
A não ser de entrar no mundo simbólico e imaginário  
Imerso de imprevisibilidade  
E sentimentos de nacionalidade  
Que transcendem os ideais políticos e religiosos  
Que jogo é este capaz de promover*

*E quando a bola rola... unem-se os povos (!?!?)  
Eis a parte romântica do fenómeno sportivo  
Que de ciência dos governantes do Estado-nação  
O utilizam para controlar e amenizar as grandes massas  
Rompem com a lógica do jogo  
E se instauram na lógica capitalista  
Ao respeitar as regras do jogo  
Concordo com a verticalidade da relação  
E quem governa o país  
Dita os caminhos e possibilidades de apropriação  
Das relações entre o esporte e a manutenção da lógica vigente  
Atendendo a privilégios  
E alienando parte significativa dessa gente  
Que não é capaz de perceber  
As implicações entre futebol e poder  
Que transfiguram o jogo jogado  
Para um espetáculo extremamente rentável  
Enquanto Brasil é tricampeão na década de 1970  
Dezenas de famílias são desestruturadas  
Pessoas são torturadas  
Pessoas são exiladas  
Criando a falsa relação de que está tudo bem no País  
Que funciona como sempre se quis  
O futebol nos deixa feliz  
E quando este êxtase todo acabar  
Vem a próxima olimpíada  
Vem o próximo mundial*

*O esporte a serviço da manutenção da ordem vigente  
Vai orientando o olhar de muita gente  
Muito além dos limites das linhas das quadras  
Muito além de regras, técnicas e táticas  
Um fenómeno sócio-histórico e cultural  
Que se ressignifica em cada localidade  
Há mais países filiados à FIFA do que à ONU  
O futebol é um grande fenómeno  
De proporções inexplicáveis  
Por mais consciência que se tenha  
Por mais reflexões que se faça  
Fitamos todos sobre a telinha  
Para torcer para o Brasil erguer mais uma taça  
Alegria de um povo pelo futebol alienado  
E os detentores do capital e governantes veem nele,  
Um grande aliado...  
Emerso na paixão do fenómeno jogo  
Utiliza o mesmo para controlar o povo*

*Angelo Amorim*

### **3. TROCA DE OLHARES: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESPORTE**

“O homem que em sua atividade profissional está ligado somente a um pequeno fragmento isolado do Todo adquire apenas uma formação fragmentária; tendo eternamente nos ouvidos só o ruído monótono da roda que faz girar, nunca desenvolve a harmonia de seu ser, e em lugar de imprimir em sua natureza a marca da humanidade, ele somente é um reflexo de sua profissão, de sua ciência”. Friedrich Schiller

Cada papel social que eu ocupo reflete uma possibilidade de olhar para o fenômeno esporte. Seja enquanto praticante, admirador, consumidor, atleta, árbitro, dirigente, professor de EF, professor de esportes, professor universitário, pesquisador... Considero-me um apaixonado pelo esporte e enquanto apaixonado corro riscos de ter os olhares camuflados ou direcionados para um aporte do fenômeno. Sem o desejo de esgotar e tão pouco trazer todas as implicações sobre o esporte, opto, no recorte deste estudo, por fazer algumas considerações sobre o olhar histórico e as dimensões sociais do esporte, baseado em Tubino (1992): alto rendimento, participação (lazer) e educacional (tanto como conteúdos das aulas de EF, como práticas institucionalizadas na escola).

#### **3.1 OLHARES HISTÓRICOS SOBRE O ESPORTE**

Existem duas concepções para a origem do esporte, segundo Guttmann (1978), uma que aponta aos tempos mais remotos da civilização e a outra que define o surgimento do esporte moderno, na Inglaterra do século XVIII, consolidado no final do século XIX, como fruto das mudanças ocorridas devido à Revolução Industrial.

Sobre a questão da evolução continuada dos esportes, como são conhecidos hoje, em relação a como eram praticados em outras épocas, Chartier (1994, p. 13) afirma que:

A continuidade do vocabulário ou semelhança dos gestos, efetivamente, não deve confundir: entre os esportes modernos e os jogos tradicionais, as diferenças são mais fortes do que as continuidades. Há uma concepção universalista que reconhece a existência de “esportes” em todas as culturas, antigas ou contemporâneas, européias ou exóticas, se opõe à constatação de uma descontinuidade que define o esporte a partir das características que o distinguem de outras formas de lazer e afrontamento, sejam anteriores, sejam concorrentes.

O que diferencia o esporte praticado na antiguidade do chamado esporte moderno pode ser sintetizado em sete características, que ganham os condicionantes dos modos de vida do fim do século XIX: secularismo, igualdade de oportunidades na competição e em suas condições, especialização das regras, racionalização, possibilitando sua internacionalização, organização burocrática, impulso para a quantificação e a busca dos recordes.

Para Proni (2002, p. 37), tomando como referência os estudos de Jean Marie Brohm<sup>21</sup>, é visível a ruptura neste momento histórico, apresentando três itens para justificar sua afirmação: “nasce com a sociedade industrial e é inseparável de suas estruturas e funcionamento; evolui estruturando-se e organizando-se internamente de acordo com a evolução do capitalismo mundial; assume forma e conteúdo que refletem essencialmente a ideologia burguesa”.

Considerando toda a busca do ser humano por melhor desenvolvimento pessoal e da sociedade, o esporte é uma das maiores invenções sociais que os seres humanos realizaram sem o planejar.

Stigger (2005) cita os estudos de Elias e Dunning<sup>22</sup>, que falam sobre os ingleses que começaram a organizar regras para a caça à raposa, tendo o objetivo de aumentar o prazer dessa atividade. No futebol do final do século XVIII, foram determinadas regras para diminuir a violência praticada no período medieval. As regras não eram claras, não existia uma pessoa para arbitrar os jogos e, com o advento da mudança de comportamento da sociedade inglesa, esses fatores passaram a ser considerados.

Na Idade Média, o termo esporte tinha um sentido específico e a partir do século XVIII que se tornou um termo especializado, transformando-se numa forma de expressar um tipo específico de passatempo realizado por aristocratas e cavaleiros proprietários de terra [...] A estrutura de todos os esportes modernos correspondem atividades organizadas que exigem esforço físico, em que se confrontam, pelo menos duas partes; são desenvolvidas de acordo com um conjunto de regras rigorosas, explícitas e diferenciadas, que se vincula tanto a ideais de justiça e igualdade de oportunidades quanto ao controle da violência; são realizados dentro de um padrão específico de dinâmica de grupo que, facilitando, e restringindo a tensão, visa a encontrar um nível de tensão agradável. (ELIAS, 1992 apud STIGGER, 2005, p. 30)

As formas de organização do esporte surgiram nas Public Schools (escolas inglesas onde estudavam jovens de classe alta, em regime de internato). Em 1840, o Dr. Thomas Arnold, em busca de disciplina nas práticas esportivas dentro da escola, escreve no papel as

---

<sup>21</sup> Sociólogo, filósofo e antropólogo francês. É o principal defensor da crítica radical do esporte na França.

<sup>22</sup> Estudo publicado em 1992, com coletânea de artigos de cada um e dos dois juntos, sobre a origem do esporte, de título *A busca da excitação*.



regras, com o objetivo de canalizar as energias dos jovens, permitindo o encontro entre diferentes escolas.

Os alunos egressos das escolas fundaram ligas e associações para continuar praticando as atividades fora da escola, com interesse na distinção social. Praticavam esportes pessoas das classes superiores e foi exatamente a questão de quem praticaria o esporte, os amadores ou os profissionais, que permitiu a democratização do esporte.

Um dos refúgios distintivos das classes superiores inglesas, no contexto do esporte, foi a defesa do amadorismo (visto como critério de esporte dessa classe social) contra o profissionalismo (considerado o esporte das classes mais baixas, que necessitavam compensar o que deixavam de ganhar quando a ele se dedicavam). A crise entre amadorismo e profissionalismo é a chave para compreensão do processo de democratização dessa prática, inicialmente reservada a amadores e que democratizada se transformou em espetáculo de massa. (STIGGER, 2005, p. 39)

Podemos trazer para o diálogo, o caso do futebol e seus processos de democratização, tornando-se uma prática universal, muito antes dos movimentos de integração econômica, social, cultural e política que culminaram na globalização. “O futebol foi o primeiro senão único fenômeno cuja universalização precedeu os processos de modernização das telecomunicações” (GEBARA, 2002, p. 15).

No início do século XX, o futebol amador era praticado pela elite burguesa, enquanto o futebol profissional, por pessoas que deixavam de trabalhar para jogá-lo. A profissionalização do futebol possibilitou seu acesso pelas camadas menos favorecidas da sociedade, passando a ser visto como via de ascensão social. O direito dos trabalhadores ao tempo de lazer era todo ocupado com estas práticas sociais.

De toda forma, Gebara (2002, p. 13) sinaliza que se deve compreender o problema da democratização do esporte em sua ambiguidade.

A massificação do esporte não implica necessariamente em sua democratização. Não são poucos os regimes autoritários, ou mesmo ditatoriais, que têm massificado a prática esportiva, isso sem, contudo, democratizar, no sentido de possibilitar às minorias efetiva participação. De fato, a intervenção do Estado no mundo esportivo tem sido, freqüentemente, no sentido de induzir a prática esportiva na direção de projetos nacionais voltados para a propaganda e a doutrinação.

Os ideários do esporte olímpico, criados pelo Barão Pierre de Coubertin<sup>23</sup> e simbolizados na expressão “O importante é competir!”, remetiam ao desejo de uma congregação entre os povos de todas as partes do mundo para uma competição independente

---

<sup>23</sup> Nasceu em 1863, na França, e faleceu em 1937, na Suíça. É considerado o idealizador dos Jogos Olímpicos da era moderna, que teve sua primeira edição em 1896.

dos resultados, envolta em generosidade e lealdade, quando dos primeiros Jogos Olímpicos da Era Moderna, realizados na capital grega, Atenas, em 1896.

A partir dos Jogos Olímpicos de Berlim, 1936, a história começa a mudar. Adolf Hitler<sup>24</sup>, ditador alemão, tentou transformar o esporte em uma manifestação política a favor do nazismo. O esporte tornou-se, assim, objeto de luta política, ocorrida com o apoio do Estado e vinculada à aparente neutralidade das instituições esportivas, favorecendo a concorrência entre países, Estados e cidades.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o quadro internacional da Educação Física e do Esporte transformou-se profundamente, em todas as suas dimensões, e pode-se afirmar que uma interpretação correta do conjunto de fatos históricos tornou-se extremamente difícil.

No cenário do Brasil, Lucena (2001, apud LEIRO, 2004, p. 39) argumenta que:

No caso do Brasil, não há, tomando por base o ocorrido em alguns países europeus, e na Inglaterra em particular, uma passagem sincrônica do jogo popular e ritualístico ao esporte ou jogo esportivizado. Em nossa opinião, há, na verdade, o ‘implante’ de uma prática específica ao lado dos jogos de caráter popular [...] o esporte chega até nós não por um amadurecimento contínuo, que permitiu a passagem de uma técnica específica, que parece caracterizá-lo; mas por uma ação deliberada e dirigida para determinados setores da elite brasileira.

O período da Ditadura Militar, em especial à época da Copa de 1970, quando o Brasil conquistou o tricampeonato mundial de futebol, no México, remete à problemática do esporte sendo utilizado como instrumento de manutenção da lógica vigente. Apoiado nos aspectos de imprevisibilidade e espontaneidade, presentes nos esportes, o cenário que se via, neste momento histórico, nos remetia a um País parado para ver o jogo do Brasil e a constantes perseguições, por conta das opções político-filosóficas contrárias à instauração da ditadura.

O esporte como modelo perfeito de globalização do espetáculo, do entretenimento e das comunicações, por “anunciar, esconder e antecipar” o fenômeno esportivo que ajudou a edificar o capitalismo industrial e potencializou com os jogos olímpicos a função ideológica, durante o século XX. (ALTUVE, 2002, apud LEIRO, 2004, p. 44)

Neste cenário, instaurava-se um debate acerca dos valores esportivos articulados a desvios ideológicos, como a escravidão dos atletas, a busca excessiva pela vitória, a inserção da política, ao promover eventos, a crescente comercialização e a publicidade. Estes aspectos reforçam os condicionantes em que o esporte se organiza “em torno do capitalismo industrial e a utilização do esporte como Aparelho Ideológico do Estado”. O primeiro, refletido no enfoque ao rendimento máximo, “na especialização do trabalho, no movimento corporal

---

<sup>24</sup> Nasceu em 1889 e faleceu em 1945. Ditador nazista alemão.

robotizado” (PRONI, 2002, p. 31), enquanto, o segundo, revela a “transformação do espetáculo em meio de distração das massas, desviando os homens adultos de uma participação política consciente” (PRONI, 2002, p. 32).

O esporte moderno está entrelaçado a aspectos político-ideológicos

relacionados com as suas origens nas novas condições culturais e materiais presentes também no desenvolvimento industrial e com as adaptações psicológicas para a vida moderna: a ênfase em resultados, objetivos racionais, organização, burocracia, disciplina, autoridade, competitividade, ideologia democrática, meritocracia. (STIGGER, 2005, p. 59)

As alterações da segunda metade do século XX, no campo esportivo, foram bem profundas, tendo em vista o número de praticantes e modalidades que surgiam e cresceram, impressionantemente. Além disso, o esporte, até então visto apenas na perspectiva do rendimento, após a Carta Internacional de Educação Física e Esporte, da UNESCO, publicada em 1978, juntamente com a Educação Física, passa a ser entendido como um “direito de todas as pessoas”.

A abrangência social do Esporte passou a ser preponderante. As formas de exercício do direito ao Esporte passaram a ser o Esporte-Educação, o Esporte-Lazer e o Esporte de Desempenho. Estas dimensões do conceito contemporâneo de Esporte podem ser explicadas por seus princípios: o Esporte-Educação, pelos princípios socioeducativos de participação, cooperação, coeducação, corresponsabilidade e inclusão, do desenvolvimento esportivo e do desenvolvimento do espírito esportivo; o Esporte-Lazer, pelo princípio do prazer; e o Esporte de Desempenho, pelos princípios da superação. Evidentemente, que a Ética do Esporte, apoiada na convivência humana, deverá estar presente em qualquer dimensão esportiva.

Atrrelado a estas dimensões, o esporte possui diversas funções sociais que são remetidas a sua heterogeneidade:

Ao dizer que ele não é um fenômeno homogêneo, mas se expressa numa grande pluralidade relacionada com fatores diferenciais como sexo, idade, profissão, meio socioeconômico e realidade de cada país. O esporte desempenha as seguintes funções sociais: espetáculo, comercial, lazer, papel educativo, papel de adaptação e preparação para o trabalho. Critica o esporte como é abordado, já que a competição domina quase toda sua significação atualmente. O esporte é a conjuntura hipercompetitiva e burocrática da sociedade moderna, vinculada, essencialmente, à idéia de produtividade, concorrência e técnica. (BOUET, 1968, p. 50)

Contraopondo-se a esta visão, a dimensão do lazer no esporte tem sido preterida pelo autor, por considerar que esta prática seria organizada segundo outra lógica e, como consequência, outros valores seriam constituídos quando de sua prática: atingir o nível de

tensão agradável dado às práticas, em detrimento da lógica centrada no recorde, na seleção e no individualismo.

A divisão do esporte no âmbito da estrutura social é marcante

Nas configurações denominadas de: futebol profissional, também referido por alguns autores como futebol espetáculo ou futebol de alto rendimento/performance; futebol de brincolagem, conhecido como fute, pelada, baba, racha e outras designações locais; futebol comunitário, futebol de várzea, de bairro ou amador; e o futebol escolar, vinculado à instituição escolar desde o século XIX, como dispositivo pedagógico de uso alargado e transformado em conteúdo da Educação Física ao longo do século XX. (DAMO, 2003, p. 136)

Assim, nessa multiplicidade de unidades, o esporte é constituído socialmente e apropriado, de diversas formas e significados, nos diversos contextos em que sua manifestação ocorre. Seja como praticante, admirador, jornalista, médico, fisioterapeuta, gari, vendedor ambulante, engenheiro, advogado, fisioterapeuta, nutricionista, publicitário, pedreiro, dona de casa, dentre outras profissões e ocupações, todos são influenciados de alguma forma por este fenômeno.

“O esporte moderno é objeto em constituição” (GEBARA, 2002, p. 6), capaz de influenciar o temperamento das pessoas, pois, em sua gênese histórica, o esporte pode avançar, de uma prática de pessoas sem um compromisso aparente, a grandes disputas ideológicas entre as nações. Neste sentido, pensar em conceituar o esporte é uma tarefa complexa da qual eu me atrevo apenas a fazer algumas considerações.

Leiro (2004, p. 46) considera o esporte como um fenômeno cultural que, em essência, “não é bom nem ruim. Suas relações, procedimentos éticos e metodologias de educação formal, não formal e informal é que vão moldar concepções e legitimar hegemonias”. Assim, a problemática não deve residir sobre a presença ou não do esporte e, sim, dos valores simbólicos a ele atribuídos nos diversos espaços sociais.

Nesse sentido, Stigger (2005, p. 9) apresenta olhares de homogeneidade e de heterogeneidade sobre o esporte:

O esporte se evidencia de forma global, trazendo consigo uma lógica e características padronizadas que o distinguem de outras práticas sociais, que lhe conferem uma **homogeneidade** capaz de permitir a realização de trocas esportivas em escala mundial. Em contrapartida, também se vislumbra uma **heterogeneidade** na forma com que o esporte é apropriado em diferentes contextos e por diversos grupos culturais particulares, o que aponta para uma diversidade cultural desse universo.

No exercício de olhar o esporte, Kunz (2006) visualiza dois conceitos de esporte: um restrito e outro amplo. O conceito restrito faz referência a aspectos ligados ao treino, à

competição, ao atleta, ao rendimento esportivo, que são reforçados pelos meios de comunicação. Trata-se de um olhar restrito, que compreende o esporte apenas em suas estruturas internas, carente de reflexões e críticas. O conceito amplo busca compreender o esporte como um fenômeno sócio-histórico e cultural, localizado, com características particulares. Insere-se na proposta de vislumbrá-lo, considerando-se o contexto em que se manifesta e a quem suas práticas, nas diversas perspectivas, interessam.

O sentido do esporte, seja numa perspectiva restrita ou numa perspectiva ampla, é variado, multidimensional, e repleto de elementos que encantam e vislumbram a totalidade da dimensão humana.

Olhando para dentro do esporte, nos seus aspectos restritos, podemos encontrar

os valores da corporeidade, da condição física, da saúde, do ter e do ser, do rendimento, do esforço de procura, do empenhamento, da persistência, da ação e da realização, do enfrentar dificuldades, barreiras e resistências, da tensão, do dramatismo e da aventura. E é um espaço de expressão, de estética, de relaxamento e entretenimento, de configuração e criação de vivências, de sensações, de impressões e experiências, de comunicação, de cooperação e interação. (BENTO, 1992, p. 6)

Por outro lado, e não menos encantador, é preciso compreendê-lo em sua dimensão polissêmica, tendo

a capacidade de saber se colocar na situação de outros participantes no esporte, especialmente daqueles que não possuem aquelas “devidas” competências ou habilidades para a modalidade em questão; ser capaz de visualizar componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais no campo esportivo; saber questionar o verdadeiro sentido do esporte e por intermédio dessa visão crítica poder avaliá-lo. [...] não apenas sobre o mundo do esporte, mas para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural. (KUNZ, 2006, p. 29-30)

Em suma, faz-se necessário compreender o esporte, considerando-se todas as questões que influenciam sua prática e, no próprio ato de jogar, as relações complexas que atribuem ao jogo o caráter de imprevisibilidade, entendendo como são tecidas as relações de cooperação e oposição entre os praticantes; relacionando as questões sócio-históricas, afetivas, sociais, cognitivas e motoras, presentes no ato de jogar; e compreendendo a totalidade dos esportes, sem desconsiderar suas partes em detrimento da compreensão de outras partes descontextualizadas do todo.

### 3.2 POSSIBILIDADES DE OLHAR O ESPORTE

“Hoje você é quem manda  
 Falou, tá falado  
 Não tem discussão, não.[...]  
 Apesar de você  
 Amanhã há de ser outro dia  
 [...] Quando chegar o momento  
 Esse meu sofrimento  
 Vou cobrar com juro. Juro!  
 Todo esse amor reprimido,  
 Esse grito contido,  
 Esse samba no escuro [...]  
 Apesar de você  
 Amanhã há de ser outro dia.”  
 Chico Buarque

Quando Chico Buarque<sup>25</sup> escreveu a letra desta música vivíamos sobre a égide da ditadura militar. Ele localiza sua crítica como alusão negativa ao regime político. Hoje, peço a licença poética para usá-la, fazendo alusão aos olhares constituídos historicamente sobre o esporte, desde aspectos mais específicos, estruturados nos procedimentos didático-pedagógicos do ensino de esportes, aos aspectos mais amplos e, não mais importantes, das discussões do fenômeno, nas dimensões ideológicas, políticas e sociais.

Os esportes ganham destaque na agenda nacional, com a presença de megaeventos esportivos no Brasil, como a Copa do Mundo de Futebol, em 2014, e os Jogos Olímpicos, no Rio de Janeiro, em 2016. As repercussões das práticas esportivas, nos diversos setores da sociedade, levam o esporte a um *status* questionável, tendo em vista seu uso e significados para a população, uma vez que, em muitos casos, ou é visto como antídoto à questão social ou prática para gerar lucro aos detentores dos meios de produção.

Nas páginas a seguir serão apresentados alguns olhares sobre o esporte, considerando-se suas múltiplas dimensões, referenciadas na clássica construção de Tubino (1992, p. 35-36): esporte-educação, esporte-participação e esporte-performance.

O esporte-educação, desvinculado do princípio do rendimento e voltado para um compromisso educativo, seria aquele realizado no contexto escolar. O esporte-participação, referenciado com o princípio do prazer lúdico e relacionado intimamente com o lazer e o tempo livre, teria como finalidade o bem-estar dos seus praticantes. O esporte-performance ou de rendimento, praticado pelos talentos esportivos, traz consigo os propósitos do êxito esportivo, da vitória sobre os adversários e é exercido sob regras preestabelecidas pelos organismos internacionais de cada modalidade.

---

<sup>25</sup> Compositor e cantor paulista de Música Popular Brasileira (MPB). Nasceu em 1944.

No sentido de contemplar essas dimensões, irei abordar o enfoque do esporte, tomando como referência aspectos particulares de cada dimensão, estruturados da seguinte forma: esporte de alto rendimento; esporte como atividade de lazer; e esporte educacional, sob dois eixos que dialogam e possuem suas especificidades: esporte como conteúdo das aulas de EF e esporte escolar.

### 3.2.1 Esporte de Alto Rendimento

O esporte na perspectiva do rendimento modificou sua postura com a evolução do pensamento na sociedade industrial. A seleção dos mais aptos e o treinamento, muitas vezes sobre dores, remetem às características de recorde e performance a serem melhoradas a cada dia. A ideia de render é presente nas estruturas dos modos de produção e acaba por ser reproduzida no esporte. Todos os aspectos negativos e positivos do capitalismo são incorporados pelo esporte, hoje, não mais rendimento (uma vez que a lógica do rendimento pontuada pelos autores citados, em outro momento do texto, se redimensiona no atual momento histórico), e não só alto rendimento, mas também espetáculo, negócio. Assim, todas as críticas a este olhar para o esporte são críticas, em consequência, ao modo de produção predominante na sociedade.

O esporte é um produto cultural altamente valorizado em todo o mundo, pelo menos no sentido econômico. São investidas somas extraordinárias para que resultados cada vez melhores sejam alcançados. E a ciência que está à sua disposição não é uma ciência com interesse no ser humano ou na dimensão social do esporte, mas com interesse tecnológico e de rendimento. Essa ciência toma os indivíduos praticantes desse esporte como objetos de manipulação, objetos à sua disposição para “trabalhá-los” de forma externa a eles próprios para o aperfeiçoamento físico-técnico. (KUNZ, 2006, p. 23)

Esta citação potencializa as críticas destinadas a esta perspectiva, que compreende os sujeitos que participam do processo como objetos a serem manipulados em busca de interesses particulares, usando de tecnologias e artefatos científicos para levar o atleta para além dos limites físicos e biológicos, valendo-se do doping e outras técnicas para atingir seus objetivos.

Leiro (2004, p. 91) sinaliza a presença da mídia tornando o esporte um produto a ser consumido

O esporte vem sendo caracterizado como produto e sendo, cada dia mais, particularizado na TV. O jogo, como espetáculo presencial, dá lugar aos interesses mercantis. Desse modo, o corpo se transforma em difusor de *kits*/produtos que vão

da cabeça aos pés, do boné à chuteira. A grande maioria das emissoras de televisão privada no Brasil prioriza os aspectos industriais e comerciais na sua programação e tenta reduzir os telespectadores em massa consumidora.

Tubino (2005) ressalta outro aspecto, ao pontuar que o esporte tornou-se um negócio rentável, adotado desde o mais alto nível hierárquico, pelo Comitê Olímpico Internacional (COI), e pelos órgãos máximos de cada esporte. O esporte-negócio é atualmente a melhor forma de recrutar recursos para projetos e eventos esportivos, além de propiciar o desenvolvimento dos esportes.

O nível de investimento nos esportes depende, segundo Proni (2002, p. 77; 83), da vocação de determinados esportes para o espetáculo e do grau de profissionalização dos agentes que administram os esportes e organizam seus eventos.

Em algumas situações-limites, uma estratégia de marketing esportivo pode implicar uma ação coordenada envolvendo atletas, dirigentes, fabricantes de materiais esportivos, patrocinadores e emissoras de TV e, até mesmo, conciliação de interesses de empresas concorrentes [...]. A história recente do esporte é marcada pela importância crescente do marketing esportivo no financiamento das competições e pela transformação do esporte espetáculo em atividades organizadas em moldes empresariais.

Para Brohm (1976), o esporte é a perversão do jogo, por introduzir sistematicamente o rendimento corporal, impondo a competição entre pessoas e grupos, funciona como reproduzidor das relações capitalistas... Este mesmo, ao ser esporte, não deixa de ser jogo. E o jogo é movido, segundo Freire (2005), pela espontaneidade e pela imprevisibilidade, quando seus participantes rompem com o tempo cronometrado e participam do eterno. E isso parece acontecer, quando o árbitro apita, mesmo pela televisão, o início de cada partida.

Kasznar (2002, p. 105) destaca que, com a evolução da televisão, o impacto sobre os esportes foi significativo, apontando os seguintes fatores, como oriundos deste processo:

A disseminação mundial das práticas e das múltiplas modalidades esportivas; Barateamento contínuo do custo de se assistir a programas desportivos, com a conseqüente popularização dos esportes e da atividade de *ver e torcer à distância*; Capacidade de acompanhar, ver e torcer em tempo real eventos esportivos de naturezas variadas; Capacidade de educar o telespectador que pode apreciar repetidas vezes um jogo, um lance ou algum movimento de interesse; Disseminação da cultura esportiva televisionada, na qual as grandes cadeias investem somas pesadas, colocando à disposição do telespectador um aparato de apoio à compreensão do que ocorre nos esportes mais avançados e numerosos; A criação de profissões nas telecomunicações diretamente oriundas e vinculadas aos esportes: Comentaristas, técnicos, repórteres especializados, equipes de filmagem, transporte, reprodução e transmissão, formam uma elite de profissionais bem remunerados; O desenvolvimento da indústria da informação e do lazer esportivo; A motivação em participar mais dos esportes, local e internacionalmente, como esportista e torcedor; O desenvolvimento da indústria do turismo esportivo, doméstico e internacional; A facilidade de avaliar, julgar e definir melhor o desempenho dos atletas, jogadores e



equipes em competições esportivas, com a introdução dos *replays*, filmagens de câmara lenta, tira-teimas e afins. Esse avanço tornou o esporte mais transparente e emocionante.

Estes aspectos fazem emergir elementos, positivos e negativos, neste cenário, que corroboram diversos posicionamentos, favoráveis e contrários, a esta atual conjuntura do esporte. Tubino (2005, sp.) aponta, como aspectos positivos do atual modelo de esporte de rendimento:

Popularização do esporte; Divulgação do esporte entre os jovens; Incentivo à prática do esporte como lazer e do esporte na escola e da escola; Geração de milhares de postos de trabalho diretos ou indiretos; Mais contribuições fiscais; Maior industrialização; Maior desenvolvimento dos serviços do setor; Fonte de receita para governos e empresas; Independência financeira dos atletas; Melhoria do nível dos espetáculos esportivos.

O autor critica o modelo atual de esporte de rendimento, apontando-o como um meio de alienação ideológica e de repressão das sociedades, pois os atletas vendem sua força de trabalho para atenderem a leis de oferta e procura, para serem treinados para o rendimento, de forma alienada, em que seu corpo se torna apenas um prolongamento da máquina, na sociedade industrial. Assim, conclui, apontando os aspectos negativos do modelo atual de esporte de rendimento:

Indiferença quanto aos Princípios Fundamentais da Carta Olímpica e ao Manifesto sobre o Fair play; Uso político-ideológico do esporte (distração das massas desviando a população de uma participação política consciente); Foco na rentabilidade sendo o esporte apenas mais um meio; Prioridade para a formação de campeões; Influência sobre a prática esportiva amadora, escolar e de lazer; Obsessão pela vitória a qualquer preço; Mercantilização exacerbada do esporte; Reprodução do sistema capitalista; Ênfase ao máximo rendimento, especialização do trabalho (no movimento corporal robotizado); Produção de “mercadorias” (campeões, espetáculos, recordes, competições); Proliferação de bancas de apostas; A falsa democratização do esporte; Doping; Corrupção; Subordinação aos meios de comunicação; Influência da publicidade; Influência perniciosa sobre o imaginário individual e coletivo pela criação de mitos esportivos. (TUBINO, 2005, sp.)

O esporte, como espetáculo de alto rendimento, está a serviço de interesses capitalistas. Seus valores e práticas orientam condutas e constituem o esporte tido como ideal a ser praticado, por poucos, e consumido por todos. As grandes cifras do marketing e a promoção de megaeventos esportivos refletem o impacto desta dimensão do esporte na sociedade. Algumas consequências, que merecem ser pontuadas, nos remetem às implicações do fenômeno nesta perspectiva e sua influência direta na constituição de outras dimensões do esporte, como o escolar e o realizado no âmbito do lazer.

Leiro (2004, p. 42) nomeia este olhar de “esporte espetacularizável, com seu foco, volume, enquadramento, cor, movimento das câmeras e sua iluminação vem soprando, ‘via satélite’, uma programação editada e um fazer reconhecidos como *esporte telespetáculo*”.

O próximo subcapítulo revelará alguns elementos da articulação entre as políticas de esporte e as práticas no campo do lazer, sem o interesse de esgotar e, sempre, no desejo de provocar a reflexão e o debate.

### **3.2.2 Esporte Participação (Lazer)**

O tempo de fazer, de ser e de existir se dilui na velocidade, onde o tempo de ter, de correr e de consumir se tornam referências, no atual contexto histórico em que vivemos. Fala-se da emergência de pararmos para pensar no que estamos fazendo, em meio à aceleração dos encontros sofridos, distantes e ansiosos, por celebrações de um tempo maior do que aquele do sinal fechado, versado em música por Paulinho da Viola<sup>26</sup>.

Avançamos do paradigma da lentidão, marca de outro tempo em que vivemos, onde as ações do cotidiano aconteciam de uma forma mais lenta, mais vivida, mais sentida, e estamos no paradigma do encontrão, onde damos nas vistas, mas não damos ouvidos.

Alguns dilemas da contemporaneidade nos remetem à forma como são estabelecidas as relações entre os seres humanos, constituídas ao longo de toda a história de uma civilização conformada pela con-vivência entre os povos. A atual sociedade industrializada, com avanços significativos no campo técnico-científico, leva o ser humano a uma dependência das máquinas, a um afastamento do homem e da mulher, como seres da natureza, em direção a seres donos da natureza.

Neste cenário, a emergência do lazer, como possibilidade, arrebatadora e significativa, de pararmos, para que possamos transcender o aspecto utilitário das coisas e valorizar a poesia, o respeito, o diálogo, a participação e a consciência da finitude do meio ambiente, constitui uma aposta. A partir de um possível diálogo, de valorização e respeito, estimulando a consciência e a formação, crítica e consciente, dos pares que nos cercam, podemos potencializar melhores condições de con-viver.

Sem tal relação potencializadora, a manutenção da ordem vigente se impõe. A partir de um processo de formação alienada, onde o trabalho se transforma em atividade principal a

---

<sup>26</sup> Carioca, nascido em 1942, é cantor e compositor de samba.

ser desenvolvida e, nos espaços do chamado tempo livre, somos estimulados a um consumo alienante, pelo bombardeio de informações dos meios de comunicação que, visando à continuidade da extração e da produção de coisas a serem consumidas, contribuímos para o processo de desumanização dos seres humanos.

A mídia contribui para este contexto, como retrata Friedman (1970 apud WAICHMAN, 2003, p. 36):

A publicidade onipresente, a informação uniformizada, a atração obsessiva por novas formas de conforto, de deslocamento, o impulso inquieto para tipos de evasão real ou imaginária levam sociedades inteiras a ter idênticas formas de utilização do tempo livre.

Da alienação do trabalho à alienação do tempo livre, movidos pela busca desenfreada de ter coisas e consumir, perdemos a essência do que somos e nos tornamos o que temos. Habermas (1987), filósofo alemão da Escola de Frankfurt, em sua *Teoria da ação comunicativa*, indica o avanço da racionalidade instrumental, oriunda da modernização da sociedade industrial, que define as relações num conjunto de técnicas e procedimentos que visam a um determinado fim, propondo a racionalidade da comunicação, pautada pelo entendimento, contrapondo-se à coação. A partir da linguagem, do diálogo, podemos integrar o mundo da vida (a cultura, ao convívio social e às estruturas de personalidade) ao mundo do sistema (o Estado e o mercado burocrático), diminuindo os determinantes do segundo sobre o primeiro.

Para Mascarenhas (2003, p. 97), o lazer é um “fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassando por relações de hegemonia”.

O campo do lazer, nas discussões atuais, surge como um elemento potencializador do estímulo à tomada de consciência, segundo Paulo Freire, contribuindo para a libertação dos seres humanos dos condicionantes impostos pelo mundo do trabalho. O esporte, neste âmbito, busca redimensionar os conceitos e valores presentes na lógica institucionalizada e altamente divulgada pela dimensão de alto rendimento (espetáculo, negócio).

No que se refere à dimensão esportiva, no campo do ao lazer, Stigger (2005, p. 80) fez um estudo relevante, utilizando a abordagem etnográfica, em três grupos<sup>27</sup> da cidade do Porto

---

<sup>27</sup> Stigger (2005, p. 81) descreve os grupos: (1) Grupo do Castelo: 18 pessoas que, com alguma formalidade, praticavam o voleibol na Praia do Castelo do Queijo, aos sábados à tarde e domingos pela manhã, há aproximadamente 12 anos. Indivíduos de 14 a 62 anos, oriundos de diversas zonas da cidade; (2) Caídos na Praia: grupo que registrou nos seus estatutos o ano de fundação em 1925. Era formado por 38 pessoas de 17 a 62 anos de idade, que praticavam futebol na Praia do Molhe, com uma estrutura bastante organizada e a partir de uma lógica estabelecida por uma tradição sistematicamente realimentada; (3) Não chegava a ser um grupo: eram

(Portugal), que se reuniam, nos finais de semana, para a prática de esportes, com o intuito de “compreender o esporte praticado pelas pessoas comuns, no seu dia-a-dia, quando o inseriam nos seus modos de vida”. O esporte é considerado como um elemento da cultura que, apesar de ser visto como corriqueiro pelos habitantes, ao analisá-lo sob outros enfoques, ganha outras particularidades.

De acordo com Stigger (2005), os grupos estudados jogavam voleibol e futebol, partindo das ideias institucionais dos jogos. As modificações eram feitas por eles, variando do tamanho do espaço, em função do número de participantes, a ações permitidas no manuseio da bola (voleibol), pois reconheciam as dificuldades que alguns participantes tinham de realizar os gestos esportivos, de acordo com as regras. Caso tal procedimento não fosse adotado, os jogos seriam sistematicamente interrompidos, vindo a perder o interesse em sua prática.

No grupo de futebol de areia já era diferente, caso não se contasse com 18 pessoas, não havia jogo, respeitando-se uma tradicionalidade do grupo. Nos três grupos, observa-se a ausência de árbitros externos. Eles mesmos marcam e, no futebol de areia, quem sofre é quem marca e, quando não o faz, acaba sendo penalizado pelos colegas. Para Stigger (2005, p. 87), a lógica participativa regulava a atividade dos grupos estudados da cidade do Porto. “A adoção de regras nos três grupos estudados caracterizavam as suas atividades como práticas esportivas participativas, já que estavam relacionadas tanto com o acesso a prática esportiva quanto ao poder de decisão dos participantes na sua realização”.

E continua relatando que, nos esportes oficiais,

as regras funcionam como artefatos culturais ligados a uma racionalidade específica da modernidade, vinculada ao interesse de adequar meios aos fins, regras que acabam por ser constrangedoras, seletivas e autocráticas. Por outro lado, nas regras adotadas pelos praticantes do esporte no lazer conduz a outros aspectos: nos grupos estudados as modificações das regras conduziam para uma perspectiva hedonista, participativa e democrática. (STIGGER, 2005, p. 87-88)

O esporte, como fenômeno de lazer, proporciona, pela prática indiscriminada, a participação de todos, independentemente das habilidades motoras apresentadas. Ocorre a manipulação das regras, para se adaptar à realidade de cada contexto em que os esportes serão praticados. Faltam, no entanto, políticas públicas para que as atividades de lazer ocorram em benefício da população, em detrimento das políticas de eventos, cuja maior parcela de investimentos é destinada à prática de alto rendimento.

---

indivíduos que frequentavam o Parque da Cidade, sem regularidade formal, encontrando-se nos finais de semana para praticar o futebol. Pouco se conheciam, às vezes sequer o nome, e se tratavam por apelidos criados no local.

Neste campo, é pertinente também tecer os enlaces entre esporte, lazer e alguns temas, como a saúde, o convívio e o escape. Na relação com a saúde, constituída historicamente sob o lema de que a “*atividade corporal promove a saúde*”, temos representado o pensamento higienista, que foi a primeira concepção dada à EF na sociedade brasileira, em fins do século XIX. No campo do lazer, observam-se os excessos nas práticas esportivas, pois a satisfação da prática só acontece quando se chega ao limite do esforço físico. Neste cenário, o risco de mal súbito<sup>28</sup> é potencializado, por conta dos esforços máximos atingidos pela prática associados à falta de atividades durante a semana, ao consumo de bebidas alcoólicas etc. O “*velho baba*” de final de semana, possibilita aos praticantes “encontrar no lazer um espaço especial de liberdade, no qual têm a oportunidade de expressar as suas escolhas, e também de chegar aos excessos” (STIGGER, 2002, p. 221).

A relação de convívio possibilita estar num espaço de con-vivência coletiva, contribuindo para o pertencimento a outros grupos sociais, para além do local onde mora, e as relações familiares e os enlaces com a ideia de escape assumem o papel compensador e aliviador do stress, possibilitando descanso, divertimento e desenvolvimento, onde se vive a Revolução Cultural do Tempo Livre, caracterizada “por uma renovação de valores sociais, explicitada tanto pela valorização do lazer como pela valorização da individualidade neste contexto, já que é visto como um novo espaço para expressão livre” (STIGGER, 2002, p. 227).

O autor pontua que, por outro lado, dada a carência de sentidos claros e reflexões sobre o fenômeno nesta dimensão, são considerados

fatores alienantes, constituindo os principais meios ideológicos de fuga da realidade, em dois sentidos: como atividade prazerosas, absorventes e meios de relaxação, eles constituem forma de escape, sendo um bom substituto para atividade mental e crítica; como espetáculo esportivo, difundido em grande escala pelos meios de comunicação de massa, o esporte é visto como forma de desviar as populações dos reais problemas da sociedade em que estão inseridos. (STIGGER, 2002, p. 226)

Marcassa e Mascarenhas (2005, p. 258) afirmam que os professores que atuam neste campo devem estar suficientemente preparados para

o desenvolvimento de projetos de lazer-educação comprometidos com a promoção do homem, no sentido de torná-lo cada vez mais capaz de conhecer sua realidade, para nela intervir com vistas à ampliação da liberdade, da autonomia, da comunicação e da colaboração.

---

<sup>28</sup> É a morte que ocorre repentinamente, sem previsão, sem sinais de trauma ou violência.

Tratar do esporte nesta perspectiva avança para além de proporcionar o prazer e o divertimento das pessoas, recaindo na tarefa de assumir um compromisso político. O Esporte, no âmbito do lazer, é inspirado na perspectiva institucionalizada, mas, ao se jogar entre o grupo, busca-se equilibrar as equipes. O esporte é visto como uma prática com fim em si mesma, onde o gosto de estar naquele espaço é que orienta as condutas e, sobretudo, ressignifica os valores atribuídos à prática, na perspectiva institucionalizada, que não está vinculada ao relaxamento, no sentido do descanso, mas procurando atingir um nível de tensão agradável durante sua prática.

### 3.2.3 Esporte Educacional

A primeira questão que me vem à cabeça sobre o esporte educacional é se essas discussões sinalizam para o esporte como conteúdo nas aulas de EF e como prática esportiva na escola. *Há diferenças nestas duas visões sobre o esporte, no âmbito educacional (escolar)? Seria possível que na escola pudessem existir duas utilizações do mesmo fenômeno, com objetivos diferentes?* A resposta a estes questionamentos recai sobre a seguinte questão: *Que projeto de sociedade você contempla em suas aulas?*

Nos itens anteriores, eu falei sobre a dimensão de alto rendimento e do lazer articulado à temática esporte. Melo (2005, p. 69), baseado em Kunz (2006), faz a seguinte afirmação sobre a dimensão de alto rendimento, observando que está orientado por “princípios de sobrepujança, seleção e especialização precoce dos praticantes, instrumentalização e padronização dos movimentos, bem como a busca de comparação e resultados a partir de um ideal (recorde)”.

Na dimensão do lazer, por outro lado, há a possibilidade de participação de praticantes menos hábeis, velozes, altos, fortes, quando o definidor da vivência não é o rendimento físico-técnico. Sem deixar de haver competição, não fazendo dela uma batalha entre “inimigos”, trata-se de jogar “com” e não “contra” o outro; pensar na readequação das regras de acordo com os interesses dos praticantes e não pelas regras universais (MELO, 2005, p. 70).

Elementos da perspectiva do esporte de rendimento aparecem no esporte escolar, tais como a seleção de alunos, o treinamento específico, a participação em competições formais contra outras escolas. Posso exemplificar, relatando sua escolarização, que, em muitos lugares, as aulas de Educação Física vêm sendo substituídas por aulas de esportes, na perspectiva da seleção de talentos para o esporte nacional, como se percebe na organização

das Olimpíadas Escolares Brasileiras, antigo Jogos Estudantis Brasileiros (JEBs), nas categorias de 12 a 14 e 15 a 17 anos.

Bracht (2005, p. 19-20) apresenta também um esquema dual sobre o fenômeno: esporte de alto rendimento ou espetáculo e esporte como atividade de lazer.

Sem perder de vista as semelhanças e as inter-relações, pode-se apontar para as tendências diferenciadoras. O esporte de alto rendimento ou espetáculo, por exemplo, aproxima-se para o praticante e circunscreve-se no mundo do trabalho, enquanto o consumo daquele e o esporte praticado como lazer circunscrevem-se no mundo do não-trabalho. O sentido interno das ações no interior da instituição do esporte-espetáculo é pautado pelo código (e semântica) da vitória-derrota, da maximização do rendimento e da racionalização dos meios. Por outro lado, no esporte enquanto atividade de lazer, outros códigos apresentam-se como relevantes e capazes de orientar a ação. Por exemplo, motivos ligados à saúde, ao prazer e à sociabilidade.

O caráter educacional da referência de alto rendimento não é questionável, o que se questiona são as finalidades e a lógica por detrás desta educação, que conduz a uma aspiração completamente contrária às propostas já citadas de Paulo Freire sobre educação, por levar à plena adaptação aos valores da sociedade industrial, em detrimento do questionamento e da reflexão. Uma proposta de utilização do esporte com o conteúdo das aulas de EF recaindo sobre os ideais que emergem da dimensão do lazer se aproximaria mais dos objetivos educacionais defendidos neste estudo.

Para Bracht (2000, p. 14), a Educação Física precisa refletir sobre sua prática na escola, pois se encontra ameaçada.

A Educação Física passa por um momento em que sua existência encontra-se ameaçada, e isto, na medida em que foi abandonada pelo projeto neoliberal de educação e pelo próprio sistema esportivo que dele pode prescindir para o seu desenvolvimento, pois escolinhas esportivas substituem com “vantagens” a Educação Física.

Entretanto, a presença destas distinções de objetivos da prática do esporte, no espaço escolar, não é clara, nem para os gestores, nem para a equipe pedagógica e mesmo para alguns professores. O esporte deveria ser acrescido como mais uma atividade da escola, mas, em alguns casos, substitui as aulas de Educação Física e, quando a escola tem as aulas de Educação Física e esportes, o aluno-atleta é dispensado das aulas. A escola assume o papel, outrora atribuído aos clubes, de treinar para formar equipes de competição.

As críticas dirigidas ao esporte podem ser resumidas em duas dimensões, que não se excluem e se articulam. A primeira dimensão diz respeito a essa relação de exclusividade (sem espaços para outros temas), primazia (prioridade quanto ao tempo e à organização do espaço) ou hierarquia na organização das aulas de EF. A segunda dimensão da crítica diz respeito à função do esporte na escola, sustentando-

se, por um lado, na idéia de que o esporte que acontece na escola está a serviço da instituição esportiva, na revelação de atletas, constituindo-se na base da pirâmide esportiva e, por outro lado, na dimensão axiológica, nos valores que ele transmite, perpassa e constrói. (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p. 16)

Vago (1996) visualiza pelo menos dois esportes: o esporte **na** escola, que seria representado pela reprodução do esporte de rendimento no contexto escolar; e o esporte **da** escola, que se apresentaria como resultado de um processo de escolarização dessa prática. A depender da proposta político-pedagógica da escola, o esporte pode ser visto como treinamento de equipes para competições ou como atividade sociorrecreativa. A maneira que o professor tratará o assunto esporte, independentemente da proposta, é onde residem as diferenças entre o professor-técnico e o professor-educador.

Para Assis de Oliveira (2005), a problemática refere-se a questões de ordem metodológica ancoradas ainda nas práticas tradicionais do ensino da EF, por um lado e, por outro, à falta de esclarecimento teórico sobre o uso e o ato pedagógico do esporte no contexto social em que se vive.

O esporte foi assimilado pela Educação Física, inicialmente sem mudar sua visão hegemônica e função social, impondo-se e instrumentalizando a Educação Física para atingir objetivos do próprio sistema esportivo. Nos cursos de formação, as aulas eram ministradas por ex-atletas, compostas de atividades voltadas à execução da técnica correta dos movimentos das modalidades, da prática do esporte institucionalizado, e a avaliação era feita sobre a rentabilidade esportiva do aluno, contribuindo para que a prática pedagógica na escola reproduzisse as práticas pedagógicas na universidade (GONZALEZ, 2003).

As rotinas de trabalho carregam marcas históricas do ato pedagógico do esporte nas aulas de EF, oriundas das práticas pedagógicas remetidas à formação tecnicista, proveniente do período da ditadura militar, que cristalizou os olhares para o fenômeno esportivo na dimensão rendimento. Assim, inserido na escola, “o esporte assume os códigos de uma outra instituição mais poderosa, a instituição esportiva” (VAGO, 1996, p. 8).

É fato que a EF, enquanto área do conhecimento sistematizada, possui 30 anos e as discussões ainda permeiam muito mais o inventário coletivo da academia. O debate que se instaura é a necessidade de tratar pedagogicamente o esporte no espaço escolar, mas o que se vê são diversas proposições teóricas com dificuldades de alcançar o cotidiano escolar.

### **3.2.3.1 Conteúdo das aulas de Educação Física**



Considerando o debate atual, a Educação Física como componente curricular, segundo Kunz (1999a, p. 78), deve contribuir para uma pedagogia pautada no mútuo desenvolvimento do aluno com o meio, onde “todas as experiências de conhecer e realizar atividades de corpo e movimento precisam ser problematizadas”.

O autor apresenta cinco objetivos que devem servir ao professor, durante suas intervenções didático-pedagógicas:

Haver liberdade de agir e descobrir formas de movimento individualmente significativas; ultrapassar a dimensão da simples aprendizagem motora; conhecer e interpretar os meios materiais utilizados para as realizações práticas, bem como conhecer, interpretar e compreender a si próprio e aos outros envolvidos na prática; participar nas decisões e soluções das tarefas de movimentos sugeridas e apresentadas em aula; desenvolver a capacidade de autonomia ou emancipação pelo esporte, mediante um ensino centrado no se movimentar de sujeitos e não nas práticas conduzidas à execução de movimentos pré-construídos. (KUNZ, 1999a, p. 78-79)

Estes objetivos apresentam aspectos que devem orientar os professores, quando da construção de seus planejamentos de ensino, tendo clara a referência em relação a de onde se parte e aonde se quer chegar. É salutar tratar o futebol, por exemplo, tendo como ponto de partida a descontextualização de sua prática formal e excludente, para problematizar as aulas e buscar a participação de todos.

É importante, também, conhecer o esporte como prática social que mobiliza parcela significativa da população, não só na escola. O professor assume o papel de tematizar essa atividade, oportunizando condições para que se perceba e se entenda a diversidade cultural de cada esporte. O processo não é fácil, uma vez que a procura pelo padrão imposto pela televisão estimula nos alunos a prática do esporte como no mundo do adulto. O professor não pode desistir de ensinar e apresentar outras formas de olhar o esporte no âmbito educacional.

Existem alguns mal-entendidos em relação às críticas realizadas ao esporte, de acordo com Bracht (2000, p. 16). O primeiro diz respeito à questão de que quem critica o esporte é contra o esporte. “A negação do esporte não vai no sentido de aboli-lo ou fazê-lo desaparecer ou então negá-lo como conteúdo das aulas de Educação Física”. Ao contrário, pretende-se modificá-lo e para isto é preciso tratá-lo de forma pedagógica.

Outro mal-entendido reside no fato de que tratar criticamente o esporte nas aulas de Educação Física não deve ser confundido com estar contra a técnica esportiva. O esporte de alto rendimento (com o fim no resultado), não se preocupa com os processos. A técnica é voltada para o melhor resultado possível. Bracht (2000, p. 16) cita o exemplo de que, num

jogo da Copa Davis e numa partida de frescobol, existe a técnica (movimento aprendido para determinado fim) sendo empregada, mas a questão é o valor relativo da técnica empregada; o sentido e o resultado social das técnicas são diferentes. A proposta recai sobre o “ensino das destrezas motoras esportivas dotadas de novos sentidos, subordinada a novos objetivos a serem construídos juntos com um novo sentido para o próprio esporte”.

O terceiro equívoco apresenta aspetos da chamada “contraposição maniqueísta”, que afirma que a lógica de alto rendimento não é crítica e, por outro lado, a perspectiva que emerge tem características lúdicas e de criticidade. O quarto mal-entendido refere-se ao fato de que as críticas ao esporte não se opõem às experiências de movimento, muito pelo contrário, a partir dos movimentos, deve-se refletir e criticá-los, tendo em vista uma melhor apropriação do tema abordado.

É imprescindível salientar que:

Deve-se levar em consideração não o rendimento, mas o valor simbólico a ele atribuído pelas diferentes culturas [...] É bom lembrar que toda ação humana não elimina em nenhum momento a perspectiva de rendimento. O que deve ser observado é o significado ou o valor que ele adquire no desenvolver da atividade. (SANTIN, 1994, p. 41; 52)

*E o que isto representa?* As problemáticas nas discussões do esporte recaem sobre os valores que emergem de sua prática e, no âmbito escolar, independentemente dos objetivos que as práticas apresentem, o professor será a referência que constituirá os valores destinados aos esportes para as crianças/adolescentes, a partir de suas atitudes frente aos diversos aspectos do fenômeno.

A questão não é reinventar conteúdos para as aulas de Educação Física, é dar um novo trato pedagógico a esses conhecimentos, independentemente de sua utilização como conteúdo das aulas de Educação Física, lazer ou rendimento. A problemática recai com maior ênfase no contexto educacional, por se entender esta área como de maior influência dos professores de Educação Física, com base na estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física.

Sobre a importância da Educação Física no contexto escolar, Pires e Neves (2004, p. 63) afirmam:

A Educação Física é parte da escola e é reconhecido que existe uma cultura escolar de movimento da qual a Educação Física se apresenta como uma das “entidades culturais” que a compõe e produz. Sua presença no mundo da escola legitima-se pela pedagogização de práticas corporais assumidas como manifestações do movimento humano, construídas a partir das inter-relações estabelecidas em diferentes momentos e contexto sócio-histórico.

A grande limitação recai ainda sobre as ações que os professores trazem para o cotidiano escolar, tendo em vista tematizar a EF, para além dos determinantes enraizados historicamente.

Souza e Vago (1999, p. 23-24) desafiam os professores de Educação Física a estabelecerem uma prática educativa da cultura de movimento, que seja inovadora:

As práticas corporais trazem consigo possibilidades de ser apropriadas, manipuladas e subvertidas pelos sujeitos que delas fazem usos diversos nas aulas de Educação Física, não previstos e muitas vezes não autorizados; que inventam maneiras próprias de organizá-las; que elaboram, enfim, um outro conhecimento acerca delas, ao atribuir-lhe outros sentidos e significados éticos e estéticos. Esse é um dos movimentos de produção de uma cultura escolar de Educação Física, com a qual se pode estabelecer a referida relação de tensão permanente com outras culturas, campo aberto de possibilidades de intervenção social com a Educação Física.

Para que essa postura do professor durante as aulas se modifique, faz-se necessário uma nova compreensão do ato pedagógico, que “tematize tanto as contribuições advindas das ciências do esporte quanto os saberes/fazeres da cultura esportiva [...] mobilizando práticas corporais capazes de afirmar valores e sentidos que ampliem a cidadania emancipada” (PIRES; NEVES, 2004, p. 65-66).

Dentro das afirmações do esporte educacional, podemos ressaltar os seguintes princípios, segundo Barbieri et al. (1996, p. 19-20):

**Totalidade:** onde o fortalecimento da unidade do homem (consigo, com o outro e com o mundo), considerando a emoção, a sensação, o pensamento e a intuição como elementos indissociáveis desta mesma unidade, favorecendo o desenvolvimento do processo de autoconhecimento, auto-estima e auto-superação, visando a preservação de sua individualidade em relação às diversas outras individualidades, tendo em vista o contexto uno e diverso no qual está inserido.

**Emancipação:** Busca da independência, autonomia e liberdade do homem, o aprendiz “é encorajado a despertar, a se tornar autônomo, a indagar, a explorar todos os cantos e frestas da experiência consciente, a procurar o significado, a testar os limites exteriores, a verificar as fronteiras e as profundidades do próprio eu” oportunizando assim, o desenvolvimento por intermédio da criatividade e da autenticidade, da capacidade de discernir criticamente e elaborar genuinamente as suas próprias razões de Existir.

**Participação:** Valorização do processo de interferência do homem na realidade na qual está inserido, como ator-construtor dessa mesma realidade, propicia o gerenciamento das questões de seu interesse, tendo em vista o processo de organização social decorrente do exercício de seus direitos e responsabilidades.

**Cooperação:** União de esforços no exercício constante da busca do desenvolvimento de ações conjuntas para a realização de objetivos comuns, fundamentada no potencial cooperativo e no sentimento comunitário de cada um dos participantes do processo, estreitando, assim, os laços de solidariedade, parceria e confiança mútua, de forma a fortalecer as habilidades em perseverar, em compartilhar sucessos e insucessos, em compreender e aceitar o outro, como elementos constitutivos do processo de co-evolução do homem.

Partindo das considerações sobre os princípios do esporte educacional, Pires e Neves (2004) relatam que se torna imprescindível a construção de propostas pedagógicas

crítico-emancipatória e didático-comunicativa, capazes de contribuir para um projeto educacional na formação em Educação Física, fulcrado em formas críticas de saber e de saber-fazer a respeito do esporte e que, de maneira mais abrangente, conduza os sujeitos sob nossa responsabilidade pedagógica a um processo de produção autônoma e coletiva da cidadania esclarecida (PIRES; NEVES, 2004, p. 68).

Para tanto, existe a necessidade de uma leitura e interpretação que supere o sentido prático e instrumental do esporte, tendo como base as habilidades motoras específicas do rendimento esportivo. E, neste sentido, faz-se necessário, para poder abarcar o olhar em múltiplas possibilidades, pontuar elementos sobre a dimensão do esporte escolar oriundos dos autores da Pedagogia do Esporte, que contemplam olhares para o esporte escolar.

### **3.2.3.2 Oficinas de Esporte**

A prática esportiva, conforme já pontuado, está presente no cenário escolar em múltiplas facetas. Neste subcapítulo, irei discorrer sobre as propostas teóricas dos autores da Pedagogia do Esporte sobre a pedagogização do esporte na escola. As propostas fazem parte das preocupações com os processos de iniciação esportiva e treinamento de base. Assim, no primeiro momento, irei situar a atualidade das discussões dos autores da Pedagogia do Esporte e, em seguida, pontuar aspectos pertinentes à proposta didático-pedagógica da iniciação esportiva.

No decorrer do tempo, o desenvolvimento da pedagogia esportiva deu-se em função da fragmentação dos movimentos, separando-os em partes descontextualizadas do todo. Havia o pensamento de que somando todas as partes se chegaria ao objetivo da totalidade dos elementos que envolvem a prática esportiva.

Há o enraizamento das propostas de ensino dos esportes, a partir do método tecnicista, que atribui uma série de características negativas ao trato com este conhecimento no espaço escolar. No desejo de avançar sobre este tema, os autores da chamada Pedagogia do Esporte posicionam-se a favor das preocupações educacionais nas práticas esportivas na escola.

Os autores pedagogia do esporte também têm constatado a importância dos jogos desportivos coletivos para a educação de crianças e adolescentes de todos os segmentos da sociedade brasileira, uma vez que sua prática pode promover intervenções quanto à cooperação, convivência, participação, inclusão, entre outros.

A pedagogia do esporte busca estudar esse processo, e as ciências do esporte, em suas diferentes dimensões, identificaram vários problemas: busca de resultados em curto prazo; especialização precoce; carência de planejamento; fragmentação do ensino dos conteúdos; e aspectos relevantes, que tratam da compreensão do fenômeno na sua função social. (OLIVEIRA; PAES, 2004, s. p.)

Com a preocupação de compreender o ensino dos jogos esportivos como um “processo na busca de aprendizagem”, Paes e Oliveira (2004) pontuam a necessidade da discussão da pedagogia da iniciação esportiva ancorada nos autores desta área, para que as propostas das oficinas esportivas e suas práticas institucionalizadas na escola estejam articuladas aos princípios pedagógicos.

Para Reverdito e Scaglia (2009), a Pedagogia do Esporte tem que aceitar a responsabilidade de educar o ser humano, comprometendo-se com a potencialização de sujeitos humanos, que possam reconhecer as diferenças, e ensinando-os a partir de sua condição humana.

Uma dezena de autores traz as suas propostas para o ensino dos esportes coletivos e, de um modo geral, a preocupação em considerar que a criança não é uma simples miniatura do adulto, e requer procedimentos sistematizados e orientados de forma coerente para o aprendizado, está presente em todos eles. De forma reduzida, irei apresentar a essência do pensamento de alguns autores que são referência na Pedagogia do Esporte.

Um dilema com o qual nos defrontamos, ao pensar nos processos de iniciação esportiva, reside na preocupação em respeitar as etapas e possibilitar o aprendizado dos elementos que compõem o jogo objetivado, tendo as atividades de caráter lúdico como pressuposto metodológico. Os processos de iniciação esportiva correspondem a uma importante etapa no aprendizado das estruturas que compõem o esporte objetivado. Algumas características das crianças envolvidas devem ser consideradas para a organização do trabalho pedagógico.

De acordo com Oliveira e Paes (2004), as atividades de caráter lúdico devem fazer parte do rol de vivências iniciais dos alunos, nos primeiros anos de contato com a modalidade, por se considerar que são condicionantes característicos desta fase do desenvolvimento motor. A faixa etária de 7 a 11 anos, aproximadamente, é considerada a fase sensível aos estímulos motores, assim, devem ser características deste momento de aprendizado vivências que possibilitem estímulo às capacidades coordenativas. A segunda fase, compreendida entre 12 e 13 anos, representa o momento de oportunizar aos jovens a vivência de elementos de todas as modalidades, ampliando seu repertório motor, a partir da variabilidade de atividades, sem a

especialização em uma modalidade esportiva, mas aprendendo a conhecer a lógica interna de cada uma.

A terceira fase, correspondente à faixa etária aproximada de 13 a 14 anos, conclui as etapas da iniciação esportiva para os autores e possui, como características, automatização e refinamento das aprendizagens anteriores, considerando-se as aproximações do jovem com uma ou algumas modalidades esportivas de seu interesse. Em síntese, a Figura 2 apresenta as propostas apontadas, considerando como exemplo o basquetebol.

<b>Idade Biológica</b>	<b>Idade escolar</b>	<b>Fases do desenvolvimento esportivo</b>	<b>Idade cronológica</b>	<b>Categoria disputada no basquetebol</b>
Pubescência	Sétima e sexta séries	Iniciação esportiva III	13 – 14 anos	Mirim e infantil
Primeira Idade Puberal	Quinta e sexta séries	Iniciação esportiva II	11 – 12 anos	Pré-mirim e mini.
Primeira e Segunda Infância	Primeira a quarta série.	Iniciação esportiva I	7 – 10 anos	Atividades recreativas.

**Figura 2: Fases da Iniciação Esportiva.**

**Fonte:** Oliveira e Paes (2004, s.p.).

Knijnik (2004, p. 76), ao tecer comentários sobre os processos de iniciação esportiva, situa a importância de ser organizada num “clima de absoluta ludicidade”. Para tanto, estruturou três conceitos básicos, a saber: atividade de oposição, automatismo inconsciente e jogar para aprender. Para o autor, a atividade de oposição deve ser utilizada por representar a dinâmica do handebol, onde uma equipe se opõe a outra e colabora entre si. Quando considera o jogar para aprender, corrobora a necessidade da criança vivenciar jogos que se aproximem do esporte objetivado, no que se refere à organização, ao funcionamento e combinados. Os automatismos inconscientes implicam “realizar movimentos sem que grande parte de nossa atenção mental esteja voltada para eles” (KNIJNIK, 2004, p. 79). Articulado às brincadeiras, a criança estabelece relações com o mundo e aprende de forma inconsciente.

Greco e Benda (1998) fazem considerações a respeito da Iniciação Esportiva Universal, apresentando, como opção capaz de associar o estímulo aos comportamentos técnico e tático, o método situacional, que consiste em jogadas básicas extraídas de situações-padrão de jogo, oportunizando vivências reais das modalidades, em diferentes fases e planos, inter-relacionando capacidades técnicas, táticas e cognitivas, na busca por soluções de tarefas-

problemas, criadas em experiências de aprendizagem orientadas pela tomada de decisão para a aquisição da capacidade de jogo, que para os autores é a

interação do desenvolvimento das diferentes capacidades que compõem o rendimento esportivo em uma situação de jogo. Com a execução da técnica, após a estruturação mental de uma ação tática, a decisão da criança depende do seu estágio de conhecimento tático e técnico, do seu potencial físico, do seu estado psicológico, no momento de concretizar sua ação. Estes elementos ocorrem simultaneamente, o que mostra a complexidade de se realizar uma ação motora em um jogo. (GRECO; BENDA, 1998, p. 59)

Para Kroger e Roth (2002, p. 10), o processo de iniciação esportiva dá-se na rua, nas experiências infantis. Estruturam sua proposta de Escola da Bola e sistematizam o ABC da iniciação esportiva. A aprendizagem dos elementos básicos para a prática esportiva se dará a partir de jogos e desafios motores. A letra “A” representa jogos orientados para a situação, onde os envolvidos devem aprender “a jogar com a liberdade, reconhecer e perceber situações de forma correta e compreendê-las do ponto de vista tático”.

O que os autores consideram o “B” refere-se à orientação para as capacidades coordenativas que envolvem aspectos referentes ao aprendizado rápido e certo, ao controle do movimento de forma precisa e à possibilidade de variar a ação em função da situação-problema apresentada. Esta capacidade constitui a “base decisiva da inteligência sensório-motriz: quem possui um alto nível coordenativo pode aprender movimentos novos de forma mais fácil”.

A letra “C” faz referência à orientação para as habilidades. Não trata do treino das técnicas esportivas, mas do desenvolvimento de “conceitos de estruturas ou elementos comuns aos esportes”, para que, numa etapa seguinte, sejam apresentadas as possibilidades de transferir estas aprendizagens para a estruturação dos aspectos técnicos a serem alcançados posteriormente (KROGER; ROTH, 2002, p. 12).

FORMA DE APROXIMAÇÃO	OBJETIVOS	CONTEÚDOS E MÉTODOS
A: Orientação para a situação	Aprender a jogar	Somente jogos em forma de elementos táticos para construir o jogo
B: Orientado para as capacidades	Melhoria da coordenação com a bola	Melhoria da coordenação e dos jogos em elementos para construir a melhoria das informações motoras necessárias
C: Orientado para as habilidades	Melhoria das atividades básicas de domínio da bola	Exercitar as técnicas básicas necessárias aos elementos que permitirão desenvolver-se com mais possibilidades técnicas

**Figura 3: ABC da Iniciação Esportiva**

**Fonte:** Kroger e Roth (2002, p. 12).

Dentre as propostas encontradas, chama a minha atenção a sistematização dos jogos de invasão, de Reverdito e Scaglia (2009), a partir do pensamento complexo, de Edgar Morin. Nesta proposta, o professor tem que gerir desordem nas experiências de aprendizagem dos alunos, considerando a lógica complexa que orienta as ações durante um jogo. À medida que o aluno consegue perceber os aspectos estruturantes da atividade, o professor intervém no jogo, modificando um ou vários aspectos, proporcionando a necessidade de readaptação do aluno frente à situação apresentada durante a aula.

Apresentei apenas alguns autores que fazem referência aos processos da iniciação esportiva e fica evidente a preocupação e o compromisso com as questões educacionais em todos. O objetivo não está na detecção ou busca desenfreada por talentos esportivos, mas propor atividades que possam criar as condições necessárias para que, no futuro, caso este seja o desejo do aluno, poder seguir nas experiências da modalidade e, caso não seja, poder ser admirador ou praticante na dimensão do lazer.

Não considero, entretanto, que as reflexões sobre o ato pedagógico do esporte como conteúdo das aulas de EF sejam exclusivas delas, assim como as propostas oriundas da Pedagogia do Esporte. Percebo que o aprofundamento no campo da esfera interna do ensino das modalidades esportivas é mais pertinente aos autores da Pedagogia do Esporte, enquanto os autores, que discutem o esporte como conteúdo das aulas de EF, centram suas reflexões na busca de um trato crítico ao esporte de alto rendimento e de outras possibilidades de sua contemplação e utilização no cenário escolar.

O texto que inicia este capítulo traz o pensamento de Schiller acerca da necessidade de ampliarmos a nossa compreensão sobre o ato pedagógico e o uso dos aspectos que estão ao nosso redor. Optei por estabelecer um olhar para o esporte, nas esferas do alto rendimento e da participação (lazer) e no campo educacional, apresentando a discussão que orienta seu uso nas aulas de EF e nas oficinas de esporte. Ao invés de pensar na negação das oficinas de esporte, penso ser necessário refletir sobre os motivos que levam as escolas a pensar em substituir as aulas de EF pelas oficinas e garantir a presença do professor de EF nos dois espaços, pois, por mais que se questione, o esporte ainda é o conteúdo mais utilizado pela EF no espaço escolar, necessitando a sensibilidade para não ficarmos ouvindo o ruído monótono de uma roda que não traz os elementos do que acreditamos essencial à educação na contemporaneidade.



*Nesta caminhada, já pensei em muitas coisas, inclusive em nada...  
Desisti do que pensei inicialmente a partir do olhar dos mais experientes,  
Agora, tento traçar um caminho sem o desejo de determiná-lo  
E à medida que eu for seguindo, refazendo, sempre que necessário...  
Construindo, desconstruindo e reconstruindo no avançar do processo  
Para que possamos chegar à elucidação dos objetivos traçados...  
E fazer dessa dissertação escrita no ir e vir do interior à capital... um sucesso!*

*Os caminhos metodológicos traçados para elucidar a problemática apresentada  
Versam sobre uma perspectiva dialética de inspiração fenomenológica,  
Tendo o estudo de caso como abordagem metodológica  
Localizando a investigação na Universidade do Estado da Bahia  
Trabalhando com os docentes que ministram disciplinas técnico-esportivas  
Entrelaçando análise documental e entrevista como instrumento de coleta de dados  
E se valendo da análise do discurso como pressuposto para validar os resultados*

*Angelo Amorim*

#### 4. CAMINHO INVESTIGATIVO

“A ciência não é um órgão novo de conhecimento. Ela é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isso pode ser bom, mas pode ser muito perigoso. Quanto maior a visão em profundidade, menor a visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos”. Rubem Alves

Este capítulo apresenta o detalhamento das ações que foram executadas. Optei por descrever o percurso metodológico, que foi modificado, acrescentado, superado, negado, à medida que se procurava o melhor caminho para avançar nas etapas da pesquisa. Pretende-se retomar as considerações trazidas na introdução deste trabalho, buscando o aprofundamento necessário a um maior esclarecimento das opções metodológicas em articulação com os objetivos da pesquisa.

Este desafio era dinamizado toda vez que se buscava delimitar a temática, tomando os cuidados para que o aprofundamento do olhar não perdesse de vista a necessidade de estabelecer uma relação profícua com a extensão do fenômeno observado, refletindo a necessidade de se produzir conhecimento que possa trazer subsídios para orientar novas perspectivas de conduta frente às questões que foram definidas para este estudo.

Laville e Dionne (1999, p. 32) afirmam que “as ciências naturais e as ciências humanas tratam de objetos que não se parecem nem de longe”. Nesta perspectiva, a complexidade dos fatos humanos demanda opções metodológicas que não visem um determinismo ou verdade absoluta, pois “o ser humano é livre, com suas próprias idéias, opiniões, preferências, valores, ambições... capaz de agir e reagir”.

Assim, não cabe a discussão da relevância de pesquisas de base quantitativa ou qualitativa, por que “os pesquisadores aprenderam, há muito tempo, a conjugar suas abordagens conforme as necessidades” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 43). De toda forma, um olhar qualitativo facilitará a compreensão da problemática anunciada.

O ser humano contemporâneo nunca esteve tão incerto sobre suas certezas e se suas certezas de fato são suas ou se lhe foram impostas. Neste contexto, “desenvolver pesquisas para esses tempos exige que saibamos qual é o homem e/ou mulher a ser pesquisado. Precisamos de fato ouvir suas angústias, seus medos, suas fantasias, sua história de vida não de ser valorizados e entendidos” (BATISTA; CAMPOS, 2007, p. 194).

Parti da afirmação de que é imprescindível que o caminho a ser percorrido tenha consonância com a busca de elementos que revelem indicadores para elucidar as questões levantadas, assim, o caminho investigativo torna-se particular a cada pesquisa, a cada objeto e a cada pesquisador. Na tentativa de encontrar a base epistemológica para orientar e sustentar esta investigação, encontro no método dialético “as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que se estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais” (GIL, 2008, p. 14).

De toda forma, a organização da pesquisa está estruturada com inspiração de base fenomenológica, ancorada na corrente filosófica da fenomenologia<sup>29</sup>, elementos que devem contribuir para elucidar a questão anunciada, com apoio na ideia de que “sempre que se queira dar destaque à experiência de vida das pessoas, o método de pesquisa fenomenológico pode ser adequado” (MOREIRA, 2002, p. 60).

Mas o que é fenomenologia? Buscando a etimologia da palavra, este termo deriva de duas raízes gregas: *painomenon* e *logos*. Assim, significa estudo ou ciência do fenômeno. Trata de uma reflexão de Edmund Husserl (1859-1938), a partir da obra *Investigações Lógicas* (1900), que instaurou uma “forma totalmente nova de fazer filosofia, deixando de lado especulações metafísicas abstratas e entrando em contato com as ‘próprias coisas’, dando destaque a experiência vivida” (MOREIRA, 2002, p. 62).

Merleau-Ponty (1999) tece algumas considerações sobre o que é fenomenologia

Pode parecer estranho que ainda se precise colocar essa questão meio século depois dos primeiros trabalhos de Husserl. Todavia, ela está longe de estar resolvida. A Fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico.[...] É a tentativa de uma descrição direta da nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1-2)

---

<sup>29</sup> Corrente filosófica fundada por Edmund Husserl (1859-1938), filósofo e matemático alemão.

Pesquisas de base fenomenológica podem contribuir para elucidar as inquietações anunciadas, uma vez que a fenomenologia considera a imersão no cotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis de se que valem os fenômenos. É necessário ir além das manifestações imediatas para captá-los e desvelar o sentido oculto das impressões imediatas. O sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos (CHIZZOTTI, 1995).

Trata-se de uma relação de “dentro para fora”, numa primeira instância, ao se buscarem os significados dos sujeitos sobre a docência no ensino superior, assim como, “de fora para dentro”, ao refletir como a IES, as políticas educacionais e a sociedade influenciam na formação das ideias dos sujeitos acerca da docência no ensino superior. “A aparência não esconde a essência, mas ela a revela: ela é a essência. Não se pode entender Homem e Mundo sem penetrar em sua facticidade que é histórica, social e subjetiva” (KUNZ, 2009, p. 31).

De acordo com Kunz (2009), para a fenomenologia a

‘consciência é sempre consciência de alguma coisa’ e ‘objeto é sempre objeto para uma consciência’, fica estabelecida uma relação interminável, pois se não houvesse uma não haveria a outra. Logo, o campo de análise da fenomenologia debruça-se em elucidar a essência dessa relação que é, na verdade, correlação. A fenomenologia interessa-se, assim, pelo mundo das experiências, que é um mundo desenvolvido pelas minhas percepções e que se apresenta como um horizonte de possibilidades. (KUNZ, 2009, p. 32-33)

Assim, o exercício de olhar “de dentro para fora” e “de fora para dentro”, valendo-se da base fenomenológica emerge como uma opção coerente para o exercício de descrição do fenômeno observado. Para delinear o tipo de pesquisa, segundo os métodos adotados, tomo como base o estudo de caso. A escolha dá-se porque o estudo de caso tem por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade. “No estudo de caso, os resultados são válidos para o caso que se estuda”. No entanto, fornece “o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (TRIVIÑOS, 1994, p. 111).

O estudo de caso caracteriza-se pela investigação de “um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência” (YIN, 1984, p. 123).

Trata-se de um estudo de caso de tipologia típica que, para Gil (2010, p. 118), possui “o propósito de explorar e descrever objetos em função de informação prévia”. O caso em questão são os docentes das disciplinas técnico-esportivas dos cursos de formação em Licenciatura de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia.

Na busca de múltiplas fontes de evidências para delimitar os instrumentos de coleta de informações, optou-se, inicialmente, pelo levantamento bibliográfico e documental. O

levantamento bibliográfico foi utilizado na construção do embasamento teórico da pesquisa e o levantamento documental, neste momento, para identificar a quantidade de cursos de EF existentes na UNEB, as disciplinas técnico-esportivas nestes cursos e os professores que as ministram, servindo de base, também, para elaboração do roteiro de entrevista.

O levantamento bibliográfico é a busca, seleção e documentação de toda a bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o mesmo. O levantamento documental tem proximidades com o bibliográfico, particularizando-se pela natureza das fontes, que são documentadas em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico (LAKATOS; MARCONI, 1987).

Nesse momento, as principais fontes foram o portal da UNEB<sup>30</sup>, o portal do Ministério da Educação (MEC), no guia das Instituições de Ensino Superior cadastradas<sup>31</sup> e os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Após a primeira etapa da pesquisa, foram identificados três cursos presenciais regulares de formação de professores de Educação Física<sup>32</sup>, funcionando em três municípios, com particularidades diferentes: Campus II – Alagoinhas (108 km da capital Salvador), Campus IV – Jacobina (330 km) e Campus XII – Guanambi (790 km).

De posse dessas informações, iniciei a segunda etapa da pesquisa, entrando em contato com os coordenadores dos cursos, para apresentar as intenções da pesquisa<sup>33</sup>, solicitando, num primeiro momento, autorização para o desenvolvimento da mesma, os planos de cursos das disciplinas técnico-esportivas e os contatos dos docentes que as ministram/ministraram e fazem parte do quadro docente.

Foram indicados quatro (04) docentes no curso de Alagoinhas e o mesmo número em Jacobina. Em Guanambi, cinco (05) professores ministram/ministraram disciplinas técnico esportivas, num total de 13 docentes. Para fins deste estudo, não foram considerados dois

---

<sup>30</sup> Disponível em: <[www.uneb.br](http://www.uneb.br)>. Acesso em: 01.Mar.2011

<sup>31</sup> Disponível em: <[emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br)>. Acesso em: 01. Mar. 2011

<sup>32</sup> Resolução do CONSU n° 121/00 – Cria e implanta Colegiado de Educação Física – Campus XII – Guanambi; Resolução do CONSU n° 171/02 – Aprova a criação dos Cursos que indica: Educação Física – II; Educação Física – IV; Enfermagem – XII; História – XIV; Turismo – IV; Fisioterapia – I; Farmácia – I; História – XIII; Letras – XIII; Comunicação Social – III; Administração com ênfase em Desenvolvimento Regional – XI; Letras – I.

<sup>33</sup> Vide em Apêndice 1 – Carta de Apresentação aos coordenadores

docentes, cada um deles dos cursos de Alagoinhas e Jacobina, por serem, orientador e autor deste trabalho, respectivamente,.

Assim, foi feito o primeiro contato com os onze (11) docentes via correio eletrônico. No corpo do e-mail apresentei-me como pesquisador e convidei os docentes a participarem da pesquisa. Solicitei o preenchimento de um questionário com informações pessoais e profissionais<sup>34</sup>. O questionário trata de uma técnica de investigação “composta por um conjunto de questões que são submetidas à pessoa com propósito de obter informações, conhecimentos, crenças, valores, interesses, expectativas, etc” (GIL, 2010, p. 121).

À medida que foram enviados os e-mails aos docente, dois deles não deram nenhum tipo de retorno, um deles respondeu que não tinha interesse em participar da pesquisa, os demais responderam, apresentando seu interesse em participar e, três deles, anexaram o questionário respondido. Assim, dos 11 docentes que foram contatados, oito responderam, manifestando interesse pela pesquisa e se tornaram os participantes da pesquisa.

À medida que houve o retorno e a manifestação do desejo de participar, foram agendadas as entrevistas, de acordo com a disponibilidade dos docentes. A entrevista pode ser definida como uma técnica que envolve interação entre as partes, tendo a lógica de perguntas e respostas. “É uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2010, p. 109).

Dentre os tipos de entrevista existentes, optei pela entrevista semiestruturada, que se caracteriza por um roteiro prévio a partir dos temas a serem abordados, dando autonomia ao entrevistador para formular as perguntas no momento da entrevista (MATTOS; ROSSETO JUNIOR; BLECHER, 2004).

As entrevistas<sup>35</sup> foram realizadas com oito (08) docentes, sendo um (01) de Alagoinhas, três (03) de Jacobina e quatro (04) de Guanambi, representando 62%<sup>36</sup> do número total de docentes que ministram disciplinas técnico-esportivas nos cursos de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, até o segundo semestre do ano de 2010.

Fiz uma viagem a Guanambi e outra a Jacobina, e a entrevista com o docente de Alagoinhas foi realizada em Salvador. Para isto utilizei um gravador Sony IC Recorder, modelo PX820. Após autorização, mediante assinatura dos docentes do Termo de Esclarecimento Livre

---

<sup>34</sup> Vide Apêndice 3 – Questionário.

<sup>35</sup> Vide Apêndice 4: Roteiro da entrevista

<sup>36</sup> Este número inclui o total de docentes informados pelos coordenadores. Assim, eu e o orientador fazemos parte desta conta.

Esclarecido, as entrevistas foram gravadas na íntegra e, posteriormente, transcritas. Dois docentes solicitaram a transcrição para eventuais correções e acréscimos e os demais autorizaram prontamente seu uso.

Para análise das informações obtidas, utilizou-se a técnica de análise do discurso. Para Brandão (2004, p. 106) o discurso é

o efeito de sentido construído no processo de interlocução. O discurso não é fechado em si mesmo nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos.

O discurso não é produzido quando da fala, ele abarca uma série de construções históricas, ideológicas e sociais que são materializadas quando da fala dos sujeitos. O sujeito discursivo não revela apenas suas intenções quando fala porque sua subjetividade é influenciada pelo lugar de onde se fala. Não se trata de um sujeito que tenha existência individualizada no mundo, “ele integra uma instância social e quando ele fala, vem toda esta conjuntura social” (FERNANDES, 2009, s. p.).

Brandão (2004) reforça a ideia de pensar o discurso para além do enunciado de palavras, comentando como isso se processa nos sujeitos

O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso à objetivação externa – a enunciação – desse conteúdo, é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos. (BRANDÃO, 2004, p. 8)

O discurso do sujeito revela muito mais do que é dito e está localizado em aspectos históricos, uma vez que não é alheio ao mundo; é social, uma vez que não é o indivíduo quem se pronuncia, mas um ser constituído socialmente e descentrado, pois não é percebível a forma com que a história e a realidade o afetam e constroem seus significados. Brandão (2004, p. 109) pontua que, na perspectiva da Análise do Discurso, “o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente interpelado pela ideologia”. O sujeito não é o principal lócus do sentido, uma vez que, em sua fala, outras falas se dizem. O sentido é construído, “produzido no processo de interlocução, por isso deve ser referido às condições de produção do discurso” (BRANDÃO, 2004, p. 110). O sentido de uma palavra muda de acordo com a formação discursiva a que pertence.

O texto que segue pretende apresentar a Universidade do Estado da Bahia, os cursos de Educação Física existentes na Instituição e os sujeitos que participaram da pesquisa.

#### 4.1 OS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) está localizada na capital, Salvador, e em 24 centros regionais de médio e grande porte, com 29 departamentos e 118 cursos, e caracteriza-se como universidade multicampi, de acordo com seu regimento:

**Art. 1º.** A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, criada pela Lei Delegada n.º 66, de 1º de junho de 1983, reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 909, de 31 de julho de 1995, e reestruturada pela Lei Estadual n.º 7176, de 10 de setembro de 1997, é uma Instituição autárquica de regime especial, de ensino, pesquisa e extensão, de natureza *multicampi*, vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com sede e foro na Cidade do Salvador e jurisdição em todo o Estado da Bahia. (UNEB, 2011, p. 5)

Mas o que é uma universidade multicampi? São variados e distintos os argumentos levantados para discutir a multicampia. Nos valem os estudos de Fialho (2005), quando apresenta sentidos diversos ao significado deste termo:

[...] como a idéia de *quantidade*, como idéia de *localização geográfica* e como a idéia de *lugar de produção*, corroborando noções que circulam no meio universitário e que fazem reencontrar as dimensões relativas à estrutura organizacional descentrada e à dispersão físico-territorial. Essa expressão (multicampi), portanto, cujos significados nem sequer se encontram absorvidos pela língua vernácula, embora já consagrada para dizer uma modalidade de ensino superior, vai além do mero ato de designar alguma coisa: ela aponta para um fenômeno que se pretende diferenciado de outros, a exemplo dos modelos universitários cuja configuração não se restringe a um único lugar enquanto localização física, por exemplo. (FIALHO, 2005, p. 51)

A autora reflete sobre as dificuldades encontradas por estas instituições no que se refere à qualificação das universidades multicampi, que “tendem a apresentar enormes dificuldades para atender aos parâmetros de titulação docente, produção acadêmica institucionalizada e oferta de cursos *stricto sensu*, nos seus vários campi”. (FIALHO, 2005, p. 55) Geralmente, os docentes não são oriundos desses municípios e viajam constantemente para ministrar aulas, além da infraestrutura não ser a mais adequada para atender aos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Assim, conclui pontuando que não adianta espalhar pelos municípios muitas unidades e designar a Instituição como multicampi. “A problemática deriva, inevitavelmente, da falta de planejamento e de responsabilidade política no processo de implantação e de expansão da educação superior, nos respectivos territórios”. (FIALHO, 2005, p. 55)

Fialho (2005, p. 94) relata que uma das maiores dificuldades da implantação da UNEB deu-se em função das “divergentes interpretações quanto à competência do Estado para criar uma universidade, resultando num processo bastante tenso, entre as instâncias estaduais e



federais”. O modelo organizacional da Universidade do Estado da Bahia tem influências diversas: o reitor da UNESP, prof. Armando Otávio Ramos, que trouxe as experiências daquela instituição; a Universidade de Québec, do Canadá, através do professor Pierre Casalis; além da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Com estas influências, foram constituídos os princípios de universidade multicampi a serem ordenados na UNEB:

Organização regionalizada, com *campi* autônomos, capazes de se desenvolverem progressivamente segundo etapas, até se constituírem como universidades, de modo articulado, promovendo uma economia de meios e viabilizando a interiorização da educação superior. (FIALHO, 2005, p. 97)

Num processo de interiorização, a Universidade do Estado da Bahia<sup>37</sup> leva a 23 cidades do interior a possibilidade de seus habitantes, assim como dos municípios próximos, terem acesso a uma formação profissional pautada nos ditames que uma universidade propõe. Dentre os *campi* da UNEB, três acolhem cursos de formação em Educação Física: Guanambi, que iniciou as atividades do curso de EF, em 1999; Alagoinhas, segundo semestre de 2005 e Jacobina, primeiro semestre de 2006.

Algumas características de cada município, *campi* e curso:

- **Guanambi**

O município fica localizado no sudoeste do Estado da Bahia, distante 790 quilômetros de Salvador, na região econômica Serra Geral e Território de Identidade, segundo o Governo do Estado, de Sertão Produtivo. Limita-se geograficamente com os seguintes municípios: Iguaporã, Caetité, Matina, Candiba, Sebastião Laranjeiras, Pindaí e Palmas de Monte Alto. Trata-se de uma cidade com uma população de 78.810 habitantes (IBGE, 2010).

Na cidade fica o Campus XII, da UNEB, criado em agosto de 1989, denominado Departamento de Educação. Funcionam os cursos de Administração (noturno), Educação Física (diurno), Enfermagem (diurno) e duas turmas de Pedagogia (matutino e noturno). O curso de EF de Guanambi é o primeiro da UNEB no Estado, sendo criado pela Resolução 209/98 do CONSEPE e implantado em 1999 (UNEB, 2011).

---

<sup>37</sup> Resolução do Conselho Universitário (CONSU) n° 030/90 – designa comissão para elaborar proposta de critérios de implantação de novos *campi* e cursos da UNEB. Resolução do CONSU n° 043/91 – cria comissão permanente para avaliação técnica de projetos de novos cursos e/ou novas unidades. Resolução do CONSU n° 045/91 – fixa critérios para a implantação de novos cursos e/ou novas unidades (VETO) alínea “h” do art. 1° – Acomodação e deslocamento de Professor.



Figura 4<sup>38</sup>: Cruzamento Avenida Guanabara com Santos Dumont

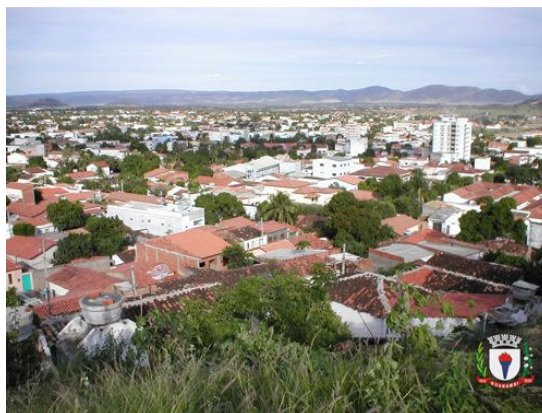


Figura 5<sup>39</sup>: Vista panorâmica de Guanambi

- **Alagoinhas**

O município está localizado a leste de Salvador, distante 108 quilômetros da capital, na região econômica Litoral Norte e Território de Identidade, segundo o Governo do Estado, de Agreste de Alagoinhas/Litoral Norte. Faz limite geográfico com os seguintes municípios: Inhambupe, Catu, Araçás, Aramari, Entre Rios e Teodoro Sampaio. Sua população é de 142.160 habitantes (IBGE, 2010).



Figura 6<sup>40</sup>: Igreja em ruínas



Figura 7<sup>41</sup>: Vista da cidade de Alagoinhas

<sup>38</sup> Disponível em: <[www.guanambi.ba.gov.br](http://www.guanambi.ba.gov.br)>. Acesso em:

<sup>39</sup> Idem.

<sup>40</sup> Disponível em: <<http://www.ferias.tur.br/cidade/342/alagoinhas-ba.html>>. Acesso em: dia mês abr. ano.

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://turismo.culturamix.com/nacionais/nordeste/cidade-de-alagoinhas>>. Acesso em: dia mês abr. ano.

A Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA) foi criada em julho de 1969, passando a constituir o Campus II e o Departamento de Educação, em 1983, com a instituição da UNEB. Em 1997, é criado o Departamento de Ciências Exatas e da Terra, com os cursos de Análise de Sistemas e Matemática. No Departamento de Educação, funcionam os cursos de História, Letras – Língua Francesa e Literaturas; Língua Inglesa e Literaturas; Língua Portuguesa e Literaturas – e o de Licenciatura em Educação Física, além do Programa de Mestrado em Crítica Cultural (UNEB, 2011).

- **Jacobina**

Jacobina tem uma população de 79.285 habitantes (IBGE, 2010), e está localizada no noroeste da Bahia, no extremo norte da Chapada Diamantina, na região econômica e Território de Identidade, segundo o Governo do Estado, do Piemonte da Diamantina, distante 330 quilômetros de Salvador. Possui divisa territorial com os municípios de Capim Grosso, Várzea Nova, Ourolândia e Miguel Calmon.

A história do Campus IV remete a um período anterior ao da UNEB, quando, em 1980, é criada a Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ), passando em 1983 a ser o Campus IV – UNEB, denominado de Departamento de Ciências Humanas, onde funcionam os cursos de Direito, Educação Física, Geografia, História e Letras – Língua Inglesa e Literaturas; Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB, 2011).



Figura 8<sup>42</sup>: Praça da Matriz



Figura 9<sup>43</sup>: Vista da cidade de Jacobina

---

<sup>42</sup> Disponível em: <[www.portaljacobina.com.br](http://www.portaljacobina.com.br)>. Acesso em: dia mês abr. ano.

<sup>43</sup> Disponível em: <[http://www.jacobinaarte.com/brazil\\_jacobina.htm](http://www.jacobinaarte.com/brazil_jacobina.htm)>. Acesso em: dia mês abr. ano.

Para fins deste estudo, serão considerados os cursos de Educação Física e, na sua matriz curricular, as disciplinas técnico-esportivas. A estrutura curricular do curso de Educação Física do Campus II (Alagoinhas)<sup>44</sup> é diferente dos cursos dos *campi* IV (Jacobina) e XII (Guanambi)<sup>45</sup>.

Após análise inicial do fluxograma curricular, no que se refere ao nome das disciplinas e ementário, chegou-se a 08 (oito) disciplinas técnico-esportivas nos cursos de Jacobina e Guanambi, e a 06 (seis), no curso de Alagoinhas, conforme Quadro 2, a seguir:

<b>Disciplinas técnico-esportivas: Jacobina e Guanambi</b>	<b>Disciplinas técnico-esportivas: Alagoinhas</b>
Laboratório de Vivências e Reflexões de Práticas Corporais (Natação) (60h) – 2º semestre	Conhecimento e Metodologia do ensino do esporte I (60h) – 2º semestre
Laboratório de Vivências e Reflexões de Práticas Corporais (Esportes Coletivos) (60h) – 3º semestre	Oficina II – Futebol (45h) – 2º semestre
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Atletismo (60h) – 4º semestre	Conhecimento e Metodologia do Esporte II (60h) – 3º semestre
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Natação (60h) – 4º semestre	Oficina IV – Atletismo (45h) – 4º semestre
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Futebol (60h) – 5º semestre	Conhecimento e Metodologia da Luta (60h) – 6º semestre
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Handebol (60h) – 5º semestre	Conhecimento e Metodologia da Natação (60h) – 7º semestre
Princípios Teóricos e Metodológicos do Basquetebol (60h) – 6º semestre	
Princípios Teóricos e Metodológicos do Voleibol (60h) – 6º semestre	

**Quadro 2: Disciplinas técnico-esportivas dos cursos de Educação Física da UNEB**

Fonte: Amorim (2011).

Nos cursos de Jacobina e Guanambi são ofertadas 56 disciplinas, das quais 08 (oito) disciplinas se enquadram como técnico-esportivas, representando 14,28% do total ofertado. Em Alagoinhas, são 42 disciplinas, das quais, as técnico-esportivas representam 14,28% (seis disciplinas).

<sup>44</sup> Vide Anexo 6 – Estrutura curricular do curso de Alagoinhas.

<sup>45</sup> Vide Anexo 5 – Estrutura curricular do curso de Guanambi e Jacobina.

Considerando-se a carga horária das mesmas, aparecem as diferenças, que representam 15,16% do total de disciplinas/práticas de ensino e estágio nos cursos de Jacobina e de Guanambi, e 12,57% da carga horária das disciplinas técnico-esportivas em Alagoinhas.

Na análise dos dois cursos, observa-se que, em Jacobina e Guanambi, a carga horária total das disciplinas do curso é de 3.165h e, no de Alagoinhas, de 2.625h. No curso de Jacobina e Guanambi são 480h de disciplinas técnico-esportivas e 330h, em Alagoinhas. Mesmo considerando que os projetos dos cursos possuem cargas horárias diferentes, apresentam a preocupação em atender à chamada licenciatura ampliada, contemplando em seu fluxograma curricular as discussões das diversas áreas de atuação do professor de Educação Física.

#### 4.2 DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa oito sujeitos. Quatro deles estão na UNEB, antes da existência dos cursos de EF na Instituição, ministrando a disciplina Educação Física nos cursos de Pedagogia, Letras e outros, no período em que a mesma era obrigatória para todos os cursos. Dois deles possuem mestrado. O mais novo tem 31 anos e o mais velho completará 50 anos, em 2011. Apenas um sujeito é substituto. Dos efetivos, um possui Dedicção Exclusiva e todos trabalham no regime de 40h. Em relação à produção científica, três docentes relataram ter publicado trabalhos em eventos científicos, nos últimos dois anos. Seis deles (75%) exercem ou exerceram cargos administrativos e um relata que ficou temporariamente na gestão.

A seguir, serão apresentadas outras informações sobre os docentes que fazem parte deste estudo. No intuito de preservar a identidade de cada um, irei usar as letras do alfabeto, como se observa no Quadro 3:

DOCENTES DA PESQUISA	FORMAÇÃO INICIAL	MAIOR TITULAÇÃO	TEMPO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	TEMPO E REGIME DE TRABALHO NA UNEB
<b>Docente A</b>	1985 – UCSAL	Especialista em Educação Física Escolar (PUC-MG, 1995)	20 anos	20 anos - Dedicção Exclusiva
<b>Docente B</b>	1985 – UCSAL	Especialista em Educação Física Escolar (PUC-MG, 1998)	17 anos	17 anos – 40h
<b>Docente C</b>	2001 – UEFS	Mestre em Educação (UFBA, 2007)	8 anos	4 anos – 40h

<b>Docente D</b>	1998 – UFBA	Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB, 2009)	10 anos	5 anos – 40h
<b>Docente E</b>	1990 – UCSAL	Especialista em Educação Física Escolar (PUC-MG, 1995)	18 anos	18 anos – 40h
<b>Docente F</b>	1986 – UCSAL	Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFBA, 1991), em Educação Brasileira (UFBA, 1993); em Educação Física Escolar (UNIVERSO, 1995)	20 anos	10 anos – 40h
<b>Docente G</b>	1996 – UCSAL	Especialista em Educação Especial (UNEB, 1998)	10 anos	10 anos – 40h
<b>Docente H</b>	2005 – UNEB	Especialista em Atividade Física, saúde e sociedade (UNEB, 2006); e em Saúde Pública (Faculdade Guanambi, 2007)	3 meses	3 meses – 40h

**Quadro 3: Quadro de Docentes da Pesquisa**

**Fonte:** Amorim (2011).

O quadro de sujeitos participantes diretos da pesquisa retratou um coletivo heterogêneo e homogêneo marcado por diferentes períodos de formação inicial, conforme texto a seguir. Cinco docentes fizeram o curso de formação inicial em Educação Física na Universidade Católica do Salvador, dois possuem mestrado na área de Educação e três docentes fizeram o curso de Especialização em Educação Física escolar na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Cerca de 62% dos docentes pesquisados atuaram na Docência Universitária apenas na UNEB e 75% dos envolvidos na pesquisa possuem 10 ou mais anos de DU.

Cada sujeito deste estudo revelou, durante as entrevistas, um pouco de suas andanças, sua história de vida. Cada relato dos docentes que será apresentado representa uma particularidade que foi e está constituindo o que se entende por ensinar, aprender, formação superior, universidade, sociedade, esporte e pelo ato pedagógico de cada docente das disciplinas esportivas no curso superior. Nas páginas a seguir, alguns elementos da trajetória histórica de cada docente que integra este estudo, partindo da motivação para cursar EF e o percurso até a Universidade, culminando nas inclinações para a docência universitária das disciplinas técnico-esportivas.

A trajetória de vida, seja ela profissional ou pessoal, está imersa, segundo Isaia (2000, p. 21), numa “multiplicidade de gerações que não só se sucedem, mas se entrelaçam na permanente tarefa de produzir o mundo. Assim cada uma, em um mesmo percurso histórico, possui papel diferenciado nessa tessitura”, sendo estruturado no tempo, no espaço e no estilo

de vida, considerando-se a geração, o momento histórico e o ambiente social que estabelecem a relação entre o que o sujeito é como pessoa e o que ele estabeleceu com os pares que o cercam.

Na sequência, uma apresentação mais detalhada de cada um dos docentes participantes da pesquisa:

### **Docente A**

O **docente A** relata que as principais motivações para fazer o curso de EF recaíram na “identificação com as práticas vivenciadas no nível médio e com a tarefa de ser professor de Educação Física”. O ingresso na carreira superior aconteceu em 1990, quando

“apareceu concurso para a UNEB e eu fiz, também no mesmo ano, para lecionar em Bomfim e em Juazeiro, no curso de graduação, mas não no curso de EF, com a disciplina de Educação Física, que aparecia no currículo, como prática desportiva”.

A história do **docente A** confunde-se com o curso de EF em um dos *campi* da UNEB, uma vez que ele é um dos responsáveis pelo projeto de sua implantação, que vinha atender a uma demanda da região.

“pessoas que reclamavam que observavam que a cidade tem pouco de EF, motivada pela questão do exercício físico, pelo hábito de pessoas buscarem a atividade física, e não ter profissionais instrumentalizados para orientar essas práticas, na perspectiva da atividade física. E mais tarde, em 2004, teve uma perspectiva de abrir este curso de Educação Física, além de Turismo, que também teve uma demanda na época. Eu e o professor Normando fizemos uma enquete na rua, observando a repercussão dessa necessidade social do curso, não só de Jacobina quanto da região. Daí, nós fizemos o projeto da implantação, a partir daí, em 2004, esse processo tramitou na UNEB e, em 2005, o curso começou. O curso na época foi espelhado no projeto de Guanambi”.

Com relação à aproximação com as disciplinas técnico-esportivas, o **docente A** sinaliza que recai sobre as experiências de praticante da modalidade. “É mais voltado para o atletismo devido à prática que já tive de atletismo... de correr, não no sentido profissional, mas por inclinação e afinidade, por uma questão pessoal”.

Ao longo da carreira universitária, já ministrou as seguintes disciplinas: Educação Física I, II e III; Aspectos Históricos da Educação Física; Aspectos Filosóficos da Educação Física; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Atletismo.

A frase que pode representar o discurso do **docente A** é a que faz referência ao esporte educacional: “A gente não pode ver a prática do esporte no espaço escolar de uma forma dissociável de outras práticas de esporte, como o rendimento, por exemplo”.

## **Docente B**

O **docente B** conta sua trajetória profissional, ressaltando as experiências anteriores ao curso de EF da UNEB, quando existia a disciplina prática esportiva e dava aula com dispensas nos cursos de Pedagogia e Letras em outros *campi*.

“Depois, aconselhado pelo professor João Célio, que foi quem me indicou a fazer a seleção para UNEB, e, logo após a seleção, abriu uma vaga para Juazeiro, concorri, passei em primeiro lugar, permaneci um ano. Depois desse ano, fiz uma verdadeira seleção de concurso e aí vim trabalhar, a partir de 94, em Conceição do Coité, dando aula para quem sobrava, com os critérios de dispensa que já citei antes, nos cursos de Letras (Vernáculos e com Inglês). Mais para a frente, me transferi para Serrinha, e passei a atuar no curso de Pedagogia, porém com o mesmo critério de dispensa, ainda existia, e isso dificultava muito nossa prática”.

Ao entrar na UNEB, em 1993, o **docente B** trabalhou, nos cursos de Pedagogia e Letras, com as seguintes disciplinas: Fundamentos Teóricos Metodológicos dos jogos, Práticas Desportivas, quando existia, Educação Física I e II, Artes e Recreação e Educação para o Lazer, no curso de formação para adultos.

O **docente B** faz um comentário sobre o tempo em que trabalhou com a disciplina Prática Esportiva:

“Pelo critério de dispensa, tornou minha experiência não muito reconhecida, não me encontrei reconhecido nos cursos. Entendeu? As turmas eram compostas por alunos que não se enquadravam nos critérios de dispensa. Só quem não tinha jeito de escapar, era quem fazia. Podendo acrescentar que isso aí é resquício da lei 6.450/72 que, teoricamente, a LDB de 96 deveria ter derrubado, porém ainda prevaleceu nos cursos de educação da UNEB”.

O **docente B** sinaliza que já exerceu cargo administrativo, no período de 1994 a 1996, muito antes da existência do curso de EF na Instituição. Ao ser perguntado qual foi a função, responde: “infelizmente coordenador de colegiado de Letras”.

Quando questionado sobre as disciplinas ministradas, o docente B afirma “Agora tem que ter papel!” Fazendo referência à quantidade de disciplinas que ministrou/ministra na



UNEB. Atualmente ministra os seguintes componentes curriculares: “Atletismo, Teoria da Natação, Vivências da Natação, Futebol, História da Educação Física I e II, TCCII e Estágio não formal”

Para o **docente B**, trabalhar com as DTE “foi bastante motivador, porque eu já vinha dessa realidade de procurar o aluno. Na verdade, depois que eu ingressei no curso de Educação Física no Campus IV, qualquer coisa que me desse eu faria com a maior satisfação. Só por estar no lugar onde eu sempre quis”. Não publica na área esportiva e relata que “a minha pesquisa se restringe à leitura”.

Apresento dois pensamentos que podem revelar elementos do discurso do docente B. O primeiro, quando comenta sobre o que é ensinar. “Ensinar é participar da criação de uma nova visão de uma turma, que vem e se integra a você com este intuito. É a sua participação no crescimento desse conhecimento desta turma”.

O segundo pensamento é revelado, ao discutir a necessidade das experiências práticas pelos alunos na formação inicial. “Essencial é fazer com que a turma vivencie; vivência para o aprendizado, que no esporte é absolutamente necessário. Abrir mão dessa vivência em troca apenas da teorização da coisa, não nos leva a muita coisa não”.

### **Docente C**

O que motivou o **docente C** a fazer o curso de EF foi o esporte e pontua elementos de sua trajetória até o ensino superior

“Quando eu me formei, isto em 2001, eu não pensava em ser professor universitário. Eu não imaginava estar hoje aqui, numa instituição de ensino, concursado, ministrando aula no nível superior, e tudo isto em 2001. Cheguei a trabalhar em quatro escolas, ao mesmo tempo, e você vê cada vez mais afastar este crescimento acadêmico. Eu me sentia muito preso, neste espaço sala de aula, ministrando aula para tantas turmas diferentes, sem tempo para leituras, para pesquisa, para aperfeiçoar, e aí surgiu a oportunidade de fazer uma especialização, a especialização em Metodologia do ensino da EF e esportes, na UNEB, e é a partir desta especialização, durante ela, me veio esta vontade de estar no ensino superior. A reflexão sobre essas práticas e esse contato com essa realidade, vendo as reflexões dos textos que a gente lia durante a graduação, sendo colocado em prática muitas coisas, e ouvíamos as pessoas falando que não, que na teoria é uma coisa e na prática é outra, me fez perceber que existe uma possibilidade de, sim, por que não estar no nível superior? Por que não ensinar aquilo que a gente vem adquirindo com a experiência? Eu acreditava que eu poderia ... É... passar algo que eu talvez não tivesse tido durante a própria graduação... Eu acredito que estes elementos me levaram a entender a possibilidade de ensinar no nível superior, como uma realidade. E a partir daí que surgiu a oportunidade de eu fazer a seleção para professor substituto. Fiquei em segundo lugar, por diferença de milésimos, não foi nem décimos, centésimos, do primeiro. Aí, o primeiro desistiu, e eu acabei assumindo”.

O **docente C** revela que sua aproximação com os esportes vem de vivências desde a infância, ao participar das práticas esportivas em um colégio de Feira de Santana. Fala da aproximação com o voleibol, o handebol e o futebol, desde a quinta série.

“Essas aproximações me fizeram dedicar mais em relação a esta parte esportiva mesmo e, aí, como eu falei, eu tive a oportunidade de, para fazer a seleção para professor substituto de vôlei, na universidade, acabei assumindo também a cadeira de handebol. Aí eu fui buscando fazer leituras dessas áreas, leituras específicas sobre o esporte, vôlei, sobre o esporte handebol, e leituras mais gerais sobre pedagogia do esporte e estes elementos é que me fizeram ir desenvolvendo este trabalho, e já são oito anos ministrando essas disciplinas, handebol, vôlei, as disciplinas que a gente ministra e fomos percebendo a evolução do nosso trabalho”.

Foi uma experiência repleta de:

“Acertos, erros e sempre buscando aperfeiçoar. Aperfeiçoamento no sentido de participar, por exemplo, do encontro de handebol, que acontece anual, promovido pela CBHb, eu tive a oportunidade de participar por duas vezes, em 2004 e em 2009. São essas aproximações que a gente fez em relação à área específica”.

O **docente C** já ministrou as disciplinas:

“pesquisa e prática pedagógica I, II, III, e IV. Trabalho atualmente com minhas disciplinas, foco mesmo, assim, no âmbito do meu trabalho. Voleibol, laboratório de vivências em Esportes coletivos, e a prática da EF no lazer. São esses três focos, hoje, no meu trabalho. Trabalho com algumas disciplinas de pesquisa também, e na área de estágio de observação”.

O **docente C** pontua a ausência de um grupo de pesquisa na área de esporte e a tentativa de orientar trabalhos de pesquisa nesta área, embora, para ele, não seja o foco no momento, que é o ensino.

Os pensamentos do **docente C** que apresento referem-se à ação do professor na universidade: “O profissional, o professor no ensino superior é gestor de suas próprias práticas e gestor da vida universitária”. O outro pensamento representa o conceito de esporte para o autor: “O esporte é uma construção humana e por ser humana é carregada de sentidos e valores destes humanos que praticam estes esportes”.

## **Docente D**

O **docente D** fala sobre sua trajetória, apresentado sua origem familiar humilde e o estímulo de seus pais ao estudo, que foi importante: “Eu me considero uma pessoa muito

iluminada e que tenho muito mais do que eu merecia na vida e acho que as coisas que aconteceram em minha vida aconteceram porque eu não tive muita noção sobre elas, se eu soubesse talvez teria travado”.

Em seguida, revela que, ao aceitar o emprego de porteiro de uma escola, foi a grande guinada em sua vida, fazendo questão de frisar que no período conheceu dois professores de EF:

“[...] É importante fazer o registro que foi aí que eu conheci o professor Luis Vitor Castro Junior, professor desta escola, professor Cleber, Clebão, eram professores de EF desta escola, e Vitor teve uma participação importante na minha decisão de ser professor de EF. Eu estava naquela altura pensando entre História e EF. Contagiado com as conversas e com o jeito de ser de Vitor, fiz apenas para a EF, e eu consegui passar no vestibular de 92 para turma de 93”.

O **docente D** destaca o sentimento de estar na UFBA e suas primeiras aspirações profissionais na EF:

“A UFBA é uma outra grande escola, onde a gente vai aprender sobre formação na nossa área, sobre o lugar da universidade na nossa vida e na vida da sociedade. [...] Me engajava no movimento estudantil, durante toda trajetória, e os componentes curriculares, eles foram, quase que em sua totalidade, levando com muito empenho e muito a sério, por mim e por um grupo de amigos, que até hoje a gente se encontra e, ao pensar na UFBA, a gente pensa com muito carinho, muita seriedade, porque foi uma grande escola para nós”.

Ao começar suas intervenções profissionais numa escola, buscava estabelecer uma relação com as discussões que ocorriam na UFBA. O **docente D** teve “oportunidade de passear em diversos campos de atuação do professor de EF, mas a minha identidade estava centrada, foi cada vez mais se identificando com a escola, uma relação direta com a escola. [...] Eu me dediquei com mais afinco a estudar e querer entender o lugar do professor”.

Ao se formar, em 1998, fez concurso público para a prefeitura e o Estado, sendo aprovado em ambos. Opta por atuar na EF, no turno noturno, em uma escola localizada no bairro de Pau da Lima.

Em 2000, o **docente D** fez curso de especialização na UNEB e teve a oportunidade de fazer seleção pública para professor universitário, na UESB, em Jequié, onde ficou por dois anos. Neste período, foi aprovado em concurso público, em segundo lugar, mas não assumiu a vaga, pois “não seria bom para minha família eu ir para Jequié naquele momento”.

Ao término do contrato em Jequié, em 2003, fez seleção para Alagoinhas e ficou por dois anos como substituto até que, em 2005, houve concurso público, quando do início do curso de Licenciatura em EF, sendo o primeiro professor aprovado após o início do curso, posto que já contava com três professores de EF concursados no campus.

Em 2007, faz o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Hoje é coordenador do curso de Sociologia da Plataforma Freire, e ministra aulas nos cursos de especialização da FETRAB (Federação dos Trabalhadores em Educação) e na UNEB. “Do ponto de vista da trajetória profissional é bem por aí, depois que eu me dediquei ao campo de formação eu não tive mais diálogo em outras áreas onde o professor de EF atua”.

Ao ser indagado sobre o que o motivou para a docência universitária, o **docente D** revela que foram pessoas que contribuíram neste processo

“Na minha realidade concreta houve quem, as pessoas que me motivaram. Então, é... Professor Fernando Reis do Espírito Santo, professor Boca foi uma pessoa que me incentivou muito a qualificar minha formação, para que eu pudesse ajudar na formação de outras pessoas, e eu só poderia ajudar na formação de outras pessoas, se eu tivesse uma boa formação. [...] O outro quem, inegavelmente, é o professor Cesar Leiro, que foi quem me falou do curso, que me convidou, que falou: vá lá, se escreva para o curso de especialização, e aquele curso da especialização que foi o responsável para eu estar dentro da universidade. Se não fosse aquele curso, eu não poderia concorrer sequer à vaga, mais, mas do que do ponto de vista da legalidade, foi um curso que abriu as portas para que eu entendesse que eu precisava entrar na universidade, para tentar ajudar na formação dos professores porque, no campo da gente, há uma década. [...], há 10 anos, era muito mais empobrecido do ponto de vista da formação do seu quadro do que é hoje”.

Para o **docente D**, um aspecto interessante é que ele:

“conseguia dar aula na Universidade de noite, mas de manhã eu tava comendo poeira na cara, trabalhando com crianças de 2, 3, 4 anos, de tarde, com os meninos do ginásio. De noite, no outro trabalho, eu tava com jovens e adultos, com a educação do EJA. Essa pluralidade de público e de realidades, tão distintas. Essa diversidade, ela contribuiu muito para a decisão de pleitear uma carreira docente”.

As aproximações com as disciplinas técnico-esportivas acontecem na graduação, embora faça questão de frisar que passou muitos anos de sua vida em Cajazeiras e lá, nos campos de várzea, ele teve acesso à cultura esportiva do futebol. “Eu peguei pela primeira vez numa bola oficial de basquetebol, na UFBA. Careca, velha, já, mas foi na UFBA que eu peguei numa bola de basquete de verdade”.

“O currículo da UFBA prevê handebol I, obrigatório e, se quiser, como optativa II. Eu fiz tudo dois. Todos os desportos eu fiz II: futebol II, handebol II, voleibol II, basquete II. Eu me esbaldei, porque eu sentia que eu tinha a necessidade de me aproximar destes desportos. Não tinha a menor perspectiva... ideia de que isso um dia seria tão importante para mim, como tem sido, mas eu sentia que era necessidade. Primeiro, que eu gostava para caramba de jogar. Eu queria jogar... e, segundo, porque, aí de novo vem as pessoas, é uma coisa fantástica. Eu tive nessas experiências a condição de ser monitor de disciplina, é isso que ajuda eu a pensar em minha carreira acadêmica, porque, quando você é monitor, participa de um projeto de extensão, de uma monitoria de ensino, de um projeto de pesquisa... isso empurra você a pensar

nessa possibilidade, mesmo que você ache que não tem condições naquele momento. Além disto, o fato de ser, me coloca em outro lugar que é de discente, mas não é discente-discente, discente-professor, professor-discente. Você está em outro lugar. Então, aí eu fiz com Fernando duas, e uma com Pedro Abib.[...] Agradeço muito a Pedro, por ele ter feito o mestrado dele fora. Porque Pedro precisava de um tempo para ele poder estudar. E a prática esportiva, ele dava aula na graduação, eu acompanhava. Mas na prática esportiva, quem dava aula era eu, então eu tive uma superexperiência com basquetebol, com o pessoal de Letras, Veterinária, Psicologia... vários estudantes de diversos cursos diferentes. [...] A segunda coisa é que eu descobri vivendo, estudando e discutindo, que eu não precisava ser mero reproduzidor de um movimento para... eu poderia tematizá-lo e metodologicamente eu aproximar outras pessoas a ensinar. Se não fosse isto, eu não pegaria. [...]

### **O docente D** revela sua perspectiva para lidar com as DTE

“A gente se coloca muito numa perspectiva freiriana, de ter uma competência técnica, no sentido de entender, de buscar, de fazer, mas não numa perspectiva de alto rendimento, porque entendíamos qual era a formação que estava ali, mas, sobretudo, um compromisso. Daí o compromisso é: pegou algo que você não sabe, meu irmão, se jogue! Estude para caramba! Vá aprender! Então, o caminho eu não sabia, de quatro, virou oito de experiência. Eu peguei todas as optativas porque eu queria avançar. Porque eu não tinha aquele contato e eu queria ter um pouquinho mais. Queria avançar. Nisso eu acredito que é um compromisso que você faz. Tem uma coisa que eu não tô conseguindo, eu tenho que estudar mais ela, tenho que meter mais a cara. Isso é um compromisso político, que você tem com sua formação e com a formação do outro, e a competência técnica, do ponto de vista metodológico, é você saber trabalhar com os elementos fundamentais, para que qualquer pessoa possa aprender qualquer coisa que não estão como fundamentais no gesto técnico”.

O **docente D** já ministrou/ministra os seguintes componentes curriculares: Conhecimento e Metodologia do Jogo; Conhecimento e Metodologia do Esporte I; Conhecimento e Metodologia do Esporte II, Oficina IV – Atletismo; Estágio Supervisionado III e Ludicidade e Educação.

“Quando a gente tem competência técnica, compromisso político e de fato ‘se joga’, a coisa acontece”. É o pensamento do docente D que, a meu ver, sintetiza seu discurso, assim como aquele que abre este capítulo: “Tudo que a gente sabe só tem sentido se for possível entrar na vida das pessoas, sem não conseguir, não tem sentido”.

### **O docente E**

O **docente E** narra como foi sua trajetória docente, relatando que o que o levou ao curso de EF foi o esporte, pois foi praticante de voleibol e participou de muitas competições.

O **docente E** revela um pouco de suas expectativas sobre sua formação inicial

“Engraçado que as expectativas que eu tinha em relação a minha atuação futura, minha atuação profissional futura, por meio de uma licenciatura, terminou, ao final do curso, na minha experiência de trabalho completamente divergente da minha ideia inicial, que era sempre atrelada ao esporte de alto rendimento, embora eu tenha tido experiências também com o esporte de rendimento, é claro que não em num nível muito levado, mas tive experiências com natação..., também com voleibol, mas fora da escola, também fora da universidade. Parte da minha formação foi determinada com a minha experiência, com a formação curricular do curso da Católica, mas também extracurricular, com as experiências que eu ia acumulando fora da universidade. Aí, assim, dentro do meu interesse, porque eu não encontrava dentro da Universidade... tanto do ponto de vista do currículo, do conhecimento vinculado pelas disciplinas, o ponto de vista da abordagem dos professores, respostas às minhas inquietações. Eu fui buscando estes conhecimentos de forma extrauniversidade”.

O **docente E**, ao se formar, retornou para Caetité (1990) e trabalhou com ginástica e natação. Em 1992, faz concurso para a rede do Estado e seleção para professor substituto na UNEB, para ministrar aula no curso de Pedagogia: “Eu passei oito anos dentro da Universidade atuando no curso de pedagogia com as disciplinas EF I e II e jogos e recreação, que eram as disciplinas”.

Para o **docente E**, a relação com o curso de pedagogia foi importante, uma vez que no País, na “década de 90, um período em que se discute muito educação, em que muitas formulações teóricas críticas na educação e na Educação Física são construídas. A pedagogia histórico-crítica, a concepção crítico-superadora da Educação Física”.

O **docente E**, durante a especialização na PUC de Minas Gerais, teve a oportunidade de estar em contato com os principais autores da EF da década de 1990.

O **docente E** revela o desejo de criar o curso de EF em sua cidade e que, quando o curso começou, em 1999, era o único professor de EF.

“Portanto, precisei atuar em muitas disciplinas. História da Educação Física e do Desporto, Metodologia do Ensino do Desporto, Metodologia do Ensino do Voleibol, Metodologia do Ensino das Atividades Aquáticas e Estudos do Lazer. É claro que não lecionei todas de uma vez, fui assumindo disciplinas, de modo alternado, e, com o passar do tempo, foram chegando outros professores. Atualmente trabalho com Aspectos Históricos da Educação Física, Estudos do Lazer e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo”.

Cita o foco atual das disciplinas que ministra:

“A minha ação como docente universitário, sobretudo no curso de Educação Física, a minha ação é muito eclética. Eu não só lecionei metodologia do ensino do desporto, eu leciono hoje história da Educação Física, que trata de toda a história da EF, e de como ela foi se constituindo, e trabalho com lazer e trabalho com jogo, fundamentos do jogo. Então, essas têm sido as disciplinas que eu tenho atuado”. **DOCENTE E** (Informação Verbal)

O **docente E** descreve qual foi o sentimento que teve, ao decidir ser professor de EF no Ensino Superior:

“Na verdade, esta diferenciação não passou por mim. A importância de dar aula na universidade era assim avaliada por mim, na época, como um espaço de ampliação dos meus conhecimentos, de ampliação das minhas possibilidades, enquanto profissional, mas como eu ia dar aula num curso de pedagogia, então aquilo eu não tinha uma diferenciação de dar aula na escola, onde eu tratava na Educação Física com os alunos e na Universidade, mudava apenas a instituição e talvez de importância naquele momento. Eu não via uma diferenciação do ponto de vista da prática pedagógica. Se tivesse o curso de Educação Física já lá instalado, eu ia estabelecer esta diferenciação. Porque uma coisa é você dar aula de Educação Física na escola, outra coisa é você formar professores para dar aula de Educação Física na escola e em outros espaços”.

Com a criação do curso de EF, houve maior interesse e responsabilidade sobre as questões da universidade. O **docente E** cita o processo histórico de resistência que culminou na criação do curso:

“Mas é claro que antes da criação do curso, eu não boiava dentro da Universidade, tanto é que nós participamos de um processo de resistência, que eu considero histórica, que inclusive deu norte ao departamento nosso, com a criação do curso de Educação Física e também com a participação dos professores de Educação Física na gestão do *campus*. Nós tivemos a primeira eleição direta para diretor de departamento, em 97, a primeira disputa foi entre a professora Maria Elvira, que é pedagoga da escola e era diretora pró-tempore há cerca de seis anos, então, a primeira disputa foi entre eu e ela. Um professor de Educação Física e uma pedagoga. [...] Representava um grupo que queria implantar um outro projeto de Universidade, uma outra proposta de Universidade, também mais crítica, aberta à comunidade, que dialogasse com os movimentos sociais, quer dizer, era um grupo de pessoas que estavam sintonizadas com os movimentos em nível nacional, estadual, os movimentos mais críticos da educação, buscando democracia, buscando novos métodos de ensino, que pudessem contribuir para a emancipação de nossos alunos. E a gente acreditava nisso também na formação. Tanto é que a gente só consegue aprovar o projeto do curso de Educação Física, em plenária departamental, exatamente nesse período, se não fosse nesse período, porque a minha adversária era contra a criação do curso, mas como nós só tínhamos o curso de pedagogia e havia um clamor pela diversificação da oferta de graduação, ele foi aprovado com unanimidade ,porque ninguém era maluco naquele momento que se disputava a hegemonia lá do *campus* de dizer que era contra a criação de um novo curso, já que essa era uma demanda de toda a comunidade acadêmica e de toda a comunidade do município de Guanambi e toda região, da microrregião de Guanambi que abrange vários municípios”.

O **docente E** é altamente preocupado com as questões ligadas à organização e ao posicionamento político no espaço educacional. Ao falar sobre as aulas de EF no currículo das escolas da educação básica, faz a seguinte reflexão: “Não é que não sejam importantes, mas

na correlação de forças dentro do currículo ela fica de lado na hegemonia que está constituída na escola”.

### **Docente F**

O **docente F** foi praticante de esportes, arbitrou futsal, mas desistiu antes de entrar na federação e foi técnico de esporte escolar. Dentre os motivos para fazer o curso de EF, o docente F relata: “o principal motivo foi exatamente uma relação próxima, independente de ser atleta, com a prática de algumas atividades esportivas, mas especificamente a questão do futebol”.

O **docente F** pontua que foi coincidência, quando retornou para sua cidade, após formar-se no curso de EF da UCSAL, haver sido criado o curso de EF:

“A gente vai dizer que foi mais de uma surpresa, sorte, vamos dizer assim, coincidência de, ao retornar a minha cidade, ter sido implantado no curso de Educação Física na Faculdade Montenegro. [...] Eu atuei tanto em Pedagogia, com a disciplina Educação Física, quanto em Educação Física, com um conjunto de disciplinas. [...] Com a implantação do curso de Educação Física, terminou despertado o interesse da direção da instituição, que já tinha me convidado para participar da comissão de avaliação do vestibular que, na época, em que eles começaram era a mesma coisa da Católica, tinha o teste de aptidão, eu fazia parte da comissão da aplicação do teste de aptidão. Então, a partir daí, foi despertando o interesse e também a própria necessidade do grupo gestor, da administração das faculdades e principalmente em virtude da nossa atuação, porque eu atuava na academia que pertencia exatamente à mantenedora das faculdades, e isso tudo foi que terminou criando as condições necessárias para que eu ingressasse na educação superior”.

Antes de ir para a UNEB, trabalhou por 10 anos na primeira faculdade de EF do interior do Estado da Bahia, as Faculdades Montenegro, em 1990. Em seguida, fala sobre as diversas disciplinas que ministrou na UNEB:

“Antes nós tínhamos uma matriz curricular e hoje nós temos outra matriz. Na primeira matriz, eu comecei trabalhando aqui com atividade física não escolar, na época era denominada disciplina... atividade física não escolar, atletismo, fisiologia do exercício... atividades lúdicas... estágio em EF escolar. Que eu me lembre... Ah! Estágio em Lazer, na matriz antiga... deixa-me ver se eu tô esquecendo... Pode ser que eu esteja esquecendo mais alguma desse elenco aí. Na matriz nova, com Estágio em EF escolar e, principalmente, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Atletismo, além do Profissional de EF nas ações administrativas, que eu assumi, aproveitando a experiência de gestor, então, deu para também discutir essa perspectiva da gestão fora da compreensão da administração”.

O **docente F** relembra como se deu sua aproximação com as DTE:



“Na realidade, o atletismo foi mais, foi consequência da falta de profissionais na área e assim, desde a Católica, eu participei muito das aulas de Barbosinha, num período, para felicidade nossa, quem era monitor era Galo, que trouxe uma série de questões no atletismo, chamando para alguns aspectos que Barbosinha abordava, isso despertou, achava interessante. Mas, para chegar a ministrar o atletismo, foi consequência mais dessa questão de quando cheguei na Montenegro: um *não quero* outro *não quero*, aí olhei... *não! me dê aqui!* Vou pegar atletismo e vou discutir, inclusive mostrando as mazelas para com o atletismo, porque, infelizmente, o atletismo, por ser uma atividade esportiva midiática, então ela termina sendo marginalizada. Fui discutindo por essas questões e fui me envolvendo, me envolvendo e aí, desde a Montenegro, que eu atuo com o atletismo”.

**O docente F** reforça aspectos da aproximação com as disciplinas técnico-esportivas na graduação:

“Veio dessa situação, vamos dizer assim, por acaso, me identifiquei e, assim, tanto lá na Montenegro eu tentei por diversas vezes, mas em instituição particular é complicado, criar, fomentar a prática do atletismo escolar. Consegui, ainda, desenvolver alguns projetos na área de atletismo, como denominei lá, como festival de atletismo, os meninos com corrida, com salto, com arremesso; com duas edições, a direção da universidade não bancou e tinha que sempre depender de comércios, essas coisas, que aqui a gente tem um projeto conveniado com a prefeitura, que é um projeto de atletismo anual, já é no calendário da prefeitura, calendário da universidade, um festival de atletismo, envolvendo as escolas da rede municipal que já tá no quinto ano”.

Ser professor da UNEB no interior do Estado é “uma responsabilidade enorme. Somos pioneiros aqui na região e temos a obrigação de disponibilizar uma formação de qualidade, que permita compreender esse contexto social que nós estamos inseridos”. Esta é a preocupação que orienta as ações deste docente.

## **Docente G**

**O docente G** narra um pouco de sua trajetória:

“Na verdade, ter Educação Física foi por acaso. Eu fiz minha inscrição, na época, para musicoterapia, para a Católica, e para direito, na federal. Eram as duas universidades que basicamente tinha, adoecei e não pude fazer o vestibular da federal, e o de musicoterapia não teve e tive que mudar de opção, aí mudei para Educação Física, na tentativa de ficar seis meses, cursar um semestre e depois voltar para o curso que eu tinha pensado, só que aí gostei e deu no que deu”.

Alguns detalhes da trajetória do **docente G** merecem ser pontuados. Cita a professora Kátia Sá, como uma motivadora à sua permanência no curso. Quando estava no terceiro

semestre, teve a necessidade de estagiar para poder pagar a faculdade. Foi recenseador, “estagiário em academia, estagiário em clínica de natação, em escola particular, em escola pública, escola especializada; já teve oportunidade de trabalhar com crianas autistas, crianas com síndrome de Down, deficiente físico”.

Para o **docente G**, o seu processo de formao inicial sempre foi remetido   ideia de ser estudante

“[...] tive a oportunidade de fazer esta construo, de estudar EF e ter a oportunidade de estar estagiando na  rea. Acho que o legal, que eu sempre digo para os alunos, que eu tinha essa ideia, que eu tinha essa certeza de que eu era estudante, que eu não era um profissional ainda. Estudava muito para poder dar conta do estágio, dar conta da faculdade. Tanto que eu me formei em 96, eu fiz um estágio na APAE e já sa  do estágio já empregado, a APAE me convidou para ir trabalhar l , fiquei dois anos e surgiu a possibilidade do curso de especializao gratuito, em educao especial na UNEB, que era o que eu estava envolvido até o pescoo.”

Em seguida, pontua como foi a entrada na UNEB:

“Em 2001, fui aprovado na seleo da UNEB. De 2000 a 2001, fiz o concurso do Estado, comecei a dar aula e estou pedindo exonerao, agora, por conta da D.E. Em 2001, fiz o concurso da UNEB e, sendo aprovado, pedi transferência aqui para Guanambi e estou desde então, eu tão aí na UNEB há 9 anos, quase 10...”

O **docente G** conta “exatamente como foi” que ficou evidenciada a motivao para ser professor universitário:

“Na faculdade e eu tinha um professor que eu achava estranha a forma dele atuar como professor [...]. Eu tive um desentendimento com ele na faculdade e inclusive foi que a gente entendeu e criou na época o termo: “Migu ”, o termo “migu ”. Na época, inclusive, era “t  dando uma de Migu !” e depois virou. T  dando migu ... Isso foi na Católica, nos idos de 92, 91, 92... E aí, cara, um dia ele mandou a gente fazer uma pesquisa sobre tal, eu falei: rapaz, com que fim a gente vai fazer esta pesquisa? Na verdade, com que fim a gente vai fazer esta pesquisa. Na verdade eu desconfiava que ele tava com o projeto no polo, e ele queria utilizar aquela pesquisa para aplicar naquele projeto. Com que finalidade? Dentro da disciplina educao especial, inclusive, nós vamos ter esta pesquisa por qu ? Não tão entendendo? Há, não! Você tem que fazer isso aqui... Eu não, cara! Tem que ter uma justificativa para isto aqui. Em outras mãos, ele me chamou pro pau lá fora. Eu disse: rapaz, meu problema com você eu resolvo aqui dentro, porque lá fora você não passa de um cachorro para mim! A gente quase ia às vias de fato na sala, o pau quebrou mesmo! Eu sei que esse cara me perturbou tanto que eu disse a ele: Rapaz, olhe bicho! Um dia eu vou ser professor universitário! Foi a raiva que fez isto. Um dia, eu vou ser professor da universidade e, se Deus quiser, eu venho aqui conversar com você Espero te encontrar aqui na mesma posio para gente discutir tête- t te, porque, agora, você se colocou num patamar que você não deixa ninguém te alcanar. A gente   normal, cara! E foi aí... uma coisa ruim, que virou uma coisa boa. Que me motivou realmente a perseguir isto e foi um sonho que eu comecei a perseguir, desde o meu terceiro semestre no curso de EF, estudante... E costume dizer que eu tenho perseguido até hoje, porque o professor, na minha opinião, ele tem que estar o tempo todo melhorando, para atingir um nível melhor de ensino. Então, o que me motivou mesmo foi essa, para trocar em miúdos, a

forma irresponsável que alguns professores da universidade conduziam as disciplinas, e que eu achei aquilo um absurdo, e pensei em chegar lá também e fazer o contrário, e tentar dar uma dignidade maior na profissão através do meu exemplo. Acho que foi mais ou menos isto, um negócio meio altruísta, assim, não sei...”

Ao ser perguntado sobre a quantidade de disciplinas na UNEB, a reação foi a seguinte:

“Pô rapaz, vamos lá! Que eu ministro, agora tô com Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Futebol e EF e educação especial, mas tem aí as que eu ministrei, metodologia do esporte coletivo, basquete, história da EF... laboratório de ginástica... já trabalhei, mas isto faz muito tempo com estágio, cinesiologia... um bucado de coisa aí viu!...”

A aproximação com as disciplinas técnico-esportivas remete à “oportunidade de ser atleta”. O **docente G** relata que participou do campeonato baiano de basquete, quando era aluno da Católica, e que integrou a seleção baiana de Handebol, quando aluno do CEFET.

“Eu tive sempre uma ligação muito grande com o esporte amador, vamos dizer assim. E, quando entrei na universidade, as disciplinas que foram oferecidas eu tive logo afinidade por essas da área do ensino do desporto, de uma forma geral. Eu acho que é muito pela minha história mesmo, que se materializa a partir das experiências que eu tive, vai juntando estas coisas e forma isto.”

Suas aproximações com a pesquisa em área esportiva são transcritas a seguir:

“Quando eu tinha o projeto de extensão ligado ao esporte e educação, tem alguns trabalhos relacionados a práticas esportivas na escola e a utilização do esporte como recurso metodológico dentro da escola. Inclusive não funcionava nem como dentro das aulas de EF. Porque o entendimento era o esporte na escola, não, erro, o esporte na aula de EF como um conteúdo. Era um programa onde a gente trabalhava o esporte escolar e a gente tentava dar um cunho pedagógico a essa temática. Aquilo que a gente acredita ser o esporte educacional. Disso saíram algumas pesquisas ligadas a este projeto de extensão. Como ele tá parado há um ano. Basicamente há um ano a gente não lida mais com isto. Mas tenho orientado um TCC que é uma experiência do basquete dentro da escola.” DOCENTE G (Informação verbal)

O **docente G** entrou com o pedido de Dedicção Exclusiva para poder se dedicar mais às questões dos dois grupos de estudo que coordena: Educação e marxismo e Educação Física. Atualmente, é coordenador do curso da Plataforma Freire, coordenou por dois anos o cursinho pré-vestibular, faz parte do conselho departamental e relata que atuou na secretaria de Educação, de Guanambi, “de Janeiro de 2009 a fevereiro de 2010 ocupei o cargo de gerente de esporte e lazer de Caetité. Uma pasta dentro da secretaria de educação. A secretaria de educação se divide entre educação, esporte e lazer e cultura”. Atuou também em curso de pós-graduação na Faculdade de Guanambi, ministrando a disciplina Educação Psicomotora, por volta de 2007.

O jeito extrovertido e com posicionamento de inspiração marxista revelam um docente que considera que “o professor tem que ser meio artista. Cada dia que se passa para a gente se fazer entender é mais difícil ainda”.

## **Docente H**

O **docente H** foi atleta amador de judô e natação, arbitrou natação e exerceu a função de preparador físico, por três temporadas, em um clube que disputou a segunda divisão do campeonato baiano. Para o docente H, o envolvimento da família com o esporte ajudou na escolha do curso de EF.

Formou-se em EF na UNEB, Campus XII – Guanambi, em 2005. Sua maior titulação é especialista: “Aqui na UNEB. Eu tenho duas. Uma aqui na UNEB e uma na Faculdade Guanambi. A daqui é, a da UNEB, foi em Atividade Física, Saúde e Sociedade. E a da Faculdade Guanambi em Saúde Pública”.

Faz cursos de aperfeiçoamento com frequência, relata que está indo participar do Simpósio Nordestino de Atividade Física e Saúde, apresentando cinco trabalhos. Por ser professor da Rede Estadual, participou “de um curso de Educação Física Adaptada.[...] Tem uns dois meses que terminou o último”

O **docente H** está há três meses no ensino superior e ministra três componentes curriculares: Fundamentos Teóricos Metodológicos do Treinamento Desportivo, Ginástica de Academia e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Handebol. É vinculado ao grupo de pesquisa da Instituição, desde a graduação e revela suas novas atribuições como docente neste grupo.

“Desde a minha graduação, mesmo tendo concluído, eu nunca deixei a linha de pesquisa. Esse período aí de 2005 à 2010, agora que eu tô voltando, sempre tenho publicação, sempre continuei participando da linha. Agora, como o Professor Claudio saindo pro Mestrado e com a minha chegada, provavelmente eu vou tá assumindo a coordenação e tem até um projeto aí para janeiro. Avaliação física, musculação e ginástica.”

O **docente H** revela como foi sua trajetória até a docência universitária:

“comecei a fazer especialização no oitavo semestre, na área de Atividade Física e Saúde. Foi disponibilizado na UNEB e não pensei duas vezes. Era na área que eu tinha minhas publicações, eu já trabalhava em academia e sempre foi mais nesta área de atividade física e saúde. Depois dessa especialização, foram surgindo propostas de trabalho, colégio particular, clínica, trabalhar como personal, e começaram a surgir oportunidade de seleção. Tinha perdido em duas outras e nesta eu fui convocado. Eu fiquei em segundo, o primeiro passou no IFBA e eu fui convocado. Então, assim, pela

própria grade do curso da gente, você tem um leque muito grande, ela te dá um suporte muito grande e se você correr atrás para você transitar entre as áreas. Então, quando surgiu esta possibilidade aí, fiz a seleção...”

E narra como foi a aproximação com as DTE:

“Com o handebol, como eu já te falei, eu fui atleta amador de judô e natação, mas eu tinha contato muito próximo com handebol, já tinha feito cursos específicos na área de handebol, da escola ao treinamento. Então, quando surgiu a oportunidade, quando eu vi, na verdade, já tava envolvido, a modalidade que eu gosto; em meio ambiente escolar, na escola, eu gosto muito de trabalhar com handebol e surgiu a oportunidade aqui.”

O **docente H** revela suas aproximações ao campo científico:

“De esportes, eu tive dois trabalhos agora para o Simpósio Nordestino: um de handebol e um de basquete, que foram aprovados. Enquanto pesquisador, meus trabalhos sempre foram voltados um pouco mais pra questões fisiológicas de treinamento, mais voltado pra parte de fisiologia. Não discutindo nada sobre discussões de abordagem pedagógica, metodologia, não, mais voltada pra o rendimento.”

Em seu discurso, aparecem as preocupações em retornar à universidade, onde fora discente, na condição de docente. Sobre o ato pedagógico dispensado às disciplinas técnico-esportivas sinaliza que “tem que ter muito cuidado com a questão do esporte como ele é trabalhado no ensino superior porque assim, ele, ao mesmo tempo em que é muito benéfico, ele pode tá alienando também as pessoas”.

Fiz questão de apresentar e preservar a fala dos docentes acerca de sua trajetória e aproximação com as disciplinas técnico-esportivas, para ressaltar as unidades que constituíram a vida de cada um. E, neste sentido, neste momento, não me cabe julgar ou discutir se as escolhas foram as mais acertadas ou não, e, sim, valorizar a história de vida de cada um, que contribui para o que cada docente é e foi, ao responder às questões deste estudo e prosseguir reforçando a fala de Almir Sater e Renato Teixeira: “cada um de nós compõe a sua história, e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, e ser feliz”

Ao trazer, mais uma vez, Rubem Alves, agora para iniciar as propostas do capítulo de metodologia, preoquei-me em organizar a procura pelo caminho investigativo, contemplando elementos que entrecruzam as dimensões, em profundidade e em extensão. No capítulo a seguir será feita a análise e a discussão dos sentidos da DU e o ato pedagógico das DTE nos cursos de EF, presenciais e regulares, da UNEB para os docentes entrevistados.

O silêncio da escrita incomoda e o som dos teclados  
Ditam o ritmo desta prosa... desta dissertação  
Após horas mergulhado nas falas  
Na busca das entrelinhas dos discursos  
Dos significados não revelados  
Das falas firmes e dos longos desabafos  
Cada docente se apresenta  
E conta com muita humildade  
O que anda fazendo pelos caminhos da universidade  
Como chegou à docência universitária  
A partir do relato de sua trajetória  
Que ajuda a construir os aspectos formativos  
E das práticas existentes  
Tendo sua visão de mundo, de universidade  
Transposta nas formas de organizar seu conhecimento  
De acordo com cada íntima particularidade  
Que compõe a realidade no momento  
Como vê as disciplinas técnicas-esportivas no currículo  
E as trilhas percorridas para materializar o documento  
Entre o concreto e a marginalidade, eles  
Vão ministrando suas aulas  
E revelam aspectos do planejamento,  
Do que costumam fazer no primeiro dia de aula  
Como estimulam a motivação para a aprendizagem  
Como veem a relação professor-aluno  
E como desenvolvem a avaliação  
A cada docente o meu carinho  
Agradeço aos momentos de aprendizado,  
Do fundo do meu coração  
Angelo Amorim

## 5. DIÁLOGOS SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DISCIPLINAS TÉCNICO-ESPORTIVAS

“Tudo que a gente sabe só tem sentido se for possível entrar na vida das pessoas, se não conseguir, não tem sentido.”  
Docente D (Informação verbal)

Nesta etapa da dissertação, procedi à análise dos dados obtidos nas entrevistas e nos documentos, para apresentar os sentidos da docência universitária dos docentes que ministram as DTE, assim como o ato pedagógico dispensado a elas, pelos docentes dos cursos de EF da UNEB.

Para um melhor direcionamento desta etapa, estruturei-a em três subcapítulos, a saber: sentidos dos docentes sobre a universidade; docência universitária na vida dos docentes; e o ato pedagógico das disciplinas técnico-esportivas nos cursos de formação da UNEB.

No capítulo anterior, foi feito o relato e o registro histórico da trajetória dos docentes, considerando-se o tempo de experiência no ensino superior. Apresento, a seguir, os momentos da trajetória docente e as características que os fundamentam (Quadro 4).

Trajетória docente	Tempo em anos	Características
<b>Entrada na carreira</b>	1 à 3	Envolve dois componentes: sobrevivência e descoberta. ‘O primeiro, ligado ao que se pode chamar de choque do real; e o segundo, vinculado à ideia de entusiasmo inicial por estar finalmente exercendo a profissão’.
<b>Estabilização</b>	4 à 6	Um sentimento de pertencimento ao grupo docente, ‘passa a preocupar-se menos consigo e mais com os objetivos pedagógicos’, estabelecendo ‘um estilo próprio como professor e a consolidação de um <i>repertório pedagógico</i> que lhe traz crescente confiança’.
<b>Diversificação e questionamento</b>	7 à 25	Uma vez estabilizado as rotinas de trabalho abre-se espaço para as inovações. Neste mesmo viés, questiona-se sobre os anseios futuros e atuais a partir das metas traçadas no início da carreira.
<b>Serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo</b>	25 à 35	‘A serenidade é possibilitada pela menor vulnerabilidade ao julgamento dos outros (alunos, colegas, superiores), devido ao maior equilíbrio entre o eu ideal e o real’. O distanciamento afetivo se dá pela diferença de idade entre professor e aluno. O conservadorismo envolve um ‘engessamento pessoal e profissional. Tal posicionamento é propício às <i>lamentações</i> , principalmente em termos de nostalgia do passado’.
<b>Desinvestimento</b>	35 à 40	Começa a se libertar do trabalho pedagógico e passa a se preparar para o encerramento da carreira. ‘Este afastamento pessoal do horizonte docente pode ser sereno ou amargo, dependendo da história de vida pessoal e

		profissional do professor”.
--	--	-----------------------------

**Quadro 4: Trajetória docente ao longo da carreira.**

Fonte: Adaptado de Huberman (1989, apud ISAIA, 2000, p. 27-28).

Considerando o quadro já apresentado, apenas o docente H, entre os que fazem parte deste estudo, se encontra no período denominado Entrada na Carreira. Todos os outros possuem entre oito e vinte anos de docência universitária, enquadrando-se no momento de diversificação e questionamento, como segue: Docente C – 8 anos; Docente G – 10 anos; Docente D – 10 anos; Docente B – 17 anos; Docente E – 18 anos; Docente A – 20 anos; Docente F – 20 anos.

Vale pontuar que este modelo não compreende a realidade brasileira, uma vez que, pela legislação vigente, a aposentadoria pode ocorrer aos 30 anos (para mulheres) e aos 35 anos (para os homens). De toda forma, contribui para que possamos estabelecer orientações sobre as experiências docentes, ao longo de sua trajetória no Ensino Superior, bem como para pensar nos pressupostos que organizam programas de formação de professores universitários.

Outro aspecto pertinente, a ser considerado, é que, ao categorizar em anos, tem-se a clara convicção de que dependem “das circunstâncias específicas do ambiente em que se desenvolve o trabalho de cada um e do apoio que receba” (ZABALZA, 2004, p. 140).

Estes elementos aparecem durante as falas dos docentes, quando questionados sobre a avaliação que fazem de suas ações. As questões de diversificação e questionamento sobre os anseios profissionais são revelados nas falas a seguir:

“olhe, para ser honesto eu poderia melhorar, se eu conseguisse convencer os alunos de um envolvimento maior com o componente curricular. Eu penso que eu não tô tendo competência para convencer efetivamente a aprendizagem.”.DOCENTE F (Informação verbal)

“Eu penso que eu preciso melhorar, preciso melhorar muito, muita coisa. Tem hora que eu falo e que eu sei que o aluno não entendeu e eu sei que isto para mim é complicado. Eu sou muito mole, passo muito a mão na cabeça... eu preciso ser mais duro às vezes. [...] Eu acho que eu dou uma boa aula; eu acredito nisto, mas eu penso que eu posso melhorar também na utilização de recursos, utilização ou não de recursos. A gente fica escravo deles, eu penso que eu posso melhorar ainda.”  
DOCENTE G (Informação verbal).

O **docente F** sinaliza as dificuldades de envolver os alunos nas disciplinas que ministra, enquanto que o docente G foca em aspectos ligados ao aprendizado dos alunos, a postura de “bonzinho” com eles, e aspectos ligados à utilização das novas tecnologias.

O **docente A** nem sempre está satisfeito e, por isso, ao trabalhar com o mesmo componente curricular, por vários semestres “ eu procuro ampliar, aprimorar um pouco mais



não só os conteúdos, mas a forma de extrair os conteúdos dentro do domínio da disciplina, eu acho que sempre tem uma coisa a mais”,

O **docente E** comenta sobre sua vida na gestão e o desejo de voltar a investir na carreira docente, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*

“Rapaz, eu estou satisfeito com a minha prática pedagógica, eu hoje me ressinto de ainda não ter tido condição de fazer o mestrado, ter investido na minha carreira acadêmica, eu entrei na Universidade muito novinho, 24 anos e tenho 18 anos de Universidade. Quase 20 anos... vou fazer agora 44 anos. Devido a esta inquietação com as condições do ambiente, do contexto em que a gente atuava, isto me impulsionou para a atividade política, dentro da universidade e para fora dela também, eu me ligo em partido político, eu tenho uma vida política bastante ativa, não é a toa que meu nome foi lembrado para a Direc. Assim, em termos da nossa experiência acadêmica e em termos do nosso envolvimento político, então, eu tive oportunidade de conhecer muita coisa em termos educacionais, eu me sinto, assim, relativamente preparado e conhecedor dos problemas educacionais, não só da Educação Física. Então, ser diretor de um Departamento de Educação num momento crítico, porque naquele momento não se acreditava que fosse possível um professor de Educação Física assumir um departamento de educação, imagine! São 10 anos, desde 2000 até agora, e estou saindo com este intuito de retomar minha carreira acadêmica [...]. Eu pretendo fazer agora o mestrado que é aquilo que eu ainda me recinto de ter uma formação *stricto sensu* mais sólida. A gente já coordenou grupos de pesquisa na universidade, mesmo sendo especialista, nós temos muitos trabalhos produzidos, publicados, mas eu preciso de uma formação *strictu sensu*, que para o ano eu vou me organizar para fazer, para eu ter condição de contribuir de uma maneira mais significativa no âmbito da pesquisa para nossos alunos. Esta é uma das necessidades do nosso departamento.”

O **docente C** revela a necessidade de estar constantemente avaliando sua prática e revela o que precisa melhorar em sua intervenção docente, considerando as quatro dimensões da atribuição docente que acredita: ensino, pesquisa, extensão e gestão, além da preocupação em dinamizar a universidade.

“eu penso que a gente, enquanto profissional da universidade, a gente tem uma carga horária que permite a pesquisa, a extensão. A gente precisa estar potencializando mais. Eu volto a repetir essa frase, potencializando mais este ser docente universitário em cima deste “quadripé”: gestão, ensino, pesquisa e extensão. Eu penso que, em termos de ensino, está bem, mas a gente precisa avançar em relação à pesquisa, no sentido de formar grupos de pesquisa, umas das pesquisa que eu penso é fazer um diagnóstico da EF no município de Jacobina e região. A gente poderia trabalhar essa questão da extensão universitária, tem muitos clubes aqui na região, na cidade, fora dela. Precisam estar sendo trabalhados, quadras comunitárias, espaços outros de práticas esportivas que precisam ser utilizadas, podem ser pela própria UNEB e pelos estudantes e com a supervisão nossa. A gente precisa estar oxigenando este espaço universitário, com a vinda destes professores e de nossos colegas de outras universidade e faculdades do próprio Estado, além dos professores de Educação Física, que lidam cotidianamente com o esporte na escola, eu acho que a gente tem muitas vezes contatos com estes professores, mas falta tentar articular seminários, seminário talvez na área de esporte... Tentar dinamizar um pouco mais a universidade.”

O **docente B** relata que está satisfeito com sua prática e não mudaria nada em sua rotina de trabalho, utilizando aspectos da relação com os alunos para justificar sua postura:

“Acredito que tenho feito a coisa certa na hora certa, acredito. O que pode me demonstrar isso é justamente o bom relacionamento que tenho, durante esse tempo todo, com os alunos; sem nenhuma discussão mais acirrada que se possa tornar pessoal, mas discutindo, também, na hora que tem que se discutir, principalmente na sala de aula à vista de todos.”

O **docente H**, além de ser o único substituto, está no período definido por Huberman (1989 apud ISAIA, 2000) de Entrada na Carreira. Ao fazer a avaliação acerca do seu desempenho nas aulas, relata que vem se aprofundando no conhecimento específico das disciplinas ministradas, para organizar suas rotinas de trabalho:

“Eu acho que tem como melhorar, eu acho que a gente não pode tá satisfeito nunca, até porque no próprio decorrer das aulas as vezes acontecem situações que a gente *“poderia ter puxado pra esse lado”, “eu poderia tá com... com um slide aqui voltado pra isso”*. Quando a aula é prática, tem como você replanejar seu plano de aula ali; então aconteceu uma situação, você criar uma outra situação pra refletir sobre aquilo, mas muitas vezes quando a aula é em sala de aula, você fica refletindo pra você trazer naquela outra aula. Agora, assim, eu tenho procurado me esforçar muito, como eu te falei, tenho voltado a estudar muita coisa que tinha tempo que eu não estudava, até porque trabalhava em colégio, mas nível de discussão é diferente, o nível não da qualidade da aula, mas as ações que a aula pode proporcionar e trazer, como reflexões, ela é diferente [...] Eu tenho procurado, até por conta da quantidade de disciplina que eu peguei, também, eu tô com duas turmas com handebol, treinamento esportivo e ginástica de academia. Então, eu tenho procurado aprofundar com relação às disciplinas. Vou precisar, na verdade, me aprofundar até porque o processo de concurso que tá saindo, então a gente tem que saber essas questões de docência, aprofundar nessa questão de como é vista a universidade, o que é que a gente pode trazer lá pra fora, agora, momentaneamente, é um aprofundamento maior em cima das questões da disciplina muito por conta disso também.”

Neste período de sobrevivência aos primeiros momentos na carreira universitária, o **docente H** contou com apoio de alguns professores:

“Eu tenho um relacionamento muito próximo com o atual diretor de departamento, foi meu professor, foi meu orientador de graduação, de especialização, eu fui monitor de disciplina, coordenador de linha; então, assim, especificamente dele, eu tive um apoio muito grande; Claudio, coordenador de Colegiado, me deu bastante suporte também, entendeu? Se deixou à disposição pra o que precisasse [...] foi me deixando, no período antes de eu dar a minha primeira aula, eu já tava aqui frequentando, sabendo, preparando aula, foi me deixando a par de algumas situações que aconteciam, alguns alunos, algumas situações, que tiver, que aconteceram no período que eu não tava aqui... que uma postura equivocada poderia aflorar essa situação de novo; então, assim, eu fui muito bem recebido pelos professores [...] os mais próximos, eu fui muito bem acolhido, os que não eram tão próximos aí a gente, aí tem aquela questão de desconfiança.”

Em seguida, o **docente H** conta como foram os primeiros momentos com os alunos, enquanto DU:

“Com relação aos alunos, tinha sempre uma ação de testes. Formou aqui, eu sou um cara relativamente novo. Fiquei sabendo que tiveram vários alunos que foram, procuram meu Currículo Lattes pra saber quem era eu e tal; que me conheciam só de academia, por já trabalhar, e... a cidade é pequena, então se espalha comentário muito rápido [...] tem muita gente que me conhece na cidade que eu não conheço; tem muita gente que sabe quem eu sou, mas não me conhece. Então, quando saiu Valmir tá vindo aqui, *“ah quem é Valmir? “É aquele que em tal academia”, “que assim”, “que trabalhava no time”*, e tal; tira uma certa desconfiança e é uma situação de... de teste, você percebe as vezes quando o aluno faz uma pergunta, que ele tá querendo saber, e quando o aluno, ele faz uma pergunta pra saber se você sabe, e você fala que não sabe, como eu falei, tô... eu não vou saber tudo, e, no outro dia, você vai trazer a resposta pro aluno, e ele nem tá interessado em saber a resposta; na verdade, você teve certeza ali que, na verdade, ele te testou.”

Paulo Freire (2007, p. 39) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Imerso nas questões de questionamento e diversificação das suas ações dos docentes, o que é pertinente considerar, em sua grande maioria, a necessidade de avançar em alguns aspectos da prática docente, desde elementos mais específicos, como motivação para a aprendizagem e lidar com as novas tecnologias até pensar em cursos de mestrado e experiências para “oxigenar” a universidade.

Por outro lado, observa-se o aprender diário a lidar com as questões que transcendem o domínio técnico para ministrar as disciplinas e estabelecer as rotinas iniciais de trabalho. “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2007, p. 39).

O próximo tópico abordará questões ligadas ao olhar dos docentes para o contexto em que eles estão inseridos, num aspecto mais geral, focando aspectos entrelaçados da sociedade, da universidade, da educação e do esporte.

## 5.1 SENTIDOS DOS DOCENTES SOBRE A UNIVERSIDADE

“Se podes olhar, vê! Se podes ver, repara!”  
José Saramago

Neste subcapítulo, apresentarei os olhares dos docentes sobre alguns temas que fazem parte de suas intervenções profissionais e contribuem para elucidar os objetivos desta dissertação. Irei trazer aspectos que orientam os docentes e refletem elementos da sociedade e

do cotidiano da universidade, enlaçando elementos da infraestrutura, reuniões de área e função dos *campi* para as regiões.

As universidades, no atual momento histórico, estão enraizadas nas questões de ordem neoliberal para qualificar a mão de obra em todos os setores, atribuindo ao ensino superior o sentido de preparação para o trabalho. Neste contexto, no campo educacional, os cursos de formação de professores, em três anos, contribuem para a formação inicial de milhares de professores que não vivem profundamente as dimensões da universidade para mais rapidamente serem inseridos no mercado de trabalho.

A visão do **docente G** acerca do papel da educação superior na sociedade é a seguinte:

“Mesmo sendo marxista de carteirinha e não acreditando nesta forma que este sistema capitalista pensa o mundo, mas hoje, eu não vivo em outro planeta, eu não moro em outro país, eu moro no Brasil, eu tenho que considerar que as universidades, na maioria delas, estão sendo vistas como centros de excelência para o crescimento do país. [...] a universidade hoje é um centro de excelência, de formação de líderes, de formação de pessoas que podem trabalhar na indústria, de pessoas que podem promover a revolução social neste país. Eu penso que universidade hoje deve ser, precisa ser, tem que ser a mola mestra para a evolução e o crescimento do país. É base. A educação tem que ser a primeira preocupação do governo.”

Em seguida, o **docente G** lamenta os problemas do Brasil, imerso em problemas de analfabetismo, questionando as dificuldades para se pensar na seriedade da universidade:

“O problema é que a gente vive num país que briga ainda contra índices de analfabetismo, índices altíssimos de repetência escolar, índice de evasão, de crianças que vão para a escola para poder simplesmente comer a merenda. Então, a gente fica assim meio sem saber até o que pensar da universidade, num país como este, em que comer, talvez não, com certeza, é uma prioridade maior, mas num país sério, a universidade merece um tratamento melhor que ela tem tido no Brasil.”

O **docente D** traz seu olhar sobre o papel da educação na sociedade brasileira:

“Fundamental, num fórum privado, individual, é a garantia de aprofundamento do exercício do saber, num fórum comunitário, coletivo, a universidade tem o papel de colocar-se diante as questões mais fundamentais da existência humana, com autonomia e contradições, com audácia pedagógica, técnica e científica e cautela, respeito às manifestações societárias diversas, que se apresentam num país tão plural como é o Brasil.”

O **docente A** afirma que “a educação superior precisa ser relevante no sentido de colaborar com a formação do profissional, dentro do processo do conhecimento tecnológico e a educação superior tem um papel fundamental, formar cidadão”. Neste ponto, aparece a necessidade de se pensar a formação, para além do domínio técnico-instrumental que irá orientar as condutas dos profissionais, na direção de contribuir para o amadurecimento dos discentes.

Para Zabalza (2004), as universidades têm as funções de socializar conhecimentos e valores sociais, orientar para a revelação das capacidades individuais e pesquisar sobre os diversos temas, para ampliar as bases de conhecimento.

**O docente E** apresenta o seu olhar sobre as funções da universidade:

“A Universidade tem este papel de refletir criticamente sobre a realidade social que a cerca; produzir conhecimento referenciado socialmente, na medida em que enxerga, que analisa e que reflete sobre esta realidade, buscando construir alternativas, no campo da formação profissional e no campo curricular, e também na extensão direta destes conhecimentos, de projetos de ações que de um modo mais imediato intervenham sobre uma situação. Posto dado, que a Universidade tem a necessidade de agir mais rapidamente, então, eu acho que ensino, pesquisa e extensão, eles estão juntos, associados para potencializar a função social da universidade.”

A Instituição de Ensino Superior, objeto deste estudo, é a Universidade do Estado da Bahia, uma das maiores IES multicampi do mundo, atendendo a diversas regiões do Estado. A UNEB foi criada em 1983, e possui como missão<sup>46</sup>:

Atuar dentro das prerrogativas de autonomia da instituição universitária, no processo de desenvolvimento do Estado da Bahia, através da produção e socialização do conhecimento voltado para a formação do cidadão e solução dos grandes problemas gerais, regionais e locais, dentro dos princípios da ética, democracia, justiça social e da pluralidade etnocultural. (UNEB, 2007, p. 32)

Os cursos de EF da UNEB ocupam três áreas da regionalização<sup>47</sup> da UNEB, ocupando três regiões distintas, em diversos aspectos do Estado. O curso de Alagoinhas está mais próximo à capital, o curso de Jacobina, na região da Chapada, e o curso de Guanambi, no sudoeste do Estado.

O processo de integração da universidade com a sociedade deve considerar, sobremaneira, o desenvolvimento social, cultural, ambiental e econômico da região na qual ela se insere com maior intensidade. Nesse aspecto, é significativo o papel que a instituição deve ter em regiões vulneráveis, como é o caso do Nordeste brasileiro, (UNEB, 2007, p. 19)

Neste sentido, no olhar dos docentes, a UNEB atende a esta dimensão, como revelado nas falas de todos os docentes, desde a necessidade social, acompanhada de perto por dois destes docentes que foram os responsáveis pela implantação dos cursos de EF em Guanambi e em Jacobina. Assim, os olhares ratificam a relevância e o cumprimento de um dos objetivos da UNEB.

---

<sup>46</sup> Ver Anexo 3: Quadro planejamento estratégico da UNEB.

<sup>47</sup> Ver Anexo 4: Quadro com a Regionalização da UNEB,.

O **docente F** ressalta que a presença da UNEB no interior do Estado é de uma importância extrema:

“Sem a UNEB, jamais nós poderíamos estar qualificando a educação regional. A UNEB hoje é responsável pela formação de professores nessa região inteira, inclusive no norte de Minas. Nós temos inserção no norte de Minas, não sei se você sabe, estamos a 100 km de Minas Gerais [...]. Então, assim, a importância da UNEB no contexto dessa região, principalmente numa região do sertão, semiárido baiano, onde as oportunidades, elas são difíceis, as condições econômicas dessa própria comunidade, ela não é favorecida, isso veio ajudar de sobremaneira a formação profissional e a formação do cidadão, porque uma coisa é quando você recebe este aluno e outra coisa é quando este aluno deixa a universidade e vai interagir com seu contexto social, e isto a gente vê ainda mais claro, quando eu tive a oportunidade de participar da rede UNEB 2000, a mudança do comportamento do professor, a mudança do envolvimento do professor com a educação e a qualificação dele, enquanto profissional, e a qualificação dele, enquanto cidadão, é tamanha que eu cheguei a ouvir de um prefeito, que ele disse assim: “Eu não imaginei que eu estava criando cobra para me morder!” Para você ver o tamanho da importância da Universidade do Estado da Bahia, especialmente Campus XII, neste contexto regional. Imagine! Quando que esta comunidade teria oportunidade de ingressar na educação superior pública, gratuita, e eu sou suspeito para dizer, mas, de qualidade. [...] Então, assim, é de um valor social fantástico. Sem a UNEB, a educação do Estado da Bahia, não é apenas aqui, a educação do Estado da Bahia que, segundo relatos, não é dessa qualidade toda, estaria numa situação assim, muito precária. Nós estaríamos num estado semianalfabeto. Agora, eu não tô desmerecendo também a importância das coirmãs [...] Considerando todas estas dificuldades, depois que eu vim para aqui, em 2000, compreendendo e conhecendo a região, hoje é de uma importância fundamental para a melhoria da qualidade de vida do povo, mesmo porque a educação contribui na melhoria da qualidade de vida.”

As falas dos docentes, a seguir, sinalizam o que representa o curso de EF para as respectivas regiões onde se inserem. O **docente C** fala sobre a relevância do curso de EF para a região, ressaltando a possibilidade de trazer ao interior do Estado os conhecimentos que se concentravam na capital:

“a gente percebe na fala dos alunos que já tem algum tempo ministrando, a gente já teve aluna que há, mais de 15 anos, já ministrava aula e poderem se formar, a gente tem duas turmas formadas em EF, em torno de 20 profissionais colocados no mercado, neste mundo do trabalho, e a gente percebe na fala dos alunos e na própria prática destes alunos Também, modificações. Modificações a partir de reflexões feitas por nós, em sala de aula, em nossas vivências. A gente percebe modificações, modificações em relação à questão de gênero, a um trato diferenciado da relação do esporte, não pensar só na questão mais competitiva e, sim, na possibilidade da cooperação, da ludicidade estar presente nas aulas de EF e nas aulas de esporte, estes são alguns elementos que mostra a importância de um curso como este aqui dentro da UNEB e específico aqui na região de Jacobina.”

O **docente H** revela a importância do curso de EF na UNEB, em Guanambi:

“Especificamente, falando de Educação Física. Eu cheguei aqui em Guanambi em 2001, eu fui da terceira turma, e o que a gente tem hoje de diferente para o que tinha

na realidade, principalmente essa prática de atividade física, o reconhecimento profissional da disciplina de Educação Física pelo próprio município, a questão da qualificação das intervenções; e aí, quando eu falo que, antigamente, qualquer pessoa poderia realizar qualquer atividade nos espaços, hoje já existe uma procura pelo departamento. Sejam jogos, sejam palestras, sejam atividades com idosos; então já existe essa preocupação pela qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido; isso eu acredito que seja um retorno que a gente tem dado pra comunidade, então, não tá ficando uma coisa solta. Com o papel de importância que tem, eu acho que é tentar dar qualidade e maior suporte à população, principalmente os que não têm acesso à universidade. [...] Se a gente pegar a realidade da DIREC 30, as cidades circunvizinhas aí de Conquista pra cá, a maior parte dos professores que estão em sala de aula, foram formados aqui, que não significa qualidade de trabalho, a gente tem uma melhoria na qualidade de ensino, na verdade da população local. Eu apesar de ser de Serrinha, hoje, conheço bem mais a realidade daqui.”

**O docente D** comenta o que representa para a região de Alagoinhas o curso de EF:

“Lendo o projeto, a gente tem a clareza da importância da EF lá. No projeto do curso, já conta uma defasagem muito grande dessa formação dentro das escolas e isso, antes de 2005. [...] Alagoinhas é uma cidade polo, que reúne diversas outras pessoas de outros municípios menores circunvizinhos, imagine esta realidade no campo da EF nestes locais. É inexistente! A maior parte dos nossos alunos. Você pega a lista. A maior parte não são de Alagoinhas, são de outros municípios circunvizinhos, inclusive de Salvador, que fica a mais de 100 km, temos um grupo de alunos significativos de Salvador, mas a maioria destes estudantes são do entorno... de Serrinha, Feira de Santana, apesar de ter a UEFS, Catú... Inhambupe... Sátiro Dias... Muita gente de Ipiáú... enfim, muita gente no entorno. [...] Outra coisa é a presença deste curso dentro do *campus* e dentro da cidade. É o curso mais novo na universidade e é um dos cursos que mais produz em nível de pesquisa, em nível de extensão, e que mantém um grau de satisfação de seu alunado muito bom, através das avaliações feitas, semestrais, com o ensino, ou seja, com os professores. [...] Temos um projeto que é mapear o ordenamento legal das políticas públicas, voltadas para o esporte e lazer. Já teve a primeira reunião com os professores do município, a ideia é fazer um fórum permanente de discussão e a UNEB prestar consultoria para os municípios, no campo do esporte e lazer recreativo, por exemplo, que é uma devolução social do investimento. Além disso, tem os projetos de extensão, que a gente já faz isto gratuitamente. Tem o CUCA, que oferecemos mais de 10 oficinas diferentes e todas gratuitas, tanto para a comunidade intramuros, tanto extramuros. Então, acho que o curso de EF em Alagoinhas tem buscado cumprir o seu papel de lidar com a necessidade da região e de também ampliar o acesso das pessoas à cultura corporal, dentro de seus próprios muros.”

No entanto, a articulação ensino, pesquisa e extensão é questionada, por alguns docentes, representados na fala do **docente G**:

“Um tripé, que infelizmente não funciona da forma que deveria ser. Isso já vem inclusive de uma questão estrutural, inclusive da sobrecarga de professores. Quem é professor de uma universidade pública como a UNEB, que já está nela há 5 anos, vai saber exatamente isto que eu estou dizendo. [...] Na UNEB, infelizmente, vou dizer assim que 95% dos professores acabam acumulando funções. Basta ver o PIT que, na maioria dos casos, são reprovados, porque a carga horária extrapola e não pode lançar no PIT tudo que a gente faz, senão o PIT não é aprovado, por incrível que

pareça. Então, assim, qualquer universidade que queira crescer, principalmente universidade pública, o tripé ensino, pesquisa e extensão é importantíssimo. O que a UNEB precisa fazer, é regularizar, não sei se a palavra é regularizar... moralizar isto! Porque é impossível que o professor... O mesmo professor que é responsável pela pesquisa tenha que ser responsável pela extensão, pela pesquisa e pelo ensino. É algo que precisa de uma atenção maior, a universidade cobra, a sociedade cobra, e o professor se sente sempre acuado nessa obrigação de dar essa resposta que, na maioria das vezes, falta subsídios para isto.”

Outro aspecto que merece ser pontuado está no quadro docente efetivo destas Instituições, nos primeiros anos de funcionamento dos cursos. À exceção do curso de Alagoinhas, que começou com quatro docentes, sendo três oriundos da antiga presença da disciplina Prática Esportiva em todos os cursos da UNEB, os cursos de Guanambi e Jacobina começaram com apenas um docente efetivo formado em Educação Física.

O **docente B** comenta que, com as mudanças no currículo, que culminaram com a exclusão da disciplina Prática Esportiva nos cursos da UNEB, ficou sem orientações para onde iria trabalhar:

“Inexplicavelmente, a UNEB, ao mesmo tempo em que criou cursos de Educação Física, extinguiu a disciplina nos cursos de Educação. Me causou muito problema isso aí, primeiro porque a própria UNEB não pensou no remanejamento imediato dos profissionais para esses cursos de Educação Física. Tanto que só agora, a partir de setembro, é que reconhecidamente eu passei a fazer parte do departamento de Jacobina.”

O **docente F** explana sobre a dificuldade de ministrar diversos conteúdos:

“Eu acho isto complicado, porque, de certa forma, principalmente quando quem é especialista na EF escolar atuar com eu atuei, quando eu cheguei aqui, em atividade física não escolar, que abordava questão da atividade física e da terceira idade, musculação... apesar de que musculação eu não tive problema nenhum, porque a questão da musculação, logo que eu saí da universidade, eu dei aula na academia. Meu primeiro emprego na EF remunerado foi em academia. Agora, é esta a questão, um conjunto de disciplinas e você dialogar com estas disciplinas e com todos estes componentes curriculares não é uma coisa muito fácil. Termina às vezes criando algumas dificuldades para a construção do processo, inclusive, para a qualidade do diálogo com o coletivo.”

O **docente C** declara como se sente, tendo que trabalhar com várias disciplinas e o fato de assumir algumas disciplinas para completar sua carga horária:

“é um trabalho que não vai ser o melhor trabalho porque acredito que só a experiência e o tempo, os acertos e erros, vão dar cada vez mais um... Uma melhor qualidade do trabalho. Então, a gente, infelizmente, para completar a carga horária tem que assumir algumas outras disciplinas que a gente se sente a vontade em pegar, mas não... Não me sinto confortável no sentido de ser o melhor trabalho.”



O **docente G** confessa sua insatisfação, ao lidar com diversas disciplinas. A falta de docentes no curso leva a esta situação:

“Rapaz eu vejo isto hoje dentro da universidade um absurdo. No caso, a gente era muito do lance assim de pelo fato do curso ser novo, não ter professor, a gente se esforçava para tentar suprir essa necessidade, essa lacuna, ou você pegava a disciplina ou a disciplina não era oferecida. Mas eu penso que o ideal é que você consiga se firmar no eixo e a partir deste eixo você conseguir ir se aperfeiçoando, uma disciplina só, em duas ou três disciplinas no máximo, porque isto é humanamente impossível, praticamente.”

Embora esteja no seu primeiro semestre na UNEB, o **docente H** possui quatro turmas e três disciplinas diferentes para ministrar. O tratamento dispensado ao docente que acaba de chegar à Instituição de Ensino Superior é o mesmo de quem já está por lá há mais tempo e, por muitas vezes, sobrecarregando o docente iniciante de atividades acadêmicas, sem que ainda ele tenha domínio das rotinas e das normas institucionais.

Para o **docente E**, é complicado ministrar diversas disciplinas e isto ocorre em função da necessidade de colaborar, dadas as condições de trabalho.

“Na verdade, é uma situação que não é, vamos dizer assim, de uma escolha nossa, porque na verdade, quando a gente tá num curso que a nossa realidade, que a gente não consegue muitas vezes consolidar quadros docentes, e também do reduzido número de professores, você se vê em situações que você precisa contribuir. É a melhor coisa? Não é. Porque a gente acaba perdendo de certo modo um foco. Se você trabalha com uma disciplina, você tem um acúmulo, uma experiência para o aprofundamento. Eu considero que é uma condição mais confortável para o professor, mas essa situação de você ter que atuar em outras disciplinas, no nosso departamento, ela surge, ela nos é em algum momento colocada, esse desafio, e nós temos que nos preparar e de certo modo nós temos que exercitar um pouco deste ecletismo, não é o melhor para os nossos alunos, pois termina que nós não temos uma abordagem em alguma disciplina que você não tá no trato cotidiano em relação ao semestre e que você, de certo modo, não consegue aprofundar o tanto quanto deveria, em termos da consolidação do conhecimento do aluno sobre aquele componente. Agora, por outro lado, o ecletismo também abre possibilidades, de conhecer, de estabelecer relações. Eu acho que é também um pouco importante, haja vista que a nossa formação em Educação Física é uma formação generalista, então, ninguém tá lecionando uma disciplina que não tenha passado por uma experiência anterior na sua formação inicial. [...] O aspecto negativo do ecletismo, a superficialidade pedagógica.”

O **docente D** busca usar estes aspectos a favor da prática pedagógica, relatando metaforicamente, as experiências dos alunos até a disciplina Oficina de Atletismo

“Começa balançando, carregando, botando para dormir, cuidando e tal, vai crescendo e a gente vai instigando, instigando e dando... e... criando situações de mais autonomia, mais autonomia, e quando chega mais perto, vá meu irmão! Aí é um choque daqueles. Aí a gente vai costurar com tudo o que aprendeu nos três semestres. [...] A vantagem é esta de universidade pequena com pouco professor,

porque são 4 semestres seguidos comigo... A gente conhece, sabe a história de cada aluno.”

Essa problemática abarca as dimensões de ensino dentro da universidade, onde temos a seguinte situação: a pertinência da presença dos cursos de formação no interior do Estado, mas sem as devidas condições de trabalho, considerando a defasagem do quadro docente, influenciando na qualidade da formação dos egressos destes cursos, pois IES onde o docente completa carga horária, com qualquer disciplina, por que não tem professor, revela também o próprio descaso do docente, que relata se ver na obrigação por causa dos alunos, mas não pensa nas consequências, para além daquela intervenção, tanto para o discente, quanto para a demanda de novos docentes.

Outro aspecto crítico acerca da perspectiva de como lidar com estes conhecimentos recai na ausência de reuniões de área para o planejamento destas disciplinas. Nos cursos de Jacobina e de Alagoinhas, não aparece nas falas dos entrevistados aspectos ligados à reuniões na área das disciplinas técnico-esportivas. Para o **docente A**, “atualmente cada professor tem atuado a partir do ementário do curso, mas não tem tido uma discussão sincronizada, uma discussão interdisciplinar a nível dessas disciplinas da área esporte”.

O **docente C** sinaliza ser importantíssimo havê-las e sinaliza que já pensou, mas nada fez concretamente. Conclui ressaltando a necessidade de diálogo entre os docentes:

“A gente precisa caminhar para um outro modelo de gestão pedagógica. [...] Eu já pensei isto inclusive, menção de pensar algum encontro nesta área. [...] Eu acho que a gente precisa de um diálogo maior. Na verdade, a gente precisa de um diálogo, na verdade este maior, a gente não pode nem dizer por que ainda não começou.”

No Campus XII, Guanambi, o **docente H** afirma que até o momento não houve reuniões de área e relata que seria muito importante tê-las, “porque a fundamentação nessa questão das abordagens, assim, a modalidade especificamente elas são diferentes, mas o esporte, a essência dele, das discussões que a gente pode tá trazendo ali é muito, muito importante”.

Já o **docente F** explana que há reuniões no início do semestre, para discutir o planejamento, justificando que “algumas situações se encontram, se entrelaçam e precisam trabalhar de tal forma que os conteúdos tratados, dialogados em um componente não estejam presentes no outro da mesma intensidade...” Afirma que não é uma prática comum e mesmo com as resistências, presenças dos professores do quadro em cargo de gestor e a saída de professores para o processo de qualificação docente ocorrem “com todas as dificuldades a gente precisa dialogar um pouco no início do semestre [...]. Termina ficando com os mesmos sempre discutindo, mas prefiro discutir com os mesmos do que não discutir”.

O esclarecimento acerca desta questão pode ser revelado pelo **docente G**, ao afirmar que atualmente não há mais essas reuniões, mas que já existiram.

“Hoje diminuiu bastante, mas nós já nos encontramos mais vezes. Eu posso dizer que nos últimos dois anos isto deixou de existir. Nós tínhamos os chamados encontros de área, onde sentávamos e discutíamos a respeito do quê que se pretendia no curso. [...] Havia um planejamento para que houvesse uma firmeza, uma consistência do curso e, nos 2 últimos anos, infelizmente, eu não sei dizer o porquê, mas a gente tem se afastado um pouco.”

Para o **docente G**, as mudanças no quadro contribuem para a ausência de reuniões:

“O quadro está se renovando, outros professores estão chegando e esta conversa com esses professores não tem acontecido e o quê que acaba? Fica essa coisa esfacelada e cada um chega e fala uma coisa e fala outra e faz uma coisa e faz outra. Aquilo que eu disse no lance do entendimento da universidade pública que a gente precisa ter mesmo. Que precisa ter aqui dentro um pensamento revolucionário, que eu penso que tenha deixado de existir.”

Há uma lamentação na fala do **docente G**, que implica em uma possível falta de entendimento sobre o que é estar na universidade pelos docentes que estão chegando para compor o quadro.

Sobrinho (2009, p. 21) assinala que é necessário instaurar um novo paradigma. Há “a necessidade de uma mudança nos hábitos do trabalho acadêmico, tanto na pesquisa como na docência: o trabalho solitário deve ceder espaço ao trabalho solidário, ao diálogo interdisciplinário e interinstitucional”.

A concepção dos currículos de Jacobina e Guanambi apontam para uma concepção interdisciplinar, mas, conforme relatado, encontra sérias dificuldades de materialização. Outro aspecto institucional que corrobora diretamente as ações dos docentes remete à infraestrutura para o pleno funcionamento das atividades. Os problemas maiores são apresentados pelos docentes do Campus IV, Jacobina.

O **docente C** apresenta um pouco do cenário das atividades docentes no que concerne à infraestrutura, pontuando sobre as dificuldades de trabalho devido às atividades ao sol, uma vez que a exposição aos raios ultravioleta não são como há 15 anos atrás. A instituição não tem seu espaço e comenta que teve que comprar material para dar aula de voleibol (duas bolas grandes), dada a demora para a chegada dos materiais solicitados:

“Muitas aulas práticas têm que acontecer nesta quadra descoberta, ao lado do ginásio de esportes do município, pois a quadra coberta está sendo utilizada em outras atividades. Mas estas condições, elas não são muito diferente da realidade da escola pública e aí, assim, é interessante também a gente trabalhar... Lógico que a gente quer trabalhar com as melhores condições possíveis, mas eu penso e acredito que, mesmo nessas dificuldades, a gente tem conseguido fazer um bom trabalho e mostrar para os alunos como é possível trabalhar este esporte nas escolas.”

Ao ser questionado sobre a infraestrutura necessária ao pleno funcionamento de suas atividades, o **docente B** relata que possui o mínimo, revela as parcerias e não demonstra insatisfação pelo fato da UNEB não ter suas próprias áreas para ministrar as disciplinas. “Dentro das possibilidades do que hoje me oferta a cidade, eu não posso reclamar, eu tenho o estádio municipal, o ginásio municipal e agora uma piscina semiolímpica. Ressaltando que, no estádio, tem a pista de atletismo também”.

O **docente A** não dispõe dos materiais adequados, mas há um conformismo em trabalhar nestas condições, alegando que seus alunos encontraram esta situação nas escolas como revelado na seguinte fala:

“[...] A prática da disciplina dá para viabilizar mesmo com a falta desses materiais de estrutura, de espaço adequado, materiais que não são adequados, não são suficientes, a gente trabalha com essa perspectiva porque, a realidade do aluno nas escolas é essa realidade, que se faz onde a pista de atletismo, a escola, e falando de pistas oficiais, de pista para espaço adequado para as provas de campo, e a gente procura trabalhar um pouco dessa modalidade com um espaço mais próximo do espaço real do aluno.”

O Campus II – Alagoinhas, na visão do **docente D**, “apresenta uma série de dificuldade para o exercício da docência, contudo penso que a infraestrutura oferecida favorece satisfatoriamente as necessidades da maioria das disciplinas que ministro/ei aulas até aqui”.

Em Guanambi – Campus XII, o **docente E** pontua os avanços acerca da infraestrutura nestes 11 anos de curso e as parcerias com o poder público local:

“A ideia do curso, ela começou também pelas possibilidades que nós tínhamos em termos de espaço. Um ginásio que já estava construído ali, que nós temos muita dificuldade para a sua utilização, embora tenha sido construído pela SUDESB, com recurso do Estado, mas é administrado pelo município, então volta e meia, se você tem uma boa relação, se a instituição tem uma boa relação com o poder público municipal, essa utilização é potencializada, se não tem, ela acaba sendo minimizada, mas você tem ali o ginásio, que é uma estrutura muito boa, nós temos duas quadras externas que a universidade utiliza, temos uma quadra recentemente coberta, temos o campinho de futebol, que não é do melhores, mas atende, temos alguns espaços na área de atletismo, temos a piscina que foi recentemente construída, as nossas instalações são boas, salas de aula com ar condicionado, dois laboratórios de informática, o acervo bibliográfico da gente deixa a desejar. Ele precisa ser atualizado e nós temos às vezes dificuldades em relação a isto, mas temos muitos títulos também. [...] a estrutura física não é melhor, mas também não é a pior, acho que é uma estrutura que dá para se desenvolver um trabalho.”

Em relação à infraestrutura, o **docente G** sinaliza sobre os materiais para o pleno funcionamento da disciplina, para além de quadra e bolas: “temos alguns livros na biblioteca,

temos alguns vídeos também, que podem subsidiar a prática docente. Eu acho que a gente tem uma condição razoável para trabalhar, de material, a gente tem uma condição razoável para trabalhar”.

O **docente F** pontua que a situação é diferente na atualidade e que representa melhoria para a formação dos discentes:

“Hoje nós não temos mais preocupação, temos uma pista, tem as caixas de salto, os círculos de arremesso, além do que está em volta ali... representa qualidade [...] quadra coberta, principalmente na nossa cidade, que é muito quente. [...] Ela vem oferecer as condições para melhoria da qualidade de formação do nosso professor, ou seja, do nosso discente.”

As condições de trabalho precisam ser consideradas e, em especial, a falta de alguns equipamentos específicos para o pleno funcionamento do curso de EF pode dificultar as experiências de ensinar e aprender.

Os olhares dos docentes acerca das questões apresentadas ao longo deste tópico remetem aos condicionantes do exercício da dimensão política, uma vez que o que passa ao seu redor, seja na universidade, seja na sociedade, influi, interfere e orienta sua prática docente e, estando alheio, mais fácil é ser submetido aos determinantes externos. Por isso, a provocação de José Saramago, acerca da necessidade de, para além de ver, reparar.

Freire (2007) relata a necessidade de assumir um compromisso político, crítico e autônomo nas intervenções profissionais e essa postura revela, nas entrelinhas dos discursos docentes, a visão de mundo, de humanidade, de sociedade, de universidade, das atribuições da docência universitária. Este último aspecto, será discutido no próximo tópico.

## 5.2 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA VIDA DOS DOCENTES

“O professor é aquele que continua a viver nos olhos daqueles que aprenderam a ler o mundo pela magia de suas palavras. Sendo assim, o professor jamais morre”. Rubem Alves

Nesta parte do trabalho, será descrita a visão sobre a formação do professor universitário, quais suas atribuições e o que significa para cada docente estar na universidade. Início com Rubem Alves, com a fala sobre a possível imortalidade do docente que assume um compromisso com as questões que o cercam, tendo sensibilidade para mediar as experiências de ensinar e de aprender.

No primeiro momento, serão apresentadas as discussões sobre a formação para a docência universitária. Sobre isto, Soares (2009, p. 87) sinaliza três aspectos, que se inserem na discussão sobre a complexidade de se discutir a formação:

O primeiro, é que a formação, do ponto de vista conceitual, não deve ser confundida com outros conceitos como educação, ensino, treino, etc. O segundo aspecto, que distingue a formação de outras concepções essencialmente técnicas, se refere à idéia de que o conceito de formação envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano. O terceiro aspecto acentua o caráter imprescindível do engajamento consciente, voluntário e responsável do sujeito no seu processo de formação.

Ao serem questionados sobre a formação específica para o exercício da docência universitária, as falas remetem à ausência de uma formação específica, mas sinalizam experiências, em especial em cursos de especialização, que contribuíram para a construção das atribuições docentes.

O docente que possui mestrado foi indagado acerca das orientações da LDB nº9394/96 sobre a preparação para o magistério superior:

“Pode ter até alguma contribuição para quem não era professor da universidade e tava lá. [...] Já era professor da universidade. O programa que eu estudei não fez nenhuma referência específica para o ensino, para dar aula, mas sobre ciência, sobre a universidade em si, mas, assim, as pessoas não eram ainda professores universitários, tiveram que fazer o tirocínio docente. Não sei em que medida na experiência deste tirocínio contribuiu... [...] O meu mestrado contribuiu para muita coisa. Até para ser melhor professor da universidade, mas ele não era, não foi objetivamente para eu me preparar para ser professor da universidade.” DOCENTE D (Informação verbal)

O **docente B** não teve nenhuma orientação específica para a DU e sua rotina de trabalho foi constituída por:

“muito empirismo, pois nem as ementas coincidiam, eram as mesmas disciplinas, porém aquela coisa fragmentada do multicampismo da UNEB junto com a autonomia. Terminava cada um fazendo o que queria.”

Entre os docentes deste estudo, dois possuem mestrado e muitos entraram na DU, antes mesmo de ter a especialização, como é o caso dos docentes **A, B, D, E e F**. “O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2007, p. 92).

Contrapondo, o **docente A** afirma que é fundamental haver uma formação pedagógica para a DU, pontua que o curso de pós-graduação que fez em 1995 contribuiu para refletir sobre a prática docente na universidade.

Para o **docente H**, a orientação para o DU ocorreu na especialização, embora sinalize que não realizou cursos voltados especificamente para a docência universitária, embora considere importante ter esta formação.

“Ao mesmo tempo em que eu acho que o curso da gente (graduação), ele dá um suporte muito grande pra você transitar entre as áreas, muita coisa do que eu utilizo hoje na minha docência superior eu fui conhecer em especialização. E eu acredito que tinha como ser ofertado na graduação.”

O **docente F** declara que é fundamental haver uma formação específica para a docência universitária e faz uma reflexão acerca das contribuições de suas experiências para o ensino superior:

“Inicialmente essa formação ela foi aquela formação muito tecnicista, no próprio período da Universidade Católica. Dentro do momento histórico da Educação Física, evidentemente que era uma formação mais pautada na competência do fazer e, que não levava muito em consideração os aspectos sociais, eram mais os aspectos técnicos, pelo menos era assim que eu percebia a formação. Então, assim, a questão que veio evidentemente melhorar, acredito, não sei se melhorou, mas acredito, veio qualificar a minha formação foi exatamente as pós-graduações *lato sensu*. Além dessa questão é, fora o curso de formação, uma coisa que contribuiu para qualificar minha concepção enquanto docente, compreender melhor determinados aspectos da própria Educação Física, foi um período que militei no sindicato, convivendo com profissionais de formação, de titulação bem mais avançadas nas diversas ciências, que não apenas na Educação Física, compreender algumas relações.”

O **docente C** afirma que não teve uma formação pedagógica específica para o exercício da docência universitária, mas pontua que as experiências que teve foram importantes para algumas escolhas. Cita as vivências, na graduação e na especialização, como momentos importantes para sua formação, mediante a observação de práticas e atitudes de seus professores para constituir as suas.

“Isto é algo importante para a formação. Isto é algo importante, você ter dimensão realmente o que é este espaço, a universidade, e o que é ser professor dentro da universidade? Acho que é algo para ser pensado, agora assim, acredito também que a formação de licenciatura que eu tive, ela permitiu a gente poder repensar questões da educação, e educação no seu sentido mais amplo, desde a educação infantil ao nível superior, que abre as possibilidades que a gente tem dentro de uma universidade o tripé: pesquisa, ensino e extensão. Isso eu trago desde a graduação. Uma grande escola para mim foi o próprio movimento estudantil. Foi uma grande escola, no sentido de formar o professor do nível superior que eu sou hoje é... Eu vejo que assim, muitas experiências durante a graduação, foram cinco anos como graduado, e sendo aluno a gente aprender a ser professor também, eu acredito muito nisto, então, essas práticas ajudaram a fazer escolhas. Eu não! Não quero ser esse professor que chega atrasado, que não planeja suas aulas. Que não busca aprofundar determinados assuntos, falar de forma superficial, não tem leitura aprofundada sobre o assunto. Eu não quero ser este professor! Eu quero ser um professor que busca cumprir seus horários, que busca fazer o planejamento de suas atividades, que busca

fazer aprofundamentos de leitura. São estas escolhas que a gente começa a fazer, a partir da discência até chegar à docência.”

O **docente G** pontua que não teve uma formação específica para a docência universitária e acredita que deve buscá-la:

“Eu costumo dizer que para a gente ser professor universitário deveria ter cursos específicos para isto. Preciso frisar isto sempre que eu, não sei, posso estar errado também, a leitura que eu faço é que muitos aqui são comeditos. Tantos professores quanto alunos da universidade pública. É preciso entender que espaço é este. E aí, infelizmente, existe um Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições que poucas pessoas têm acesso a ele.”

Já o **docente D**, sinaliza a necessidade de haver uma preocupação com formação para a DU, mas não considera necessário haver um curso específico:

“Eu acho que tem que ter em nível de mestrado para cima. [...] Dado a nossa realidade... que ainda é um Estado que não se tem muitas políticas de pós-graduações, a especialização ainda é muito importante. E ele não dá conta desta preparação. Não dá conta! Eu acho que o mestrado, por ser uma coisa um pouco mais consistente, deveria abrir nos programas uma discussão sobre docência superior. Como um componente curricular, como fórum de discussão. No que eu fiz não tem isso explícito. O fórum foi o ponto alto, foi o que eu mais gostei, mas o fórum não é específico para isto e muito menos um componente curricular. Agora, a pessoa para entrar na universidade tem que trilhar... se aproximar da ciência... se aproximar e aí, essa aproximação se dá por estes cursos, mas eu não consigo ver que tem que ter um curso específico para ser professor.”

No Brasil, as discussões específicas sobre os aspectos da formação para a docência universitária são recentes, mas elementos de algumas experiências europeias sobre o desenvolvimento profissional merecem ser pontuadas.

O desenvolvimento profissional envolve elementos institucionais e pessoais que tratam de “um conjunto de ações sistemáticas que visam alterar a prática, as crenças e conhecimentos profissionais dos professores, portanto vai além do aspecto formativo (SOARES; CUNHA, 2010, p. 35).

O desenvolvimento profissional pressupõe a compreensão de que, antes ou depois da avaliação, é fundamental a promoção, pelas instituições universitárias, de ações diversas voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino do professor universitário. Essas ações são mais eficazes, quando tomam como ponto de partida e de chegada a prática profissional, objetivando o desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica sobre sua própria prática de ensino, quando priorizam as iniciativas dos próprios professores, em função da compreensão do caráter voluntário da formação, e quando investem a superação da perspectiva individualista da docência, apostando em ações colaborativas entre os professores de um ou vários departamentos. Assim, é fundamental que os departamentos propiciem um clima de reflexão coletiva relacionada à didática e de apoio mútuo entre os professores,



visando à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 36)

O inacabamento humano é fruto da experiência vital. “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2007, p. 50). De toda forma, o autor sinaliza também a necessidade do diálogo e da comunhão, para que haja o crescimento coletivo. Neste sentido, pensar nos determinantes da formação para a DU abarca uma via partilhada pelos docentes e a instituição, no desejo de possibilitar os melhores espaços de trabalho, dando as condições necessárias para que o docente possa gerir sua autonomia profissional, avançando nos aspectos formativos para o fantástico exercício da docência e, de repente, quem sabe, permanecer vivo aos olhos daqueles que ajudamos na formação inicial.

### 5.2.1 Atribuições da Docência Universitária

Neste tópico, buscarei apresentar as discussões entre a literatura e a fala dos docentes, considerando as atribuições da docência universitária.

O **docente G** fala com entusiasmo sobre os significados que atribui à docência:

“Docência é a melhor coisa do mundo que aconteceu em minha vida! Porque é um aprendizado diário, pelo menos para mim. É uma inquietude. É uma busca incessante pelo conhecimento. É hoje você ter certeza de uma coisa e amanhã você não ter mais e ir buscar essa incerteza. É um convívio, mas eu acho que a palavra que, se eu fosse definir com uma palavra só, eu definiria aprendizado. Acho que docência é muito de aprendizado.”

Em seguida, o **docente G** comenta quais seriam as atribuições do professor universitário:

“Eu penso que todo professor tem a função de formar o cidadão crítico. Independente de onde ele esteja atuando. É função dele incentivar a criação do cidadão crítico. Facilitar que as pessoas possam ver o mundo de uma forma melhor. Na universidade, isto se amplia, é como você ligasse o professor num trio elétrico, não é! Que você, aqui e agora, onde você realmente precisa trabalhar criticidade, autonomia, independência, é aí que eu digo, isto você tem que trabalhar em você também, não é, mas se você consegue trabalhar isto em você, você consegue trabalhar com os alunos na universidade. Na escola pública, este professor tem uma responsabilidade e eu me sinto enquanto docente numa universidade pública, nessa minha função... é de uma responsabilidade imensa! E basicamente mesmo de criar revolucionários. Como eu digo sempre para os alunos. Eu não tô aqui para explicar nada, eu quero é complicar. Sempre digo isso para eles, não sei se eles conseguem entender o que eu quero dizer. Mas é de transformar este país mesmo. Eu acredito muito no poder revolucionário da educação. Se tem um lugar que este poder revolucionário precisa estar, é dentro da universidade. E eu diria que dentro da

universidade a docência do nível do ensino superior de uma universidade pública Além do aprendizado, neste caso, seria a revolução!”

“Não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente” (FREIRE, 2007, p. 96). O **docente G** anuncia suas inquietações e ressalta a necessidade do espaço universitário existir para formar revolucionários, em especial, no ensino público.

O **docente H** conta que as atribuições da docência universitária vão além da formação para a profissão:

“O docente universitário vai tá trabalhando na formação de pessoas que vão trabalhar com... no caso específico da gente, da Educação Física, um curso de licenciatura, então vai trabalhar na formação de indivíduos. E quando falo formação, não é só formação esportiva, mas de caráter das pessoas, de conhecimento, de formação enquanto indivíduo que pode futuramente tá intervindo na sociedade, pro bem ou pro mal. Essa qualidade de intervenção dele aí é bem delicada, então, assim: ser docente universitário é uma coisa muito importante e muito perigosa ao mesmo tempo, porque da mesma forma como você trabalha com uma turma, você pode tá despertando pensamentos críticos nele que pode tá levando pra um caminho, ele pode tá, ao mesmo tempo, ele pode te levar a algum caminho totalmente diferente, de radicalismo, de extremismo.”

Para Masetto (2003, p. 16),

Os docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento pessoal.

Nesta mesma linha de raciocínio, Sobrinho (2009, p. 25) afirma que “além da aquisição de conhecimentos, a docência na universidade procure desenvolver as capacidades de reflexão, crítica, de interpretação dos significados das transformações e de aprendizagem ao longo da vida”.

De acordo com o **docente F**, é atribuição do docente universitário:

“estar discutindo uma questão bem mais fundamentada, estar dialogando com a comunidade discente, na perspectiva de contribuir para a qualificação da Educação Física e consequentemente contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Física, num contexto regional, principalmente no aspecto da escola pública.”

Para o **docente F**, é necessário ao professor estar dialogando com questões, para além do ensino, no campo da pesquisa e da extensão.

“Porque senão resume aquela concepção muito restrita de formação a nível apenas de ensino. Se a Universidade tem como princípios orientadores o ensino, pesquisa e

extensão não tem porque qualquer docente se envolver apenas com o ensino, caso ele se envolva com o ensino termina não contribuindo para que ele efetivamente se envolva com a universidade. A questão da extensão é importante, você está dialogando com o contexto social em que você está inserido. A questão da pesquisa, e a extensão, ela pode também levar a pesquisa diante de uma série de situações vivenciadas na comunidade é possível, então, eu entendo essa questão de ensino, pesquisa e extensão são fundamentais na prática docente de qualquer professor da educação superior.”

O **docente C** acredita que as atribuições do professor universitário estão atreladas ao tripé da universidade. O docente sistematiza um pensamento, acrescentando a questão do “quadripé”, acerca das funções docentes, enfocando a questão da gestão como uma ação importante dentro da universidade.

“[...] estão atreladas a este tripé da universidade, na realidade quatro, se a gente for incluir a própria gestão. É um pensamento que eu tô elaborando agora. O “quadripé” ensino, pesquisa, extensão e gestão. O profissional, o professor no ensino superior ele é gestor de suas próprias práticas e gestor da vida universitária. Existe a figura de um coordenador de curso, existe a figura de um diretor de departamento, mas os professores são gestores também e deveriam exercer melhor essa função. Gestor dessas práticas. [...] Em cima deste “quadripé”, esse professor ele vai poder pensar que sua prática ela precisa ser pesquisada, que a sua disciplina não está acabada, que aquele conhecimento precisa ser cada vez mais aprofundado, que este conhecimento precisa retornar à sociedade, através das extensões, e que precisa ser de forma sistemática, trabalhado com os alunos, com os discentes, trabalhados com ensino.”

Em seguida, o **docente C** é questionado sobre as possibilidades concretas de materialização das dimensões citadas, falando do tempo na universidade e das barreiras institucionais que dificultam as ações, por não dispor de todos os equipamentos necessários.

“Eu vejo que existem limitações minhas pessoais e que existem limitações institucionais, mas eu creio que existem possibilidades de isso ser repensados, repensar essa ação docente o sentido de... É... No sentido de potencializar o tempo dentro da instituição e, por outro lado, a instituição precisa dar melhores condições de trabalho, condição de poder ter uma sala para orientar os discentes, condição de ter espaço para fazer grupos de estudo, muitas vezes a gente não tem espaço para sala de aula, para ensino.”

Para o **docente D**, são muitas as atribuições do professor universitário, aproximando-se das ideias do docente C, acerca do “quadripé”:

“Além das coisas mais rotineiras de planejar, organizar e tal... uma das coisas que eu ... não deve ser aberto mão, é a possibilidade de aproximação com o tripé universitário. Eu acho que todos os professores universitários deverão se aproximar deste tripé: ensino, pesquisa e extensão. Necessariamente não simultâneo, mas que na vida profissional esse professor pudesse experienciar isto, o ensino, a pesquisa e a extensão. Acho que isto é um dado pertinente, o outro lado pertinente é contribuir para o desenvolvimento das políticas institucionais. [...] O professor da universidade pública precisa, no desempenho de sua docência, estar antenado com as coisas da construção da própria universidade. Ser ativo e participativo dentro da universidade.

Uma outra coisa que acho que é importante para a docência, para uma boa docência é que esse professor experie diversos lugares dentro da universidade, que ele possa estar contribuindo dentro das comissões, que ele possa estar contribuindo na coordenação, que ele possa viver, que ele tenha este lastro.”

O **docente F** assumiu cargo de gestor na UNEB, tanto de coordenador, quanto de diretor, e, ao ser interrogado sobre esta atividade, revela que:

“É algo importante para a formação do professor porque você conhece efetivamente a instituição a partir de você passar pelos cargos. Na realidade, você, enquanto docente, por mais que participe de todo o processo institucional, mas os meandros da gestão te oferecem novas concepções de universidade. [...] É um momento importante de você conhecer a universidade que vai interferir também no cotidiano da sua prática pedagógica.”

Assim como pontuados pelos docentes, as atribuições da docência universitária vão para além da dimensão de ensino. A implicação fica por conta das dificuldades das mais diversas ordens, desde o acomodamento à falta de condições estruturais de atuar plenamente, nas quatro dimensões sinalizadas: ensino, pesquisa, extensão e gestão, focando as ações na formação dos discentes.

A educação superior deve formar profissionais competentes, com amplas qualificações técnicas e capacidades e atitudes para seguir aprendendo ao longo da vida; entretanto, não pode abdicar de uma função que lhe é essencial: a formação de cidadãos, de profissionais-sociais, que contribuam para construção da democracia fundada nos valores que são primordiais à vida em sociedade. (SOBRINHO, 2009, p. 26)

Considerando este aspecto, percebe-se, na fala dos docentes, que suas atribuições estão centralizadas em suas atividades profissionais exercidas na Instituição de Ensino Superior. No próximo tópico, serão apresentados os significados sobre o que é ser professor universitário para cada docente.

### 5.2.2 Ser Professor Universitário

Os sentidos sobre o exercício profissional abarcam aspectos das diversas ordens que corroboram para a constituição das práticas docentes na universidade. Para refletir criticamente sobre o fazer docente importa sublinhar depoimentos resultantes do questionamento acerca do que representa ser professor universitário.

Perguntados sobre a condição docente, as respostas apresentaram evidentes situações do cotidiano e diferentes motivações históricas. O primeiro entrevistado, nomeado **docente H**, conta o que é ser professor universitário para ele e o que significou retornar à Instituição em que fora aluno:

“É uma responsabilidade muito grande por ser ex-aluno da casa. Inicialmente gera certa desconfiança. Principalmente assim, eu sou um cara novo. Tem colegas meus fora da faculdade que ainda estão aqui. Eram colegas meus de faculdade e eu estou voltando para dar aula para eles. [...]. Para mim, tá dando aula na Universidade, gera uma responsabilidade muito grande, principalmente por eu ser ex-aluno da casa.[...] muitos professores que tão aqui hoje foram meus professores e hoje são colegas. Então, tem aquele olhar de alguns, e a gente percebe que é um certo olhar de desconfiança.” DOCENTE H (Informação verbal)

O **docente H** sinaliza sobre o retorno aos estudos referentes aos temas que fazem parte de sua ação, as responsabilidades para com o exercício profissional, em especial quando do retorno à Instituição. O docente revela ainda que ministra quatro componentes curriculares. O ideal seria, neste momento de ingresso à carreira universitária, que o docente tivesse uma carga menor de atividades, para ir se adaptando às rotinas da instituição.

Para o **docente F**, ser professor universitário é:

“estar comprometido com a formação de professores e, conseqüentemente, na tentativa de criar novas perspectivas para a profissão na condição de estar intervindo no contexto social. A gente precisa compreender a nossa realidade. Então, eu entendo que ser professor universitário é exatamente isso, a capacidade de você formar alguém e fomentar uma concepção crítica, capaz de estar intervindo no contexto em que cada aluno nosso está inserido.”.DOCENTE F (Informação verbal)

A importância de ser professor da UNEB, no Campus XII,

“é ter a possibilidade de estar dialogando com a comunidade local e regional, na tentativa de compreender essa realidade e também tentar contribuir para possíveis avanços desse contexto social. Então é mais responsabilidade, acho que a responsabilidade, ela é enorme, enquanto docente, por sermos pioneiros aqui na região, nós temos a obrigação de formar, disponibilizar uma formação de qualidade que permita compreender esse contexto social que nós estamos inseridos, principalmente tentando ampliar as ações do campo da extensão. Porque só a demanda na sala de aula, isso não representa formação; formação não se resume apenas à sala de aula. Penso que a importância é exatamente de estar participando do processo de desenvolvimento da região.” DOCENTE F (Informação verbal)

“Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática”. (FREIRE, 2007, p. 68) Na fala do **docente F**, aparecem aspectos que remetem às questões da compreensão do local onde se insere, para poder fazer uma intervenção mais eficaz. Neste contexto, o engajamento do docente na realidade local proporciona aos discentes que as discussões feitas pelo docente tenham relação e interferência na realidade local. Eis o que Freire defende: “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”. (FREIRE, 2007, p. 68).

O **docente G** explica o que é ser professor universitário:

“professor universitário tem a função de apontar caminhos. Talvez você não conduza ninguém, você simplesmente aponta os caminhos e você vai caminhando também. [...] Às vezes alguém passa na sua frente, as vezes você fica para trás; o importante é que você possa ser esse cara que tenha as chaves para abrir as portas; eu penso muito metafórico assim... mas eu penso que é de uma responsabilidade muito grande. O professor universitário hoje no Brasil são as pessoas responsáveis, é a pessoa responsável pela formação de novos professores, novos cientistas, novos técnicos [...] o professor da universidade pública, ele tem que ter uma mente revolucionária. Ele tem que ter uma compreensão mais ampla acerca dos modos viventes, do modo capitalista. [...] Eu penso que o professor é alguém que exerce a liderança na comunidade e como eu já tive a oportunidade de morar em Salvador e tô tendo a oportunidade de morar no interior agora, na cidade pequena ainda, essa responsabilidade aumenta, porque acaba sendo reconhecido por todo mundo, é alguém que é visado, é uma liderança.” DOCENTE G (Informação verbal)

Para o **docente A**, “ser professor universitário é, não só você trabalhar no nível além de segundo grau, mas, direcionar sua prática, sua experiência, para o nível da formação profissional e também da formação ampliada, e uma formação mais crítica”. Este docente procura relacionar sua prática a aspectos que estão para além de adquirir conhecimentos específicos, tendo uma visão mais crítica acerca da sua atuação.

Os vinte anos de docência universitária representam, para o **docente A**, “conhecimento e aprendizado constantes; você se vê diante de um desafio: estar formando pessoas, poder estar contribuindo para a formação profissional, humana. É uma experiência que instiga você a estar sempre estudando, aprendendo também, porque, ao ensinar, você aprende com o outro. Acho que é um compartilhamento de experiências”.

Segundo o **docente E**, ser professor universitário carrega uma importância muito grande, por contribuir para a formação de um sujeito:

“Ser educador acho que já é uma coisa muito importante. Eu costumo dizer que às vezes a gente não reconhece; não se dá conta da importância que é ser educador, de você ter a condição de contribuir para a formação de um sujeito humano, capaz de refletir sobre sua condição dentro da sociedade, de promover mudanças, de promover transformações em sua vida, na vida de sua família, de sua comunidade, do Estado, do País. Na Universidade, maior ainda, porque você trabalha na formação de educadores que irão multiplicar, talvez em centenas de vezes, essa ideia. Então, cada professor que você forma ali, ele tem um potencial de transformar a vida de milhares de pessoas, imagine quarenta, quatrocentos, seiscentos [...]” DOCENTE E (Informação verbal)

Ao ser perguntado sobre o que representa ser professor da UNEB, o **docente D** diz que:

“Ser professor da UNEB eu posso dizer com a maior tranquilidade hoje que significa muito para mim. Significa muito para mim, primeiro por conta do lugar que eu dou aula. Eu sou apaixonado pelo Campus II, eu sou apaixonado pelo curso de EF. Eu frequento a UNEB há sete anos, entre substituto e efetivo, e eu não acordei nenhum dia desses sete anos até hoje sem desejo de ir. A UNEB me inspira muito e como a UNEB, por característica, lida com a pobreza desse Estado, tem uma identidade direta com a minha própria vida. [...] Eu sei qual é o lugar que a gente ocupa hoje, é um lugar que não podemos passar ileso, nem nós e nem quem passa por nós. Então, estar na universidade amplia. [...] Eu estou fazendo aqui, mas eu tenho 40 alunos que estão fazendo em 40 lugares diferentes a mesma coisa. Daí eu acredito que a gente aí pode estar alterando o rumo da prosa.” DOCENTE D (Informação verbal)

Ao ser questionado sobre o sentido da docência universitária, o **docente C** revela que:

“ser professor universitário é a oportunidade de estar lidando com a formação de professores. [...] Eu me identifico muito com a possibilidade de mediar os conhecimentos produzidos historicamente na área de EF, junto com esse professor, no sentido de transformar a escola, transformar a escola e, por consequência, contribuir para a transformação da sociedade. Então, é muito mais, não é um deleite pessoal ser professor universitário, eu não entendo assim, entendo como uma possibilidade mesma de contribuir com a sociedade, no sentido de formar mais professores, professores mais capacitados para o trato da EF na escola.” DOCENTE C (Informação verbal)

Em seguida, destaca um sentimento particularizado, por ser professor da UNEB:

“ser professor da UNEB para mim é supergratificante, porque entendo que a UNEB consegue atender profissionais de diversas regiões do nosso Estado e, durante muito tempo, a formação em EF ficou centrada em Salvador. Eu acho que essa oportunidade de trazer um conhecimento mais avançado na área da EF para o nosso interior do Estado, no sentido de mudar essas práticas dentro destes espaços, dentro das escolas.” DOCENTE C (Informação verbal)

O docente deve se sentir responsável pela contribuição para a formação profissional e não apenas ministrador de disciplinas. Em seguida, ressalta a necessidade do professor

conhecer o perfil do profissional que a Instituição almeja, e procurar os colegas para discutir aspectos coerentes para a prática docente (MASETTO, 2003).

Os docentes, de um modo geral, apresentam-se preocupados com a formação dos discentes e a orientação de suas atribuições para aspectos ligados à compreensão de ensinar presente nas discussões atuais do campo da didática.

### **5.3 O ATO PEDAGÓGICO DAS DISCIPLINAS TÉCNICO-ESPORTIVAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB**

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.  
Paulo Freire

Neste tópico, buscarei apresentar o ato pedagógico dispensado às DTE dos cursos de formação em EF da UNEB pelos docentes entrevistados. Todos os aspectos discutidos anteriormente contribuem para a construção das possibilidades didático-metodológicas que orientarão cada docente.

De toda forma, vale ressaltar que:

a comunidade acadêmica ainda não se debruçou com a densidade necessária nos dilemas didático-pedagógicos do ensino superior, no sentido de avançar na constituição de elementos que possibilitem pensar mais proficuamente o ensinar e aprender neste âmbito. [...] a prática pedagógica no ensino superior possui necessidades e características próprias, com procedimentos específicos e, portanto, ainda com insuficiência de produção teórica de cunho didático-pedagógico. (REZER, 2007, p. 57)

Para orientar o subcapítulo, a seguir, onde apresentamos a visão sobre esporte, o planejamento das disciplinas técnico-esportivas, as experiências de ensinar e aprender nas DTE, estas características estão subdivididas segundo três aspectos: primeiro dia de aula, motivação para a aprendizagem e avaliação.

#### **5.3.1 Visão sobre Esporte**

Os docentes atribuem diversos olhares ao esporte. Ao serem perguntados sobre o que lhes vem imediatamente à cabeça, ao ouvir o termo “esporte”, foram expressos:

<b>DOCENTE</b>	<b>TERMO: ESPORTE</b>
Docente A	Prática sistematizada voltada para objetivos extrínsecos.



Docente B	Apreensão
Docente C	Um vício
Docente D	Cultura Corporal
Docente E	Um elemento da cultura corporal
Docente F	Deturpação do capital.
Docente G	Basquete, mas esporte na verdade é superação.
Docente H	Muito bom e muito perigoso.

**Quadro 5: Evocações do termo “esporte”**

**Fonte:** Amorim (2011)

Os termos evocados podem sintetizar alguns aspectos que revelam os significados que os docentes atribuem ao esporte, os quais abarcam outros, mais restritos a sua prática, como os termos “basquete”, “superação”, “apreensão”, “prática sistematizada voltada para objetivos extrínsecos”, “um vício”. Já os termos “cultura corporal”, “elemento da cultura corporal”, “deturpação do capital” trazem elementos de um olhar amplo para o conceito de esporte.

Kunz (2006) apresenta um conceito restrito do esporte, ligado aos aspectos da técnica, da tática, da regra, do treinamento, da competição, do recorde; e um conceito amplo, que visa compreendê-lo como um fenômeno sócio-histórico e cultural.

De toda forma, as discussões acerca dos significados do esporte podem ser sintetizadas, como revelado pelo **docente H**: “muito bom e muito perigoso!”. No entanto, jamais serão esgotadas, como na presente na fala do **docente D**:

“O carro chefe da EF é o corpo em movimento. Então, movimento sim, agora não há neste... na minha prática pedagógica até hoje não há um incentivo para desenvolvimento de competências, voltando para o rendimento, voltada para o rendimento, não há, as aulas são para socializar a cultura. Agora, não significa dizer que os estudantes que têm uma história de movimento corporal, com um domínio sobre as exigências daquele, daquele, daquela cultura mais aprimorada, que ele vai ter que sucumbir na minha aula. Que ele vai ter que ser prejudicado na minha aula. [...] as pessoas precisam acessar. E essa coisa da qualidade, qualidade na forma do acesso. A qualidade da forma da produção deste movimento é um momento que vem depois, é um movimento que acho que tem que ser de uma resolução inclusive destes sujeitos, estou muito afim, porque é mentira eu dizer para o meu aluno que ele aqui na minha escola ele vai ser um atleta, ele não vai ser, mesmo as escolas que têm grupos de atletas amadoras, os caras não são atletas, os caras não têm as condições de treinamento, o que se tem é um rabisco do que poderia ser. Então é uma falácia, é uma falácia. Os meninos vão encontrar quando tiver políticas públicas voltadas para isso, para que essas potencialidades daquele desporto, na música, no teatro, no modo geral, possam ser amplamente aproveitadas, não é o lugar, mas a escola não é o celeiro para detecção daqueles atletas porque a escola não tem sequer condições de infraestrutura para isto, nem de competência técnica, nem de compromisso político, nem de estrutura, não é papel dela, porque, no campo da EF, sobretudo, e do esporte, que é uma terra de ninguém. É a terra de todos nós e é uma terra de ninguém, neste campo quem tem mais produzido e dito o que quer é o que mais se submete ao que o outro quer.”

Na fala dos docentes emergem conceitos mais próximos do olhar amplo do que do olhar restrito, como revelado nos depoimentos a seguir.

O **docente C** pensa que o esporte é:

“uma construção humana, essa é minha visão do esporte, é uma construção humana e por ser humana é carregada de sentidos e valores destes humanos que praticam estes esportes. [...] foi construído historicamente.”

Para o **docente E**, a visão do esporte:

“Depende de como a gente avalia o esporte. Se a gente avaliar pedagogicamente o esporte, ou seja, quais as possibilidades do esporte para a formação ou para a emancipação do sujeito. Se a gente pensar o esporte da forma como ele é visto, da forma como ele está constituído na nossa sociedade, na sociedade capitalista, ele, de fato, se nós reproduzirmos ele da forma como ele é vendido enquanto produto, enquanto coisa, enquanto objeto de consumo, de fato, nós vamos estar reproduzindo relações sociais capitalistas, relações sociais hegemônicas que aprofundam todas as contradições sociais, todos os contrastes sociais que ainda nós vivemos no nosso país, então eu acho que a abordagem pedagógica sobre o esporte, deste esporte enquanto objeto de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física, enquanto trato pedagógico dos futuros professores de Educação Física, dos acadêmicos do curso de Educação Física. A gente precisa romper com essa lógica que está estabelecida no campo da mídia, no plano do esporte espetáculo, eu acho que a gente precisa desconstruir essas relações hegemonicamente consolidadas neste esporte, para construir este esporte que busca atender às necessidades históricas do nosso aluno, construir uma outra lógica de esporte, mais solidária, mais fraterna, mais participativa, que inclua mais.”

Para o **docente G**, o esporte é multifacetado.

“Uma coisa eu posso te garantir. O que você vê na TV não é aquilo que eu acredito no esporte. [...] Eu acredito no esporte em muito mais próximo ao jogo, em algo muito mais democrático, algo muito mais participativo, algo que a gente possa evidenciar quem somos, dentro de um jogo, sem precisar estar vestindo uma máscara, estar interpretando papéis. Eu penso que o esporte é uma manifestação social, uma manifestação cultural, manifestação sociocultural de um povo. [...] Se você chegar no Rio e chamar a galera para bater o baba, a galera não sabe, mas se falar jogar uma pelada, eles sabem o que é. Isso reflete a dimensão cultural do esporte, que é algo vivido, nasce das entranhas, o menino chuta bola, joga bola, mesmo antes de entender o futebol em si, eu diria que a gente precisa entender o esporte em várias dimensões. Infelizmente, o que a gente tem mais acesso e aquela que mais enche os olhos da população, em geral, é o esporte da mídia Na verdade, você é muito mais uma vítima dele. Você é muito mais um consumidor daquilo do que um praticante do esporte. A gente precisa assim ter uma visão menos ingênua sobre o esporte. Então, são várias dimensões, são várias facetas, e se a gente for falar aqui, a gente vai encontra umas dez.”

Na fala dos **docentes E e G**, aparecem os aspectos contrários ao modelo imposto, de forma hegemônica, e presente na mídia que orienta os olhares e suas formas de apropriação do fenômeno, posicionando-se favoráveis à busca de outra forma de sua utilização.

Para o **docente H**, o esporte:

“É uma manifestação cultural que pertence ao ser humano. Acho que o esporte tá pra gente, assim como o gesto de andar, caminhar, beber, é uma necessidade que nós temos e que muitas vezes é moldada pela sociedade, em busca da questão financeira, pela própria situação que o próprio capitalismo coloque, que acaba estragando muitas vezes, principalmente quando você traz para o rendimento a questão do que deveria ser o esporte, e isso ao mesmo tempo em que é bonito visualmente, é vistoso, mas pra você trabalhar com informação de ensino na escola, educação básica, ensino fundamental e ensino médio, isso traz muito problema, porque a visão do esporte que o aluno tem é só aquela voltada pra o rendimento. Então, nós temos esporte voltado pra questões educacionais, nós temos os esportes trabalhados como forma de lazer, e é lei, porém, hoje só se trabalha, inclusive em escola, com rendimento, é muito raro. [...] Teci uma crítica ao... à própria estrutura dos Jogos Escolares da Bahia. Que, por se educacional, ser trabalhado no âmbito escolar, ele tem... deveria... teoricamente, ser trabalhado de uma outra forma, apesar dos mecanismos que tenta se criar, com essa questão de... modificação de regras, que todos têm que participar; mas eu tenho 650 alunos em minha escola, eu tenho que trazer 10, então, eu acabo excluindo da mesma forma.”

O **docente F** acredita que o esporte não deve ser trabalhado de forma seletista.

“Olha! Minha visão sobre o esporte é algo que não deveria trabalhar na perspectiva seletista. Eu entendo o esporte como uma das atividades da cultura, da cultura corporal, que deve, deveria ser vivenciado por todos, então, eu vejo o esporte como fundamental para que se promova a integração social, a integração afetiva, os aspectos do desenvolvimento cognitivo, além do aspecto motor. Assim sendo, eu vejo o esporte enquanto atividade e direito de todos e não de uma minoria.”

Ao ser questionado sobre o atual cenário do esporte no Brasil, o **docente B** sinaliza as dimensões sociais de Tubino (1992), e toma o cuidado para refletir sobre a perspectiva de avançar em relação à compreensão do esporte de alto rendimento,

“que a cada dia o esporte por ele procura até se dissociar da Educação Física. Uma coisa que já foi tida como uma característica hegemônica, junto com o militarismo, junto com a higienização, que foram os primórdios da Educação Física, junto também com a esportivização inglesa, porém essa esportivização se sobressaiu, indubitavelmente, causando quase um rompimento de elos.”

O **docente B** critica os modelos estereotipados que influenciam as condutas dos jovens que transferem e justificam suas atitudes a partir da gênese de alto rendimento.

“A massificação da TV em fazer com que você compre produtos patrocinados pelos craques e outros exemplos desse tipo é muito rápida, a reprodução da violência que nós vemos em estádios, ginásios, várias praças esportivas, também chegam muito rápido às nossas crianças. Nós vemos crianças que comemoram gol, comemoram ponto, a depender da modalidade esportiva, como verdadeiros bichos, a palavra é bicho, com aquela fisionomia alterada, raivosa, parecendo que fez alguma coisa boa em prol da comunidade, quando não fez. Talvez tenha sido boa pra ele, mas ele está reproduzindo gestos que com certeza não formam o bom cidadão.”

As visões dos professores revelam como eles localizam a temática esporte, para além das experiências docentes, cabendo agora saber de que forma este olhar é materializado na construção do plano de ensino das disciplinas técnico-esportivas. As dimensões sociais do esporte, segundo Tubino (1992), aparecem na fala dos diversos docentes para sinalizar as possibilidades de compreensão do fenômeno esporte, cabendo, agora, sinalizar uma reflexão sobre as disciplinas técnico-esportivas nos currículos do curso de formação do licenciado em EF.

O Quadro 6, a seguir, revela as palavras ou expressões dos docentes, quando lhes foi apresentado o termo: “disciplinas técnico-esportivas”.

<b>DOCENTE</b>	<b>TERMO: DISCIPLINAS TÉCNICO-ESPORTIVAS</b>
Docente A	Não respondeu
Docente B	Uma forma elegante de retratar as antigas disciplinas técnicas, só isso, nada mais
Docente C	Satisfação
Docente D	Não respondeu
Docente E	deve ser comprometida com a transformação social
Docente F	Necessárias
Docente G	é uma experiência boa
Docente H	(pausa) Importante. Na possibilidade de conhecimento de tudo que gera em torno.

**Quadro 6: Evocações do termo “Disciplinas técnico-esportivas”**

**Fonte:** Amorim (2011)

Os termos representam motivações pessoais para a docência: “satisfação”, “é uma experiência boa”. Revelam, também, aspectos ligados à sua inserção nos currículos dos cursos de EF, como “necessárias”, “importante”, “deve ser comprometida com a transformação social”. O termo “forma elegante de retratar as antigas disciplinas técnicas” representa, possivelmente, que houve mudanças na nomenclatura que não foram acompanhadas de alterações no planejamento das disciplinas.

Para Espírito Santo (2004, p. 38):

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas, que não incorporem o contexto real no qual se configura e desenvolve, levam à incompreensão da própria realidade que se quer explicar.

Neste sentido, o docente, enquanto gestor do currículo, na dimensão que considera que sua materialidade não está localizada no plano de curso, e, sim, nas atitudes partilhadas entre os docentes, tendo em vista alimentar a estrutura “esquelética” do currículo, com “músculos e articulações”, para que a formação se movimente em direção ao perfil profissional esperado naquele lugar.

No que tange à formação em EF, há diversos estudos que pontuam sobre a produção teórica da EF, na última década do século passado, e podem ser sintetizados, de alguma forma, nos comentários a seguir.

- Os cursos de licenciatura em Educação Física davam grande ênfase à formação esportiva mecanicista, desvinculada (na maioria dos casos) da realidade social concreta. A essência destes cursos atendia à “transmissão e reprodução do conhecimento vinculado ao modelo capitalista” (DARIDO, 2003, p. 27).
- Os professores entendiam o corpo como matéria-prima sobre a qual impunham seus objetivos e métodos (DAÓLIO, 1994).
- “Cada disciplina curricular tem desenvolvido o seu conteúdo específico isoladamente e não tem havido comunicação e articulação efetivas entre as diferentes disciplinas. O resultado tem sido a formação de profissionais com capacidade analítica, mas com grandes dificuldades em sintetizar conhecimentos” (TANI, 1996, p. 21).

Os professores detêm o conhecimento e o aluno, nesta perspectiva, não traz nada consigo, nem de vivência prática, social e cultural sobre as modalidades. Não são considerados os interesses subjetivos dos alunos e resta um distanciamento do mesmo em relação à vida acadêmica. Os interesses subjetivos dos alunos recaem sobre suas necessidades socioculturais trazidas consigo, como, por exemplo, as experiências anteriores como admiradores e/ou praticantes dos esportes, enquanto os interesses objetivos, presentes no planejamento de ensino, são apresentados pelo professor.

Este estudo não tem o objetivo de se aprofundar nas discussões acerca dos currículos dos cursos de EF da UNEB, mas, entendendo que são os professores que dão vida à organização curricular, questionamos sua visão das DTE nos currículos da UNEB.

O **docente B** relata que na concepção atual de formação:

“ninguém cresce por orientação apenas do professor. É necessário que tenha um alto incentivo, muita pesquisa e leitura, independente da grade curricular. O interesse do aluno é o que conta, se ela é essencialmente técnica ou voltada para a pesquisa ou pra a pedagogia, a nossa licenciatura, é indiferenciado, só vai crescer aquele que ler.”

Ao comentar sobre currículo, o **docente B** observa que seriam necessários pré-requisitos para os alunos, pois:

“Nós não temos pré-requisitos instituídos dentro da grade e eles são, com certeza, indispensáveis. Por experiência, estamos tendo muitos problemas com alunos que burlam, no sentido de uma conclusão mais rápida, seu curso, etapas que deveriam ser seguidas, como, por exemplo, estágios de observação e intervenção feitos ao mesmo tempo.”

No depoimento do **docente B**, aparecem alguns aspectos, já discutidos no campo do currículo, que refletem outros, relativos à desestruturação do currículo, no formato em grade, e aos pré-requisitos, que são retomados dada a dificuldade de uso consciente da autonomia curricular dos discentes. A perspectiva teórica dos currículos de Guanambi e Jacobina aponta para uma formação interdisciplinar, com disciplinas ligadas à pesquisa, como articuladora dos blocos de conteúdo. Isto rompe com os pré-requisitos, embora estruture os componentes curriculares em ordem numérica romana<sup>48</sup>, o que, implicitamente, presume uma sequência.

O **docente E** fala sobre o currículo do curso de EF e da prática pedagógica dos docentes.

“O nosso currículo, por exemplo, busca o aprofundamento, essa aproximação da relação teoria e prática, o tempo todo, desde os primeiros momentos, a cada semestre, a gente tem um trabalho de interdisciplinaridade que acaba, que culmina numa aproximação com a realidade. Então, eu acho que isto fortalece muito. E quando você junta estes conhecimentos e intervenção pedagógica você acaba reduzindo alguma falha que ocorra...”

O **docente B** narra que já ministrou a disciplina estágio de observação para alunos que já fizeram o estágio de intervenção. Estes problemas, para o docente, seriam atenuados com o retorno dos pré-requisitos.

De toda forma, o **docente E** revela que os objetivos iniciais do curso de Guanambi estão sendo alcançados.

“Hoje a gente vê inclusive que grande parte desse nosso objetivo foi alcançado, nós acabamos de fazer um seminário, onde praticamente 40% dos participantes eram

<sup>48</sup> Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III e IV; Pesquisa e Intervenção em Educação Física I, II, III, IV; Estágio I e II; Trabalho de Conclusão de Curso I e II.

egressos lá do curso de Educação Física, então, a gente percebe que eles estão saindo, embora nós tenhamos dificuldades, mas com uma formação bastante consistente [...] Isto é graças a uma construção curricular que aponta para isto, que conspira para isso, e também da intervenção pedagógica dos professores no processo de formação.”

Por outro lado, dentro da concepção do curso, o **docente E** retoma uma fala, quando do evento de dez anos do curso, e defende a concepção curricular de Guanambi e Jacobina.

“Se você me perguntar, existe uma homogeneidade disso no processo de formação? Eu diria que não. Nós fizemos dez anos do curso de Educação Física, agora, e na minha explanação eu dizia exatamente isso, embora nós tenhamos um currículo que aponte para uma visão crítica, nós temos professores que nem sempre têm uma visão crítica. Quando eles entram na Universidade, nem sempre conseguem materializar aquelas intenções pedagógicas. [...] Então é isso, a gente chega até aqui, a nossa caminhada foi esta, nós ainda estamos construindo o curso, ele vai completar onze anos, está na adolescência aí e tem muita coisa a ser feita.”

O curso de Jacobina está em vias de ser reconhecido e a maior dificuldade, pontuada pelos docentes, para a materialização curricular, é a falta de professores. De toda forma, alguns aspectos presentes nas falas dos docentes apontam para, além disso, certa acomodação e a construção das rotinas de trabalho nas mesmas estruturas existentes, quando os departamentos possuíam apenas dois ou três professores efetivos. Hoje, esta não é mais a realidade, mas o discurso ficou ancorado no início das atividades do curso de Jacobina.

A presença dos docentes em cargos de gestão posiciona politicamente o curso dentro do Departamento, mas acaba sobrecarregando os professores do curso. É relatado que um docente ocupa o cargo de gestor no município de Caetité e, antes disso, foi diretor do departamento e coordenador de colegiado. Os três últimos diretores são oriundos do curso de EF. Observa-se que houve a construção de alguns equipamentos, como piscina, pista de atletismo e cobertura da quadra, em paralelo à constante saída de professores para qualificação e ao esvaziamento do quadro de docentes do curso, o que começa a ser renovado agora, com a chegada de alunos egressos. Estes iniciam sua carreira na docência universitária, assumindo responsabilidades que influenciam no cotidiano do curso, como, por exemplo, coordenar grupo de pesquisa.

Os docentes posicionam-se a favor das disciplinas técnico-esportivas nos currículos, com olhares que destoam, mas próximos da visão de cada um sobre o currículo. Daí, interrogo-me: é o professor ou o projeto político pedagógico do curso que orienta as condutas nas disciplinas técnico-esportivas?

Quando questionado sobre as DTE, o **docente A** afirma que:

“elas têm um papel, essas disciplinas, esse conjunto de conhecimento, eles têm um papel, assim, instrumentalizador do curso. São conteúdos indispensável do curso, no processo da formação, o esporte. O fato da EF estar mais sintonizada, com o contexto escolar, na perspectiva da cultura corporal, o esporte, ele tem seu lugar, um papel importante no sentido da instrumentalização e da formação pedagógica, para os professores atuarem nesta área, principalmente no setor escolar.”

Para o **docente B**, as DTE são importantíssimas, “chegando a ser imprescindíveis, porém com uma carga horária ainda reduzida”.

“Sugiro ainda ampliação de carga horária, querendo ou não, nossa tendência é formar pesquisadores, mas o esporte ainda permanece muito forte, porque, querendo ou não, as grandes autoridades da Educação Física ainda vêm do esporte, então, para que essa característica seja dissociada, é muito difícil, não que eu queira, não que eu concorde, mas ainda acho que também o esporte tem seu espaço, não radicalizando dessa forma, como é radicalizado. Não permitindo nem que a nomenclatura de um curso deixe de ter um cunho técnico e passe realmente a ter um cunho de pesquisa, um cunho essencialmente preocupado com a pedagogia.”

O **docente C** comenta e localiza a disciplina dentro do currículo, justificando, a partir de uma falta de vivência destas experiências na vida escolar dos discentes, a oportunidade de terem um laboratório destas práticas, dada a falta de referências sobre as modalidades.

“Eu vejo assim como disciplinas importantes. Percebo de forma intencional. O currículo foi montado para que inicialmente a partir do terceiro semestre, os alunos tivessem contato com a disciplina Laboratório de Vivências de Práticas Corporais, no caso, esportes coletivos. Inicialmente, antes das outras disciplinas esportivas específicas. Então, assim, muitos alunos chegam à nossa disciplina, sem experiências esportivas. Nenhuma experiência esportiva. Então, qual é a dinâmica desta disciplina dentro do currículo? É oportunizar que os alunos possam ter vivências esportivas, durante a graduação, que infelizmente não tiveram durante o ensino médio, nem o ensino fundamental ou tiveram pouco [...]. E trabalhar, principalmente, elementos didáticos-metodológicos do ensino dos esportes, de uma forma mais geral.”

Neste aspecto, começam a aparecer algumas pequenas diferenças acerca da concepção das disciplinas técnico-esportivas nos currículos, embora a perspectiva da vivência esteja presente nestas concepções. Na fala dos docentes do curso de Jacobina, não fica evidente uma concepção coletiva. Já as bases teóricas que orientam as discussões do curso de Guanambi estão pautadas na literatura da EF escolar, em especial na abordagem crítico-superadora,

“inclusive naquelas disciplinas que é objeto do seu trabalho, que são as disciplinas ligadas ao esporte, lá [fazendo referência ao curso de Guanambi], nós tratamos sempre com uma preocupação, com a pedagogização desse conteúdo nos diversos espaços, inclusive a escola, tentando fazer aproximações com as teorias críticas, com a própria perspectiva crítico-superadora, que aponta para o trato deste conhecimento na escola, procurando desnormalizar, procurando construir alternativas que facilite a



inserção dos nossos alunos nesta cultura e que também permitam a apropriação crítica destes conteúdos.” DOCENTE E (Informação verbal)

Para o **docente F**, as disciplinas técnico-esportivas do currículo não estão preocupadas em formar técnicos desportivos.

“A gente vem discutindo há um bom período aqui que, na verdade, não estamos formando técnicos de modalidades esportivas A ou B. A preocupação aqui, tanto que na nomenclatura do componente curricular já vem dizendo Fundamentos Teóricos e Metodológicos de: atletismo, futsal, basquete, handebol, ginástica e qualquer outra atividade. Na realidade, o que eu vejo, esses componentes de fundamentos técnico-esportivos, como atividades complementares à ação do docente no espaço escolar. E nos outros níveis de espaços, não escolar também, a gente não pode negar nem ser ingênuo que o esporte de rendimento não pode ser desconsiderado. Está aí, no contexto social. Apenas a gente precisa saber dialogar com ele e deixar claro também que a escola não é espaço para isso. [...] Na EF formal, ele deve ser trabalhado na perspectiva de formar o cidadão e não de robotizar o cidadão.”

Na fala do **docente F**, aparecem alguns aspectos a serem sinalizados. Ao pensar na utilização do esporte “como atividades complementares à ação do docente no espaço escolar”, reduz o esporte a uma ação para outro fim, desconsiderando as múltiplas perspectivas, que o fenômeno esporte, com fim em si mesmo, pode alcançar, se forem exploradas na intervenção docente.

Por outro lado, o **docente G** mostra-se preocupado em apresentar as múltiplas discussões do esporte na formação, para poder tratá-lo criticamente, dentro daquilo que ele acredita.

“[...] A gente precisa ir para a escola, ver a realidade da EF escolar hoje. Eu diria que hoje tem sido, e algo que a gente precisa combater exaustivamente isto, mas o esporte tem sido hoje se não o único ou o principal conteúdo das aulas de EF na escola. E o que a gente percebe, que o esporte, que deveria ser o esporte da escola, acaba sendo o mesmo esporte que a gente vê na mídia, do ganhar a qualquer custo, do menino ter 16 anos e colocar lá que ele tem 14. Do professor chegar e invadir a quadra, em desrespeito ao árbitro, desrespeito ao regulamento. E o que a gente acaba vendo é que este esporte na escola, mesmo o esporte sendo tão forte na escola, na minha visão, ele não é o esporte que deveria estar na escola. [...] acaba refletindo, na verdade ele não reflete, ele acaba reproduzindo uma concepção esportiva que deveria estar na escola, sim, mas sendo analisada de forma crítica e não sendo reproduzido fielmente nos moldes que o sistema capitalista prega e acredita... que é o de rendimento, lucro, ser o melhor, ganhar a qualquer custo que, infelizmente, o que a gente vê é isto. Então, eu penso que é de vital importância a gente tratar o esporte dentro da universidade, tanto no sentido de sua prática, tanto no sentido do estudante de EF ter a oportunidade de viver isto, de vivenciar isto. É muito comum a gente ter nas aulas o aluno que sequer sabe quicar uma bola de basquete. E aí a gente vê o quanto esse menino perdeu lá no ensino médio, o quanto de experiência corporal ele devia ter e não teve [...], a ponto de não saber diferenciar uma bola de basquete de uma bola de handebol. Posso estar equivocado, mas eu penso que para

um professor de EF é algo fundamental ele conhecer, no mínimo, os esportes mais praticados no nosso país. Então, penso que a gente precisa, sim, tratar do esporte dentro da universidade e talvez aqui seja o local onde a gente pode tratá-lo de uma dimensão mais crítica. Tratá-lo mais profundamente, tirar esta máscara que a mídia coloca e começar a discutir o esporte mesmo na questão da acessibilidade, dos direitos iguais, dos preconceitos que rolam, eu penso que é importantíssimo e de fundamental importância estas disciplinas dentro do currículo de EF.”

O **docente H** expõe seu pensamento sobre a inserção dos esportes no currículo de EF, pensando segundo as abordagens da EF escolar, para além da perspectiva crítico-superadora, mas considerando as discussões pedagógicas da EF.

“Olha só, aqui a gente tem que ter muito cuidado quando trata dessas disciplinas de esportes devido à abordagem pedagógica que você trabalha; então assim, opinião minha, particular, nós vivemos em um Estado em que nessa questão voltada pro esporte há uma predominância de uma abordagem pedagógica crítico-superadora. E... [pausa] tem que se ter muito cuidado como isso é trabalhado por que assim, aqui no Campus, ela foi muito tida como verdade absoluta; e, aí, assim, você chega em uma outra região do mesmo país, você tem uma outra abordagem pedagógica que está sendo trabalhada; Eu trabalhei com abordagens pedagógicas, relacionei cada abordagem como poderia ser uma aula de handebol, na Saúde Renovada, na Crítico-emancipatória, na Construtivista, pra que a gente tivesse uma outra vivência, uma outra visão da modalidade, para a gente poder depois se apropriar de uma. Porque assim, muitas vezes aqui no departamento, e pelo próprio foco, a gente tem aquele Coletivo de Autores como verdade absoluta, e a galera fica “*meia cega*”, e eu tenho conversado muito com eles “*cês cuidado*”; que... que tem gente abrindo a boca e dizendo aí “*eu sou marxista*”, “*eu sou crítico-superador*”, e leu dois livros e um texto, e você não procura tá fundamentando em outros autores; você nunca foi ler o que a Saúde Renovada tá colocando com Guedes e Nahas, no Sul, o que é que Elenor Kunz tá colocando; aí você pega crítico-superadora... o Coletivo de Autores, por exemplo, muitos daqueles autores já tão em uma outra perspectiva de estudo há muito tempo. Então, assim, você tem que ter muito cuidado com a questão do esporte, como ele é trabalhado no ensino superior, porque assim, ele, ao mesmo tempo em que é muito benéfico, ele pode tá alienando também as pessoas.”

A concepção do currículo de Alagoinhas, mesmo tendo iniciado em período próximo ao de Jacobina, aponta para outros aspectos formativos. O **docente D** ressalta que o projeto foi construído pelos três professores que ministravam aulas para os cursos de graduação do Campus II – Alagoinhas: Cesar Leiro, Luis Rocha e Francisco Pitanga. Sinaliza também que só foi conhecer o projeto do curso, quando já fazia parte do quadro de docentes do mesmo.

O **docente D** comenta a diferença da organização curricular do curso de EF de Alagoinhas:

“Me parece que a consultoria para implantação destes cursos, houve com consultores externos, com participação de professores da EF, que não eram do quadro e que conseguiu implementar... em Jequié... em Guanambi.. em Jacobina... Serrinha... para outros cursos, que não só da EF, mas, no nosso caso, não. Porque estes professores consideraram que reuniam competências suficientes e tinham um

projeto para ser desenvolvido. Se for pegar um pouco da trajetória deles, eles não fizeram à toa. [...] Acho que o curso da UNEB, a escrita foi muito pautada na busca de materializar um sonho. Um sonho que veio da UFBA. Um sonho que vem da crítica feita à Universidade Católica, pelo perfil de formação que efervesce dentro da UFBA, mas na UFBA não dá conta de superar, mas até hoje não está superado. Mas esses egressos buscaram como nós buscamos, na Unijorge, fazer o curso dos sonhos, como foi pensado em Jequié o curso dos sonhos, e aí eu imagino que em Guanambi e Jacobina acredito que também foi seguido este mesmo caminho, mas com pessoas diferentes.”

A opção curricular sobre o ato pedagógico do esporte é fruto das discussões, oriundas da UFBA, na década de 1990:

“A resposta que eu vou te dar é a resposta que eu tenho dado sempre às pessoas, quando falam, me questionam sobre o meu trabalho [...]. Daí a resposta é. Não sei fazer de outro jeito. A gente na verdade não faz isso porque a gente sabe de todos os jeitos. Porque a gente assume uma forma. E essa forma que a gente assume, ela vem de um processo de discussão. Aí de novo, a velha casa da UFBA foi muito importante para a gente. De concepção de esporte. De concepção de metodologia. [...] Daí, assim, tendo como premissas coisas que as pessoas da geração que nos formou julgavam que ela ficava no mundo das ideias, mas que não se materializariam no cotidiano escolar como por que que eu dou aula? Para quê que eu dou aula? Com que perspectiva eu lido com o conhecimento do esporte? Essas perguntas: que tipo de sociedade? O quê que eu quero? Que ficava na discussão, para alguns, muito no plano da superficialidade, no devaneio filosófico. Para a gente isso não, para a gente, isso tinha que virar materialidade. Como somos frutos da formação dos anos 90. Pegando a história da EF, é uma geração que está muito mais no ímpeto de arregaçar as mangas e botar as coisas para ver como é que acontece. Então, muito em fazer ser visível em sua prática pedagógica aquilo que pensa da EF, sem negá-la, porque a discussão na época era essa. Eu não posso pensar no desporto, com as contradições que ele tem. Eu tenho que negar. Ou eu nego o esporte de alto rendimento ou eu nego o esporte numa perspectiva mais solidária. Nego! Quando a gente passa pelo processo de formação, isso fica muito latente. Acho que a minha geração já consegue fazer uma síntese, um diálogo. Daí o conhecimento, por ser historicamente produzido, é direito aos estudantes, se acessado, criticado, recriá-lo, reinventado. Então, a gente trabalha com este princípio. [...] A gente problematiza o conhecimento, historiciza o conhecimento e a gente faz muito mais do que isso. A gente situa este conhecimento no tempo e no espaço concreto onde ele vai estar se dando e isso tem dado certo.” DOCENTE D (Informação verbal)

O **docente D** revela que a riqueza do projeto de Alagoinhas reside na discussão com as diversas matrizes críticas do conhecimento e na busca pela sua materialização no cotidiano da universidade:

“O projeto de Alagoinhas é um projeto rico, neste aspecto, porque o conhecimento é primeiro, porque tem uma característica de discutir com diversas matrizes críticas, bom, sobre isto, é importante que a gente situa algumas coisas, é... ter uma teoria de base é hiperimportante. Ter uma teoria de base. Entretanto, você ter princípios, princípios como base... o quê que eu quero? Se eu almejo uma sociedade que seja menos desigual, que seja mais justa. Isso vai ter que estar presente na minha relação professor-aluno, isso vai ter que estar presente quando eu estiver dando aula, para

meu aluno, na quadra, na sala, em qualquer espaço. Se eu não estabelecer por processos homólogos, eu não tô falando para você de algo que é temático, que é importante para sua formação. Estamos falando de coisas que a gente está fazendo aqui neste processo de formação, como processos homólogos, como aquele que vai conseguir apreender o conceito para além da abstração, mas que vai apreender o conceito vivendo o conceito e mais do que isto. Vigiando no sentido de quando você professor não consegue, o aluno tá ali pronto para fazer a crítica. A crítica sobre aquilo que tu anuncia e que tu faz, então essa história de processo homólogo eu acredito muito.”

Paulo Freire (2007) ratifica a necessidade de meu discurso ter coerência com a minha prática, de forma que, num dado momento, haja correspondência entre o que eu digo e faço e aquilo que eu faço represente o que eu digo. Neste sentido, o **docente D** revela que “se eu me dirijo bem a você, eu exijo que você se dirija bem para mim. Se eu estou falando que a gente precisa se tratar bem, eu preciso te tratar bem, desde o tratar até materializar os processos de aula”:

“como o projeto, ele dialoga com matrizes críticas, tem uma vantagem, tem uma propriedade maior neste aspecto, porque você permite que as pessoas compreendam as matrizes e elas possam ir construindo as sínteses [...]. Como o curso dialoga com matrizes do materialismo, com a fenomenologia, com a questão da EF plural, vai dialogar com uma série de sujeitos, mas vai construir uma sínteses que é, sobretudo, pautada na realidade, pautada em um projeto que todos os dias é discutido para que o projeto do curso avance. Então, o envolvimento, a atitude e a possibilidade de você em um grupo mais heterogêneo, quando você tem uma única teoria de base e é aquela teoria de base que norteia o curso, inevitavelmente você vai ter curto-circuito na relação entre as pessoas, porque as formações são meio distintas. É preciso lidar com essas formações que são distintas. Eu acho que isto na realidade de Alagoinhas tem se configurado muito mais como algo que atrapalha a formação. Mas eu acho que o importante é que você tenha, você tenha matrizes para você dialogar, criticando-a, superando-a, também considero os aglomerados que definem por uma única matriz... respeito isso muito, porque é uma crença de que ela consegue explicar todos os fenômenos e todas as questões. Eu acredito. Acredito muito na fé das pessoas. Se a pessoa tem fé, quem sou eu para dizer que aquilo não tá acontecendo.” DOCENTE D (Informação verbal)

O **docente D** apresenta uma clareza e compreensão acerca do projeto do curso de Alagoinhas e as opções que foram realizadas, naquela situação específica, de acordo com aquela realidade e aqueles sujeitos que participaram da construção inicial e ainda se fazem presentes nas experiências docentes. Um aspecto a ser sinalizado refere-se ao ato pedagógico das DTE oriundas de esportes coletivos, distribuídas em duas disciplinas, e a preocupação com as discussões das lutas, sendo o maior diferencial entre os dois currículos, no que se refere às DTE.

De toda forma, fica o depoimento do **docente B** para a reflexão sobre a presença das DTE nos currículos de EF. Posiciona-se favorável à manutenção dos componentes

curriculares, com referência às modalidades esportivas e ao aumento das cargas horárias das disciplinas esportivas, afirmando que, embora mude o discurso, ainda o esporte é muito forte e não há como dissociar, pois a diminuição das cargas horárias só vai fragmentar cada vez mais o conhecimento.

“Acho que essa disciplina sacrifica tanto o profissional, que tem que passar um conhecimento num espaço de tempo muito curto, como vai fragmentar o aprendizado do aluno, então essa disciplina com essa nomenclatura, se eu pudesse reorganizar, com certeza faria uma reformulação.” DOCENTE B (Informação verbal)

A preocupação incide na compreensão de que o futuro professor de EF precisa conhecer o esporte para poder, de uma forma significativa, organizar sua intervenção pedagógica, com ele ou a partir dele. Assim, considera que, mesmo com toda a discussão, a perspectiva institucionalizada está presente e orienta muitas condutas de competição e festivais, promovidos, pelos diversos órgãos, que se apropriam do fenômeno esporte, submetendo-o a uma complexa rede de objetivos.

Na discussão a seguir, os docentes revelam como buscam materializar suas opções teóricas acerca do esporte, em seus planos de curso e, conseqüentemente, em suas aulas.

### **5.3.2 Planejamento das Disciplinas Técnico-Esportivas**

O esporte é conteúdo para as aulas de Educação Física e figura como um dos temas mais ricos de significados sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRASIL, 1998).

Pires e Neves (2004, p. 54) colocam que é necessária uma modificação na proposta de ensino dos esportes, que são apresentados como esporte de rendimento e inseridos no âmbito escolar, para evitar a seleção e a exclusão, a competição exacerbada, a especialização e a instrumentalização precoces. “Fazer do esporte uma estratégia educativa a fim de alcançar os propósitos mais amplos da educação”.

É necessário, ao formar o profissional, estimulá-lo a compreender o esporte como uma prática social, indo além do conhecimento de fundamentos, regras e aprender a jogar.

No âmbito da formação profissional em Educação Física, é necessário superar o saber-fazer e o saber-ensinar sobre os esportes na direção do entendimento e da interpretação dos diferentes signos, códigos e sentidos de que eles são impregnados, representando estratégias de manutenção de um determinado modelo social e econômico, para que, nesse sentido, possam esses profissionais perceber e ocupar os espaços de contradição e resistência, com vistas à construção de ações educativas

contra-hegemônicas no âmbito da Educação Física escolar. (PIRES; NEVES, 2004, p. 58)

Os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles; vários desses conhecimentos são, de certo modo, “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou estão situados fora do trabalho cotidiano (TARDIF, 2002). As práticas pedagógicas dos professores de Educação Física escolar, mesmo com as críticas formuladas nas décadas de 1980 e 1990, encontram dificuldades em avançar para a compreensão do esporte como um fenômeno cultural.

Sobre o modelo de formação do profissional de Educação Física, Rodrigues (1998, p. 52) faz as seguintes considerações:

A formação de professores de Educação Física deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a conscientização das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. O conhecimento a respeito do ato de ensinar só é efetivamente apreendido a partir da própria prática, por ser experimental e carregado de valor. O conhecimento prático pessoal adquire-se por tentativas, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido como algo fixo e sem alteração. Esse conhecimento prático e pessoal implica uma relação de diálogo entre a teoria e a prática. O pensamento dos professores sobre a prática é algo que realmente influencia e determina a prática de ensino da Educação Física, uma vez que os professores possuem, mesmo inconscientemente, teorias implícitas, crenças, ou seja uma compreensão própria sobre a prática pedagógica, daí a importância da ênfase na capacidade reflexiva do professor sobre sua própria ação.

No atual contexto social, um perfil de profissional, capaz de sistematizar e contextualizar milhares de informações produzidas na prática docente, faz com que novas exigências profissionais surjam. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas na formação inicial poderá estar completamente obsoleta no fim de sua carreira, dada a velocidade com que os conhecimentos são produzidos.

Assim, este estudo se insere como uma possibilidade de reflexão sobre o ato pedagógico destas disciplinas no ensino superior, no tempo em que ele é produzido, servindo de instrumento para, possivelmente, levar a reflexão sobre os condicionantes da docência universitária que equivalem cada vez mais a aprender, a desconstruir saberes e a produzir novos conhecimentos.

Gonzalez (2003, p. 2) apresenta um conjunto de propostas superadoras do ato pedagógico com as DTE, nos cursos de formação em EF:

Centrar a formação dos futuros professores no diálogo e na reflexão sobre o fenômeno esportivo, seu processo de ensino e sua implicação sobre a formação de sujeitos; procurar fazer com que os acadêmicos compreendam o esporte como uma

construção cultural, social e historicamente localizada e, por isso, factível de transformação; dar centralidade à compreensão do processo de ensino-aprendizagem como um ato político e, necessariamente, engajado num projeto social e não uma intervenção neutra e asséptica.

Busca-se um olhar para o esporte, considerando-se todas as questões que influenciam sua prática e, no próprio ato de jogar, as relações complexas que atribuem ao jogo um caráter de imprevisibilidade. Assim, compreende-se como são tecidas as relações de cooperação e oposição entre os praticantes, e se relacionam, ainda, as questões sócio-históricas, afetivas, sociais, cognitivas e motoras presentes no ato de jogar, tendo em vista a compreensão da totalidade dos esportes, sem desconsiderar o entendimento de suas partes, mas contextualizando-as na compreensão do todo.

Caldeira (2001, p. 94) afirma que é importante valorizar a subjetividade do professor durante a formação inicial:

É importante assumir uma concepção de formação que reconhece e valoriza a subjetividade do professor, sem desconsiderar que a constituição dessa subjetividade é condicionada socialmente, ou seja, está situada em um espaço social e em um tempo determinado, o que implica considerá-la como resultado da influência de aspectos mais amplos, como os processos culturais, econômicos, sociais e políticos. Assim, faz-se necessário, no processo de formação, desvelar tais influências para que o professor construa a capacidade de exercer um controle consciente sobre suas próprias ações. Considerar a formação dessa forma significa também o reconhecimento de que os próprios indivíduos contribuem para a formação dos contextos.

O fenômeno social do esporte deve ser transformado, pelo docente universitário, numa atividade de “interesse real” de todos os participantes, sendo compreendido na sua dimensão polissêmica. Isto significa que, ao tratar do esporte, deve-se aprender a capacidade de saber se colocar na situação de outros participantes, questionando os sentidos do esporte e suas formas de manifestação, nos diversos contextos, e tendo um posicionamento crítico frente a cada realidade. Nas páginas a seguir, os docentes revelam como está estruturado o planejamento de suas disciplinas.

O **docente D** ministra as disciplinas ligadas aos esportes coletivos e revela como as planeja:

“Olha como acontece. Lá as ementas de esporte I. Conhecimento e metodologia do esporte I e Metodologia e conhecimento do esporte II. É basicamente... é a mesma coisa, só que ela faz variação da cultura esportiva. [...] Como eu sou o único professor, a disciplina vai se pensar como um ciclo. Ela não vai se pensar pontualmente, dentro do semestre, e, sim, como um ciclo. A gente vai fazer estudos de base sobre o eixo principal, que é o eixo esporte como conhecimento humano, e nós iremos tematizando cada um desses nos dois semestres. [...] Seleção de

conteúdos. O fenômeno está aqui: pode ser o conhecimento, o conhecimento: handebol, basquete, voleibol etc. Todos eles têm uma matriz comum, têm um processo histórico, ele tem um impacto social, ele tem uma organização tática, técnica, física... é ele, nesta organização social, ele lida com políticas públicas e a gente vai falar e ela dialoga o tempo inteiro com os espaços midiáticos de diversas ordens, ele ocupa espaço de diversas ordens. Bom este conhecimento, independentemente do fenômeno, é algo que eu tenho que garantir a todos os meus alunos, garantir a oportunidade de se aprofundar. Feito isto, este conhecimento agora, esse mesmo conhecimento tem que ser pedagogizado. Como é que eu ensino isto na escola? Como é que eu ensino isto naquele lugar? [...] Tem essas dimensões aqui nesta organização [referindo-se ao material que escreveu]. As técnicas, as táticas, físicas... tem as implicações sociais. Quando eu disse todas as contradições dos usos e desusos deste conhecimento estão presentes. Então, estão presentes contextos críticos, com filme críticos, com experimentos corporais mesmos, ir para o campo, ir para a quadra e fazermos circuitos literalmente, circuitos, as vezes são circuitos copiados do treino que ele viu de autorrendimento. Era a única referência que ele tinha. A gente leva para lá e a gente vai fazer... do ponto de vista da fisiologia, o quê que a gente pode discutir. Assim, há na verdade, na metodologia, uma aproximação com coisas que estavam muito afastadas. Que eram os conhecimentos do campo da atividade física e saúde, estavam muito afastados historicamente deste tipo de conhecimento. Bom, esta não é a ideia. A ideia é que estes alunos peguem os conhecimentos que eles têm que eles trazem de outros componentes que tratam disso e eles possam problematizar.”

O plano de curso do **docente D** preocupa-se com a utilização do fenômeno esporte nas aulas de EF, estabelecendo a crítica ao modelo de alto rendimento, a partir da problematização das experiências vividas quando das aulas na quadra.

O **docente B** descreve como pensa as disciplinas técnico-esportivas na formação em EF e busca garantir estes elementos no seu planejamento:

“Como a proposta é de formar pessoas em licenciatura, todas as disciplinas esportivas, seja esporte coletivo, individuais ou qualquer que seja, o professor tem que ter o conhecimento pedagógico, que é superimportante, superdiferenciado do conhecimento das escolinhas que são oferecidas, seja particular ou dentro da própria escola, e diferenciado ainda do treinamento, são três áreas do saber que devem ser abordadas diferentemente, e assim eu procuro fazer, principalmente no futebol. Temos que trabalhar os fundamentos? Temos. Como é que nós abordamos o fundamento do passe, digamos, numa visão pedagógica? Através de atividades recreativas. Como nós abordamos o fundamento do passe através da forma treinamento ou escolinha da escolinha esportiva da escola? Através de repetição de movimentos. E como é que nós podemos abordar o fundamento passe dentro de uma visão vinda da rua? Onde nós sabemos que não existe nenhuma preparação para a atividade, ou seja, um aquecimento. Quando a gente tem uma prática de futebol, o máximo que a gente faz é antes de começar a prática executar um “bobinho” de um toque, dois toques, um salão, que é permanecer a bola no ar por mais tempo, até que se juntem todos os elementos ali necessários para que se formem dois times e comece a pejeja. Também muitos jogos adaptados podem ser utilizados nas três abordagens, então para tudo isso exige realmente estudo, uma pesquisa para que nós tenhamos toda essa visão e saibamos aplicar na hora certa com a clientela certa.”



O **docente B** sinaliza as dimensões que buscam tratar o esporte, estabelecendo uma clara distinção entre os espaços de utilização. Garante que contempla estas possibilidades na sua intervenção profissional.

O **docente C** pontua quatro grandes elementos específicos para o ensino dos esportes:

“todo esporte possui quatro grandes conteúdos a serem ensinados. Que é sua história, isto eu faço um diagrama no quadro, sua história, suas regras, as técnicas e táticas e que estes quatro elementos podem ser ensinados através de uma metodologia de ensino específica.”

O **docente C** estabelece uma clara distinção entre as proposições específicas de cada modalidade e as preocupações mais abrangentes, acerca das metodologias de ensino, apresentando algumas ideias de inovação pedagógica para orientar a disciplina:

“Existe uma metodologia mais geral, pedagogia do esporte, mas existe uma metodologia mais específica do ensino de cada esporte. Então, a gente já apresenta isto para eles. São tópicos que vão ser trabalhados durante o semestre. Trabalhar a gênese do esporte, a história do esporte, qual a importância de trabalhar a história do esporte. Como trabalhar a história do esporte. Eu tô trabalhando com a ideia de vivenciar a história dos esportes. É algo assim que a gente percebeu em alguns livros, pequenos comentários sobre isto, mas não vê nada muito elaborado. Inclusive a gente fez uma pequena produção sobre o ensino do histórico do handebol. A gente está tentando ampliar esse texto para outros esportes. Outra dimensão é a regra. Qual a importância da regra oficial e a importância de se modificar regras. Então, são tópicos, são temáticas, grandes temáticas que a gente vem trabalhando ao longo da disciplina. Técnica. O que é técnica? Como trabalhar esta técnica? Qual a importância da técnica? O que é tática? Qual a importância da tática? A tática que trabalha a ideia do cognitivo do nosso aluno, de vencer problemas, desafios, mas que estes desafios estão no esporte e estão na vida deles. A gente vai pensando na disciplina, ao longo do tempo, é isto que a gente está fazendo.”

De acordo com Menegolla e Sant’anna (2003, p. 25), a ação de planejamento educacional é uma tarefa indefinida:

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque a educação não é um processo, cujos resultados podem ser totalmente predefinidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos decorrentes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem, não lhe impondo diretrizes que o alheiem. Permitindo, com isso, que a educação ajude o homem a ser criador de sua história.

Nas experiências reveladas pelos docentes, aparecem aspectos desta dimensão apresentada pelos autores citados acima, no entanto, alguns temas geradores são característicos da compreensão de cada um sobre o ato de planejar.

O **docente A** relata como é feito o planejamento da disciplina que ministra:

“quando se fala em atletismo, a gente tem que aquele limite histórico de que ele é tomado com assuntos em nível de conhecimentos técnicos, tecnicista voltado para o rendimento. E aí, procuro abordar do atletismo dentro de suas especificidades, como ele tem sido produzido e se difundido a partir de sua situação histórica, sua evolução até os dias de hoje, como o atletismo está sendo praticado na escola [...] e analisar as possibilidades de se trabalhar, de se incluir o atletismo dentro deste processo de esportivização que aqui existe na escola.”

A fala do **docente A** revela a preocupação em desconstruir uma imagem voltada para a proposta tecnicista, oriunda do atletismo, embora, ao falar de sua abordagem, revele a preocupação de tratá-lo da forma em que é produzido; pontua o ato pedagógico da modalidade na escola e as possibilidades de sua inserção escolar, revelando uma contradição em relação a outras falas, quando sinaliza a preocupação com as possibilidades de inserção do atletismo no processo de esportivização da escola.

A visão do **docente F** sobre esporte aparece no planejamento da disciplina, da seguinte forma:

“No meu plano de curso eu trabalho discutindo as concepções históricas do atletismo, como surgiu e como vem sendo tratado. A gente discute um pouco as dimensões do esporte, no contexto social da sociedade brasileira, e dialogamos sobre todas as provas do atletismo. Agora, muito no aspecto mais de uma compreensão mais lúdica do que propriamente na concepção da técnica. Conscientizando também que se precisa da técnica, vamos para a especialização. Mas o objetivo principal do plano, eu deixo bem claro, é compreender como é sistematizado o atletismo e como cada prova poderá ser disponibilizada no espaço escolar e com o processo de qualificação, também, em outros espaços, compreendendo os limites do atletismo, compreendendo que o argumento da falta de recursos materiais na escola não é um impeditivo da prática do atletismo, então, dialogando e mostrando quais as perspectivas de aplicabilidade destes conteúdos, relativos às provas do atletismo, no contexto escolar e em outros espaços.”

O **docente F** conta que há uma parceria com a prefeitura para a realização de um projeto anual de atletismo, com a presença de provas mistas e outras modificações nas estruturas mais formais do atletismo.

Na fala do docente, emerge um aspecto pontuado por Bracht (2000), que aponta para um dos equívocos do esporte, que é achar que quem o critica é contra a técnica. A técnica se faz presente e orienta a melhor execução e o funcionamento das experiências de jogo.

O **docente H** revela como lida com as dimensões de alto rendimento, lazer e educacional, em seu planejamento, e, entre os docentes, é o único que traz propostas mais concretas, considerando as três dimensões sociais de Tubino:

“Eu trabalho nas três perspectivas. Eu coloquei isso até no plano de curso, por que, assim, é uma licenciatura plena. Acho muito importante a gente trabalhar nas

diversas perspectivas; a gente trabalhar o esporte como educação, a gente trabalhar o esporte como lazer e a gente trabalhar o esporte como rendimento. O que é que eu faço? Eu procuro tá discutindo a qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido em todos esses âmbitos; então uma aula voltada a um público de escola, no final da aula, a gente tem discussões – “foi legal?” “não foi?” “por que que a gente pode excluir?” “por que que a gente não pode excluir?” – porque todos têm direito à educação, e a gente não pode tá excluindo. Mas aí, tem as turmas de esporte que teoricamente seria em turno oposto, em que os alunos poderiam tá trabalhando. Então, quando eu trago, essa é uma discussão que eu trago sempre com eles na questão de escolar, mas quando eu trago pra questão do lazer, aí eu, com minha argumentação com eles é assim: “eu tô no momento de lazer, e por que que eu devo seguir todas aquelas regras?”, né? Eu não... eu não preciso tá jogando handebol com sete jogadores, eu não preciso ter aquela área demarcada daquela forma, o tiro eu não preciso tá dando dois minutos como punição, eu posso tá adaptando isso aqui, porque isso aqui é como forma de lazer... não me exige um rendimento. E aí, eu trabalho também na perspectiva de rendimento, eu tenho que tá executando o movimento correto, eu tenho um gesto correto, por quê? Porque há uma maior eficiência no arremesso, vai me proporcionar uma economia de energia. Então, eu procuro e eu trago a mesma discussão também pra esse âmbito.”

Ao ser questionado se contempla em seu planejamento as dimensões de alto rendimento, lazer e educacional, o **docente G** dá a entender que não seria este o seu desejo:

“Como é na universidade, eu me sinto na obrigação de contemplar isto. O futuro deste aluno depende das escolhas que ele faz. É claro que dentro daquilo que eu acredito, eu vou dar uma ênfase maior [...]. Tem gente que acha que eu deveria radicalizar. Eu penso que a gente precisa mostrar o máximo de coisas que você puder, o máximo de informações possível, mostrar naquilo que você acredita para que o aluno possa fazer suas escolhas. Então, a gente acaba tentando no nosso plano de curso abarcar uma gama, desde o esporte de alto rendimento até o baba, como eu te falei, que a gente pega até a interferência da mídia no esporte. A gente tenta fazer um apanhado do esporte de uma forma mais geral.”

Sobre o planejamento de ensino, o **docente G** revela que está:

“com o componente futebol já há 6 anos seguidos, se não me engano... Toda aula que eu vou ministrar, eu tenho que planejar. Toda aula, por exemplo, hoje eu tive aula... eu tenho o plano de curso e todo fim de ano a gente dá uma mudada [...]. Toda aula a gente pensa no que vai fazer, pelo menos esta é minha forma. Eu não sei chegar aqui e inventar. Pela experiência, a aula que a gente planeja por motivos outros não dá certo e quando entra no improviso como o nome já diz... é improviso que só da certo no jazz que fica bonito para caramba!...”

O **docente G** sinaliza a necessidade de haver um planejamento diário das atividades a serem executadas, condenando os improvisos na ação profissional, mesmo já tendo seis anos ministrando o mesmo componente curricular. Isso me faz lembrar de uma entrevista concedida por Nóvoa (2001) à *Revista Nova Escola*. Ao ser indagado se as leituras das novas teorias pedagógicas seriam suficientes para se manter atualizado, o trecho a que me recorro é:

[...] sempre me recordo das palavras do educador americano John Dewey: “Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?” Só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática.

Assim, a ação de planejar deve ser algo contínuo e reelaborado sempre que for necessário. O que se vê é que cada docente planeja de acordo com o que acredita ser o melhor para a experiência pedagógica, sem fazer referência ao perfil do profissional que a instituição almeja. As intenções reveladas são as melhores. Aparecem aspectos que avançam acerca do trato histórico dos esportes, emergindo preocupações com a qualificação profissional do discente envolvido.

As propostas recaem no ato pedagógico do esporte nas aulas de Educação Física, ficando lacunas sobre as suas possibilidades, em outras dimensões. Os docentes que relatam contemplar também estas outras dimensões sinalizam que este não é o foco principal de suas intervenções profissionais e, de certa forma, negam as possibilidades do aluno se apropriar, de forma mais específica, da modalidade em questão, para lidar com temas que podem ser abordados em outros componentes curriculares. Percebe-se a busca por um avanço, mas as modalidades esportivas servem mais para compor o cenário da disciplina do que ser o foco central do processo de ensino e aprendizagem, dado até pelas próprias nomenclaturas que as mesmas assumem.

### 5.3.3 Experiências de Ensinar e Aprender nas Disciplinas Técnico-Esportivas

O **docente A** relata que a EF não é “um conjunto de conhecimentos distantes, isolados, descontextualizados do todo com uma estrutura social, política e crítica”. E, neste sentido, acredita que, para o exercício das disciplinas técnico-esportivas, “não é suficiente o conhecimento específico”.

*E que conhecimentos seriam estes?* Masetto (2003) sinaliza três competências ao docente universitário: o exercício da dimensão política, ser competente em determinada área do conhecimento e ter um domínio na área pedagógica.

Os aspectos que se referem ao exercício da dimensão política na DU já foram discutidos nos subcapítulos anteriores. O domínio da área de conhecimento revela a necessidade de atualizações, a partir de estudos sistematizados, pesquisas e produções acadêmicas, acerca dos aspectos que orientam o campo profissional.

As dimensões pedagógicas para o exercício da DU, que envolvem elementos do processo de ensino e aprendizagem, a relação professor-aluno, o domínio da tecnologia educacional e da compreensão do professor como gestor do currículo, já foram discutidas no subcapítulo acima.

Para iniciar este subcapítulo, apresento um quadro com os termos que vieram imediatamente à cabeça dos docentes, quando ouviram o termo “bom professor”.

<b>DOCENTE</b>	<b>TERMO: BOM PROFESSOR</b>
Docente A	Aquele que procura se empenhar o máximo de si e busca superar os desafios
Docente B	Amigo
Docente C	Paulo Freire. Na EF, Jaderson (UEFS), Martha, EF Geral e Angelo, no esporte
Docente D	Competência técnica e compromisso político
Docente E	Aquele que é capaz de sensibilizar o aluno sobre a importância de aprender.
Docente F	O que dialoga
Docente G	O que escuta
Docente H	Aquele que vai ser lembrado pela qualidade do trabalho

**Quadro 7: O bom professor para os docentes das disciplinas técnico-esportivas da UNEB**

Fonte: Amorim (2011).

Os termos evocados refletem, de um modo geral, características positivas, no que se refere ao comportamento para com os outros, pois apresentam expressões como “amigo”, “o que dialoga”, “o que escuta”. Outros termos referem-se a competências pessoais: “aquele que procura se empenhar o máximo de si e busca superar os desafios”, “aquele que será lembrado pela qualidade do trabalho”, “competência técnica e compromisso político”, refletindo as proposições no campo da didática da década de 1990. Outro docente faz referência ao autor que sustenta as discussões, no campo educacional deste trabalho, Paulo Freire.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 2007, p. 86)

O bom professor proporciona experiências significativas de aprendizagem, que perduram para toda uma vida para os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa, no começo de seu percurso profissional, será obsoleta no final de sua carreira. Este

fato atribui uma nova natureza à prática docente, que não mais decora conteúdos e, sim, possibilita a reflexão para sua transformação.

O **docente E** fala sobre o processo de ensino e aprendizagem:

“prefiro a fala, a conversa com o aluno. Porque eu acho, Angelo, que a gente, a medida que você vai avançando na sua atuação docente, eu falo isto sob uma certa emoção, porque a gente vai aprendendo mais a ser educador. Você precisa balançar o cara. Enquanto você não consegue tocar ele fundo, ele não desperta para a aprendizagem, então eu acho que as tecnologias, elas são importantes, elas precisam ser utilizadas, mas, de alguma forma, ela torna um pouco mais frio o contato com o aluno, o processo de ensino, eu procuro usar mais as minhas aulas para esse contato direto, para a troca, para instigar, para mexer, para bulinar... bulir ... que a gente usa muito essa expressão... bulir com o aluno no sentido dele acordar daquele sono. O aluno que tá viajando, do aluno que não se encontrou inclusive com o curso, de você mexer, eu brinco muito com eles, sou o chatão da turma, porque eu fico sempre pegando no pé, no bom sentido, eu digo, mas eu tô aqui, junto com vocês, eu não tô querendo testar ninguém, eu tô querendo ouvir, eu tô querendo saber o que você pensa para eu poder ajudar, para eu poder contribuir. O aluno que fica a aula toda, imagine Angelo, tem alunos que vão para escola com uma sacola desta aí, como a sua, e ele coloca a sacola aqui na frente do corpo, senta na cadeira, ele não registra, ele não sistematiza nada e passa a aula toda, eu costumo brincar com eles, como vocês vão aprender dessa forma? Se vocês não registram nada, se vocês não questionam, sabe... então, para mim, a docência ela tem sentido, quando você consegue chegar neste ponto de ganhar o aluno neste sentido, de ganhar confiança do aluno, para ele não te ver também como inimigo, como alguém que quer sacanear ele, como alguém que quer testar o conhecimento dele, que quer punir, mas como alguém que é companheiro dele nesta caminhada, neste processo de construção, sabe? E eu passei a minha vida toda exercitando isto e a cada ano que eu passo eu aprendo um pouco mais sobre isto.”

O bom professor lida bem com as dimensões ensinar e aprender durante sua intervenção profissional. No Quadro 8, a seguir são apresentadas as palavras e/ou expressões evocadas, quando os docentes escutam o termo “aprender”.

<b>DOCENTE</b>	<b>TERMO: APRENDER</b>
Docente A	Assimilar ensinamentos e experiências significativas
Docente B	É praticamente a mesma coisa, é estar com eles o tempo inteiro porque cada experiência muitas vezes vivida até por pessoas que nunca experimentaram aquilo vão lhe ensinar outras nuances que você antes não conhecia e com certeza você vai utilizar na próxima turma.
Docente C	Uma meta constante
Docente D	Descobrir-se
Docente E	Apreensão crítica do conhecimento
Docente F	Um cotidiano
Docente G	Ensinar
Docente H	Sempre!

**Quadro 8: Evocações do termo “aprender”**

**Fonte:** Amorim (2011).

Para Gil (2007, p. 80), aprendizado é quando “ocorre uma mudança ou modificação no comportamento, mudança esta que permanece por períodos relativamente longos durante a vida do indivíduo”. Aspectos que aparecem nas falas dos docentes, como “apreensão crítica do conhecimento”, “descobrir-se”, “assimilar ensinamentos e experiências significativas”. Os demais docentes fazem referência, mais uma vez, à ação cotidiana do docente universitário: “um cotidiano”, “Sempre!”, “uma meta constante”.

Rubem Alves (2003, p. 49) faz uma alusão às experiências de aprendizagem, comparando este processo ao pênis.

O corpo aprende para viver. É isso que dá sentido ao conhecimento. O que se aprende são ferramentas, possibilidades de poder. O corpo não aprende por aprender. Aprender por aprender é estupidez. Somente os idiotas aprendem coisas para as quais eles não têm uso. É o desafio vital que excita o pensamento. E nisso o pensamento se parece com o pênis. Sem excitação, a inteligência permanece pendente, flácida, inútil, boba, impotente. Alguns há que, diante dessa inteligência flácida, rotulam o aluno de “burrinho”... Não, ele não é burrinho. Ele é inteligente. E sua inteligência se revela precisamente no ato de recusar-se a ficar excitada por algo que não é vital. Ao contrário, quando o objeto a excita, a inteligência se ergue, desejosa de penetrar no objeto que ela deseja possuir.

Para o autor, “aprendizado é o que fica depois que tudo foi esquecido” (ALVES, 2003, p. 50). Pensando assim, os processos de ensino que hipervalorizam a memorização e o domínio de conteúdos desarticulados da realidade em que se insere não oportunizam experiências de aprendizagem.

De toda forma, é notório que os discentes que ingressam no ensino superior, de um modo geral, não possuem grandes motivações para a aprendizagem, considerando-se a história de vida escolar, mas o docente precisa saber lidar com a motivação para a qualidade do trabalho seu pedagógico.

A presença do discente, como principal participante do processo de ensino e aprendizagem, leva o professor à necessidade de estimular a curiosidade dos discentes para a aprendizagem das discussões apresentadas. Em não havendo essa curiosidade, caberá ao docente adotar estratégias pedagógicas que orientem a sua aquisição. Assim,

Criar um clima de mútuo respeito para com todos os participantes, dar ênfase em estratégias cooperativas de aprendizagem, estabelecer uma atmosfera de mútua confiança, envolver os aprendizes num planejamento em conjunto de métodos e direções curriculares a partir do diagnóstico de suas próprias necessidades. (MASETTO, 2010, p. 180)

Nesta perspectiva, foi indagado aos docentes, o que costumam fazer para motivar os alunos para a aprendizagem. O **docente E** fala como lida com a motivação para a aprendizagem dos alunos, descrevendo quem é o discente que entra na universidade

“Na verdade, eu não vejo que a motivação da aprendizagem se apresenta apenas por um método, por uma técnica de ensino. Eu vejo a motivação, neste instante eu estava falando de autonomia, eu acho que a gente tá se deparando com alunos que saem do ensino médio com proficiência de alunos de quarta série do ensino fundamental. Esta tem sido a realidade de muitos alunos que ingressam na universidade, que não sabem escrever, que têm erros cabais de ortografia, de concordância nominal, verbal, de coerência, de coesão textual, que não sabem escrever, que não sabem interpretar. Eu arriscaria a dizer que alguns, são analfabetos funcionais. Então, lidar com a motivação da aprendizagem com esses alunos, e eu acho o principal, a principal ferramenta que um aluno pode ter é a prática da leitura, porque se a gente não ler, a gente não aprende. Depois de cada página que a gente leu, a gente não é mais o mesmo. Então você lidar com alunos que chegam na universidade sem gosto pela leitura, porque não exercitam a leitura na educação. Então, quando você chega na Universidade, eu busco sensibilizar os nossos alunos, alertá-los, buscar formas de intervenção, de sensibilização de nossos alunos em torno desta necessidade, de busca pelo conhecimento, de exercício da leitura, como condição essencial para o aprofundamento para o exercício da crítica, pois não se critica, se você não tem elementos. Então, eu busco neste sentido desenvolver os meus alunos. Também métodos interativos que permitam a eles, o diálogo, a participação e a construção coletiva de conhecimento. [...] A motivação da aprendizagem vem deste processo de sensibilização e da adoção de situações em que o aluno possa atuar, possa falar, possa exercitar, colocar em prática aquilo que ele pensa, externalizar. Então, estes métodos interativos. Atividades que permitam um aprofundamento por meio da leitura, mas também da construção textual e da construção verbal, para que ele realmente desenvolva a autonomia. A partir daí, meu amigo, tudo se torna mais fácil. Mas enquanto a gente não supera isto, enfrenta muito aluno viajante.”

O **docente G** relata que motivar os alunos para o aprendizado “é um desafio diário. A proposta é fazer com que o próprio aluno construa o seu conhecimento. Normalmente é através do desafio ao próprio aluno. [...] O grande segredo é a gente não dar as respostas prontas!”

Para o **docente D**, é o estudo sobre a própria prática docente que motiva os alunos.

“O que a gente faz na verdade é estudar a gente mesmo. A gente estuda as coisas que acontecem com a gente nas aulas. Ao levar os meninos para a quadra ou a sala, mas é levar os meninos para a quadra, as situações que a gente leva, que são situações todas pensadas com um propósito para fazer determinadas discussões, a gente se utiliza da nossa própria experiência ali, para a gente fazer alusões ao campo de conhecimento, as limitações e porque a gente precisa ter um nível de preparação na formação docente, com muita profundidade, profundidade teórica, profundidade na sensibilidade, profundidade na contextualização, profundidade na firmeza com que desenvolve o processo.”



O **docente C**, ao ser questionado sobre as atividades que realiza para motivar os seus alunos, mais uma vez cita os autores que sustentam sua prática pedagógica e situações que acontecem no cotidiano das aulas.

“Primeira coisa, eu gosto de trabalhar com um conceito de Kunz, quando ele, no livro *Transformação didática do esporte*, ele trabalha com a ideia de vivências exitosas, vivências de sucesso. Você deve vivenciar o sucesso, pois, vivenciando o fracasso, a pessoa vai cada vez mais se desmotivar. Então, a gente precisa criar o que ele chama de novos arranjos, matérias, novos arranjos em relação à regra, utilização de materiais para que permita a inclusão de todos. [...] Essas ações didáticas, vamos colocar assim, propiciam que os alunos possam ter o acesso ao esporte, sem muita tensão, sem aquela tensão do erro, da coisa que a gente não valoriza é o erro. Coloca isto como uma dimensão menor, a gente tenta colocar para ele que o erro é uma possibilidade. Errar é humano e ele tem o direito de errar. Ali ele tem o direito de errar. Que o erro é uma coisa comum, e que ele não precisa ter medo do errar. E aí, a partir de vivências lúdicas, a gente trabalha muito em cima de jogos e brincadeiras populares, para trabalhar elementos do próprio esporte, jogos, brincadeiras! Pega-pega, jogos com bola, jogos sem bola. Acho que isto aproxima os alunos da prática esportiva e quando eles percebem, na brincadeira, eles já estão jogando. [...] Eu gosto muito de trabalhar com a ideia de jogos reduzidos, eu acho que essa ideia de jogos reduzidos, um a um, dois a dois, três a três, permitem que estes alunos tenham essas vivências exitosas que Elenor Kunz fala.”

Freire (2007, p. 64) afirma que devemos respeitar o educando sem o subestimar aquilo que o aluno traz de experiências para a escola. “Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica”.

Os docentes citados apresentam preocupações com a motivação dos alunos para a aprendizagem, a partir das estratégias pedagógicas que orientam as questões que são consideradas nos autores que sustentam esta investigação. Cada um, a seu jeito, cada um, a seu modo, vai organizando os elementos de sua prática pedagógica.

Articulado ao processo de aprendizagem, está o processo de ensino. Tecido numa via de mão dupla, que requer a harmonia e a integração, como nos passos de um tango, mas sem desconsiderar as especificidades de cada um. Portanto, foi solicitado aos docentes que anunciassem as palavras ou expressões que vinham diretamente a sua cabeça, quando ouviam o termo “ensinar”. O Quadro 9, a seguir, apresenta o conjunto dessas representações.

<b>DOCENTE</b>	<b>TERMO: ENSINAR</b>
Docente A	Compartilhar experiências em prol de uma causa
Docente B	É tudo. Regência para mim é a coisa desde o início eu gosto de regência.
Docente C	Um prazer

Docente D	A arte de Socializar
Docente E	Transmissão/reflexão de conhecimentos que contribuam para a emancipação humana e a transformação social
Docente F	Uma aprendizagem
Docente G	Aprender
Docente H	Acho que é um dom cara

**Quadro 9: Evocações do termo “ensinar”**

**Fonte:** Amorim (2011)

Os termos evocados pelo **docente G** envolvem aspectos que refletem a via de mão dupla do processo de ensino e aprendizagem, onde a relação ensinar e aprender não se opõe, mas se entrecruza no âmbito de seus significados.

Para o **docente B**, ensinar “é participar da criação de uma nova visão de uma turma, que vem e se integra a você com este intuito. É a sua participação no crescimento desse conhecimento desta turma”.

Nas experiências de ensinar e aprender emergem os aspectos da mediação docente:

Mediar não significa tão somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro pólo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas — como a mediação sociopolítica que pratica a escola/o fenômeno educativo face aos alunos que se formam — às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador 4. (MAHEU, 2001, p. 45)

Nas falas dos docentes, aparecem elementos que se aproximam também deste conceito, tais como: “arte de socializar”, “compartilhar experiências em prol de uma causa” e “transmissão/assimilação de conhecimentos que contribuam para a emancipação humana e a transformação social”.

O **docente D** faz uma reflexão acerca da intencionalidade da educação e as escolhas que devem orientar as condutas dos professores, a partir do seu olhar que se entrecruza com as referências utilizadas na construção deste trabalho.

“[...] São aspectos fundamentais para o desenvolvimento metodológico. Então, a compreensão de aprendizagem por ZDP é a compreensão de trabalhar metodologicamente com o jogo, a partir de situação problema e situação evolutiva do jogo. São duas situações diferentes. [...] Que sujeito é esse? A educação é completamente intencional neste aspecto. Eu quero algo, você vai me criticar, mas você não pode dizer que te prometi algo que eu não disse. Aqui você vai lidar com esta lógica, aqui você vai lidar com este princípio, aqui você vai lidar com esta perspectiva de formação, você pode discordar, você pode mudar, você pode desdenhar, você pode fazer o que você quiser, mas tem uma proposta... E a proposta é essa. Trabalhar com princípios, e aí esse princípio vem da coletividade, da individualidade, mas não aquela individualidade pura e simples, biológica, mas aquele sujeito que sente, que percebe, que decide de forma diferente, o tempo de

aprendizagem. Então, as aulas acontecem muito tendo cuidados com o sujeito, na relação com esse conhecimento. O sujeito precisa se apropriar de um determinado conhecimento, a apropriação deste conhecimento é como um urânio na mão desse sujeito, que ele pode transformar em um bocado de coisa legal, mas ele também pode transformar numa bomba atômica; não sou eu quem tem o controle no que é que ele vai transformar, mas sou eu quem abre os leques para ele pensar no que seria melhor que ele transformasse, portanto, eu tenho uma intenção, então, quando eu abro o leque e se eu não gosto do urânio sendo transformado em bomba atômica, eu vou fazer críticas a ela. E se eu acho que podem ser feitas outras coisas a essa energia, por exemplo, fazer com que toda a população brasileira tenha energia elétrica, que ainda não é uma realidade, eu vou me posicionar que é desta forma que eu penso a serventia deste urânio.”

Para Masetto (2003, p. 48), mediação pedagógica envolve a “atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”.

No âmbito da compreensão dos processos de mediação pedagógica, Masetto (2010, p. 179) elenca algumas características que competem ao docente que se inclina a favor desta tarefa na DU:

Subjetividade e individualidade. O professor que está atuando é um ser humano, ou seja, possuidor de condições pessoais, sentimentos, compromissos, momentos de indisposição para dialogar; é uma pessoa que, em decorrência da situação pela qual possa estar passando, às vezes pode usar uma linguagem mais dura, outras vezes mais carinhosa. O aluno também é um sujeito. Cada um tem algo próprio que o professor deverá levar em conta quando se comunicar com ele. A reação dos alunos às minhas manifestações será diferente e, a partir dessas diferenças, o diálogo tomará significado próprio. (MASETTO, 2010, p. 181)

Paulo Freire (2007) sinaliza que ensinar exige humildade, tolerância e a luta em defesa dos direitos educacionais dos educandos. Nas páginas a seguir serão apresentadas as visões dos professores sobre aspectos que influenciam a mediação docente, tais como a relação professor-aluno e a avaliação.

### **5.3.3.1 Relação Professor-Aluno**

Os professores não programam o relacionamento com os discentes como programam outras atividades docentes. No entanto, à medida que consideram a sala de aula como um lugar de relacionamento, passam a vislumbrar um horizonte mais amplo de possibilidades, inclusive didáticos. O modo como se efetiva a relação com os estudantes influencia, não

apenas o aprendizado dos conteúdos que são ministrados, mas também a satisfação pessoal e profissional do professor. Tratar da relação professor-aluno, em sala de aula, significa tratar de todo o processo de ensino-aprendizagem (GIL, 2007).

No que se refere à relação professor-aluno, o **docente C** cita uma experiência que teve em biodança, que contribuiu para melhor compreender a relação professor-aluno, aluno-aluno:

“Eu gosto de uma relação mais próxima com os alunos. Eu compreendo que aluno é aluno e professor é professor, eu busco uma relação horizontal pegando um pouco a ideia de Paulo Freire, uma relação horizontal, em pé de igualdade no sentido de diálogo. Não é uma relação vertical que eu tô em cima de um púlpito. Eu tenho uma relação afetiva com meus alunos. [...] Essa dimensão afetiva e aí eu trago da biodança para minha prática docente. Hoje eu tô passando por um movimento de... de repensar algumas coisas, porque esses movimentos, essa coisa da sensibilidade. Dessa aproximação com os alunos, muitas vezes, a gente se torna flexível demais em relação a prazos, a cumprimento de tarefas, às vezes de uma avaliação um pouco mais rigorosa, então eu tô repensado uma série de coisas, no sentido de buscar ser mais criterioso, rígido em alguns aspectos... em relação ao cumprimento de prazos, e relação à postura dos alunos.”

O **docente E** fala sobre os alunos que entram no curso e um pouco da relação professor-aluno:

“Nós recebemos alunos muito imaturos, alunos que estão conhecendo o mundo agora, então o processo de ensino aí não é mais conteúdo somente, não é conteúdo principalmente sabe, é primeiro este processo de sensibilização. Você fala o que eu faço na primeira aula? Eu faço isso! Na primeira, na segunda, na terceira, na quarta... sabe, nesse diálogo constante de aproximação e na medida em que eu identifico quais são as dificuldades, os limites do meu aluno, eu oriento, leia isso, passo a informação por e-mail [...]. A gente precisa criar, eu tô tentando dentro dessa cultura deles, de algum modo eu, com quarenta e quatro anos, entrar nessa onda, entrar no Orkut para poder estreitar o meu diálogo com eles, então, constantemente, uma coisa que eu faço é orientar meus alunos, não só meus alunos do semestre acadêmico, mas todos os alunos que me procuram, e eu tenho muitos alunos assim que buscam aconselhamento, orientação, e eu faço questão de dar retorno. Porque essa confiança que o aluno tem em você que consolida as aprendizagens, do aluno te ver como alguém que se preocupa com ele, não só no sentido do que ele aprende, mas com ele como ser humano, no futuro... rapaz, olha, pense aqui e tal. Da gente ultrapassar essas barreiras de uma relação fria, de um professor que indica um livro, mas de sentar as vezes, de ter uma conversa, sabe. Cara, porque você tá agindo assim? Por que faz dessa forma? O que está acontecendo? Então, essa relação que muitas vezes acontece fora da sala de aula, no canto, no corredor, no pátio, é que vai estreitando os laços, então eu acredito nessa forma de trabalho.”

O **docente E** sinaliza a necessidade do docente acolher o aluno que, ainda imaturo, possui dificuldades em se adaptar às exigências da universidade. Masetto (2010, p. 178)

afirma que o “desenvolvimento de um comportamento adulto é um processo” que requer a perseverança por parte do docente.

Professor e aluno constituem como célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de uma ação conjunta em direção à aprendizagem, de relações de empatia para se colocar no lugar do outro, seja nos momentos de incertezas, dúvidas, erros, seja nos momentos de avanço e de sucesso. (MASETTO, 2010, p. 179)

Sobre a relação com os alunos, o **docente A** afirma que é importante e contribui para o processo, há uma relação mais aberta, mais afetiva, mais brincalhona, embora alguns confundam as coisas e o docente procura estreitar mais os limites. “A relação com os alunos tem sido satisfatória, nenhum atrito com aluno, inclusive tem sido respeitosa, na verdade não é um respeito que se exubere, é uma relação de afetividade, de amizade, mas com certos limites”.

O **docente G** comenta sobre a relação professor-aluno e aluno-aluno:

“[...] Primeiro é uma relação de amizade e confiança. Se você não conseguir nem uma coisa nem outra é complicado, você não confiar numa pessoa, enquanto seu professor, enquanto seu aluno, é complicado. É uma relação tranquila, relação de amizade, de confiança, basicamente, eu considero meus alunos todos eles, ou grande parte deles meus amigos e espero que eles me considerem assim também.”

Sobre a relação com os alunos, o **docente F** pontua que:

“existem momentos de calma momentos de conflitos, mas eu considero a relação professor-aluno aqui, uma relação tranquila. [...] A relação eu acho que é harmônica, dentro do possível, e isto não quer dizer que eles não reivindicuem, não estejam constantemente em cima do colegiado, cobrando e... muitos cobram seus direitos e nós cobramos deveres deles. Porque a gente deixa bem claro para eles, cuidado para você não cobrar só direitos, os deveres de vocês você estão esquecendo. Mas dá para a gente dialogar, a gente dialoga bem.”

O **docente D** sinaliza que a relação professor-aluno deve ser construída, desde o primeiro dia de aula, a partir de atitudes positivas:

“[...] Sempre assim, atitudes positivas e você coloca a galera no clima! Primeiro lugar o que vem é o nível da afetividade. Desenvolvido isto com honestidade, por isso que eu digo que é sedução sem prostituição, você consegue desencadear um processo. Desencadear um processo num semestre de uma relação muito construtiva com seus alunos.”

O pensamento de Masetto (2010) nos orienta a considerar que a relação entre professor e aluno deve estar norteadada pela construção de um processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, irá contribuir para que a mediação pedagógica seja profícua. Os docentes não apresentam de forma clara a importância deste aspecto para a mediação pedagógica, mas revelam a preocupação em possibilitar estar em um ambiente salutar.

### 5.3.3.2 Avaliação

Ao inserir o tema avaliação, aparecem aspectos negativos sobre a realização de provas, mas o que chama a atenção é a revelação de alguns docentes sobre a dificuldade de avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Diversos conceitos fazem referência a este campo, dos quais ressalto que a avaliação, de uma forma mais simplificada, é julgar o valor ou mérito de alguma coisa. Assim, de uma forma mais elaborada, avaliação é a “determinação do valor ou mérito de um objeto de avaliação” e, de uma forma mais extensa, “identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor ou mérito, a qualidade, a eficácia ou a importância do objeto em relação a esses critérios” (WORTHEN, SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 35).

No campo educacional, a compreensão é que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (2002, p. 83) apresenta uma reflexão que esclarece as distinções entre avaliar e examinar:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.

Portanto, percebe-se que há controvérsias acerca da plena utilização desta ação nas experiências de mediação pedagógica. Aos serem indagados sobre os procedimentos avaliativos, os docentes revelam os aspectos apresentados a seguir.

O **docente D** narra suas limitações neste campo e como organiza seu trabalho:

“Rapaz, avaliação! Vou fazer... vou confessar aqui um negócio. Avaliação é para mim um maior nó, o maior nó que eu tenho na minha prática pedagógica. Vou te dizer por quê. Primeiro porque eu não aprendi avaliar com as experiências discentes minhas. Eu como discente, não encontrei referências significativas de pensar a avaliação. Eu encontrei formas de avaliar diferentes, mas de pensar a avaliação, não. Acho que isto é uma lacuna na minha formação, a questão da avaliação. A UNEB, eu tô há cinco anos e não teve nenhuma prova escrita, prova. Mas teve diversos textos produzidos, mas não tem aquela coisa de pergunta resposta, pergunta-resposta, acho que não tenho. Mas o processo, inclusive de autoavaliação, ele tem sido um processo muito bem visto pelos estudantes porque o tempo inteiro a gente

está fazendo este processo de avaliação. Então, meus alunos, por exemplo, faz sinais de leituras. Durante o semestre faz diversos sinais de leituras. Por quê? Porque uma de nossas carências é ler. Aí aquela história, principalmente professores que têm perfil, de ser... bom papo, companheiro, amigo e tal... esses sofrem mais quando chegam nessas horas, o aluno vai pedir sempre a compreensão deste. O professor que não tem este perfil. Que os alunos não gostam muito, são os alunos que mais dão devoluções pontuais. “Tem o trabalho, tem que fazer, de fulano! É de ciclano, vamos conversar”. E isto para mim é um coisa central que está na ética. Aí a gente vai construindo isto. Aí tem regras.”

Em seguida, abre para o grupo, quando algum aluno não cumpre o prazo do primeiro sinal de leitura e depois não há mais o que negociar, a exemplo de um caso que aconteceu no semestre corrente:

“É dia 15 o combinado. É dia 15 que eu vou exigir de você. [...] A gente negocia data, mas a gente não negocia prorrogações. [...] Vocês não fizeram tem que assumir a postura do mesmo jeito que quando chegam atrasados ou quando não entram na aula e não sei o quê... pô, chegou no finalzinho por algum motivo aí perguntam, e aí, aonde é que eu assino? Você acha que você deve assinar? Você pode assinar, mas você acha que você deve assinar? Você esta assinando o quê, mesmo? É o tempo inteiro trabalhando com a formação. E o que mesmo que a gente está fazendo aqui? É isto aqui que está valendo para você? Você assinou uma coisa que você não participou, isto é fraude! Você está se fraudando velho! [...] Então assim, os processos que acontecem conosco de avaliação. Aí avaliação, a gente tem: os sinais de leituras que é o acompanhamento das literaturas, então, os sinais de leituras, em dois momentos. Momento síntese da leitura e momento de compreensão dela. Seminários. Trabalhos em grupo, a autoavaliação vai sendo construída, eu acho um processo muito lindo porque ela vai sendo construída na formação deste menino, pouco a pouco, falando de ética, de postura, contando relatos da minha própria vida.[...] tem a autoavaliação. Tem a avaliação, assim, eu avalio cada aluno. Todo semestre uma nota é minha sobre ele. Sei dizer quem é você na minha disciplina. O quanto você esteve presente. O quanto você interagiu, o quanto você desdenhou. Sua condição de aprendizado no meu olhar, então, a gente media. Tem uma nota que é do sujeito, tem uma nota que é minha e as outras são as questões pontuais.”

Sobre a avaliação, o **docente B** afirma que realiza:

“Trabalhos, participação, desempenho do aluno e numa última instância avaliação escrita, geralmente numa prova final, desde que o aluno não tenha alcançado a meta esperada durante a disciplina,”

O **docente C** revela que não costumava fazer avaliações escritas, mas

“De um tempo para cá, de dois anos para cá, eu venho repensado algumas coisas porque assim, essas dimensões, essa disciplina, elas trabalham com a teoria, elas trabalham reflexão, com análise, eu penso que uma avaliação escrita, ela permite compreender os conceitos que os alunos conseguiram internalizar ou não, e isto para mim, eu acho importante. [...] Eu gosto de trabalhar em cima de oficinas esportivas, quando eu pego a disciplina voleibol, os alunos trabalham o planejamento de oficinas, execução e avaliação dessas oficinas, então assim, eles precisam experimentar um pouco do que eles vão encontrar na escola. Na escola, eles vão precisar planejar as atividades, eles vão precisar executar essas atividades e aí a

gente vê distorções acontecerem [...]. Eu penso que essas avaliações, elas precisam analisar dimensões, é uma dimensão procedimental e dessa dimensão conceitual. [...] Eu acredito que estes alunos precisam dominar conceitos, mas eles precisam também saber como executar procedimentos.”

A utilização ou não de um instrumento de avaliação recai sobre a relação que o mesmo estabelece com os objetivos planejados. A ação de condenar a prova recai sobre a construção histórica do professor preocupado em servir de controle para definir os aptos ou não. Numa outra compreensão, pode ser utilizada como parte do processo a ser revisto, refeito, servindo para orientar a capacidade de apreensão e transposição de solução de situações-problemas ao papel. Outra dimensão que abarca os questionamentos sobre a prova recai no modo como são formuladas as questões, muitas vezes, descontextualizadas das experiências de aprendizagem organizadas ao longo do processo.

#### O docente E comenta sobre a avaliação das disciplinas:

“Eu falei o tempo todo em avaliação! À medida que a gente diagnostica, então, a avaliação é processual, ela busca, vamos dizer assim, identificar elementos que possibilite a reorganização das minhas estratégias de ensino. É claro que nós utilizamos instrumentos que de algum modo possam identificar o estágio de conhecimento do aluno em relação aos conteúdos, enfim, tudo aquilo que a gente busca, o nível de compreensão deles, mas que se dá de forma dialética, de forma interativa, eu privilegio muito os seminários, mas também privilegio os trabalhos coletivos, porque eu acredito na construção coletiva que dê conta, não somente deles verbalizar, mas também escrever, construir, sistematizar o seu pensamento. Então, basicamente estas duas formas de avaliação: uma avaliação que busca reorientar as nossas estratégias no processo de ensino e uma avaliação em que não cobre apenas o conteúdo do aluno, mas que ela possa demonstrar grau de maturidade, de compreensão crítica, de envolvimento, de compromisso.”

#### O docente E descreve as dificuldades de lidar com a avaliação:

“eu diria para você que não sei lidar muito com avaliação, tem pessoas que criticam muito as formas da gente avaliar, eu identifico também que dentro desta ideia que a gente tem de avaliação, muitos furos são cometidos também, eu acho que muitas vezes eu procuro alternar trabalhos coletivos, mas eu nunca faço trabalho individual, no mínimo, eu faço trabalhos em duplas, sabe, eu vejo que precisa de uma interação de algum modo, mas muitas vezes os trabalhos grupais acabam ocultando a capacidade de compreensão de um ou outro, eu vejo isto como uma possibilidade de revisão, inclusive, da nossa metodologia de avaliação. Que eu sinto que ela contribui bastante, não é! Quando a gente mexe na estrutura das estratégias de ensino, ela tem resultado, porque se eu busco conhecimento, adequar à necessidade do meu aluno, é claro que eu estou contribuindo, mas é claro que existe também outras especificidades em relação ao domínio deste conhecimento que nem sempre um método muito aberto tem capacidade de... eu não gosto muito dessa palavra, de aferir, de medir, mas de identificar com mais rigor.”

Ao final de todo semestre, o **docente E** encerra com a autoavaliação:



“E essa autoavaliação não é para os alunos se darem uma nota. Mas para eles avaliarem os conhecimentos em que eles apreenderam, de como eles se encontram neste final de processo e de como eles se encontravam no início e também para eles avaliarem a prática do professor e que estes são instrumentos em que eu faço questão que eles não assinem e não identifiquem. [...] as avaliações, graças a Deus, são sempre muito positivas, as vezes eu pego uns depoimentos que me emocionam, porque, assim, eles falam muito do zelo, do cuidado que o professor tem para com eles, no sentido da atenção, de estar junto, de estar preocupado, então isso é uma coisa marcante e que eu acho que não poderia ser diferente, se a gente se esforça para desenvolver uma prática baseada nestes princípios é claro que o aluno ao final ele vai reconhecer, é muito difícil, eu não me lembro quando eu peguei uma avaliação dessa, eu fico até querendo que eles façam uma coisa para...e é incrível, são autoavaliações que eles não se identificam, então não tem praticamente nenhuma observação mais... enfim, são sempre muito positivas e o que é melhor, não é só de elogiar o professor, mas que elas sirvam como elementos para feedback, para que a gente possa reorientar a situação.”

O **docente E** apresenta uma possibilidade avaliativa que convida o aluno a refletir sobre a construção do processo, as aulas e as atividades realizadas. É importante considerar que este não deva ser o único instrumento de avaliação, pois, nas experiências de ensinar e aprender, o comentário e o posicionamento do mediador para as melhorias do processo avaliado são salutares, tendo em vista sempre o avanço frente aos conteúdos ministrados.

No que se refere à avaliação, o **docente A** pontua que diversifica os instrumentos. Há um evento, que ocorreu poucas vezes, ou a organização de um festival para que os alunos tenham contato com a comunidade:

“envolvem além de todo conhecimento que envolve a disciplina: a avaliação escrita, trabalhos individuais, fichamento, resenhas sobre textos, a participação individual e coletiva nos trabalhos em grupo, além desse trabalho no final da disciplina, que pode ser um festival de atletismo que a gente realiza com formação de comissões de alunos, tem a comissão que fica responsável pela parte da organização, e também, quando não há esse festival, eles realizam um evento igual já realizou aqui em outro semestre, um evento que talvez retome na disciplina atletismo, no município, com a presença de não só de atletas, ex-atletas, dirigentes municipais, com o objetivo de discutir o atletismo no município.”

As avaliações do **docente G** ocorrem dentro das lógicas:

“práticas e teóricas e teórico-práticas, como eu sempre digo para eles. A gente sempre faz provas. As avaliações, atualmente a gente tem: seminário, fichamento de livro, aulas, a gente, a partir do momento que a gente vai trabalhando o conteúdo, eles preparam aulas e dão essas aulas para os próprios colegas ou em um projeto e eles vão trabalhar com esporte na comunidade. Isto tudo é avaliação. A prova escrita, propriamente dita e a prova prática, [...] o seguinte: estamos trabalhando com o futebol e temos lá os fundamentos do futebol: chute, cabeceio, cruzamento, desarme, drible, condução. Aí a proposta é que o aluno, no caso, o aluno de EF dentro de tal perspectiva, dentro de tal abordagem metodológica da EF que ele me

traga um planejamento de aula em que ele vai trabalhar estes componentes. E ele vai ministrar a aula de futebol dentro destes conteúdos específicos futebol para a turma.”

**O docente F** comenta sobre como organiza a avaliação da disciplina:

“Eu divido em três momentos. Momento de diálogo com o texto, análise, debates. Em determinado momento, quando, a depender da turma, pra gente dar uma travada um pouco neles, você faz uma avaliação escrita e, em outra unidade, eu faço a parte escrita, mas faço a parte prática na tentativa de que eles possam construir propostas metodológicas para intervenção do atletismo nas escolas. [...] Questões de leitura, interpretação de texto, debate, a questão da prova escrita que também acontece isto em uma ou duas unidades, no máximo, e as atividades práticas que eu faço questão de colocar enquanto processo de familiarização com aquilo que nós estamos discutindo no contexto da sala de aula.”

**O docente H** diz como pensa a avaliação da DTE que ministra:

“Na primeira avaliação nós tivemos a apresentação do seminário. Eu vou fazendo avaliações contínuas e isso foi informado pra turma também no plano de curso. Eu acho a participação muito importante, mas eu não posso obrigar aluno nenhum a tá participando da aula. Mas, ao mesmo tempo, eu deixei claro pra eles: *“eu acho que é uma disciplina que você tem vivências práticas que eu acho importante vocês tarem participando e é um dos critérios de avaliação, não é a participação com relação em você tá fazendo um passe perfeito, um arremesso perfeito, mas é seu envolvimento no processo da construção da aula”*. Nós vamos ter ainda mais duas avaliações; uma das avaliações propostas, nós vamos retornar agora que eles já tiveram um contato maior um pouco com o fundamento da modalidade, com as possibilidades de aula, nós vamos tá voltando àquela questão das abordagens pedagógicas, e aí a intenção, quando a gente retorna também das férias, e a proposta é que esses grupos, eles vão dar realmente uma aula para o público. [...] eu comento muito com a turma assim *“cuidado quando vocês tão fazendo a aula pra vocês simplesmente não parecerem alunos na aula, alunos de colégio, no caso, aproveitem e analisem ao mesmo tempo em que vocês tão fazendo a aula o que tá diferente de uma abordagem pra outra o que diferenciou; porque, assim, vocês, como vocês colocam diferenciar uma abordagem quando ela é de Saúde Renovada pra Crítico-superadora, teoricamente pra vocês é fácil que vocês falou: a uma só tá buscando saúde e a outra tá socializando; mas quando caem abordagens parecidas existem situações-problema que as vezes o professor ou a equipe que tá apresentando parou a aula e trouxe uma discussão e a aula vai continuar e vocês muitas vezes só levaram na brincadeira.”*

Na falas destes docentes, aparece a preocupação em organizar os processos avaliativos, a partir da construção de possibilidades de intervenção do discente em vivências que irão contribuir para a organização das rotinas de trabalho, quando na atuação profissional, estabelecendo uma relação entre os aspectos específicos que a disciplina proporciona e os aspectos que serão materializados ao longo da formação inicial.

“E é nesta condição que devem se responsabilizar pela docência” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2008, p. 37) no interior do Estado da Bahia. Ao longo deste subcapítulo, busquei descrever as possibilidades que orientam as ações dos docentes frente às DTE na universidade e o sentido de estar nesta função.

O **docente B** conclui sua participação, ressaltando a importância do tema pesquisado, que “ainda não vai esgotar uma discussão, mas também abre caminhos para outras e outras. É mais um degrau que se acessa, no sentido de se esclarecer realmente qual é o papel do esporte dentro da Educação Física: se ele já se sobrepôs, se ele ainda faz parte, se caminha para um passo, mas, com toda a certeza, é um degrau a mais que nós subimos na direção de elucidar essa discussão”.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o **docente A** ressalta a “sensibilidade de procurar explicar essa área; a questão esportiva na Educação Física é um conhecimento rico e é importante estar refletindo em pesquisa sobre isso”.

O **docente D** fala que, com esta pesquisa, está sendo feita “uma revisão dos projetos de formação dentro do Estado, sobre a ótica, óbvio, da questão do ato pedagógico com esses conhecimentos técnico-esportivos das universidades diferentes. Isto é bom porque ajuda a ter um panorama desta situação que vai ser importante para todos nós saber como é, para os colegas de outros lugares, lidar com estes conhecimentos”.

Para além das contribuições já explanadas pelos docentes e tão relevantes quanto, é sinalizado que, ao concederem a entrevista, puderam fazer uma reflexão sobre a vida na universidade, à medida em que as perguntas eram feitas.

“É importantes estes momentos porque numa entrevista como esta a gente pode refletir sobre a nossa própria prática e repensar algumas coisas. Também, fazer autoanálise e fazer autoavaliações. Eu acho que muitas vezes falta ao professor, tanto em nível escolar, tanto na universidade, buscar fazer esta autocrítica e aí... Muitas vezes estas oportunidades vêm com essas entrevistas, com esses diálogos.”  
DOCENTE C (Informação verbal)

“Essa entrevista sua é um lance que vai fazendo a gente fazer uma reflexão sobre o trabalho da gente. Poxa, você me fez lembrar de quando eu cheguei em Salvador, minha primeira aula... Foi uma viagem massa!”  
DOCENTE G (Informação verbal)

Imersa em saberes diferentes, que contribuem para a constituição dos discursos e das ações dos docentes envolvidos com esta pesquisa, fica a provocação de Rezer (2007), para que possamos amadurecer ainda mais a temática do ensino dos esportes nos cursos de formação inicial.

É possível inferir que avanços na prática pedagógica nos contextos de formação profissional é condição sine qua non para avanços em outros contextos. Obviamente

não se trata de simples relação de causa e efeito, mas de pensar que um novo paradigma para o ensino superior pode promover significativos desdobramentos em outros âmbitos. Do contrário, como pensar na possibilidade de “transformar” a intervenção pedagógica no contexto escolar, se não pensarmos nestas transformações também no contexto do ensino superior? Quem desata estes “nós”? O egresso? Pensamos que estas responsabilidades passam também, necessariamente pelo contexto de formação de professores. (REZER, 2007, p. 58)

Assim, ressalto a complexidade de discutir os diversos temas da docência universitária. Escolhas foram feitas, alguns temas colocados não tiveram o aprofundamento necessário, outros nem mesmo aparecem nesta dissertação, revelando, assim, a incompletude (na plenitude) deste trabalho. Nos debruçamos sobre a temática da docência universitária das DTE dos cursos de formação em EF da UNEB, tendo como principal foco descrever e iniciar o debate sobre os aspectos formativos para a docência universitária, numa perspectiva mais ampla, e sobre o ato pedagógico das DTE, numa perspectiva mais restrita, e não menos importante.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para as páginas que antecedem estas considerações, volto a abrir o “livro das recordações”, lembrando-me dos processos que me levaram a este momento, quando sou envolvido por uma série de emoções. Preciso de um tempo para poder retomar a linha de raciocínio e fechar este trabalho, abrindo possibilidades para outros estudos.

O cenário investigativo envolveu aspectos da docência universitária, a partir do estudo de caso dos professores que ministram disciplinas técnico-esportivas nos cursos de formação inicial em Educação Física, das turmas regulares e presenciais da Universidade do Estado da Bahia. Nesta perspectiva, entendo que os objetivos foram em grande medida alcançados, conforme as considerações supracitadas. Assim, retomo a narrativa do referencial teórico para entrecruzar com os achados deste estudo, a fim de orientar as considerações finais.

No primeiro momento da dissertação, foi feita a reflexão acerca de como estamos estabelecendo as relações, uns com os outros, a partir de uma reflexão sobre a sociedade e a educação na sociedade. Sinalizo a presença de uma “cegueira social”, que nos impede de perceber os modos de vida que levamos e os valores educacionais que orientam as relações na lógica neoliberal. Em seguida, apresentei a discussão sobre a tomada de consciência e sobre o primeiro aspecto a ser posteriormente atribuído ao docente universitário: a necessidade de se posicionar politicamente frente às situações que perpassam por seus olhos. Concluo revelando a importância do posicionamento, no caso específico, no ato pedagógico das DTE que, certamente, vai repercutir na vivência e na concepção de esporte de tantos outros discentes que terão contato com esta perspectiva. A presença, em especial, dos docentes universitários não pode passar despercebida.

Em seguida, situo a reflexão no espaço educacional onde se dá a pesquisa, a universidade. Trago os elementos que entrecruzam as implicações e sentidos da universidade, no contexto atual, e, acredito, na perspectiva que orienta a universidade a servir como espaço formativo em contrapartida às orientações instrutivas que vêm sendo configuradas no cenário atual. Uma universidade deve contribuir para a formação e o amadurecimento do discente, a partir de suas ações, historicamente atribuídas, de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando que o egresso atue de forma crítica e consciente, independente do espaço de intervenção.

As ações nos cursos de Educação Física da UNEB direcionam-se amplamente para as preocupações na dimensão do ensino, deixando a desejar nos aspectos referentes à pesquisa e à extensão. O corpo docente de nenhum dos três cursos está completo. Não há reuniões de

área para a discussão de elementos das disciplinas técnico-esportivas, em especial nos cursos de Guanambi e Jacobina, que se propõem interdisciplinares.

Apresentei, também, as discussões acerca do sentido da formação para a docência universitária, situando as implicações pedagógicas para a plena compreensão das atribuições do docente em uma universidade. Pensar na profissionalização desta prática é necessário, embora, acredito que seja uma tarefa que ainda demandará tempo e diversos estudos sobre as atribuições e experiências de ensinar e aprender na docência universitária.

Todos os docentes possuem um discurso que revela a preocupação com a formação do professor, para além do domínio técnico, sinalizando, como atribuição dos docentes, atuar na esfera do ensino, da pesquisa e da extensão. Uma atuação, que se propõe articulada a esse tripé, acontece na fala de dois docentes, dois oito entrevistados. Um aspecto pertinente a ser considerado, que aparece na fala da maioria, é a ocupação em cargos de gestão dentro da universidade, como uma atividade que contribui para amadurecer e melhor compreender o que é a universidade pública, o que é a Universidade do Estado da Bahia.

Todos revelam as dificuldades em sistematizar o processo avaliativo e também a ausência de uma formação específica para a DU, apontando a formação pedagógica para a DU como imprescindível à ação, citando os cursos de especialização e a formação inicial como contribuições ao pensamento desta temática. O planejamento e o ato pedagógico das DTE sinalizam para uma ação individualizada, a partir do que cada docente compreende como ser o certo a fazer. A metade dos docentes localiza as DTE na proposta curricular de cada curso e, apenas um, afirma que o seu planejamento deve ser feito em função do projeto político-pedagógico do curso.

Para fechar as reflexões teóricas sobre esses olhares, debruço-me na temática que orienta a especificidade deste estudo: os esportes. Opto por construir o percurso histórico do esporte na sociedade brasileira, e comentar alguns olhares do fenômeno, a partir de discussões sobre suas dimensões sociais. Acabo propondo, nas entrelinhas, olhares crítico-reflexivos sobre o esporte de alto rendimento em suas articulações à mídia/sociedade de consumo, bem como sobre o esporte participação e o esporte educacional.

Neste aspecto, o caráter educativo está presente nas duas dimensões sinalizadas neste campo, seja como conteúdo, nas aulas de educação física, seja como oficina de esportes. Acredito que o dilema recai sobre os valores que a prática irá proporcionar. O esporte de alto rendimento reflete os valores do modo de produção. Como vivo nesta sociedade e não em outra, não posso deixar isso passar despercebido dos alunos, pois não deveria negá-lo. Devo criticá-lo e pensar em formas diferenciadas de uso deste fenômeno, próximas ao contemplado

na dimensão de alto rendimento ou próximas ao contemplado na dimensão de participação (lazer). As escolhas e o ato pedagógico irão depender de uma série de circunstâncias, sendo a principal o papel formador do professor.

Os docentes assumem sua preocupação, no discurso, em contemplar o esporte, tanto na dimensão de alto rendimento, quanto na dimensão ligada às propostas educacionais do ato pedagógico do conteúdo nas aulas de EF escolar. Porém,, ao apresentarem os comentários sobre o esporte e a presença das DTE no currículo, os docentes pesquisados demonstram a preocupação com o esporte como conteúdo a ser desconstruído, o que, a meu ver, tão importante quanto sua desconstrução, tendo o cuidado em não transformá-lo em outra coisa, é valorizar os conhecimentos específicos que orientam cada modalidade esportiva. Em um espaço formativo do nível de graduação, acredito ser necessário possibilitar a compreensão de diversos olhares para o fenômeno esportivo e que, em seguida, haja o posicionamento por parte de cada docente.

Evidencio que se faz necessário deter o conhecimento específico da disciplina que se irá ensinar, tendo em vista o pleno exercício da docência das DTE. Deve-se manter, ainda, a tênue relação com aspectos formativos dos discentes, pesquisando, buscando se atualizar sobre este cenário, desde os aspectos internos de cada modalidade (regras, táticas, técnicas, competições etc.) até aos aspectos ligados ao ensino e ao ato pedagógico do fenômeno esporte na sociedade.

Emerge do discurso dos docentes certo conformismo em trabalhar sem as devidas condições de trabalho. Todos aceitam ministrar disciplinas por conta da falta de professores, mesmo sem ter o domínio técnico sobre as mesmas. Aparece, no discurso, uma preocupação com o aluno, só que a disciplina tem que ser oferecida, de qualquer jeito, para que o aluno não fique prejudicado. E a fala sobre a qualidade da formação e da qualificação profissional, neste aspecto, é questionada, uma vez que, como revelado na fala dos docentes, é muito complicado ter que ministrar estas disciplinas. Os conhecimentos específicos sobre estes conteúdos não são mais importantes do que a oferta destas disciplinas. De toda forma, o professor, ao aceitar ministrá-las, assume um compromisso que não pode passar despercebido.

Sobre as implicações com as DTE, elas são das mais diversas ordens: desde a falta de interesse, passando por envolvimento com as disciplinas na graduação e, em grande maioria, a prática desportiva anterior, em nível amador. Observa-se, nos docentes da pesquisa, que as implicações pessoais, por conta das práticas do passado, orientam as escolhas e a atuação profissional, mesmo que alguns deles não ministrem somente estas disciplinas e não pesquisem nesta área. Dos docentes envolvidos na pesquisa, apenas um relata participar de

eventos específicos, ligados aos esportes; os demais, em eventos da EF. Isto tem implicação no que eu considero a hiperpreocupação com os aspectos externos ao esporte e o esvaziamento das preocupações com os aspectos específicos de cada modalidade.

Por fim, sinalizo que os docentes pesquisados estabelecem significados da docência universitária muito próximos do que é contemplado na literatura, embora as preocupações pedagógicas para o exercício da DU sejam remetidas a outras fontes, que culminam na preocupação com a aprendizagem e na contribuição para a formação profissional. Reconhecem, também, a complexidade de se pensar a docência e centram a maior parte de suas ações na perspectiva de ensino.

Considero, também, que o ato pedagógico com as DTE supera as abordagens constituídas historicamente e se articula à necessidade de se pensar na formação do professor de EF. Fica evidente que há um esvaziamento das discussões sobre o conhecimento específico. Foi possível notar que a maior parte da carga horária das disciplinas é destinada a pensar no trato do conhecimento esporte nas aulas de EF escolar, a partir de uma compreensão do esporte como fenômeno cultural.

Sem o desejo de esgotar as discussões sobre a docência universitária, dado o ineditismo do tema, focando as disciplinas técnico-esportivas dos cursos de EF da UNEB, e ciente da provisoriedade e do inacabamento deste estudo, ao longo, emergiram diversas possibilidades de temas para futuros e mais aprofundados estudos, que terão tratamento na continuidade deste, tais como:

- Materialização das propostas didático-pedagógicas das DTE: dos documentos ao cotidiano das aulas;
- Inovações pedagógicas na DU: sistematização de propostas de ensino das DTE nos cursos de EF da UNEB;
- DTE nos currículos de formação em EF da UNEB;
- UNEB na formação de professores de EF no interior: legitimação dos cursos de EF em Guanambi, Jacobina e Alagoinhas.

Os poemas apareceram para iniciar cada capítulo, por acreditar e valorizar a educação estética, não para substituir a escrita em prosa ou fazer desta produção acadêmica uma obra de literatura, mas por acreditar que estas partes, que se postam distantes e como que inapropriadas para ocupar o mesmo lugar, integram um todo que me envolve, marca e ajuda a constituir o que eu busco para mim e, como consequência, aos pares que me cercam. Neste



sentido, nada como um poema para expressar parte da síntese possível deste estudo e finalizá-lo.

Este texto representa momentos da vida e não passagens  
 Debruçar-me sobre questões da docência  
 Fez-me ter maiores noções sobre as responsabilidades docentes  
 Fez-me ver o esporte com um olhar diferente  
 Dialogar com os docentes que ministram os mesmos componentes que ministro  
 E descrever seus significados para a experiência de estar na universidade  
 Seja em Alagoinhas, em Jacobina ou em Guanambi  
 Com todas as limitações e todas as potencialidades  
 Só quem vive o dia a dia sabe o cenário real das dificuldades.

As respostas de cada docente revelam um brilho no olhar  
 E um desejo de mudança  
 Reconhecem o que não é apropriado  
 Embora apareçam fragilidades por conta das escolhas  
 Por conta das influências do contexto  
 Ou simplesmente por desconhecer o que está ao seu redor  
 De toda forma, o ato pedagógico com as disciplinas técnico-esportivas avança  
 Daquela perspectiva historicamente apresentada  
 (Ao menos no discurso)  
 Formar professores no interior do Estado da Bahia  
 Com as condições de trabalho instauradas  
 Requer um compromisso com sua visão de mundo, de sociedade, de universidade  
 De ensinar, de aprender, de avaliar, de planejar  
 A necessidade de se posicionar é o aspecto mais importante  
 Para fazer com que essas palavras discursadas  
 Não fiquem do cotidiano profissional distantes  
 Compreendendo que há limitações e atuar de forma significativa na formação  
 Daqueles que passam e devemos deixar as marcas  
 Qual é a sua opção? Contribuir para a manutenção de um cenário  
 Ou ser o potencializador de uma real transformação  
 Para além da sala de aula  
 Articulada a aspectos de pesquisa e extensão  
 Sem esquecer de atuar na gestão da universidade  
 Sendo consciente, crítico, reflexivo e sensível  
 Humano, mesmo ante as adversidades  
 E fazer da poesia uma realidade possível  
 De discutir academicamente  
 Trazendo a verdade, as angústias, as provocações  
 Que constituem o ser humano por detrás de uma pesquisa  
 Repleto de conflitos e das mais nobres emoções  
 Que contribuem para orientar o que sou, o que fiz  
 E quem sabe, o que farei da minha vida aqui para a frente  
 Estudar a docência universitária das disciplinas técnico-esportivas foi algo diferente  
 Torno público, partilho e irei retornar a cada realidade pesquisada  
 Brinco com as palavras para versar academicamente todos os meandros desta jornada

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A complicada arte de ver**. Jornal “Folha de S. Paulo”, seção “Sinapse”, versão on-line, publicado em 26/10/2004. Disponível em: < [www.rubemalves.com.br](http://www.rubemalves.com.br) > . Acesso em: 17 mar. 2009, às 23:00h.
- \_\_\_\_\_. **Gaiolas e asas**. Disponível em: < [www.rubemalves.com.br](http://www.rubemalves.com.br) > . Acesso em: 20 out. 2010, às 15:00h.
- ANASTASIOU, Léa das Graças; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
- BARBIERI, Cesar Augusto et al. **Esporte educacional: uma proposta renovada**. Recife: UPE; ESEF/MEE; INDESP, 1996.
- BENEDITO, Vicente et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.
- BENTO, Jorge Olímpio. **O desporto, a criança, o jovem e o rendimento**. Oieras, PI: Câmara Municipal de Oieras, 1992.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BOUET, Michel. **Signification du sport**. Paris: Éditions Universitaires, 1968.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- \_\_\_\_\_. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14-24, jan./jun. 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. São Paulo: Unicamp, 2004.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, nº 248, dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação: lei 9.394/96**. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto Lei nº 1212, de 7 de abril de 1939**.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Decreto Lei nº 8270, de 3 de dezembro de 1945**.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962**.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968**.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 9, de 6 de outubro de 1969**.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69, de 2 de dezembro de 1969**.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 215, de 11 de março de 1987**.

*Documenta (315)*, Brasília, DF, março, 1987.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. *Diário Oficial, (172)*, Brasília, DF, setembro, 1987.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 17 de dezembro de 1996**.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9696, de 1 setembro de 1998**.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 07/2004, de 31 de março de 2004**.

BROHM, Jean-Marie. **Sociologie politique du sport**. Paris: Jean-Pierre Delarge Éditeur, 1976.

BUARQUE, Chico.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2001.

CHARTIER, Roger. **Le sport ou la libération contrôlée des émotions**. Paris: Fayard, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAMO, Arlei Sander. Monopólio estético e diversidade configuracional no futebol brasileiro. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 129-156, mai./ago. 2003.

DAÓLIO, J. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, n. 15, v. 2, p. 181-186, 1994.

\_\_\_\_\_. Fenômeno social esporte na formação profissional em Educação Física. **Revista Educação Física**, UEM, v. 9, p. 111-115, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

\_\_\_\_\_. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez. 1995.

D'ÁVILA, Cristina.; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da fenomenologia da prática à fenomenologia existencial. In: D'ÁVILA, Cristina.; VEIGA, Ilma. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. inicial-final.

ESPÍRITO SANTO, Fernando Reis. **Política de reformulação curricular em Educação Física no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **O que entender por discurso**. 2009. Disponível em: <<http://grudiocorpo.blogspot.com/2009/09/entrevistas-labedisco-prof-claudemar.html>>. Acesso em: 15 jan. 2011, às 22:34h.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade multicampi**. Brasília, DF: Autores Associados; Plano Editora, 2005.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GEBARA, Ademir. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, M.; LUCENA, R. (Orgs.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GONZALEZ, Fernando Jaime. O estudo do esporte no ensino superior: invenção de outras possibilidades. In: PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL, 1., 1., 2003. Pato Branco, PR. **Anais...** Pato Branco, PR: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

GRECO, Pablo Juan.; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação esportiva universal: 1. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GUTTMANN, Allen. **From ritual to record: the nature of modern sports.** New York: Columbia University Press, 1978.

HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social.** Madri: Taurus, 1987.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **IBGE Cidades@ 2010.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 23 dez. 2010.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior 2008: dados preliminares.** Brasília, DF: MEC, 2009.

ISAIA, Silvia Maria. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília, DF: INEP, 2000.

KASZNAR, I.; FILHO, A. S. da G. **O esporte como indústria: solução para criação de riqueza e emprego.** Rio de Janeiro: Confederação Brasileira de Voleibol, 2002.

KOWALSKI, Marizabel. Imagem social do corpo esportivo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 8., 2002, Ponta Grossa. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. **Anais...** Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

KNIJNIK, Jorge Dorfman. Conceitos básicos para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem na iniciação à prática do handebol. **Revista Ludens – Ciências do Desporto,** Lisboa, p. 75-81, 2004.

KROGER, Cristian; ROTH, Klaus. **Escola da bola: um ABC para iniciantes.** São Paulo: Phorte, 2002.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. \_\_\_\_\_ . A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. *Revista Motrivivência*, ano XI, nº 13, nov. 1999a.

\_\_\_\_\_. et al. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de graduação em educação física.** Brasília: Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física, 1999b.

\_\_\_\_\_. Esporte: uma abordagem fenomenológica. In: STIGGER, M.; LOVISOLO, H. **Esporte de rendimento e esporte na escola.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 1999.

LAVILLE, M; DIONNE, J. **A construção do saber.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEIRO, Augusto César Rios. **Educação e mídia esportiva: representações sociais da juventude.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação Física na UFBA: dilemas e utopias. **Revista da FAGED,** Salvador, v. 3, n. 2, p. 203-220, 1998.

LEITE, Denise. et al. A avaliação institucional e os desafios da formação docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, Universidade Nove de Julho, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MAHEU, Cristina D'Ávila. **Decifra-me ou te devoro**: o que pode o professor frente ao material escolar? 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

MARCASSA, Luciana; MASCARENHAS, Fernando. Lazer. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade**: uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: Ed. da UFG, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de docentes do ensino superior numa sociedade do conhecimento. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: Editora da UEFS, 2009.

\_\_\_\_\_. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: AVERCAMP, 2010.

MATTOS, Mauro Gomes.; ROSSETO JUNIOR, Adriano.; BLECHER, Shelly. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em Educação Física**. São Paulo: Phorte, 2004.

MELO, Marcelo Paula. **Esporte e juventude pobre**: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MENDES, Cláudio Lúcio. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. **ARQUIVOS em MOVIMENTO**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza. **Por que planejar? Como planejar?** São Paulo: Vozes, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituições de Ensino Superior e cursos cadastrados**. 2010. Disponível em: <[www.emec.mec.gov.br](http://www.emec.mec.gov.br)>. Acesso em: 07 set. 2010, às 21:00h.

MIRANDA, Ferreira . O processo de (re)orientação teórico-epistemológica do departamento III - FAGED/UFBA (2004-2006). **Revista de Filosofia e Educação** (on-line), UNICAMP, v. 2, n. 2, 2010.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília, DF: INEP, 2000.

NASCIMENTO, Antonio Dias. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: LIMA JR., Arnaud.; HETKOWSKI, Tânia. (Orgs). **Educação na contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, edição 142, maio de 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2011, às 2:10h.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Análise crítica dos currículos de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. **Kinesis**, v. 5, n. 2, p. 229-257, 1989.

OLIVEIRA, Valdomiro de.; PAES, Roberto Rodrigues. A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 10, n. 71, abr. 2004.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, G. L.; NEVES, A. O trato com o conhecimento esporte na formação em educação física: possibilidades para a sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, E. **Didática da Educação Física**. V. 2. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

PRONI, Marcelo. Brohm e a organização capitalista do esporte. In: PRONI, M.; LUCENA, R. (Orgs.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

REVERDITO, Riller Silva.; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual - reflexivo - transformador. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 48-58, jan./dez. 1998.

ROSSLER, J. H. O Desenvolvimento do Psiquismo na Vida Cotidiana: aproximações entre a Psicologia de Aléxis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedex**, n. 62, 2004.

REZER, Ricardo. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 38-62, jul. 2007.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST/ESEF;UFRGS, 1994.

SOARES, Sandra Regina.; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: Edufba, 2010.

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: Editora da UEFS, 2009.

SOARES, Sandra Regina.; RIBEIRO, Marinalva. As representações sociais sobre a prática educativa de professores de cursos de licenciatura. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma. (Orgs). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SOBRINHO, José Dias. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: Editora da UEFS, 2009. p. inicial-final.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: CONGRESSO REGIONAL SUDESTE DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 1999, Campinas. **Anais...** Campinas: Faculdade de Educação Física da Unicamp, 1999.

SOUZA NETO, Samuel de. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, VIII., 2002, Ponta Grossa, PR. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. **Anais...** Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física, esporte e diversidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Esporte, lazer e estilos de vida**: um estudo etnográfico. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, v. 3, p. 9-50, 1996.

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

TARDIF, Jacques. Se o professorado universitário fosse uma Profissão... In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: Editora da UEFS, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.



TUBINO, Manuel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. A Educação Física e o esporte do ocidente no século XX. **ARQUIVOS em MOVIMENTO**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-100, jul./dez. 2005.

UNEB. **Plano Estratégico da UNEB**. 2007. Disponível em:

<[http://www.uneb.br/anexos/planejamento\\_integra.pdf](http://www.uneb.br/anexos/planejamento_integra.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2010, às 15:00h.

UNEB. **Regulamento Geral da UNEB**. 2011. Disponível em:

<[http://www.uneb.br/anexos/regimento\\_uneb/regimento\\_geral.pdf](http://www.uneb.br/anexos/regimento_uneb/regimento_geral.pdf)>. Acesso em: 01 jan. 2011, às 15:10h.

VAGO, Tarcísio Mauro. O ‘esporte na escola’ e o ‘esporte da escola’: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, Porto Alegre: ESEF-UFRGS, ano III, nº 5, p. 4-17, 1996.

WAICHMAN, Pablo. **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

YIN, Robert. **Case study research: design and methods**. Newbury Park, CA: Sage, 1984.

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

## **APÊNDICES E ANEXOS**

## APÊNDICE A – Carta de apresentação aos coordenadores



**Universidade Federal da Bahia**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado e Doutorado

Salvador, 03 de novembro de 2010.

À

Prof. Msc. Martha Benevides da Costa  
 Coordenadora do Curso de Educação Física da UNEB  
 Campus II – Alagoinhas

Prezada Coordenadora,

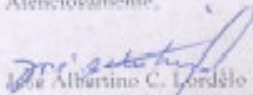
O Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia vem apresentar o mestrando Angelo Mauricio de Amorim, matrícula 209116929, autor do projeto intitulado: "Docência no ensino superior: Disciplinas técnico-esportivas nos cursos de Educação Física da UNEB", sob a orientação do Prof. Dr. Augusto César Rissi Leiro.

O projeto tem por objetivo identificar a compreensão sobre docência no ensino superior dos professores das disciplinas técnico-esportivas dos cursos de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Neste sentido, solicitamos a V. Sa. disponibilizar dados para a realização da pesquisa do curso de Mestrado em Educação do referido aluno que necessita do nome dos docentes que ministram/ministraram os seguintes componentes curriculares:

- Metodologia do ensino do esporte I (60h) – 2º semestre;
- Oficina II – Futebol (15h) – 2º semestre;
- Conhecimento e Metodologia do Esporte II (60h) – 3º semestre;
- Oficina IV – Atletismo (15h) – 4º semestre;
- Conhecimento e Metodologia da Luta (60h) – 6º semestre;
- Conhecimento e Metodologia da Natação (60h) – 7º semestre.

Atenciosamente,

  
 Alberto C. Lordelo  
 Coordenador  
 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 FÁCEB - FÁCEB-UFBA  
 Coordenador

Av. Reitor MIGUEL CALMON, Vale do Camela, CEP 40.110-100, Salvador – Bahia – Brasil  
 Tel./Fax (071) 3283-7263 / 7262 – E-mail: pgedu@ufba.br



**Universidade Federal da Bahia**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado e Doutorado**

Salvador, 03 de novembro de 2010.

Ao

Prof. Esp. Salomão Clótemenes Costa  
 Coordenador do Curso de Educação Física da UNEB  
 Campus IV – Jacobina

Prezado Coordenador,

O Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia vem apresentar o mestrando Angelo Mauricio de Amorim, matrícula 209116929, autor do projeto intitulado: “Docência no ensino superior: Disciplinas técnico-esportivas nos cursos de Educação Física da UNEB”, sob a orientação do Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro.

O projeto tem por objetivo identificar a compreensão sobre docência no ensino superior dos professores das disciplinas técnico-esportivas dos cursos de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Neste sentido, solicitamos a V. Sa. disponibilizar dados para a realização da pesquisa do curso de Mestrado em Educação do referido aluno que necessita do nome dos docentes que ministraram/ministraram os seguintes componentes curriculares:

- Laboratório de Vivências e Reflexões de Práticas Corporais (Esportes Coletivos) (60h) – 3º semestre;
- Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Atletismo (60h) – 4º semestre;
- Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Natação (60h) – 4º semestre;
- Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Futebol (60h) – 5º semestre;
- Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Handebol (60h) – 5º semestre;
- Princípios Teóricos e Metodológicos do Basquetebol (60h) – 6º semestre;
- Princípios Teóricos e Metodológicos do Voleibol (60h) – 6º semestre.

Atenciosamente,

  
 João Albertino C. Lardelo

Coordenador

PROF. DR. JOÃO ALBERTINO C. LARDELO

PPGE - FACESI / UFBA

Coordenador

Reitor Miguel Calmon, Vale do Camela, CEP 40.110-100, Salvador - Bahia - Brasil

TEL: PBR (0) 11 3283-7263 / 7262 - E-mail: pged@ufba.br



**Universidade Federal da Bahia**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado e Doutorado**

Salvador, 03 de novembro de 2010.

Ao

Prof. Esp. Claudio Hospi de Almeida  
 Coordenador do curso de Educação Física da UNEB  
 Campus XII – Guanambi

Prezado Coordenador,

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia vem apresentar o mestrando Angelo Maurício de Amorim, matrícula 209116929, autor do projeto intitulado: "Docência no ensino superior: Disciplinas técnico-esportivas nos cursos de Educação Física da UNEB", sob a orientação do Prof. Dr. Augusto César Rios-Leiro.

O projeto tem o objetivo de identificar a compreensão sobre docência no ensino superior dos professores das disciplinas técnico-esportivas dos cursos de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Neste sentido, solicitamos a V. Sa. disponibilizar dados para a realização da pesquisa do curso de Mestrado em Educação do referido aluno que necessita do nome dos docentes que ministram/ministraram os seguintes componentes curriculares:

- Laboratório de Vivências e Reflexões de Práticas Corporais (Esportes Coletivos) (60h) – 3º semestre;
- Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Atletismo (60h) – 4º semestre;
- Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Natação (60h) – 4º semestre;
- Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Futebol (60h) – 5º semestre;
- Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Handebol (60h) – 5º semestre;
- Princípios Teóricos e Metodológicos do Basquetebol (60h) – 6º semestre;
- Princípios Teóricos e Metodológicos do Vôleibol (60h) – 6º semestre.

Atenciosamente

  
 José Albertino C. Gondelo  
 Coordenador

PROG. FACED / UFBA

Coordenador

Av. Reitor Miguel Calmon, Vale do Canela, CEP 40110-100, Salvador – Bahia – Brasil  
 Tel./Fax (071) 3203-7263 / 7262 – E-mail: pgedu@ufba.br

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre esclarecido



Universidade Federal da Bahia – UFBA  
 Faculdade de Educação – FACED  
 Programa de pós-graduação em Educação  
 Mestrado em Educação  
 Linha 5: Educação, Cultura Corporal e Lazer  
 Grupo de Pesquisa: MEL (Memória/mídia, Educação e Lazer)



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo intitulado “**Docência no ensino superior: disciplinas técnico-esportivas nos cursos de Educação Física da UNEB**” que visa identificar a compreensão sobre docência no ensino superior dos professores das disciplinas técnico-esportivas nos cursos de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação do Prof. Dr. Augusto César Rios Leiro. Para elucidar o objetivo proposto será entregue um questionário e, sendo necessário, realização de uma entrevista semi-estruturada com os docentes que ministram/ministraram os componentes curriculares técnico-esportivos e compõem o quadro de docentes da UNEB.

Neste sentido, segue em anexo questionário para ser respondido e reenviado. Em tempo, entrarei em contato para agendar o dia, horário e local da entrevista que será gravada, transcrita e disponibilizada para eventuais correções antes de ser submetida à análise dos dados.

Fica assegurado que os participantes desse estudo não sofrerão nenhum risco e desconforto. Os dados obtidos serão mantidos em absoluto sigilo e utilizados somente para fins de pesquisa.

Certo de poder contar com a colaboração necessária para a concretização dessa investigação, agradeço antecipadamente a atenção dispensada e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

CONSENTIMENTO (escreva o nome completo e legível)

Eu, \_\_\_\_\_,  
 declaro que fui esclarecido sobre o estudo “**Docência no ensino superior: disciplinas técnico-esportivas nos cursos de Educação Física da UNEB**”, e concordo de modo voluntário a fazer parte da pesquisa e que os meus dados sejam utilizados no estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Questionário



Universidade Federal da Bahia – UFBA  
 Faculdade de Educação – FACED  
 Programa de pós-graduação em Educação  
 Mestrado em Educação  
 Linha 5: Educação, Cultura Corporal e Lazer  
 Grupo de Pesquisa: MEL (Memória/mídia, Educação e Lazer)



O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo intitulado “**Docência no ensino superior: disciplinas técnico-esportivas nos cursos de Educação Física da UNEB**” que visa identificar a compreensão sobre docência no ensino superior dos professores das disciplinas técnico-esportivas nos cursos de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação do prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Solicitamos a sua boa vontade e sinceridade nas respostas para que a pesquisa seja bastante verdadeira nos seus resultados. Obrigado pela disponibilidade e pela contribuição.

## QUESTIONÁRIO

## FORMAÇÃO

data de nascimento:

Foi/é atleta? ( )sim ( )não Foi/é árbitro? ( )sim ( )não Foi/é técnico? ( )sim ( )não

Qual o principal motivo que o levou a fazer o curso de Educação Física?

Quando terminou a graduação?

Instituição:

Qual a maior titulação?

( ) graduação ( )Especialização ( )Mestrado ( )Doutorado ( )Pós-doutorado

Instituição:

Ano de conclusão:

Título do trabalho:

Faz cursos de aperfeiçoamento regularmente? ( ) sim ( ) não

Onde? Quais?

A universidade ajuda de que forma na participação destes cursos?

Já atuou na Educação básica? ( )sim ( )não

Em qual período?

Há quantos anos é professor no ensino superior?

## LOCAL DE TRABALHO

Instituição: UNEB

Situação institucional: ( ) assistente ( ) auxiliar ( ) adjunto ( ) substituto/visitante

Regime de trabalho: ( )20h ( )40h ( ) DE

Quais as disciplinas que ministra/ministrou?
Em relação às disciplinas técnico-esportivas. Disponibiliza de infra-estrutura e material adequado para o pleno funcionamento das atividades da disciplina?
Exerce e/ou exerceu cargos administrativos? ( )sim ( )não Qual(is)
Considerando os dois últimos anos na UNEB, realizou quantas publicações científicas?  Desenvolve/desenvolveu cursos de extensão na UNEB?( )sim ( )não Quais?
Participa/Coordena Grupo de Pesquisa na UNEB? ( )sim ( )não Se sim, qual grupo?
Há quanto tempo é professor da UNEB?
É professor de outra Instituição de Ensino Superior? ( )sim ( )não Qual? Quais as disciplinas que ministra/ministrou?

**QUAIS AS PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE MELHOR CARACTERIZAM:**

O bom professor:
Ensinar:
Aprender:
Educação Física:
Esporte:

**RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO DE ACORDO COM SUA COMPREENSÃO:**

O que é docência?
Qual a função do professor no Ensino Superior?
O que espera dos alunos que ajuda a formar?
Qual o papel da educação superior na sociedade brasileira?
Qual sua visão sobre as disciplinas técnico-esportivas no currículo de formação em Educação Física?
Quais suas implicações com as discussões das disciplinas técnico-esportivas nas dimensões: Pessoais - Profissionais - Pesquisador -

Obrigado!



## APÊNDICE D – Roteiro da entrevista



Universidade Federal da Bahia – UFBA  
 Faculdade de Educação – FACED  
 Programa de pós-graduação em Educação  
 Mestrado em Educação  
 Linha 5: Educação, Cultura Corporal e Lazer  
 Grupo de Pesquisa: MEL (Memória/mídia, Educação e Lazer)



### **Docência no ensino superior:**

Fale sobre sua trajetória. O que o motivou para atuar na atividade docente? Recebeu influencia de algum fato ou alguma pessoa?

Como se tornou professor universitário?

O que é ser professor universitário?

O que é ser professor da UNEB?

Qual o significado da docência para você?

O que o exercício da docência representa em sua vida pessoal e profissional?

### **Formação pedagógica para o exercício da docência:**

Em sua opinião. O domínio da área específica é suficiente para lecionar as disciplinas técnico-esportivas?

O que o levou a ministrar as disciplinas técnico-esportivas?

Quais suas implicações com as disciplinas técnico-esportivas? Pessoal, profissional, pesquisador?

Acredita ser necessária a formação pedagógica para exercício da docência?

Teve uma formação específica para o exercício da docência universitária?

### **Finalidades da educação superior:**

Participa de algum órgão de classe? Acha importante?

Qual o papel da educação superior na sociedade brasileira?

Qual a função do professor no Ensino Superior?

O que espera dos alunos que ajuda a formar?

Como lida com as normas institucionais?

Elas influenciam na sua prática docente? De que forma?

**Disciplinas técnico-esportivas:**

Qual sua visão sobre o esporte?

Como vê as disciplinas técnico-esportivas no currículo de formação em EF?

Quais as contribuições que acredita que elas forneçam para a formação do professor?

Como se posiciona no debate entre os autores da Pedagogia do Esporte com os críticos ao trato do esporte nas aulas de EF?

Esporte: alto rendimento; Lazer; Escolar; Como conteúdo nas aulas de EF. Como vê estas possibilidades?

Como estas visões aparecem em seu plano de curso? (poderia me disponibilizar)

Ocorrem discussões com outros colegas de área a cerca do programa da disciplina?

Quais os objetivos das disciplinas técnico-esportivas?

Como é feita a seleção e organização dos conteúdos?

**Trato com as disciplinas técnico-esportivas:**

Disponibiliza de infra-estrutura e material adequado para o pleno funcionamento das atividades da disciplina?

Como é o seu primeiro dia de aula nas disciplinas técnico-esportivas?

Como é o cotidiano das aulas? Aula teórica? Aula prática? Outras formas...

Como lida com a motivação dos alunos para aprendizagem? E com aqueles que possuem dificuldades?

Como são realizadas as avaliações das disciplinas?

Como se dá a relação professor-aluno, aluno-aluno?

Qual a visão dos alunos sobre a maneira como leciona?

Como avalia seu desempenho nas aulas?

Está satisfeito com sua prática docente? Mudaria alguma coisa?

ANEXO A – Quadro demonstrativo com as principais abordagens teóricas da Educação Física na década de 1990

	<b>Desenvolvimentista</b>	<b>Construtivista</b>	<b>Crítico-superadora</b>	<b>Sistêmica</b>
Principais autores	Tani, G. Manuel, E. J.	Freire, J. B.	Bracht, V. Castellani, L. Taffarel, C. Soares, C. L.	Betti, M.
Livros	Educação Física Escolar: uma Abordagem Desenvolvimentista	Educação de Corpo Inteiro	Metodologia do Ensino da Educação Física	Educação Física e Sociedade
Área de base	Psicologia	Psicologia	Filosofia Política	Sociologia e Filosofia
Autores de base	Gallahue, D. Connoly, J.	Piaget, J.	Saviani, D. Libaneo, J.	Bertalanffy Koestler, A.
Finalidade	Adaptação	Construção do Movimento	Transformação Social	Transformação Social
Temática principal	Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento motor	Cultura popular, jogo, lúdico	Cultura Corporal Visão Histórica	Cultura Corporal, Motivos, Atitudes, Comportamento
Conteúdos	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogos de regras	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	Vivência do jogo, esporte, dança, ginástica

Principais características das abordagens: Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora e Sistêmica (DARIDO, 2003, p. 11).

	<b>Psicomotricidade</b>	<b>Crítico-emancipatória</b>	<b>Cultural</b>	<b>Jogos Cooperativos</b>
Principais autores	Le Bouch, J.	Kunz, E.	Daólio, J.	Brotto, F
Livros	Educação pelo movimento	Transformação didático-pedagógica do esporte	Da cultura do corpo	Se o importante é competir o fundamental é cooperar
Área de base	Psicologia	Filosofia, Sociologia, Política	Antropologia	Psicologia
Autores de base	Wallon, Piaget, Luria, Ajuriaguerra	Habermas	Mauss Geertz	Terry Orlick
Finalidade	Reeducação Psicomotora	Reflexão crítica emancipatória dos alunos	Reconhecer o papel da cultura	Indivíduos cooperativos
Temática principal	Consciência Corporal, lateralidade e coordenação	Transcendência de limites	Alteridade	Incorporação de novos valores
Conteúdos	Exercícios	Conhecimento, esportes	Técnicas corporais	Jogos cooperativos

Principais características das abordagens: Psicomotricidade, Crítico-emancipatória, Cultural e Jogos Cooperativos. (DARIDO, 2003, p. 21).

ANEXO B – Distribuição geográfica dos *Campis* da UNEB

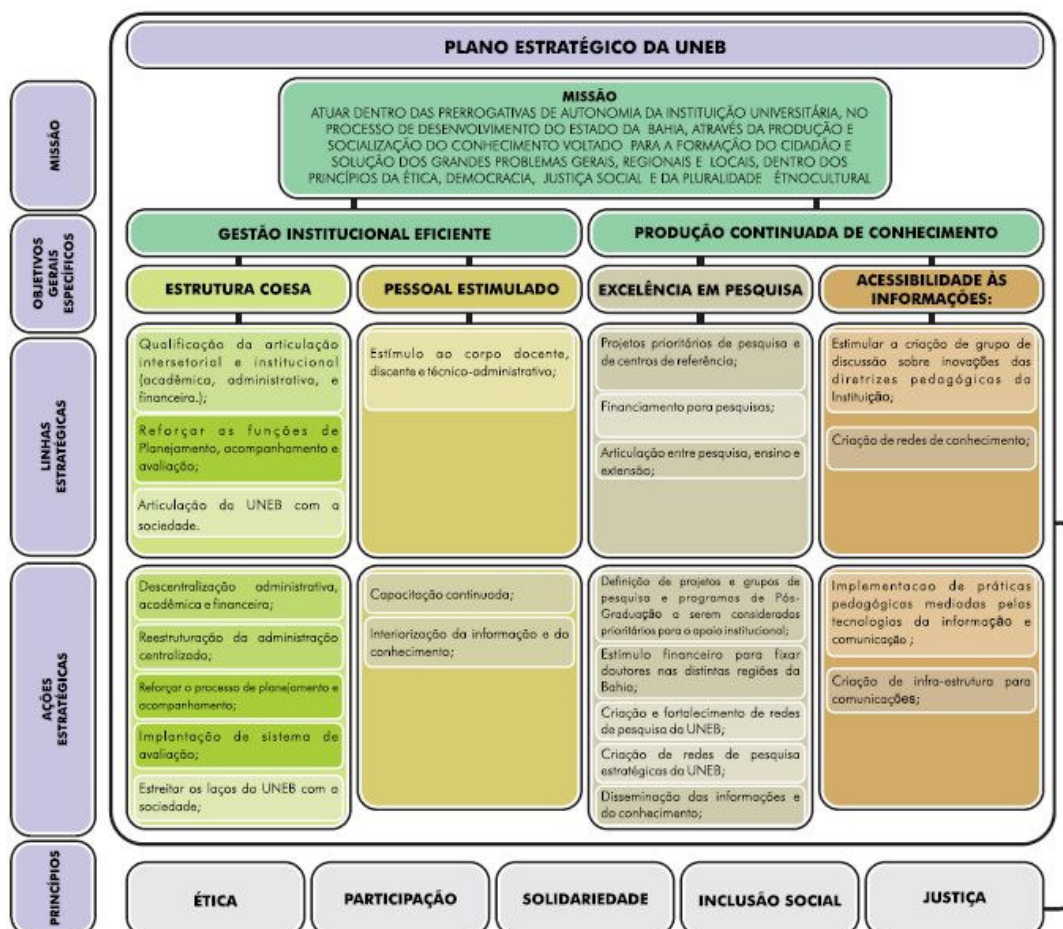
## MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS CAMPI

CAMPUS	CIDADE	DISTÂNCIA DA CAPITAL (em KM)
I	SALVADOR	—
II	ALAGOINHAS	108
III	JUAZEIRO	500
IV	JACOBINA	330
V	SANTO A. DE JESUS	184
VI	CAETITÉ	757
VII	SR. DO BONFIM	374
VIII	PAULO AFONSO	435
IX	BARREIRAS	855
X	TEIXEIRA DE FREITAS	733
XI	SERRINHA	173
XII	GUANAMBI	790
XIII	ITABERABA	260
XIV	C. DE COITÉ	210
XV	VALENÇA	253(B)324
XVI	IRECÊ	473
XVII	BOM JESUS DA LAPA	901
XVIII	EUNÁPOLIS	700
XIX	CAMAÇARI	41
XX	BRUMADO	654
XXI	IPIAU	357
XXII	EUCLIDES DA CUNHA	315
XXIII	SEABRA	456
XXIV	XIQUE-XIQUE	577



Fonte: UNEB (2007)

## ANEXO C – Planejamento estratégico da uneb



Fonte: UNEB (2007).

## ANEXO D – Regionalização da UNEB

DENOMINAÇÃO	MUNICÍPIO	REGIÃO UNEB	ECONÔMICA	TERRITÓRIO DE IDENTIDADE (1)
Tec. e Ciências Sociais	Juazeiro	REGIÃO A	Baixo-Médio São Francisco	10 - SERTÃO DO SÃO FRANCISCO
Ciências Humanas	Juazeiro	REGIÃO A	Baixo-Médio São Francisco	10 - SERTÃO DO SÃO FRANCISCO
Educação	Senhor do Bonfim	REGIÃO A	Piemonte Da Diamantina	25 - PIEMONTE NORTE DO ITAPICURU
Educação	Paulo Afonso	REGIÃO A	Nordeste	24 - ITAPARICA (BA/PE)
Educação	Serfina	REGIÃO A	Nordeste	04 - SISAL
Educação	Conceição do Coité	REGIÃO A	Nordeste	04 - SISAL
Clénc. Humanas e Tecnologias	Euclides da Cunha	REGIÃO A	Nordeste	17 - SEMI-ÁRIDO NORDESTE II
Parque Estadual de Canudos	Canudos	REGIÃO A	Baixo-Médio São Francisco	10 - SERTÃO DO SÃO FRANCISCO
Memorial de Canudos	Canudos	REGIÃO A	Baixo-Médio São Francisco	10 - SERTÃO DO SÃO FRANCISCO
Ciências Humanas	Jacobina	REGIÃO B	Piemonte Da Diamantina	16 - PIEMONTE DA DIAMANTINA
Educação	Itaberaba	REGIÃO B	Paraguaçu	14 - PIEMONTE DO PARAGUAÇU
Educação	Seabra	REGIÃO B	Chapada Diamantina	03 - CHAPADA DIAMANTINA
Ciências Humanas	Irecê	REGIÃO C	Irecê	01 - IRECÊ
C. Humanas e Tec.	Xique-Xique	REGIÃO C	Irecê	01 - IRECÊ
Ciências Humanas	Barreiras	REGIÃO C	Oeste	11 - OESTE BAIANO
Clénc. Humanas e Tec.	Bom Jesus da Lapa	REGIÃO C	Médio São Francisco	02 - VELHO CHICO
Educação	Salvador	REGIÃO D	Metropolitana De Salvador	28 - METROPOLITANA DE SALVADOR
Ciências da Vida	Salvador	REGIÃO D	Metropolitana De Salvador	28 - METROPOLITANA DE SALVADOR
Ciências Exatas e da Terra	Salvador	REGIÃO D	Metropolitana De Salvador	28 - METROPOLITANA DE SALVADOR
Ciências Humanas	Salvador	REGIÃO D	Metropolitana De Salvador	28 - METROPOLITANA DE SALVADOR
Educação	Alagoinhas	REGIÃO D	Litoral Norte	18 - AGRESTE DE ALAGOINHAS/LIT.NORTE
C.Exatas e da Terra	Alagoinhas	REGIÃO D	Litoral Norte	18 - AGRESTE DE ALAGOINHAS/LIT. NORTE
Ciências Humanas e Tecnologias	Camaçari	REGIÃO D	Metropolitana De Salvador	28 - METROPOLITANA DE SALVADOR
Centro de Estudos Euclides da Cunha	Salvador	REGIÃO D	Metropolitana De Salvador	28 - METROPOLITANA DE SALVADOR
Ciências Humanas	Santo Antonio de Jesus	REGIÃO E	Recôncavo Sul	21 - RECÔNCAVO
Educação	Valença	REGIÃO E	Litoral Sul	06 - BAIXO SUL
Clénc. Humanas e Tecnologias	Ipiatã	REGIÃO E	Litoral Sul	22 - MÉDIO RIO DAS CONTAS
Ciências Humanas	Caetité	REGIÃO F	Serra Geral	13 - SERTÃO PRODUTIVO
Educação	Guanambi	REGIÃO F	Serra Geral	13 - SERTÃO PRODUTIVO
Ciências Humanas e Tecnologias	Brumado	REGIÃO F	Serra Geral	13 - SERTÃO PRODUTIVO
Educação	Teixeira de Freitas	REGIÃO G	Extremo Sul	07 - EXTREMO SUL
Clénc. Humanas e Tecnologias	Eunápolis	REGIÃO G	Extremo Sul	07 - EXTREMO SUL

Fonte: UNEB (2007).

## ANEXO E – Estrutura curricular do curso de Guanambi e Jacobina

Período	Eixo Temático	Componentes	Carga Horária Total	Carga Horária Semanal
1º Bloco	<b>Conhecimento e Identidade Profissional</b>	Aspectos Filosóficos da Educação Física	60	04
		A Biologia e a Prática da Educação Física	60	04
		Aspectos Históricos da Educação Física	45	03
		Os Campos de Atuação do Profissional da Educação Física (Trabalho Orientado)	60	04
		Laboratório de Vivências e Práticas Corporais (Ginástica)	60	04
		Laboratório de Leitura e Interpretação de Texto	60	04
		Pesquisa e Prática Pedagógica I	45	03
Carga Horária do Período			<b>390</b>	<b>26</b>
Período	Eixo Temático	Componentes	Carga Horária Total	Carga Horária Semanal
2º Bloco	<b>Bases Epistemológicas da Educação Física</b>	A Fisiologia Humana e a Prática da Educação Física	75	05
		Anatomia Humana e a Prática da Educação Física	60	04
		Aspectos Sociológicos e Antropológicos da Educação Física	75	05
		Fundamentos Psicológicos da Educação Física	75	05
		Aspectos Históricos da Educação Física	45	03
		Laboratório de Vivências e Reflexões de Práticas Corporais (Natação)	60	04
		Laboratório de Leitura e Produção de Texto	60	04
		Pesquisa e Prática Pedagógica II	45	03
Carga Horária do Período			<b>495</b>	<b>33</b>
Período	Eixo Temático	Componentes	Carga Horária Total	Carga Horária Semanal
3º Bloco	<b>Conhecimento e Intervenção Pedagógica I</b>	Educação Física, Currículo e as Políticas Educacionais	60	04
		Fisiologia e a Prática da Educação Física	60	04
		Cinesiologia e a Prática da Educação Física	60	04
		Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Capoeira	60	04
		Saberes Necessários à Docência	60	04
		Laboratório de Vivências e Reflexões de Práticas Corporais (Esportes Coletivos)	60	04
		Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo	60	04
		Pesquisa e Prática Pedagógica III	45	03
Carga Horária do Período			<b>465</b>	<b>31</b>
Período	Eixo Temático	Componentes	Carga Horária Total	Carga Horária Semanal
4º Bloco	<b>Conhecimento e Intervenção Pedagógica II</b>	As Dimensões da Avaliação no Processo Educativo	45	03
		As Práticas da Educação Física no Lazer	60	04
		Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Avaliação Funcional	60	04
		Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Atletismo	60	04
		Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Natação	60	04
		Laboratório de Vivências e Reflexões de Práticas Corporais (Dança)	60	04
		Pesquisa e Prática Pedagógica IV	45	03
Carga Horária do Período			<b>390</b>	<b>26</b>

**II – NÚCLEO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Período	Eixo Temático	Componentes	Carga Horária Total	Carga Horária Semanal
5º Bloco	<b>Bases para a Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica I</b>	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Treinamento Desportivo	60	04
		Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Ginástica de Academia	75	05
		Aspectos Gerais na Prevenção de Acidentes na Atividade Física	60	04
		Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Futebol	60	04
		Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Handebol	60	04
		A Escola Como Espaço Reflexivo para Experiências Pedagógicas em Educação Física (Estágio I)	30	02
		Investigação e Reflexão Sobre Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal (Estágio II)	30	02
		Pesquisa e Intervenção em Educação Física I	45	03
Carga Horária do Período			<b>420</b>	<b>28</b>
Período	Eixo Temático	Componentes	Carga Horária Total	Carga Horária Semanal
6º Bloco	<b>Bases para a Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica II</b>	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Atividade Física na 3ª Idade	60	04
		Princípios Teóricos e Metodológicos do Basquetebol	60	04
		Princípios Teóricos e Metodológicos do Voleibol	60	04
		Princípios Teóricos e Metodológicos da Dança	60	04
		Educação Física e a Educação Especial	60	04
		A Escola Como Espaço Reflexivo para Experiências Pedagógicas em Educação Física (Estágio III)	30	02
		Investigação e Reflexão Sobre Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal (Estágio IV)	30	02
		Pesquisa e Intervenção em Educação Física II	45	03
Carga Horária do Período			<b>405</b>	<b>27</b>
Período	Eixo Temático	Componentes	Carga Horária Total	Carga Horária Semanal
7º Bloco	<b>Atuação Profissional e Conhecimento Científico I</b>	Trabalho, Cultura, Tecnologia e Educação Física	60	04
		O Papel do Profissional de Educação Física nas Ações Administrativas	60	04
		Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Escolar I (Estágio V)	75	05
		Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal I (Estágio VI)	75	05
		Trabalho de Conclusão do Curso I	60	04
		Pesquisa e Intervenção em Educação Física III	30	02
Carga Horária do Período			<b>360</b>	<b>24</b>
Período	Eixo Temático	Componentes	Carga Horária Total	Carga Horária Semanal
8º Bloco	<b>Atuação Profissional e Conhecimento Científico II</b>	Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física escolar II (Estágio VII)	75	05
		Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal II (Estágio VIII)	75	05
		Trabalho de Conclusão do Curso II	60	04
		Pesquisa e Intervenção em Educação Física IV	30	02
Carga Horária do Período			<b>240</b>	<b>16</b>



## ANEXO F – Estrutura curricular do curso de Alagoinhas

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Metodologia do Trabalho Científico I (60h)	Fundamentos Histórico-Filosóficos (60h)	Metodologia do Trabalho Científico II (60h)	Optativa (60h)	Políticas de Educação e Gestão Escolar (60h)	Mídia, Esporte e Lazer (60h)	Optativa (60h)	Optativa (60h)
Didática (60h)	História da Educação Física e Esporte (60h)	Psicologia da Educação (60h)	Lazer e Meio Ambiente (60h)	Primeiros Socorros (60h)	Educação e Ludicidade (60h)	Projeto de Pesquisa (60h)	TCC – Monografia (60h)
Fundamentos Anátomo-Biológicos (60h)	Atividade Física e Saúde Coletiva (60h)	Medidas e Avaliação em Atividade Física (60h)	Fisiologia do Exercício (60h)	Atividade Física para Grupos Especiais (60h)	Conhecimento e Metodologia do Treinamento Corporal Esportivo (60h)	Conhecimento e Metodologia da Natação (60h)	Estágio Curricular IV (105h)
Fundamentos Sócio-Antropológicos (60h)	Ordenamento legal e Políticas Públicas em Educação Física, Esporte e Lazer (60h)	Corpo e Movimento para Pessoas com Deficiência (60h)	Conhecimento e Metodologia da dança (60h)	Conhecimento e Metodologia da Capoeira (60h)	Conhecimento e Metodologia da Luta (60h)	Oficina V Optativa (45h)	
Conhecimento e Metodologia do Jogo (60h)	Conhecimento e Metodologia do Esporte I (60h)	Conhecimento e Metodologia do Esporte II (60h)	Conhecimento e Metodologia da Ginástica / Hidroginástica (60h)	Estágio Curricular I (105h)	Estágio Curricular II (105h)	Estágio Curricular III (105h)	
Oficina I Atividade Física (45h)	Oficina II Futebol (45h)	Oficina III Biodança (45h)	Oficina IV Atletismo (45h)				
345h	345h	345h	345h	345h	345h	330h	225h

COMPONENTES CURRICULARES DO UNIVERSO TEMÁTICO I: FUNDAMENTOS  
COMPONENTES CURRICULARES DO UNIVERSO TEMÁTICO II: CONHECIMENTO E METODOLOGIA  
COMPONENTES CURRICULARES DO UNIVERSO TEMÁTICO III: SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO  
COMPONENTES CURRICULARES DO UNIVERSO TEMÁTICO IV: PRAXIS PEDAGÓGICA