




Boas práticas docentes na formação inicial de professores licenciados em educação física¹

Good teaching practices in the initial training of teachers licensed in physical education

Buenas prácticas docentes en la formación inicial de profesores licenciados en educación física

Jairo Antônio Paixão² 
Jefferson Teixeira Sousa³ 
Ederley Emanuel Souza⁴ 

Resumo: Identificou e analisou aspectos relacionados às boas práticas docentes na formação inicial de professores licenciados em Educação Física. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, a partir da entrevista semiestruturada com professores atuantes no curso de licenciatura em Educação Física. Observou-se que as boas práticas relacionam-se diretamente com o posicionamento dos professores e ações como o reconhecimento da importância da articulação equânime entre ensino, pesquisa e extensão; o planejamento das aulas como momento de reflexão daquilo que se ensina; a permanente atualização das práticas de intervenção e a sua interface com as dimensões políticas e sociais, aliada ao compromisso e responsabilidade efetivadas no cotidiano por esses professores em suas práticas no magistério superior.

Palavras-chave: Formação inicial. Magistério superior. Educação Física.

Abstract: *The objective of the present study was to identify and analyze aspects related to good teaching practices in the initial training of teachers licensed in physical education. This was a qualitative study, carried out by applying semi-structured interviews to professors selected by students and classified as good. The study showed that the good practices developed in higher education are directly related to professors' actions, such as recognition of the importance of balanced coordination between teaching, research, and extension; planning classes, considering them to be a time for reflection on what is taught; permanent updating of intervention practices and their interface with the political and social dimensions; and making commitment and responsibility effective in the daily teaching practices in higher education.*

Keywords: *Initial training. Higher education. Physical Education.*

Resumen: *Identificó y analizó aspectos relacionados a las buenas prácticas docentes en la formación inicial de profesores licenciados en Educación Física. Se realizó una investigación cualitativa, a partir de la entrevista semiestructurada con profesores actuantes en el curso de licenciatura en Educación Física. Se observó que las buenas prácticas se relacionan directamente con el posicionamiento de los profesores y acciones como el reconocimiento de la importancia de la articulación equânime entre enseñanza, investigación y extensión, la planificación de las clases como momento de reflexión de lo que se enseña, la permanente actualización de las enseñanzas las prácticas de intervención y su interfaz con las dimensiones políticas y sociales, aliada al compromiso y responsabilidad efectivas en el cotidiano por esos profesores en sus prácticas en el magisterio superior.*

Palabras clave: *Formación inicial. Magisterio superior. Educación Física.*

¹ **Submetido em:** 05 jun. 2019 - **Aceito em:** 29 dez. 2019 - **Publicado em:** 15 nov. 2020

² Universidade Federal de Viçosa (UFV) – E-mail: jairopaixao@ufv.br

³ Universidade Federal de Viçosa (UFV) – E-mail: jeffersonufvefi15@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Viçosa (UFV) – E-mail: ederley.souza@gmail.com

Introdução

Como Platão o disse há muito tempo: para ensinar é preciso o Eros. O Eros não se resume apenas ao desejo de conhecer e transmitir, ou ao mero prazer de ensinar, comunicar ou dar: é também o amor por aquilo que se diz e do que se pensa ser verdadeiro. É o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador (Edgar Morin).

Este artigo apresenta os resultados obtidos a partir do desdobramento da primeira etapa de uma pesquisa, realizada em dois momentos, que teve como foco a prática pedagógica de docentes atuantes na formação inicial de professores de Educação Física. Na primeira etapa, buscou-se identificar a prática pedagógica do docente considerado o **bon professor** (CUNHA, 2012), na perspectiva de acadêmicos que se encontravam no último ano do curso de licenciatura em Educação Física (PAIXÃO *et al.*, 2018). Como procedimento da segunda etapa, buscou-se identificar e analisar aspectos relacionados às boas práticas pedagógicas a partir dos depoimentos dos próprios docentes, que foram indicados pelos acadêmicos na primeira etapa da investigação.

2

Nas últimas décadas, tem sido expressivo o número de estudos voltados a analisar o professor, sua formação e sua prática cotidiana. No entanto, ainda tem se feito necessário ampliar as discussões e reflexões acerca das implicações que se fazem presentes no processo de formação de professores nas instituições de ensino superior no país (RAMALHO; NUÑEZ, 2014).

Dentre os aspectos que têm marcado decisivamente o debate em torno da formação e atuação de professores no ensino superior, dois merecem destaque: o primeiro se refere à coexistência de diferentes entendimentos sobre a docência que, por vezes, levam à mal-entendidos e à situações conflituosas, em que não raro, apenas uma parcela do corpo docente, envolvido diretamente em cursos de formação de professores, tem algum tipo de formação didático-pedagógica. Essa situação é bem distante da educação básica, em que se tem bem definidos critérios legais que norteiam tanto a formação como o ingresso do docente na educação básica (MIZUKAMI, 2005-2006).

O segundo aspecto se refere à valorização e/ou *status* almejado pelo professor nas instituições de ensino superior, em meio às demandas de ensino, pesquisa e extensão. A realidade tem mostrado que tal aspiração acadêmica, comumente, se efetiva no campo da pesquisa científica (PIMENTA; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA, 2012). Como acertadamente ressalta Cunha (2012), o prestígio do professor universitário, no âmbito acadêmico, está diretamente relacionado às atividades de pesquisa, incluindo publicações e participações em eventos qualificados, além de orientação de dissertações e teses que realiza, bem como em processos ligados aos programas de pós-graduação.

Indistintamente do nível de ensino, tem prevalecido uma percepção simplista e linear de que, para ensinar, o domínio de um dado conhecimento específico é suficiente (MELLO, 2012; PAIXÃO; CUSTÓDIO; BARROSO, 2016). Até a década de 1970, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior, o bacharelado e o exercício competente de sua profissão, com base no princípio de quem sabe, sabe ensinar, sendo o exercício da

docência, o verdadeiro *locus* para se aprender a ensinar (MASETTO, 1998). Ainda se faz presente, na maioria das instituições de ensino superior, o despreparo e o desconhecimento científico por parte dos professores no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista as disciplinas que ministram (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). É notório, entretanto, que alguns professores se caracterizam de um modo geral como especialistas em seu campo de conhecimento, entendendo que a sua formação didático-pedagógica dar-se-á naturalmente ao longo de sua trajetória docente (AZZI, 2000).

Não desmerecendo o valor da experiência acumulada no exercício do magistério, pode-se afirmar que as boas práticas docentes demandam não apenas o domínio do conteúdo específico, mas, também, o planejamento como ação permanente, a compreensão de que o processo ensino-aprendizagem decorre da construção do conhecimento por parte dos alunos (CALDEIRA, 1995). Na atuação docente, se faz necessário que o professor atue como profissional reflexivo e competente no que diz respeito à sua disciplina, exercendo sua capacidade de docente e realizando atividades de investigação (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003). Sobretudo, o professor é alguém que deve conhecer o conteúdo programático da sua disciplina, além de possuir certos conhecimentos relacionados às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002).

Nessa perspectiva, o objetivo da presente investigação foi identificar e analisar aspectos relacionados às boas práticas docentes na formação inicial de professores de Educação Física, a partir de depoimentos dos docentes que lecionam no Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais (MG).

Metodologia

Com o objetivo de desvelar aspectos relacionados às boas práticas docentes na formação inicial de professores de Educação Física para atuarem na educação básica, realizou-se um trabalho, no qual foram adotadas as diretrizes da abordagem qualitativa de pesquisa (TRIVIÑOS, 1995).

Os resultados obtidos procederam de dois grupos amostrais nomeados como primeiro grupo amostral – composto por acadêmicos que estavam regularmente matriculados no último ano do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Viçosa ou em situação equivalente – e o segundo grupo amostral – composto por docentes atuantes em disciplinas do referido Curso. A escolha por acadêmicos que se encontravam no final do curso se deveu ao fato de se tratarem de estudantes que têm maior tempo de convívio com os docentes e, com isso, maior capacidade de discernimento quanto às questões a eles indagadas sobre a prática pedagógica dos referidos professores. Como critérios de inclusão, foram considerados: estudantes que se encontravam regularmente matriculados no último ano do curso, aceitação em participar da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE). Já os de exclusão, foram o não enquadramento dos possíveis participantes nas condições ressaltadas, bem como o não interesse em participar da pesquisa.

A seleção do segundo grupo amostral (docentes atuantes em disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física) foi realizada tendo por base os procedimentos adotados em estudo realizado por Cunha (2012), na primeira etapa do estudo (PAIXÃO *et al.*, 2018). Nesse sentido, foi aplicado aos estudantes um questionário com a seguinte questão: “Indique o nome de um (a) docente que, em sua opinião, mais se destacou na boa condução de uma ou mais disciplinas cursadas por você até o momento (na sua escolha, podem ser considerados docentes de outros departamentos). Cada acadêmico deveria indicar apenas um nome. Vale ressaltar que, o sentido atribuído a boa condução da disciplina relaciona-se aos aspectos didáticos e metodológicos adotados pelo professor, no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos em questão.

Na definição do grupo amostral, foi considerada a maior incidência dos nomes indicados pelos estudantes. Buscando assegurar a obtenção de uma amostra representativa para o presente estudo, o número de participantes foi arbitrado pelo pesquisador com base no viés de amostragem por conveniência. Nesse sentido, foram assegurados os cinco nomes que obtiveram o maior percentual de indicação (1º lugar com 18,19% e 5º lugar com 7,26%), os quais somaram um total de 64,18% dos professores indicados pelos acadêmicos.

Uma vez definida a amostra – cinco docentes, os participantes foram informados acerca dos aspectos relativos à pesquisa, solicitadas a participação e autorização para o desenvolvimento dos procedimentos inerentes à coleta de dados.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada, conduzida e fundamentada nos estudos de Spradley (1979), que assinala a entrevista com características etnográficas como sendo um evento discursivo, o qual, por sua vez, pode ser descrito pelo modo de conduzir alguns diálogos em ocasiões ou encontros sociais. Nessa perspectiva, o autor entende as entrevistas como uma série de conversações entre amigos, dentro das quais o pesquisador suavemente introduz novos elementos para ajudar os informantes a responderem como tal. A coleta de dados aconteceu a partir de agendamentos prévios, em locais diversos, com os professores, no período de maio a agosto de 2018.

No exame dos dados, após a transcrição das informações contidas nas entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011; CAREGNATO; MUTTI, 2006). As autoras citadas identificam três etapas que configuram a técnica de análise de Conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. A primeira etapa é uma fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda, os dados são codificados a partir de unidades de registro. Finalmente, na última etapa se fez a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento em função de características comuns. Para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, optou-se por utilizar, na seção resultados e discussão, os códigos na sequência que vão de P1 a P5.

Na execução deste estudo, foram consideradas as diretrizes regulamentadas pela Resolução nº 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, em 14 de julho de 2016, conforme ofício CEP nº 1.636.551.

Resultados e discussão

A discussão dos resultados obtidos desenvolveu-se por meio dos dados das entrevistas realizadas com os professores participantes, a bibliografia utilizada que vinha ao encontro da temática abordada e, também, as posições assumidas pelos autores da investigação em relação ao tema. Desta forma, foi possível a compreensão e discussão aprofundadas das categorias de análise que se encontram organizadas em três partes: a primeira busca caracterizar os professores participantes; a segunda parte aborda os procedimentos e estratégias metodológicas adotados nas aulas e, por fim, a terceira que analisa a percepção dos professores quanto às atividades concernentes ao ensino.

Caracterização dos professores participantes

Compuseram o grupo amostral, cinco professores, sendo três mulheres e dois homens, atuantes no ensino superior, que se encontram em diferentes momentos da trajetória docente. Um professor encontra-se, segundo Huberman (2000), ao final do ciclo de vida profissional docente com trinta anos de experiência; outro há nove anos exerce a profissão e os demais situam-se entre dois e seis anos de efetivo exercício profissional no magistério superior. Tem-se um grupo amostral constituído por professores que se situam em diferentes fases que expressam, segundo o referido autor, a distância entre as ideias e as realidades que surgem, o sentimento de libertação e pertença, sensação de rotina e motivação elevada (HUBERMAN, 2000). Tal diversificação contribuiu na ampliação da perspectiva atinente aos dados obtidos e sua discussão.

No que diz respeito à formação acadêmica, apenas uma das professoras é licenciada em História, com mestrado e doutorado em Educação, vinculada ao departamento de Educação. Os demais são licenciados em Educação Física, com mestrado e doutorado na área de Educação Física e/ou áreas de conhecimento correlatas, com exceção de um participante que se encontrava em fase final do doutorado. Dentre os participantes, dois professores não faziam parte do quadro docente efetivo da instituição. Além das atividades de ensino e extensão, dois professores compõem o quadro permanente de docentes em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) oferecidos pela instituição.

Cumprir destacar que, apesar da heterogeneidade em termos de experiência no âmbito da docência superior, dois aspectos se mostraram comuns no grupo amostral: 1º) os professores, em sua totalidade, possuem experiência na educação básica, antes do ingresso no magistério superior, em escolas das redes pública e privada, vinculadas à Secretaria de Educação de Minas Gerais; 2º) ao ingressarem no magistério superior público, não tiveram

nenhum tipo de formação ou aporte de natureza didático-pedagógica por parte da Instituição de Educação Superior (IES) para atuarem nas atividades atinentes ao ensino. Durante o debate, os participantes refletiram sobre a forma como iniciaram a docência no ensino superior, na qual buscaram fundamentar suas práticas em experiências vivenciadas com seus professores do curso de formação inicial e, ainda, nas experiências docentes na educação básica.

Esta situação apontada nos depoimentos dos professores é uma realidade que, historicamente vem prevalecendo nas IES, no âmbito nacional e internacional (PIMENTA; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA, 2012). Segundo estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, a preparação do docente para atuar no ensino superior dar-se-á nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em que, comumente, a pesquisa tem primazia. Como aponta Almeida (2012), tem predominado nas universidades o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual os professores passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Procedimentos e estratégias metodológicas adotados nas aulas

Em sua maioria, os aspectos didáticos e metodológicos adotados pelo professor na condução do processo ensino-aprendizagem, constituem-se de forma processual e ininterrupto ao longo de sua trajetória profissional. Pensar nesses aspectos constitutivos da prática docente requer levar em consideração o contexto e o cenário em que se efetiva essa prática.

Os depoimentos dos professores acerca do trato dos conteúdos específicos nas disciplinas que lecionam, no curso de licenciatura em Educação Física, coadunam com resultados de pesquisas acadêmicas sobre o tema (PIMENTA; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2012). Em sua totalidade, esses professores adotam metodologias e/ou procedimentos de ensino atinentes a uma perspectiva consolidada na ambiência do magistério, como aulas expositivas e dialogadas, seminários, atividades em grupo, vídeos e músicas. No entanto, são procedimentos que distanciam das práticas docentes tradicionais que ainda se fazem presentes em muitos espaços de aprendizagem, nos diferentes níveis de ensino, em instituições de ensino pelo País.

Nessa direção, é importante assinalar que, diante de dificuldades detectadas entre os estudantes no processo ensino-aprendizagem (Quadro 1), conforme sinalizaram os professores, é adotado um conjunto de procedimentos (Quadro 2), com vistas a minimizar tais deficiências no decorrer do semestre letivo.

Quadro 1. Principais dificuldades apresentadas pelos estudantes nas aulas

Dificuldade de expressar o conteúdo na forma escrita.
Dificuldade de concentração durante as explicações do conteúdo.
Habilidade motora deficiente na execução das atividades propostas nas aulas práticas.
Falta de envolvimento e interesse pelo conteúdo trabalhado nas disciplinas.
Subterfúgios durante a aula como, por exemplo, o uso de celular e conversas.
Recusa nas leituras recomendadas e disponibilizadas sobre o conteúdo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 2. Procedimentos adotados diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes

Entrega das provas teóricas com discussão do conteúdo abordado com a turma em sala de aula.
Trabalhar o conteúdo das aulas práticas numa sequência pedagógica (de movimentos mais simples para os mais complexos).
Chamar a atenção dos estudantes para os erros apresentados em trabalhos e provas escritas.
Atenção na escolha do referencial teórico a partir de textos mais claros e linguagem mais clara para facilitar a compreensão pelos estudantes.
Uso de linguagem mais próxima à realidade dos estudantes ingressantes no curso.
Adoção de estratégias com vistas a desencadear nos estudantes postura crítica e reflexiva acerca do conteúdo trabalhado no dia a dia das aulas.
Formulação de avaliações que demandam dos estudantes a reflexão e tomada de decisão diante de questões sobre a profissão.
Dedicação exclusiva aos alunos que se encontram matriculados em alguma disciplina que se encontra sob a minha responsabilidade.
Apoio de monitores remunerados e voluntários.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Abordar acerca das dificuldades comumente apresentadas pelos estudantes, bem como os procedimentos adotados pelos docentes no sentido de minimizar tais situações, pareceu gerar um sentimento de incômodo e angústia entre os professores participantes, pois, trata-se de uma realidade que vem se tornando recorrente no nível superior. A propalada democratização do acesso ao ensino superior via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Seleção Unificada (SISU), não levaram em consideração as inúmeras deficiências presentes na educação básica oferecidas pelas escolas da rede pública de ensino, de onde advém uma considerável parcela dos estudantes que ingressam no ensino superior (ALMEIDA, 2012).

Diante desse cenário, as universidades têm-se deparado com crescentes demandas relacionadas aos seus ingressantes, as quais decorrem de diferentes fatores como a qualidade da formação recebida na educação básica, desigualdades socioeconômicas e culturais e, ainda, a falta de infraestrutura material e profissional para atender o conjunto de necessidades

individuais (CUNHA; CARRILHO, 2005; CUNHA, 2012). Somam-se a essas questões problemas decorrentes do processo adaptativo, no qual sobressaem inúmeras dificuldades desses estudantes corresponderem às exigências das atividades acadêmicas, interpessoais e sociais (PIRES; ALMEIDA; FERREIRA, 2000).

Nesta perspectiva, que sinaliza estratégias educativas para a minimização de possíveis implicações negativas, no nível do aproveitamento acadêmico destes alunos, no decorrer da formação inicial, o maior desafio enfrentado pelas universidades tem sido encontrar formas de estimular a permanência, de uma significativa parcela de estudantes, nos cursos nos quais ingressaram. Não obstante a isso, o ensino de graduação nas IES do país se encontra fortemente submetido à lógica de mercado e do consumo em que se busca, cada vez mais, o aligeiramento da formação inicial (PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Nessa lógica frenética, a universidade é vista como uma grande usina de produção, cuja única exigência imposta aos estudantes é a de que adquiram o mínimo suficiente para cumprirem os créditos e adquirirem os diplomas. Na contramão dessa perspectiva que a cada vez mais avilta a ideia da universidade, se encontram muitos docentes que, assim como os participantes do presente estudo, vêm buscando formas e procedimentos que possam garantir o pensamento autônomo, por meio de práticas reflexivas, acerca dos aspectos que direta ou indiretamente permearão a futura atuação profissional de seus estudantes.

No que se refere ao planejamento das aulas, o grupo de professores fez menção a um conjunto diversificado de procedimentos que costuma adotar na etapa atinente ao planejamento das aulas, tendo em vista as especificidades das áreas de conhecimento representadas pelas disciplinas as quais se encontram responsáveis. Essa situação se faz presente no depoimento de uma professora que leciona uma disciplina oferecida pelo departamento de Educação.

Normalmente trabalho textos nas aulas. Faço um grande fichamento e trago elementos da vida cotidiana, do mundo do trabalho e aproximo da realidade, da educação, isso sempre eu faço [...]. Se é noticiada alguma informação relacionada ao tema que estou trabalhando, eu faço a sua vinculação porque o conteúdo permite isso, eu trabalho com políticas públicas para a educação básica, então não é difícil (P5).

O depoimento dessa professora coaduna com a afirmação feita por Nuñez, Ramalho e Oliveira (2014), de que os professores em suas atuações devem compartilhar e participar nas mudanças que a sociedade impõe à cultura escolar e, conseqüentemente, para a atividade docente. Não de forma acrítica, mas, sendo eles, também, autores e catalisadores dessas mudanças, quando reconhecem a essencialidade de uma era que perpassa o processo de profissionalização.

Outra professora fez alusão à complexidade de se trabalhar uma disciplina nova e ressaltou, em sua fala, os cuidados que geralmente toma quando assume tais encargos no curso.

Quando se trata de disciplina nova é um pouco mais complexo porque a gente tem que montar a estrutura do zero, então normalmente eu pego a ementa, o programa analítico da disciplina e vejo qual é o conteúdo que tem que ser abordado naquela disciplina e é aí que a partir disso eu vou tentando pegar materiais, materiais mais

recentes, então não só livros e textos, mas também artigos, teses, dissertações sobre aquele assunto e tentar construir um conteúdo que não seja somente teórico, como as minhas disciplinas são teórico-práticas tentar sempre casar a parte da teoria com a parte prática, pra realmente ter uma relação do que está sendo visto na teoria com o que está sendo feito na prática (P4).

Com base nos estudos de Ramalho e Nuñez (2014), parece possível afirmar que, em linhas gerais, os professores, como docentes experientes, possuem crenças, ideias, concepções, conhecimentos, atitudes sobre o ensino e sobre a sua aprendizagem que são resultado de vários fatores, em especial de suas experiências durante muitos anos como professores.

Sob essa perspectiva, é importante destacar um aspecto que parece contribuir na dedicação e, conseqüentemente, no êxito das práticas de intervenção desses docentes. Em sua totalidade, os participantes afirmaram que estabelecem uma relação de afinidade e proximidade com os conteúdos que trabalham, haja vista, se tratarem de conteúdos e/ou temáticas comuns às suas respectivas áreas de especialização.

Percepção dos professores quanto às atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação inicial

Buscou-se conhecer a relação que os professores participantes estabelecem com o ensino, a pesquisa e a extensão na formação do acadêmico durante o curso de formação inicial. A fala de uma professora indica um posicionamento que mostra o reconhecimento da importância dos três pilares, na formação inicial do estudante.

[...] os três eixos ensino, pesquisa e extensão realmente estão muito interligados. Mas se a gente for pensar em uma hierarquização, o ensino é o principal que a gente tem aí. Na minha atuação entre ensino, pesquisa e extensão, busco priorizar o ensino. Sem o ensino não existiria pesquisa ou não teria o porquê de existir a pesquisa. Isso porque a gente não teria como transmitir um certo conteúdo nas aulas. E extensão porque a gente sempre que faz alguma atuação fora da universidade ou dentro da universidade, mas fora do contexto daqui relacionado academicamente [...]. Sem dúvida, o elo entre ensino, pesquisa e extensão é muito importante para a formação do acadêmico durante o curso de graduação (P4).

Uma professora reconhece a existência de uma hierarquização existente entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades e defende o que denomina junção entre os três pilares, como forma de oportunizar um ensino de maior qualidade para os estudantes no decorrer da formação inicial.

Vejo perfeitamente uma hierarquização entre ensino, pesquisa e extensão e a pesquisa é o primo rico. Alguns colegas quando vão falar com a gente de ensino ou de extensão desmerecem completamente [...]. Há uma supervalorização. Professor bom é aquele produtivo, aquele que está na pós-graduação. Ele pode fazer pesquisa sem estar na pós-graduação, porque não!? E a gente tem aí um modelo produtivista muito nocivo, que adoce as pessoas. Vejo estudantes apavorados porque não tiveram seus trabalhos publicados ou porque queriam entrar na pós-graduação e não conseguiram [...]. Penso que a junção entre ensino, pesquisa e extensão que vai fazer com que a gente realmente tenha um ensino de qualidade, que é o nosso objetivo principal (P5).

A fala de outro professor pareceu indicar, no que tange aos pilares ensino, pesquisa e extensão no ensino superior, o reconhecimento de maior dedicação às atividades de pesquisa e, nessa reflexão, no entanto, pareceu estar implícita, em sua percepção, a importante relação que a pesquisa estabelece com o ensino na formação inicial.

[...] confesso que tenho uma tendência mais voltada para a pesquisa, mas é uma questão pessoal, afinidade maior com a pesquisa. No entanto, nos anos de atuação no ensino superior eu nunca deixei de ministrar disciplinas na graduação. Acredito que nem todos os estudantes têm a oportunidade de ingressarem na iniciação científica [...]. Eu considero muito importante para que o estudante consiga perceber como o conhecimento é produzido, como ele é transmitido. Trata-se de uma forma de o estudante fazer parte integrante desse processo e não ficar somente recebendo o conhecimento já pronto (P1).

Em linhas gerais, os depoimentos dos professores evidenciaram o reconhecimento de uma hierarquização entre ensino, pesquisa e extensão, na qual a pesquisa se faz presente no âmbito das universidades como aquele pilar que propicia ao professor prestígio e *status* de produtividade, como mostram as pesquisas que discutem a formação de professores (PIMENTA; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2012). No entanto, cumpre destacar que, em sua totalidade, em diferentes momentos dos depoimentos dos professores entrevistados, se fez presente uma preocupação e dedicação com o ensino na formação inicial dos futuros professores de Educação Física.

Considerações finais

Diante das constatações obtidas por meio desta investigação, é possível afirmar que a análise realizada, cujo eixo norteador foi boas práticas docentes na formação inicial de professores licenciados em Educação Física, forneceu elementos que despertam para uma reflexão sistemática sobre formação e atuação de professores.

Como evidenciado pela literatura vigente que trata desse tema, as atividades atinentes ao magistério no ensino superior, principalmente nas instituições públicas, na maioria das vezes, são subjugadas, abrindo espaço para aquelas relacionadas à pesquisa. Como decorrência, tem prevalecido não somente certo despreparo, bem como descaso para com as atividades de ensino que, por sua vez, comprometem a formação inicial. Os resultados obtidos mostraram consonância nos aspectos que concorrem para as boas práticas pedagógicas dos professores considerados pelos acadêmicos, o que leva a pressupor se tratar de uma característica comum entre esses professores que vêm contribuindo para situações exitosas vivenciadas pelos estudantes, que estabelecem convívio com esses professores nas disciplinas que lecionam.

Nesta perspectiva, as boas práticas desenvolvidas pelos professores podem ser compreendidas, tendo em vista ações como: a percepção da importância da associação equânime entre ensino, pesquisa e extensão; a manutenção da prática de intervenção atualizada e em constante interface com aspectos políticos e sociais; o planejamento das aulas - como momento de reflexão daquilo que se ensina, somado à valorização do ensino como

um dos pilares da universidade, aliado ao compromisso e responsabilidade efetivadas no cotidiano da docência no ensino superior.

Sobretudo, acredita-se que o reconhecimento das possibilidades de interação entre ensino, pesquisa e extensão favorece o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores nos futuros professores, lhes possibilitando ir construindo e transformando seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social concreta impõe ao professor na educação básica.

Ao enfatizar as boas práticas docentes na formação inicial do professor num contexto em que o ensino não é destacado, por não propiciar aos professores reconhecimento no âmbito acadêmico, assim como evidenciado em outras pesquisas, está se admitindo a ineficiência das IES públicas para com a formação inicial, para lidar com a complexidade do exercício da docência e, por sua vez, a dificuldade que envolve o ato de preparar novas gerações de docentes para atuar num contexto incerto e de ininterruptas mudanças. Para tanto, urge repensar o mérito singular que as universidades vêm atribuindo às atividades de pesquisa em detrimento daquelas atinentes ao ensino.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-60.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**. Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas: Papirus, 2012.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MELLO, Irene Cristina de. A docência no ensino superior: descrição e análise de um percurso formativo. *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste**: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 103-121.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite; OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria. O professor como profissional: um olhar sobre as representações de professoras. *In*: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán (org.). **Formação, representações e saberes docente**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 171-199.

PAIXÃO, Jairo Antônio; CUSTÓDIO, Glauber César Cruz; BARROSO, Yuri Windson Santos. O processo de aprendizagem do professor de educação física atuante em academias de ginástica no início de carreira. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 19, n. 2, p. 286-299, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.5216/rpp.v19i2.35348>

PAIXÃO, Jairo Antônio *et al.* A prática do bom professor na formação inicial: uma análise na perspectiva de acadêmicos do curso de licenciatura em educação física. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 21, n. 4, p. 751-761, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.49712>

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIRES, Heldemerina Samutelela; ALMEIDA, Leandro; FERREIRA, Joaquim Armando. Adaptação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. *In*: SOARES, Ana Paula *et al.* (eds.). **Transição para o Ensino Superior**. Braga: Universidade de Minho, 2000. p. 119-127.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. *In*: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán (org.). **Formação, representações e saberes docente**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 17-37.

SPRADLEY, James P. **The ethnographic interview**. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

Notas

ⁱ O presente artigo resultou de uma pesquisa que teve como órgão financiador a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, Edital 01/2016 - Demanda Universal, Processo APQ-02182-16.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

