

# O INÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Luana Zanotto<sup>1</sup>

Fernando Donizete Alves<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo é oriundo de uma pesquisa empírica e apresenta os saberes e as possibilidades mobilizadas no início da docência em nível superior, em um curso de Educação Física de uma universidade federal. A pesquisa, de cunho qualitativo-exploratório, surgiu em decorrência das experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora atuante nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Educação Física e Estágio Curricular Supervisionado. A análise dos dados atribuiu à docência a responsabilidade pelos processos educativos desencadeados, tendo-se em vista as especificidades da educação física como área de formação acadêmico-científica, bem como o reconhecimento dos saberes educacionais emergidos na relação professor-aluno. Elucidam-se alguns saberes da formação docente construídos na fase inicial de carreira no ensino superior, concretamente na tarefa de trilhar dialogicamente as aprendizagens referentes à prática de ensino em cursos de licenciatura, em função das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas.

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

Recebido em: 13/04/2017  
Aprovado em: 18/10/2017

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

# THE BEGINNING OF TEACHING ON HIGHER EDUCATION: A STUDY ON BACHELOR OF PHYSICAL EDUCATION DEGREE

Luana Zanotto

Fernando Donizete Alves

## ABSTRACT

The current article emerges from an empiric study and presents the knowledge and possibilities urged at the beginning of higher education teaching on a physical education course at a public college. The qualitative and exploratory study emerged as a result of experiences and educational practices developed by a Professor responsible for the subjects of Teaching Methodology of Physical Education and Supervised Academic Training Programs. The data review assigned to Teaching the charge for the educational processes according to the specific nature of physical education as an area of the academic scientific degree as well as the recognition of educational knowledge emerged between the Teacher and student relation. Some formation knowledge of teaching are built on the initial period of higher education, specifically on the task of achieving dialogically the learning process associated to teaching practice on bachelor of education degree in terms of contingencies and intrinsic resources of educational activities.

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

Received on: 13/04/2017

Approved on: 18/10/2017

## INTRODUÇÃO

Vislumbramos um início de docência no ensino superior que busque atender ao imperativo de uma educação formativa na universidade: problematizadora, dialógica e que seja responsável pela formação de profissionais amplamente capacitados e comprometidos, para atuar no mercado de trabalho relacionado à área. Para além disso, empenhamo-nos à conscientização e aos fazeres de uma educação/ensino que, por intermédio da ação transformadora, ocupe posição preponderante na formação inicial do professor em cursos de licenciatura.

Compreendemos a docência como uma atividade dinâmica, multifacetada, movediça e complexa, situada em contextos históricos, políticos e sociais que envolvem conhecimentos, saberes e atitudes com as práticas pedagógicas desencadeadas em contexto de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, envolve a profissionalização do professor e suas condições de trabalho, aspectos esses perpassados pela excelência envolvida na ação profissional, assim como pelo comprometimento no processo de formação de estudantes.

Diante das especificidades da temática (saberes iniciais de docentes no ensino superior), acreditamos que a competência pedagógica e o engajamento profissional assumido nos anos iniciais da carreira cooperam para a concretização de uma profissão em contínuo processo de desenvolvimento – tal como o magistério. Nesses termos, a própria pedagogia universitária, fortalecida por competências científicas e pedagógicas, consolida e qualifica o ensino de graduação no âmbito superior, na medida em que se privilegia o ensino como essência do trabalho docente, associando-o também à pesquisa e à extensão (TORRES, 2014).

Para Nóvoa (1997), a tomada de consciência no início da profissão auxilia na compreensão e na inserção consciente no mundo objetivo de trabalho, e esta é decorrente da integração dialética da subjetividade do professor com a objetividade de atuação desse profissional. Tal interação dialética converte-se em intenção para se obter uma adequada apreensão dos conhecimentos necessários para atuação docente no ensino superior. Também para Libâneo (2012), essa postura provoca dinamismo na conscientização profissional a respeito da realidade e da unidade entre teoria e prática.

O processo de “tornar-se professor/a” está vinculado ao desenvolvimento pessoal e profissional, o qual se compõe de elementos subjetivos e objetivos. Consoante Tardif e Lessard (2007), o início da carreira é visto como o cerne da construção do saber experiencial. É nesse

momento que se consolidam bases empíricas que oferecerão aportes teóricos e práticos para as ações subsequentes. Assim, imbricado no contínuo processo de formação para a docência universitária, o docente – sujeito de uma vasta trajetória acadêmica ou em princípios de atuação – deve enfatizar a força fundadora e recriadora das abordagens teóricas e práticas que constituem a identidade, os saberes e as possibilidades desse indivíduo diante da prática profissional desempenhada.

Em paralelo, alguns estudiosos da temática, tais como Pimenta e Anastasiou (2002) e Ferreira (2010), demonstram ser possível mencionar a influência que a atuação profissional pedagógica exerce sobre os estudantes, não apenas conjunta à racionalidade técnica aplicada às práticas pedagógicas, mas também à elaboração de questionamentos sobre o sentido da educação e da formação universitária.

Considerando-se esse panorama de formação do professor na universidade, o presente texto apresenta uma problemática que teve a seguinte questão norteadora: que saberes de formação advêm da prática profissional do professor iniciante no magistério superior? Com isso, o objetivo foi apresentar os saberes e as possibilidades mobilizadas no exercício docente inicial em um curso de licenciatura em Educação Física, visando colaborar com os estudos da área de formação do professor para o magistério superior.

A partir do exposto, optamos por esmiuçar a temática investigada, enfocando a discussão relativa às experiências vividas pelo professor iniciante na atuação em curso de licenciatura. Para tanto, foram eleitas algumas experiências profissionais desencadeadas em um curso de Educação Física e, em seguida, foram organizados os domínios do conhecimento nas instâncias investigadas frente à luz da literatura correlata.

## **ESCOLHAS METODOLÓGICAS**

A abordagem do estudo é qualitativa com delineamento descritivo-exploratório (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa caracterizou-se como um estudo detalhado de um determinado fenômeno social e buscou informações para explicar as características e significados desse fenômeno, no caso, os saberes e possibilidades oriundos do início da docência no ensino superior.

O *lócus* de pesquisa foi uma universidade federal, e o trabalho contou com a participação de uma professora atuante no curso de Educação Física como sujeito de pesquisa. Com relação à qualificação profissional, a docente estava em fase de doutoramento e na condição de professor em caráter temporário junto à universidade. As experiências profissionais se traduzem em três anos de atuação docente na educação básica e poucas experiências na docência no âmbito superior, sendo que o primeiro contato deu-se mediante a vinculação ao Programa de Atividades Complementares de Teoria e Prática em Ensino Superior, instituído pelo curso de pós-graduação *stricto sensu*, nível mestrado, que visa aprimorar aspectos da docência por meio de atividades didáticas na graduação.

A investigação aconteceu com base nas ações teóricas e práticas desencadeadas nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental I e Metodologia do Ensino da Educação Física. A primeira vislumbra conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação e à atuação nos anos iniciais do ensino fundamental na educação básica, na inserção em escolas. Como objetivo geral, trata de possibilitar ao educando vivências em condições reais do contexto escolar. A segunda, por sua vez, apresenta bases em fundamentações essencialmente teóricas em torno dos princípios dos métodos e técnicas de ensino, tomando como base as propostas curriculares oficiais e formas adequadas de trabalho didático. Ambas as disciplinas foram ministradas no período de agosto a dezembro de 2016, na frequência de um encontro presencial por semana.

Para a coleta dos dados, optamos pela escrita em diários de campo, pois, segundo Neto (2010, p. 51), tal instrumento possibilita “[...] captar uma variedade de situações que não são obtidas por meio de perguntas, uma vez que, observadas diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”. Os diários elaborados em ambas as disciplinas eram construídos após a realização de um conjunto de três aulas, ou seja, a cada três semanas, sistematizava-se a prática em forma de diários de campo, igualmente na perspectiva considerada por Bogdan e Biklen (1994, p. 152), em que as “notas de campo são relatos escritos daquilo que o investigador vive, ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados [...]”.

Cunha (1997, p. 187) afirma que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”. Compreendemos que a sistematização da prática permite a construção de uma análise crítica,

situação em que o sujeito organiza as ideias e reconstrói a experiência de modo reflexivo, fazendo-o criar uma nova base de compreensão da própria prática e fazendo emergir teoria.

Estruturamos o percurso empírico analisando um roteiro composto por cinco diários de cada uma das referidas disciplinas, totalizando dez diários com aproximadamente seis páginas cada um. Em seguida, efetuamos a exploração profunda do material e inauguramos o tratamento dos resultados. A análise desse material foi sustentada nos referenciais de Minayo (1994), os quais possibilitaram desvendar alguns conteúdos presentes nos dados coletados, ao discutí-los com o referencial teórico correlato à temática.

A exploração dos diários auxiliou na discussão de questões cruciais à compreensão da atuação docente, inclusive por terem sido confeccionados na perspectiva da formação continuada do professor, tomando como ponto de partida a reflexão na ação (CAMPOS; PESSOA, 1998) e a transformação da prática pedagógica a partir de um processo em que a condição existencial é o ponto de partida para se desempenharem e se ressignificarem ações profissionais.

Salientamos que, na etapa de organização e análise de dados, foram respeitados todos os cuidados éticos no que se refere ao consentimento de participação, ao anonimato dos participantes (professora e estudantes), por meio de nomes fictícios, e à confidencialidade dos dados.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste tópico, apresentamos os elementos do início da profissionalização docente, os saberes e possibilidades mobilizados especialmente em contexto da docência/ensino em sala de aula. Para iniciar a discussão, lançamos mão do conceito de saberes docentes, apoiando-nos em Tardif (2008, p. 62), que define a expressão “como um saber plural [...]”, e também em Benites (2007), ao elencar esses saberes como os conhecimentos, competências e habilidades que perpassam a formação e a atuação profissional.

Por esse viés do entendimento, foi possível identificar alguns aportes teóricos propícios à discussão, os quais balizaram a atuação docente ora esmiuçada. Os saberes docentes corresponderam às percepções da professora acerca do início da profissionalização, aos conceitos e entendimentos que perpassaram as relações harmônicas estabelecidas entre

ela e os estudantes, bem como as possibilidades e práticas pedagógicas ora percebidas ora construídas no dia a dia de atuação.

De modo geral, a professora se percebeu como a principal autora do processo de desenvolvimento e aprimoramento docente, concretizado por meio da responsabilidade perante a sistematização do ensino e da interação ética e pedagógica com os estudantes. Em outras palavras, ao longo do semestre, a docente foi se conscientizando a respeito da elaboração de um trabalho interativo e de diálogo entre os aportes teóricos trabalhados e a intersubjetividade presente nas relações humanas estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A partir da leitura dos diários, compreendemos a docência pelo viés da incumbência no que nomeamos de dupla jornada formativa, em que a primeira corresponde à articulação do tempo de aprendizagem na relação pedagógica com os estudantes e a segunda, à própria formação profissional. Sobre isso, Tardif e Lessard (2007) ressaltam a existência de um tempo necessário para que se configurem as experiências, os conhecimentos, um tempo próprio, pessoal. Ou seja, do início, advêm frutos de muitos acontecimentos inter-relacionados, de interações vivenciadas e saberes advindos do cotidiano.

As duas disciplinas investigadas neste estudo, Metodologia do Ensino da Educação Física e Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental I, são elencadas como componentes obrigatórios do currículo do curso de licenciatura em Educação Física da universidade. Consideramos que ambos os componentes estabelecem interfaces educativas, pois apontam à compreensão e à análise da concepção teórico-prática da Educação Física escolar, todavia organizados de maneira coerente com o trabalho didático-metodológico e no que tange às atividades relacionadas à sequência dos conteúdos, à contemplação dos objetivos, à avaliação e à aprendizagem dos licenciandos. Além disso, fomentam meios para a apreensão das especificidades de ensino de Educação Física em cada nível da educação básica.

Destarte, percebemos que os estudantes inseridos nessas conjunturas curriculares não se apropriam somente dos conteúdos ministrados, mas também das formas como estes foram ministrados e, nesse sentido, podemos dizer que o currículo oculto foi por vezes pedagogicamente mais eficaz que o próprio currículo oficial. Nos excertos a seguir, retirados dos diários de campo, observamos:

*O que percebo não isoladamente é que o gosto pela aprendizagem se fortalece quando compartilhamos das nossas [estudantes e professora] vivências anteriores à chegada à universidade [...]* (Diário I – Disciplina: Metodologia).

*Interessante quando Regina destaca que ir à escola possibilita visões diferentes da Educação Física [...] por entender outras percepções e até a buscar outras oportunidades na área da educação. Parece que a informalidade já construída com a professora supervisora de estágio lhe desperta mais aprendizagens do que as formalidades impostas pela universidade* (Diário IV – Disciplina: Estágio Supervisionado).

Dessas reflexões, emergem as críticas que nos levam a repensar os pesos atribuídos ao papéis dos currículos, especialmente em berços universitários, dentro dos quais se acredita que o domínio de conteúdos é o saber fundamental para o desenvolvimento da docência, o qual, por via de regras, advém das competências de pesquisas acadêmicas. Sabemos que a aprendizagem da docência se articula entre teoria e prática, consolidadas também a partir das experiências vivenciadas nas diferentes situações de atuação profissional.

Por conhecer um contexto de docência sobre a Educação Física na infância e algumas especificidades do trabalho pedagógico com crianças entre três e cinco anos de idade inseridas na primeira etapa da educação básica, a professora demonstrou melhor articulação entre os conhecimentos da própria realidade com os estudos teóricos consolidados em sala de aula na universidade. No relato dela, apreciamos:

*O que percebo como “**consciência desse trabalho docente**” é a minha constante reflexão das condutas e ações em relação ao conteúdo que me proponho a ensinar. Ao tratar do ensino metodológico da Educação Física no âmbito infantil, por exemplo, a dinâmica foi facilitada, pois **quando já se teve o contato diário no cotidiano escolar se consegue falar com mais propriedade da realidade da educação infantil [...]**. Nessa aula pude compartilhar com a turma as particularidades e singularidades deste nível e, assim, também observar e refletir a docência realizando uma interlocução entre teoria estudada e prática encontrada* (Diário II – Disciplina: Metodologia, grifo nosso).

O excerto elucida os preceitos do termo saber de “experiência feito” (FREIRE, 1978, p. 68) revelados pela professora, a qual se refere às experiências de vida trazidas por ela e que são consideradas em contextos atuais, em âmbitos históricos, políticos e sociais. Segundo o autor, esse saber de experiência é concebido como o saber imediato que caracteriza a cotidianidade

do sujeito, ou seja, como reconhecimento da bagagem que cada ser humano carrega. Assim, as vivências como professora de Educação Física na educação infantil traduzem a leitura que ela possui de mundo e são tomadas como ponto de partida para as relações pedagógicas desencadeadas no ensino de graduação.

Notadamente, a sistematização e a execução do ensino não devem limitar-se apenas ao conhecimento anterior, todavia prático, dos conteúdos ministrados; contudo, esse feito resulta na ampliação da qualidade das aulas, para além de corroborar com a busca pela efetiva apreensão e pelas ressignificações dos conceitos e saberes. Em acordo com Campos e Pessoa (1998, p. 197): “se, de outra forma, observamos e refletimos sobre nossas ações, podemos descrever um conhecimento que está implícito nessas ações”.

Outras experiências relatadas pelos estudantes-estagiários relacionam-se a atuações como possibilidades formativas à docência no tocante à compreensão dos universos educativos que formam o professor de Educação Física. Para Ferreira (2010, p. 88), “o adulto universitário é um aluno privilegiado no contexto do universo adulto em geral. Sendo assim, supõe-se que o ensino deva ser focado no mundo do trabalho e em suas relações com a profissão escolhida”. Por isso, os diálogos entre professora-estudantes e entre estudantes-estudantes desmitificaram os olhares exteriores comumente enraizados na ideia de que o campo profissional do professor de Educação Física está pautado apenas no “saber-fazer”, o que remete à visão da formação dos licenciandos na área como meros profissionais consumidores de fazeres, calcados numa racionalidade técnico-formativa. O excerto a seguir exemplifica a percepção da professora sobre o contexto:

*A partir da discussão sobre a escola enquanto também local para pensar e fazer teorias, percebo que, para a maior parte dos alunos, os estágios têm sido uma oportunidade para ver e viver novidades, se interar com a cultura escolar e perceber qual o papel da Educação Física no ensino fundamental I, como, por exemplo, quando Matias e Carlos falam que os objetivos deste nível é apresentar às crianças algumas possibilidades de fruição da cultura corporal de movimento e, como conteúdo, a inserção de jogos com regras [...] justamente o que discutimos em aula. O estágio me parece ser uma atividade realizada com prazer por eles [...] (Diário III – Disciplina: Estágio Supervisionado).*

As percepções da professora vão ao encontro do proposto por Pimenta e Lima (2006, p. 8), que dizem que o papel dos estágios não tem por intenção levar os estagiários a observar os professores em exercício, para futuramente imitar esses modelos encontrados, mas “[...]”

consiste na realização de uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”.

A professora demonstrava as expectativas com o momento, reforçando o empenho e a corresponsabilidade dos estudantes com a própria formação como futuros professores de Educação Física, oferecendo a eles aportes academicamente fundamentados, em que, segundo Tani (1996), são representados pelos conhecimentos oriundos da pesquisa, da preocupação pedagógica e profissional, de forma a promover uma interação entre os conhecimentos produzidos pela teoria e os problemas vivenciados na prática.

Com isso, percebemos que o exercício docente perpassou por um interessante processo formativo junto aos estudantes. O relato ainda demonstra a fusão do corpo de conhecimentos oriundos da prática nas escolas com os aportes teóricos que sustentam a formação docente na graduação, facilitando a interação entre esses dois universos, além de priorizar a formulação de objetivos e conteúdos guiados pela autoria dos estudantes.

No que tange às possibilidades, o início da docência foi compreendido como oportunidade ímpar para a fundamentação teorizada do professor, extrapolando, assim, os saberes de origem prática pautados no operacionalismo realizado em sala de aula. Ressaltamos que a prática docente iniciante foi vista como oportunidade de múltiplas aprendizagens e processos formativos, como, por exemplo, a inter-relação entre a condição de estudante de pós-graduação, a condição anterior de professora da educação básica e a atual condição de professora no ensino superior, e como os três âmbitos de vivências acadêmicas e profissionais coadunam-se de modo a potencializar as ações em contexto de ensino na graduação.

As primeiras experiências em nível superior possibilitaram copiosas reflexões de cunho pessoal e profissional para a docente, para além de envolver um olhar para a própria trajetória de vida, visões de mundo e ideários. Alguns relatos de diários, transcritos em forma de “comentário do observador”, revelam parte dos anseios e expectativas com relação à profissão.

*Por vezes, ao encerrar uma aula, a sensação é a de **missão cumprida**. Não no sentido enfadonho do tempo-espaco de aula, mas no ato de perceber que o planejado foi atingido e desempenhado com eficácia. Essa sensação se mostra a mim quando a **participação dos estudantes é contínua e dialogada**, ou ainda quando o grupo se demonstra envolvido com a temática estudada, trazendo para a discussão relatos das vivências de fora da universidade ou apresentando dúvidas que*

*avançam na construção do conhecimento* (Diário IV – Disciplina: Metodologia, grifo nosso).

Sem dúvidas, a narração conduz à reflexão de que o início da docência é marcado pela apreensão de que o professor de fato não tem objetos de trabalho, mas, sim, sujeitos, seres humanos dotados de particularidades, vontades e liberdade, e são, sobretudo, corresponsáveis pelo delinear do processo de aprendizagem (TARDIF, 2008). A preocupação em desenvolver uma boa prática em sala de aula, evidentemente perpassada por tensões e angústias, abre premissa às reflexões sobre uma epistemologia da prática que toma como ponto de partida a reflexão na ação e a transformação da práxis pedagógica (SCHON, 1997).

Quanto a isso, destacamos a concepção de professor reflexivo, que se remete à proposta formativa e defende a necessidade do diálogo como inusitado e até mesmo como termômetro de práticas pedagógicas bem-sucedidas. A professora enfatiza algumas possibilidades formativas na primeira oferta que fez da disciplina de Metodologia:

*[...] penso que a disciplina possibilitou tanto para mim quanto para os estudantes um contato mais aprofundado com as propostas curriculares oficiais que regem a disciplina de Educação Física e, juntos, [exalto a participação dialogada com os estudantes] tivemos a oportunidade de **conhecer e analisar as relações existentes entre escola e educação física em termos legislativos**, por meio dos recursos utilizados em sala, em termos de suas funções sociais e também mediante as discussões sobre as relações humanas estabelecidas nos intramuros escolares, como a relação professor-crianças e/ou adolescentes entre outras [...]* (Diário V – Disciplina: Metodologia, grifo nosso).

Observamos que as estratégias didáticas empregadas possibilitaram aos alunos organizar uma discussão sobre determinado tema, tendo como referência os textos de estudos, um vídeo, uma animação, uma situação de ensino ou um conjunto de materiais utilizados como recursos didáticos. Nesse sentido, destacamos como prática exitosa a perspectiva dos momentos de compartilhamento das experiências entre professor e alunado, o que sugere que a postura docente dialógica pode atuar como ação formativa. O mesmo verificamos no excerto a seguir:

*Constantemente nas aulas reforço a ideia de que falar é importante! Demonstro saber da existência de inúmeras formas para se expressar (escrita, verbal, gestual, etc.), mas reforço a necessidade de falarem durante as aulas, incentivando a manifestação por meio da oralidade/do tão importante diálogo que deve existir entre nós e o objeto de ensino [...], da participação e socialização das ideias com os colegas, sem*

*medo de dizer “coisas erradas” ou se silenciarem pela preocupação de pronunciarem dizeres equivocados (Diário V – Disciplina: Metodologia, grifo nosso).*

Recorremos a Freire (1982) para mencionar a importância do diálogo verdadeiro no processo cognoscente. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico com relação à condição humana imbricada na condição educativa. Por meio dele, podemos dizer o mundo segundo o nosso modo de ver, possibilitando a abertura de novos caminhos para repensarmos as vicissitudes mundanas. Segundo o referido autor, o diálogo verdadeiro implica saberes diferentes, que não podem ser impostos por alguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica sobre as distintas condições no mundo. Tal esforço exige confiança no outro, disponibilidade, amor, respeito e humildade. Do mesmo modo, a escuta é condição indispensável para o diálogo verdadeiro; é disponibilidade permanente de abertura às falas dos alunos, às limitações e diferenças que eles apresentam.

Ao pensarmos no exercício do diálogo com os estudantes, importante observar que, inicialmente, deve-se conquistar uma relação que amenize algum tipo de constrangimento de várias ordens sociais, que, por vezes, emergem em sala, advindos do poder inerente às relações etárias, geracionais, de grupo, de gênero e educativas, numa perspectiva de cessar com as “relações hierárquicas”. Nesse sentido, o professor deve se colocar como parte da comunicação que se estabelece entre ele e os discentes. Para Rocha (2008):

A construção de estratégias comunicativas coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca – de sentido horizontal – de compartilhamento, necessário para a compreensão de pontos de vistas diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo [...] (ROCHA, 2008, p. 46).

Assim, nos mostramos favoráveis ao incentivo e às oportunidades para que os licenciandos digam a palavra deles e pronunciem os entendimentos que possuem, em uma atividade didático-pedagógica para conhecer as falas e as inúmeras maneiras de captar a realidade vivida pelos estudantes, além de captar as facilidades e dificuldades encontradas por eles no processo de aprendizagem. Também dialogando com Torres (2014) nesse contexto de relações humanas, observamos o surgimento e a criação de uma pedagogia universitária a partir de discussões e reflexões sistemáticas em torno do ato de ensinar e aprender, ressaltando as responsabilidades assumidas pelo docente e pelos discentes envolvidos no processo.

Dentre os elementos presentes no início da carreira do professor, destacamos ainda um fator relacionado à essência da atividade docente que corresponde ao interesse em aprender a fazer a docência, fazendo-a, e, ao mesmo tempo, despertar nos estudantes o gosto pela aprendizagem de conceitos indispensáveis à formação.

Por fim, temos a voz da professora:

*Neste término de semestre, percebo que o brilho daquilo que eu já aspirava só aumentou, se já me identificava com a docência anteriormente na Educação Física na educação básica, agora estou tendo a oportunidade de vivenciar o ensino superior e, com isso, compartilhar parte dos meus saberes com os possíveis futuros colegas de profissão [...]. Posso afirmar que essa é a carreira que quero seguir (Diário V – Disciplina: Estágio Supervisionado).*

As possibilidades pedagógicas apresentadas e discutidas neste artigo foram percebidas como um exercício contínuo de reflexão entre os “saberes de experiência” da professora e as demandas exigidas no exercício docente. Com isso, dialogamos com Tardif (2008) ao dizer que os saberes que fundamentam a prática do professor estão centrados nos saberes da experiência, conferindo-lhe sentidos e significados marcados pelo encontro das subjetividades no processo, aspectos esses tão urgentes para o desempenho de uma prática profissional de excelência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando os resultados da investigação, foi possível identificar alguns saberes e possibilidades oriundas da prática profissional da professora participante, além de compreender possíveis elementos que caracterizam a docência no exercício iniciante e os processos de constituição do professor. Consideramos que ser professor em âmbito superior apresenta-se como segmento de formação continuada, imbricado por um ato de educar, olhar e ouvir em vias de forjar um cotidiano de docência contextualizado. Todavia, não é algo simples, por isso, coube uma reflexão acerca dos processos que formaram a professora, para além de observar alguns aspectos presentes na atuação cotidiana em sala de aula e fora dela, como no caso dos estágios supervisionados.

A ação pedagógica elementar foi destaque à postura dialógica assumida pela docente, em um compromisso assumido com os aportes teóricos e práticos concretamente tecidos nas

aprendizagens de incumbência das disciplinas de Metodologia do Ensino de Educação Física e Estágio Curricular Supervisionado, sobretudo nas relações humanas desencadeadas com os graduandos. Assim, pautados em uma concepção de ensino e educação dialógica, retratamos o sujeito docente como ser sócio-histórico concreto; em via de regras, as vivências dele em sala de aula apresentaram-se como um contínuo processo de superação e de descobertas de competências necessárias à docência. Esse início de carreira, portanto, foi marcado pelo processo dialógico/colaborativo, denotando a postura aberta e humilde da professora ao não adotar práticas autoritárias.

Ressaltamos a compreensão das formas de pensar e agir das propostas formativas e, por fim, enfatizamos a necessidade de futuras investigações que se debrucem nos sentidos e nas significações atribuídas ao exercício docente inicial no ensino superior. Acreditamos que tais aspectos podem suscitar novas propostas para ressignificar as compreensões proferidas em torno do fazer docente.

## REFERÊNCIAS

BENITES, L. C. *Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e prática pedagógica*. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: Geraldí, C.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 183-206.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010)>. Acesso em: mar. 2017.

FERREIRA, V. S. As Especificidades da Docência no Ensino Superior. *Rev. Diálogo Educ.* Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3058/2986>>. Acesso em: mar. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar a aprender e aprender a ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, C. L.; ALVES, N. (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

NETO, L. B. Educação do campo ou educação no campo? *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>>. Acesso em: out. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: jan. 2017.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-61.

TANI, G. Perspectivas para a Educação Física Escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 12, n. 5, 1991, p. 61-90.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch, 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TORRES, A. R. *A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior*. 2014, 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1997.

**Luana Zanotto**

*Professora substituta do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) da Universidade Federal de São Carlos. Doutoranda e mestre em Educação. Licenciada em Educação Física. luanazanotto@yahoo.com.br*

**Fernando Donizete Alves**

*Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos. Doutor em Educação Escolar. Licenciado em Educação Física. alves.sommer@gmail.com*