



SEÇÃO: ARTIGOS

Professores em início de carreira no magistério superior: narrativas sobre a docência no curso de Educação Física

Docentes en inicio de su carrera en el magisterio superior: narrativas sobre la docencia en el curso de Educación Física

Early career teachers in higher education: narratives on teaching in the Physical Education course

Sylvia Fernanda Nascimento¹, Zenólia Christina Campos Figueiredo²

RESUMO

O início de carreira para um professor em uma instituição de ensino superior nos cursos de graduação em Educação Física pode revelar singularidades passíveis de estudo. Ao considerar questões relativas à formação, ao ensino, aos saberes e à produção de conhecimento no campo da Educação Física, este artigo tem como objetivo conhecer e problematizar algumas representações que envolvem a concepção de docência que pauta o trabalho desse professor, as demandas e as complexidades do ensino superior, em especial, na área de Educação Física. Por meio de um roteiro de entrevistas com histórias de vida e histórias profissionais e, posteriormente, a entrevista narrativa, escutamos relatos de 12 professores de instituições de ensino superior da região metropolitana do município de Vitória-ES e percebemos histórias importantes sobre a docência, sobre sua prática cotidiana e sobre seus valores e sentimentos. Entender a docência como um processo que exige conhecimentos específicos é uma ação importante para reconhecer a sua complexidade.

Palavras-chave: docência universitária; educação física; professor iniciante.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4131-6971>. E-mail: syfena@hotmail.com

² Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9637-4581>. E-mail: zenoliavix@gmail.com

RESUMEN

El inicio de la carrera de un profesor en una institución de educación superior en cursos de graduación en Educación Física puede revelar singularidades que pueden ser estudiadas. Al considerar cuestiones relacionadas a la formación, la enseñanza, el saber y la producción de conocimiento en el campo de la Educación Física, este artículo tiene como objetivo conocer y problematizar algunas representaciones que involucran la concepción de la enseñanza que orienta el trabajo de este docente, las exigencias y complejidades de la educación superior, especialmente en el área de Educación Física. A través de un guión de entrevista con las historias de vida y historias profesionales, posteriormente, mediante la entrevista narrativa, escuchamos relatos de 12 profesores de instituciones de educación superior de la región metropolitana de la ciudad de Vitória-ES y percibimos relatos importantes sobre la docencia, su práctica diaria, sus valores y sus sentimientos. Entender la enseñanza como un proceso que requiere conocimientos específicos es una acción importante para reconocer su complejidad.

Palabras clave: docencia universitaria; educación física; profesor principiante.

ABSTRACT

The early career for a professor in a higher education institution in undergraduate courses in Physical Education can reveal singularities that can be studied. Considering issues related to training, teaching, knowledge and the production of knowledge in the field of Physical Education, this article aims to know and problematize some representations that involve the conception of teaching that guides the work of this teacher, the demands and complexities of higher education, especially in the area. Through an interview script with life history and professional history, and later using the narrative interview, we listen to stories from 12 professors from higher education institutions of the metropolitan region of the municipality of Vitória-ES. We can perceive important stories about teaching, its daily practice, its values, and its feelings. Understanding teaching as a process that requires specific knowledge is an important action to recognize its complexity.

Keywords: university teaching; physical education; early career teachers.

INTRODUÇÃO

A docência nos cursos de graduação guarda responsabilidades que vão além de instruir para uma profissão. A ação educativa na graduação exige do professor saberes pertinentes a uma prática de ensino e aprendizagem em que o conhecimento e a sua construção sejam pilares de um processo de formação profissional e humana. Nas palavras de Arendt (2011), é papel do professor contagiar o aluno com o amor ao mundo, com a importância de cultivar o mundo ao qual pertence, para que faça sentido a sua estada aqui. Nessa direção, está implícita a responsabilidade da docência, uma ação complexa que não se restringe somente a organizar e aplicar métodos de ensino e aprendizagem.

Considerando essa docência como ação complexa (CUNHA, 2010) é apropriado, quando se pensa a construção da docência em Instituições de Ensino Superior (IES), um olhar para a figura do professor em início de atividade docente. Nesse cenário, os professores em início de carreira, quando ingressam no ensino superior, geralmente provenientes de programas de pós-graduação, sentem que há uma abordagem menos expressiva quando se trata da formação pedagógica específica, com pouca discussão sobre questões relacionadas ao campo científico da educação, para a atuação na docência universitária (D'ÁVILA, 2012).

Pimenta e Anastasiou (2010) acrescentam que a formação docente é um processo permanente que envolve a valorização identitária e profissional dos professores. Segundo as autoras, essa formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimento específico, tanto com conteúdos didático-pedagógicos diretamente relacionados ao campo da prática profissional quanto com conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional e, também, conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; SEVERINO; PIMENTA, 2011).

Ao aproximar esses estudos para dialogar com o campo da Educação Física (EF), vemos que há lacunas importantes no conhecimento produzido sobre a docência universitária, os professores em início de carreira e, mais especificamente, sobre o trabalho docente na educação superior. Nesse sentido, considerando também as questões relativas à formação, ao ensino, aos saberes e à produção de conhecimento no campo da Educação Física, este artigo tem por objetivo conhecer e problematizar algumas representações que envolvem a concepção de docência que pauta o trabalho desse professor iniciante no magistério no curso de graduação em Educação Física, considerando as demandas e complexidades no ensino superior.

A DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE COMPLEXA NO MAGISTÉRIO SUPERIOR

O campo da docência universitária trabalha com a ideia de docência no ensino superior pautada em concepções de educação que visam à formação humana concomitante à formação profissional. Nesse sentido, a docência universitária precisa ser pensada e desenvolvida para que a formação do indivíduo seja agregada à autonomia, à consciência crítica, à educação emancipatória, visto que essas premissas fazem do processo formativo uma ferramenta humanizadora. Os argumentos de Melo (2018) convergem para a noção de que o pressuposto básico da docência universitária seja a formação humana e com isso há a necessidade de se construir uma pedagogia universitária.

Nessa perspectiva, o objetivo da pedagogia universitária é mobilizar o *modus operandi* da docência universitária, visando não somente a formação do ensino superior no plano epistemológico instrumental, que se baseia nos processos formativos que valorizam os conhecimentos profissionais oriundos dos campos específicos, estando ao largo dos saberes e indagações pedagógicas (MELO, 2018), mas também almejar um processo que pode ir além dessa vertente. Assim, a pedagogia universitária vai de encontro ao entendimento do paradigma que somente valoriza a formação técnica, e parte do princípio de que a formação humana precisa estar em pauta no trabalho do professor na universidade.³

A docência universitária se configura como complexa por se tratar de “um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado, orientado para a formação de uma profissão” (LUCARELLI, 2004 *apud* SOARES; CUNHA, 2010, p. 28). Nas palavras de Cunha (2010), o trabalho de professor não é para neófitos porque a multiplicidade de conhecimentos e saberes que são colocados em sua formação exige uma dimensão de totalidade e não de especialidades. Assim, exercer a docência se torna uma tarefa complexa, apesar de fazer parte do imaginário social de que basta “gostar de dar aula” ou seguir uma tradição de família, como se a docência fosse uma vocação.

A noção de totalidade trazida por Pimenta (2002) ajuda a expressar a complexidade da docência universitária, pelo fato de a docência, mais do que outros trabalhos, integrar e utilizar diversos conhecimentos sociais e culturais que o professor possui para encontrar soluções. Por exemplo, exercer a docência no ensino superior envolve aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente (TARDIF, 2012) e outras ações que estejam voltadas para garantir o aprendizado do estudante, sem que se

³ A pedagogia universitária foi apropriada como fundamentação teórica de maior referência na tese da qual este artigo se originou (NASCIMENTO, 2023). Entendemos que outras importantes concepções teóricas atravessam o estudo, tal como a andragogia, mas optamos por priorizar, neste artigo, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes no ensino superior. Dialogamos mais diretamente com a docência universitária, que tem como pilares a pedagogia universitária, os saberes e o desenvolvimento profissional como elementos a serem fortalecidos para dar suporte à ação docente no magistério superior.

perca de vista a exigência de saberes, bem como a importância do papel do ensino no processo. As situações objetivas que fazem o profissional dessa área lançar mão de variados recursos possíveis, técnicos e pessoais, intelectuais e afetivos, para seguir seu trabalho (PIMENTA, 2002) implicam, para o docente universitário, “[...] a tarefa de compreender criticamente a profissão em foco e o contexto mais amplo no qual ela se insere” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 28).

O exercício do magistério, seja em qual nível de escolarização se discuta, assume sempre o pressuposto de garantir a aprendizagem do estudante. Trazida por Soares e Cunha (2010) como um elemento que explica a complexidade da docência, essa garantia não se justifica pela mera transmissão de conteúdo e conhecimento, mas pela necessidade de envolver condições singulares, pertinentes à docência, que requerem saberes, atitudes e competências próprias para o professor desenvolver suas ações.

A partir dessas reflexões, Cunha (2010) aprofunda um núcleo de saberes que, ao se relacionar com o campo pedagógico da docência universitária, nos ajuda a compreender algumas dimensões que são fundamentais para a estruturação profissional do professor,⁴ pois “[...] na prática dos professores, sempre entendida na sua imbricação cultural e política, os saberes se misturam num amálgama, que reflete a complexidade do ato pedagógico” (p. 20). Nessa perspectiva, a multiplicidade de conhecimentos que estão em jogo na docência exige compreender a dimensão de totalidade no trabalho do professor, pois “[...] a complexidade da docência não abre mão [sic] da dimensão da totalidade. [...] a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2010, p. 25).

Soares e Cunha (2010) compreendem a docência como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, isto é, como a atividade que caracteriza o docente em geral. “Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário” (p. 23). Por isso, as autoras explicam a complexidade da docência universitária levando em consideração algumas linhas de reflexões: (1) o caráter interativo da docência, (2) a especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na trajetória de formação profissional, (3) um espaço de conexão de conhecimento orientado para a formação de uma profissão e (4) a necessidade de garantir a aprendizagem do estudante.

Assim, dentro do contexto da *práxis*, realçamos a necessidade de entender a prática docente como uma ação que não se pautar no agir mecânico do saber fazer não reflexivo, mas que

⁴ O núcleo de saberes: saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; saberes referentes às dimensões relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

tenha como proposta a ação pedagógica regida com intencionalidade e fins éticos que sirvam para distinguir o modo de praticar a docência no magistério superior.

A DOCÊNCIA E O ENSINO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

No campo da Educação Física, por muito tempo, houve pesquisas que se propuseram a investigar a docência tendo por referência, quase exclusivamente, o professor da educação básica e sua prática cotidiana. O universo da educação superior pouco era investigado, pois predominava a ideia de que nesse nível de ensino “[...] o professor universitário, enquanto professor, [seria] um profissional da educação que necessariamente partilha com os professores de outros níveis algumas funções básicas relativas à aprendizagem de outras pessoas (os estudantes)” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 243).

Em se tratando das investigações sobre o ensino superior no campo da Educação Física, a comunidade científica tem dado passos tímidos na direção de pesquisar essa temática. Estudos apontam que as produções teóricas nesse assunto são recentes, pouco volumosas e ainda recebem pequena atenção da área (REZER, 2010; GEREZ, 2019), por isso, a tese⁵ que originou o presente artigo contribui para discutir e aumentar a produção teórica do campo vinculada à docência universitária.

As relações da Educação Física (EF) com outras ciências estabelecem afinidades necessárias para a produção de conhecimento na área, pois elas funcionam como base de relações científicas que auxiliam a compreensão do seu objeto específico, “[...] ou seja, o conhecimento dessas outras ciências não será simplesmente ‘aplicado’ na EF [sic], mas será considerado (e, portanto, valorizado) numa produção que é própria da EF [sic]” (BRACHT, 2015, p. 119). Quando pensamos nas multirreferencialidades que constituem o campo, partimos da premissa considerada por Sanches Neto e Betti (2008, p. 5) de que

A Educação Física pode ser entendida a partir de três perspectivas: *componente curricular presente na Educação Básica, profissão caracterizada por cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior e área em que estudos científicos são desenvolvidos*. Esses três entendimentos têm relações entre si, pois os professores que lecionam o componente curricular são licenciados em cursos supostamente fundamentados nas pesquisas científicas desenvolvidas na área de Educação Física (grifo nosso).

Entendemos que a constituição do campo da Educação Física se dá justamente por haver uma diversidade de abordagens que são complementares umas às outras e que, quando não são, possibilitam modos diferentes de reflexões e construção de novos sentidos. E arriscamos dizer que é essa configuração que, até os dias de hoje, condiciona a produção científica do campo e ajuda a organizar o currículo de graduação de uma instituição de

⁵ Ver Nascimento (2023).

ensino superior. Os conhecimentos produzidos por essas abordagens é que subsidiarão a intervenção do futuro professor no ambiente educacional, tendo em vista essas “formas-de-ser” da Educação Física (REZER, 2010), que causam importantes desdobramentos no trabalho do professor no ensino superior e em outros níveis de ensino dos ambientes educacionais ou profissionais.

Embora as diretrizes curriculares dos cursos de graduação nessa área possibilitem o convívio entre as diferentes formas de concepção de Educação Física, as instituições de ensino superior (IES) organizam seus currículos tomando como base fatores que podem ser de ordem burocrática, política ou epistemológica. De acordo com Alves (2019, p. 136), os cursos de graduação em Educação Física estão intrinsecamente relacionados à forma como são organizados.

Devido ao fato de a Educação Física enquanto área acadêmica estar intimamente relacionada às diferentes áreas de conhecimento como as Ciências da Saúde, as Ciências Sociais e as Ciências Humanas, os conhecimentos das diversas naturezas se cruzam nos currículos por meio das disciplinas. [...] temos desde aquelas disciplinas relacionadas à história, à antropologia, à sociologia, passando por disciplinas do campo educacional como a psicologia da educação [...] chegando às disciplinas relacionadas às ciências biológicas como anatomia, bioquímica, fisiologia, entre outras (ALVES, 2019, p. 136).

Nesse sentido, tendo em consideração que há disciplinas e diversos conhecimentos que envolvem a formação inicial, a autora explica que esse contexto de debates envolvendo a questão epistemológica é visível e a influência dessas epistemologias na produção dos currículos dos cursos de graduação repercute nos cursos de formação “[...] já que professores de IES assumem, de uma maneira ou de outra, uma das formas de conceber a área, o que acaba por repercutir na forma como eles tratam os diferentes conhecimentos e também na maneira como os ensinam” (ALVES, 2019, p. 138).

No ensino superior, mais especificamente nas aulas do curso de Educação Física, o professor da graduação utiliza dos conhecimentos científicos da área para levar problemáticas para a sala de aula e desenvolver uma prática pedagógica que responda ao processo de aprendizagem e ensino de um dado conteúdo. Tendo em mente que nosso campo tem característica multirreferencial e caráter de intervenção, esse entendimento precisa estar presente quando esse professor pensa o ensino na graduação (seja qual for a disciplina que leciona) e quando desenvolve suas aulas.

Neste estudo, em consonância com outros autores (BETTI, 2009; BRACHT, 2003), partimos do pressuposto de que cabe à Educação Física intervir socialmente a partir das práticas corporais, pois o ensino em Educação Física é uma prática de intervenção social e tudo o que fazemos é intervir pedagogicamente nas práticas das culturas de movimento. Por

compreendermos que há questões subjetivas e culturais que compõem a docência, saber como se dá a intervenção dos professores em início de carreira na graduação se torna um objeto de investigação que pode ser mais explorado, já que a profissionalidade docente passa por essas descobertas e experimentações que cada professor vivencia.

O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta investigação teve como escopo o trabalho docente no magistério superior e se respaldou em procedimentos metodológicos que nos permitiram tratar o campo da docência universitária pela via da pesquisa qualitativa, na intenção de dar luz ao trabalho do professor de Educação Física nesse nível de ensino. Significa também expor a necessidade de abrir caminhos para este tipo de discussão no campo da Educação Física.

Os estudos qualitativos implicam interação com o fenômeno e o modo como essa interação acontece e determina a prática metodológica a ser adotada. Pelos contornos que toma nosso objeto, vemos a necessidade de compreender sentimentos, concepções, escolhas e ações dos professores que podem nos trazer pontos de vista e respostas interessantes para construirmos conhecimentos sobre a docência.

Considerando que o lugar da investigação é a instituição de ensino superior, foi realizada uma pesquisa documental (LAVILLE; DIONNE, 1999), a partir da qual se iniciou nosso trabalho para mapear os cursos de graduação em Educação Física na Grande Vitória, no estado do Espírito Santo. O levantamento dessas informações foi obtido nos sítios do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Dentre as quatro cidades com os cursos presenciais, identificamos que dois municípios têm uma instituição privada, outro município conta com duas instituições privadas e a capital do estado tem uma instituição pública e três privadas com graduação presencial. Sendo assim, buscamos os colaboradores da pesquisa nesse total de oito instituições que ofertam cursos de Educação Física.

Para selecionar os participantes da pesquisa, utilizamos os seguintes critérios: serem docentes que atuam no curso presencial de graduação em Educação Física, seja na formação inicial da licenciatura ou no bacharelado, que estivessem no exercício da profissão em sala de aula em instituições privadas e na pública da região metropolitana de Vitória-ES e professores atuantes no magistério superior dos cursos de graduação, cujo tempo de exercício no magistério superior fosse de no máximo seis anos, pois nos interessava conhecer as descobertas e sobrevivências que os participantes traziam nesse início de atividade docente, considerando pensar o nosso recorte relacionado com a amostra da pesquisa a partir de estudo realizado por Huberman (1995).

Pensamos numa forma de aproximação por meio de uma carta apresentação destinada aos coordenadores de curso da graduação de Educação Física das instituições, via e-mail, comunicando a intenção da pesquisa e solicitando uma lista de profissionais que atuavam no curso de Educação Física para que pudéssemos, a partir dela, alcançar os professores para uma primeira seleção. Esse primeiro contato serviu para avaliarmos 27 professores com o critério de tempo de atividade docente e de atuação no magistério superior e, de acordo com os dados, dez (10) professores possuíam um tempo de carreira menor ou igual a seis anos e dois (02) professores possuíam oito anos de carreira no ensino superior.⁶

Assim, dos professores que concordaram em colaborar livremente com nossa investigação, trabalhamos com 12 docentes que atuam de modo presencial no magistério superior na abrangência das cidades que compõem a região metropolitana da Grande Vitória, sendo os profissionais efetivos ou substitutos, com regime de trabalho horista ou com dedicação exclusiva (DE).

O trabalho de campo ocorreu basicamente por meio de entrevistas narrativas (JOSSO, 1999; DELORY-MOMBERGER, 2011). Os recursos de coleta de dados que utilizamos na pesquisa foram as entrevistas narrativas orais, obtidas por meio de gravação em áudio, realizadas presencialmente e por plataforma digital em sala de reunião virtual. Para a realização das entrevistas com os professores, optamos por dividir a escuta das narrativas em dois momentos: um roteiro de entrevista com histórias de vida e profissional, permitindo uma fala mais (auto) biográfica do sujeito-narrador e, posteriormente, outro roteiro de entrevista narrativa organizado a partir de eixos norteadores que permitiam elaborar as falas relacionadas às concepções de docência, aos saberes que eram mobilizados nas práticas docentes e suas referências, às situações desafiadoras que enfrentaram e aos processos de mediações nas aulas.

As entrevistas foram realizadas no início do segundo semestre do ano de 2021, após o instrumento ter sido testado com um (01) participante que aceitou colaborar com o processo para que houvesse a possibilidade de ajustar o roteiro para a entrevista com os demais professores. Ocupamo-nos em trabalhar com as dimensões interpretativas no processo de análise e concentramos nossos ouvidos na escuta, reconhecendo que “O esforço de **ouvir** é eminentemente interactivo, e se nesse **ouvir o outro** estão as condições de uma *ciência mais humana*, é nesse acto de ouvir quem fala sobre seu próprio fazer [...] que se reconhece a presença de uma diferença que se comunica intersubjectivamente [...]” (SARMENTO, 2011, p. 11, grifos do autor).

⁶ Considerando que a área que abrange nossa amostra é a região da Grande Vitória, e a cidade de Vitória conta com quatro instituições que oferecem curso de Educação Física presencial, procuramos atender o universo de instituições que consta na capital (três privadas e uma pública). Contemplamos, então, dois (02) professores, mesmo sabendo que o tempo de carreira no magistério superior se diferencia em dois anos a mais dos demais professores colaboradores.

Num levantamento inicial, percebemos que a composição desse grupo de professores que atua nos cursos presenciais de Educação Física das instituições da Grande Vitória tem a faixa etária que varia de 28 a 44 anos. Dos que fizeram parte deste estudo, sete (07) eram do sexo feminino e cinco (05) do masculino. Os colaboradores foram identificados com nomes fictícios, a fim garantir o anonimato. E para personificar, dispomos da ordem alfabética para apresentar os professores de acordo com o tempo de carreira no ensino superior: Alan (01 ano), Beatriz (02 anos), Claudio (03 anos), Dário (03 anos), Erica (03 anos), Flavia (05 anos), Gabriela (05 anos), Hugo (06 anos), Isis (06 anos), Joana (06 anos), Keila (08 anos), Lucas (08 anos).

REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Na formação inicial em Educação Física existe uma configuração específica em torno do trabalho do professor, por ser um curso constituído com articulações entre diferentes epistemologias, tendo seu universo linguístico-conceitual aberto para se comunicar “[...] com os universos contíguos, como são a Educação, a Sociologia, e a Psicologia, por exemplo [...]” (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2005, p. 24). Estar atentos a essa comunicação permite ampliar o horizonte de desenvolvimento de suas disciplinas, que têm por peculiaridade uma natureza prática, pois estamos falando de um curso de graduação que possui o corpo, sua cultura e possibilidades motoras como elementos centrais de estudos.

O ensino em nossa área ocorre de modo diferenciado em comparação com outros cursos de graduação, devido à natureza prática que envolve as experiências corporais que permeiam o campo da Educação Física. Exemplificando essa diferença, reconhecemos que, dentro do mesmo curso, há disciplinas que abordam desde o ensino da natação até aquelas que discutem a biomecânica do nado ou fazem um resgate sociológico do brincar na água. Essa gama de assuntos faz com que a graduação seja composta por disciplinas que se estruturam em discutir conceitos e ideias a partir das vivências dos sujeitos que se movimentam (BETTI *et al.*, 2007) e que, por meio das experimentações corporais, atribuem sentidos ao saber fazer corporal.

Segundo Isaia, Maciel e Bolzan (2010), o período inicial da inserção na docência é aquele em que o fazer pedagógico constitui-se de um desafio que, gradativamente, vai se transpondo na vida cotidiana e abrindo novos horizontes de ação que são inerentes à atividade docente e que aos poucos vão sendo aprendidas.

A partir da premissa que o fazer pedagógico é, por si só, um desafio, muitos professores expressaram nas narrativas episódios dimensionados a partir de uma visão que era subjetiva, mas ao mesmo tempo profissional: situações que envolviam preocupações com novas disciplinas, questões de aprendizagem, relação entre professor e aluno. Considerando esses desafios, iniciaremos com algumas retrospectivas dos colaboradores.

A docência no magistério superior em Educação Física

Priorizamos neste artigo narrativas de cinco professores, entendendo que elas contribuíram para alcançar o objetivo de conhecer e problematizar algumas representações que envolvem a concepção de docência que pauta o trabalho desse professor iniciante no magistério no curso de graduação em Educação Física.

Suas vivências de formação inicial, experiências anteriores com práticas corporais ou esportivas lhes permitiram construir saberes que facilitaram o desenvolvimento da prática pedagógica com alguns conteúdos e disciplinas.

Para lecionar nas instituições os professores participantes passaram por processos seletivos e, ao se inscreverem, indicaram a disciplina à qual gostariam de concorrer. É comum o professor receber, para além da disciplina pleiteada, outras que, por vezes, fogem do seu domínio. Essa situação foi colocada como desafio para alguns dos nossos colaboradores.

Para a professora Keila, a disciplina de Handebol (Metodologia do Ensino do Handebol) foi uma das disciplinas que veio de acréscimo nos primeiros anos como docente no magistério superior. Ela considerou como uma experiência importante para reconhecer que era preciso investimento nos conteúdos da disciplina, o que não aconteceu na formação inicial por interesse em realizar outras matérias.

“Mas nunca fui atleta, meu investimento nunca foi alto e eu tinha a ideia [do esporte] por ajudar a orientadora. [...] E quando lecionei o handebol, ia muito bem na iniciação, mas quando começavam os esquemas táticos já começava a ter algumas dúvidas, ou seja, não tinha a mesma proficiência para corrigir os alunos, sabe? Erros que eu não iria perceber e se percebesse não saberia a orientação que daria para ser corrigido [...] E isso tudo é desafiador quando você pega um conhecimento no qual tem pouca experiência, sabe?” (Prof. Keila, INFORMAÇÃO VERBAL).

Contudo, estando no comando da disciplina no curso de graduação, encarou a dificuldade por meio de estratégias para sanar algumas lacunas e, no decorrer do semestre, conseguiu avançar com a disciplina:

“[...] porque não sou de me conformar com alguma dificuldade que tenho. Então, vou atrás, peço ajuda, vou mobilizando os recursos que encontro à disposição para conseguir resolver aquele desafio” (Prof. Keila, INFORMAÇÃO VERBAL).

Aos poucos a professora Keila foi ganhando experiência e passou a receber as disciplinas com maior naturalidade, entendendo que é necessário tempo e dedicação para atuar com as disciplinas da grade.

E justamente por demandar um tempo para planejar a disciplina a partir de ementas e do programa curricular, a professora Isis também sentiu o “peso” da responsabilidade com disciplinas *oferecidas em cima da hora*, tendo curto tempo de organizar o necessário para iniciar as aulas. Segundo a professora, isso ocorre com frequência nas instituições privadas, onde mudanças repentinas no quadro de professores são recorrentes e, com isso,

“[...] você só descobre as disciplinas que você vai dar pouco antes das aulas começarem e não há muito tempo para poder preparar as aulas, poder pensar na disciplina. Esse processo todo é desafiador e coloca o professor numa situação de ter que fazer mágica” (Prof. Isis, INFORMAÇÃO VERBAL).

A experiência de assumir diferentes disciplinas foi marcante para as professoras Keila e Isis. Isaia, Maciel e Bolzan (2010) salientam que, no início da atividade docente, elas enfrentaram “[...] desafios adaptativos; os primeiros contatos com a vida acadêmica e em diferentes contextos e o compromisso com papel profissional [...], cujas bases epistemológicas e práticas são desconhecidas” (p. 6). Vencidos esses desafios, elas passaram a construir um envolvimento comprometido com o desenvolvimento das disciplinas, rompendo com as condições adversas que pareciam ser incontornáveis. Embora reconheçam o desconforto de atuar com disciplinas com as quais não estavam habituadas, há de se ressaltar também que existiu esforço e persistência em fazer a disciplina dar certo.

Na mesma linha de pensamento, a professora Erica aponta essa questão como causa natural e acrescenta ainda que entende

“[...] que dentre os saberes corporais, nós não precisamos conhecer e praticar todos para podermos ensinar a dar aula sobre eles. A Educação Física, assim como qualquer outro curso, principalmente no ensino superior, vai caminhando para uma especialização” (Prof. Erica, INFORMAÇÃO VERBAL).

A consequência de nossa formação seria, então, encarar o novo (vindo na forma de disciplinas com as quais não possuímos afinidade) e tratá-lo pedagogicamente, mesmo que haja falta de experiência no assunto.

Atualmente, a professora compreende esse processo com mais tranquilidade, já que somos professores e podemos nos preparar para atuar em qualquer disciplina, uma vez que estamos cientes do esforço necessário para transpor o desafio. Ilustrando essa observação, a narrativa indica que:

“[...] existe um professor contratado para a disciplina de dança, outro para outra prática e vai muito pela via da especialização. Aconteceu de eu receber uma disciplina em que não era especialista, que eu não tinha uma experiência corporal [...]. Mas, como não vejo a docência por esta forma, encarei esses desafios de trabalhar com uma disciplina sobre a qual nunca

dei aula. Eu precisei mobilizar um conhecimento teórico-conceitual para determinada disciplina, precisei desenvolver um conhecimento corporal para poder dar aula e que isso iria me formar de algum jeito. [...] se sou professora preciso desenvolver, mobilizar determinados conhecimentos, fazer uma formação paralela para que eu possa dar essa aula” (Prof. Erica, INFORMAÇÃO VERBAL).

Para Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012), compreender a prática pedagógica do professor, e nesse caso do professor do curso de graduação em Educação Física, remete considerar a pluralidade de seus saberes e, assim, recrutar outros que ajudarão a organizar novos saberes. Do momento em que há a predisposição de mobilizar outros *conhecimentos corporais* que serão agregados aos já incorporados em sua prática, percebemos um, entendimento, por parte da colaboradora, sobre o processo de ensino e de aprendizagem nas disciplinas mais desafiadoras. Para ela não se trata de um processo pacífico, tranquilo, sem resistência, pois essa apropriação requer um “[...] olhar para uma diversidade de contextos – cultural, econômico, social, histórico e pessoal” (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012, p. 62), para sistematizar a disciplina para além da execução de movimentos.

Justamente por termos no curso de Educação Física uma característica prática que envolve toda a formação, faz parte da preocupação da professora Erica a representação social que os estudantes fazem dos professores como aqueles que sabem todas as práticas corporais. Em seu entender é necessário desconstruir esse imaginário porque

“[...] pelo olhar de quem está fora, entende que se sou professora dessa tal disciplina, tenho que dominar aquilo que estou ensinando. Daí, tive que desconstruir essa ideia que eu tinha que saber tudo sobre aquele esporte, como se soubesse jogar como uma profissional [...]. Na concepção dos alunos eu deveria saber aquele esporte como um todo, o que não é bem assim” (Prof. Erica, INFORMAÇÃO VERBAL).

Concordamos com Bracht (2003), ao dizer que ficou cristalizada no imaginário social uma educação física vinculada ao fenômeno esportivo, sendo o esporte instrumentalizado e pensado para atender a otimização do rendimento nas aulas. Assim, as representações que permeavam os estudantes eram a do professor como sabedor de todas as práticas esportivas, partindo da “[...] ideia muito comum de que ‘ensinar um esporte’ é apenas ensinar a praticá-lo [...]” (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012, p. 57). No andamento do curso ocorre a desconstrução dessa visão, tendo a formação inicial a incumbência de mostrar que o ensino dos esportes precisa ser mediado por uma compreensão do esporte vivenciado enquanto fenômeno, trabalhando as variadas dimensões sócio-histórico-culturais que compõem as práticas esportivas.

Em outra realidade institucional, o professor Lucas traz em sua narrativa a relação entre professor e aluno e o processo de aprendizagem. Foi destacado, por parte do professor, um

desafio de reconstruir um conceito que defina sua disciplina e criar uma oportunidade de ressignificar o conceito ampliado de saúde a partir da visão de que saúde vai além de ausência de enfermidade. É comum pensarmos saúde de modo restrito, focando na doença, remediando seus agravos e, assim, os muitos estudantes do curso de bacharelado chegam com essa representação:

“Isso é uma dificuldade para os estudantes, entenderem esse conceito ampliado [...]” (Prof. Lucas, INFORMAÇÃO VERBAL).

Desconstruir um entendimento e fazer com que compreendam saúde não como uma questão de ter ou não doenças constitui-se um desafio para o professor que sistematiza sua ação em sala de aula a partir de premissas incluídas no Sistema Único de Saúde (SUS). Nessa lógica, a saúde passa a ser relacionada com a qualidade de vida e construir essa ideia demandou comprometimento para o professor Lucas:

“É um desafio para quem dá aula de saúde. Quero que meus alunos entendam o SUS, experimentem um pouco do SUS. Fazemos visitas técnicas no módulo [Serviço de Orientação ao Exercício – SOE] onde eles fazem a aula junto com os usuários (às 7h da manhã) e conversam com a professora do SOE. A conversa gira em torno dos conhecimentos da Educação Física (a biomecânica, sobre a biologia), mas traz elementos importantes sobre sua prática articulada à ideia ampliada de saúde [...] já que aqui lidamos com pessoas e não com pernas e braços” (Prof. Lucas, INFORMAÇÃO VERBAL).

Zabalza (2009) envolve o ensino também como uma tarefa complexa na docência universitária, principalmente quando se discute novos argumentos que apontam a necessidade “[...] *de pasar de una docencia centrada en la enseñanza a otra que esté centrada en el aprendizaje de nuestros estudiantes*” (p. 76). Destacamos nessa narrativa trazida pelo professor Lucas a visão acerca do processo de ensino-aprendizagem e sua movimentação em prol de um ensino que conseguisse mostrar a materialização do conceito ampliado de saúde, porque era uma necessidade dos estudantes:

“[...] como isso se materializa no SUS? A ideia de saúde ser mais que ausência de doença? É ter acesso ao lazer, às condições de vida [...], não apenas considerar o corpo e sim a pessoa, mas como é isso na prática?” (Prof. Lucas, INFORMAÇÃO VERBAL).

Ressaltando que o sentido da docência é conseguir boas aprendizagens, Zabalza (2009) ousa, segundo suas palavras, elencar competências que estão presentes no discurso sobre a educação superior que ajudam a redefinir o papel a ser desenvolvido pelo professor universitário. Assim, planejar o processo de ensino-aprendizagem, selecionar e apresentar os conteúdos disciplinares, relacionar-se construtivamente com os alunos, tutorar os alunos são algumas competências (entre outras) que ressaltam a docência como território profissional que requer formação específica.

Ainda nesse âmbito de relação entre professor e aluno, Coco *et al.* (2022) analisam as dificuldades dos professores principiantes como um entrave próprio da dimensão humana da docência que, estando diretamente ligado ao aluno (seu perfil, sua imaturidade, (des)motivação), precisa ser considerado pelo professor ao pensar o processo de construção da aprendizagem em sala de aula.

Lecionando para uma turma que estava na metade do curso, no bacharelado, a professora Joana demonstrou recorrente preocupação com a condição da formação dos estudantes que pouco se interessavam pela aula prática, mesmo sendo

“[...] um dos conteúdos que os alunos mais querem saber, mas durante a prática eles não querem ‘colocar a mão na massa’” (Prof. Joana, INFORMAÇÃO VERBAL).

“O conteúdo de cineantropometria, que se vê também como Medidas e Avaliações na graduação de Educação Física. A parte prática mesmo: fazer uma dobra cutânea, ver o peso, altura, avaliar as circunferências, que é um conteúdo prático, é preciso ter a mão boa para avaliar e praticar mesmo, fazer, refazer. Dava um pouco desse tempo em sala de aula, porém não havia muita adesão por parte dos alunos. Eles assistiam os outros colegas fazerem, mas não faziam e isso deu muita dificuldade. Foi muito difícil por conta da adesão deles” (Prof. Joana, INFORMAÇÃO VERBAL).

Portanto, interessava para os estudantes toda a parte conceitual, em que eram abordadas a composição corporal, os processos avaliativos, que conseguiam prender mais a atenção deles do que o conteúdo prático da disciplina (como aferição de dobras, peso). A inquietação de Joana é que, como profissionais, eles irão trabalhar diretamente com esses tipos de avaliações, utilizando instrumentos e métodos em seus clientes em diversos âmbitos, principalmente porque

“[...] é fundamental para a intervenção do professor de Educação Física e o mercado de trabalho esportivo exige esse conhecimento” (Prof. Joana, INFORMAÇÃO VERBAL).

As narrativas expostas nos indicaram algumas singularidades que simbolizaram desafios e superações nesse início de atividade docente, colocando em evidência conhecimentos necessários à construção de uma docência comprometida com a formação humana e profissional dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Especificamente quando estamos falando do curso de graduação em Educação Física, cuja característica da prática corporal tem uma importância quando se trata de didática e ensino, precisamos ir além de uma perspectiva tecnicista e instrumental, de planejar um formato de

aula que valoriza apenas o saber-fazer. Ao longo de sua história, as metodologias de ensino de variadas disciplinas nos cursos eram baseadas em modelos ideais e técnicas de aprendizagem, como receitas universais, o que já não contempla mais o aprendizado de elementos que garantem conhecimentos que subsidiem as relações sociais e humanas no processo de ensinar e aprender.

Os professores participantes que atuam no ensino superior nos cursos de Educação Física, iniciantes na atividade docente, tendem a considerar suas intervenções pensando na complexidade de lidar com o ser humano e suas complexidades (REZER, 2010). Eles assumiram em suas práticas pedagógicas posturas que fortalecem um olhar para a relação professor-aluno-conhecimento e mostraram que buscam, nesse período inicial, trazer suas referências de formação para compor sua prática e fazer acontecer a aula.

Os professores colaboradores reconheceram que trabalham com pessoas adultas e compreenderam que é insuficiente considerar somente esse ponto para pensar o ensino na graduação. Assim, suas descobertas e seus desafios demonstraram a iniciativa de fazer valer todo tipo de conhecimento que poderia ser produzido, compartilhado, ressignificado em sala de aula. Fundamentando-nos teoricamente a partir dos aprofundamentos sobre a docência e pedagogia universitária, percebemos que os docentes colaboradores entendiam que a formação das pessoas que estavam em sala de aula exigia o trabalho com o conhecimento de modo diferenciado, que precisavam considerar as relações humanas e sociais nessa construção. Isso justifica, também, seus esforços em não desistir de *sobreviver* diante desses desafios, independente da natureza de sua instituição.

É interessante ressaltar que os professores colaboradores demonstraram segurança em suas narrativas ao trazer, no relato de suas práticas em sala de aula, um domínio epistemológico (BARBOZA, 2015) sobre o saber que ensinavam quando organizam as disciplinas, valorizando o protagonismo dos estudantes e a emancipação, trazendo as experiências afetivas para o processo de ensino e aprendizagem, problematizando conceitos (desconstruindo uns e reconstruindo outros) para fazer sentido para o estudante em seu processo formativo.

A concepção de docência que constitui as ações dos professores não pode ficar desvinculada da ideia de pedagogia que se pretende capaz de pensar a formação dos estudantes dentro de um contexto crítico e em uma perspectiva de emancipação. A pedagogia universitária permite a construção desses novos sentidos porque tem uma compreensão de ensino que exige que a cultura do ensino superior seja revista, vinculando o ato pedagógico ao ensino e ao seu contexto (MELO, 2018). O campo da pedagogia universitária se constitui também como uma proposta que quer lançar luz às necessidades formativas dos professores no magistério superior, fazendo-os repensar sua forma de atuar, reelaborando práticas em sala de aula sempre que necessário.

Concluimos este estudo na perspectiva de ampliar as discussões sobre os professores de Educação Física do magistério superior, entendendo que os estudos que se debruçam a problematizar o ensino, os saberes e suas práticas nos cursos de graduação ainda são escassos se comparados aos trabalhos de investigação dessas mesmas temáticas com professores da educação básica. Logo, nosso estudo visa contribuir com um olhar especial voltado para pensar a Educação Física nos campos da pedagogia e da docência universitária.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cláudia Aleixo. *O currículo de um curso de licenciatura em Educação Física pós-diretrizes curriculares: da prescrição ao cotidiano da formação*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARBOZA, Maria da Graças Auxiliadora Fidelis. *A aula universitária: coreografias de ensino*. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- BETTI, Mauro. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BETTI, Mauro; KUNZ, Elenor; ARAÚJO, Lísia C. Gonçalves de; GOMES-DA-SILVA, Eliane. *Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/54>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRACHT, Valter. Desafios e dilemas da pós-graduação em Educação Física: conhecimento e especificidade. In: RECHIA, Simone et al. (org.). *Dilemas e desafios da pós-graduação em Educação Física*. Ijuí-RS. Unijuí, 2015, v. 1, p. 109-123.
- CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da educação física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica inovadora. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, out./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.29643>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/29643>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- COCO, Vanessa M.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; POROLNIK, Sinara; ROVEDA, Patrícia Oliveira. Professores principiantes: dificuldades da docência superior. In: GARIGLIO, José Ângelo (org.). *A inserção profissional na docência universitária: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais*. Curitiba: Appris, 2022.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

D'ÁVILA, Cristina. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 01, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

GEREZ, Alessandra Galve. *A nova classe trabalhadora vai ao ensino superior: um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de Educação Física do setor privado no Espírito Santo*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED NACIONAL, 33., Caxambu/MG – 17 a 20 de outubro. *Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Rio de Janeiro: Clon Carioca, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-24, jul./dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNjxFHvDf8jX5Yx55ThhH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MELO, Geovana Ferreira. *Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência*. Curitiba: CRV, 2018.

NASCIMENTO, Sylvia Fernanda. *Professores iniciantes na docência universitária: problematizações sobre os conhecimentos pedagógicos nos cursos de graduação em*

Educação Física. 2023. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REZER, Ricardo. *O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan./mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092008000100001>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade* [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788523211981>. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cb>. Acesso em: jun. 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZABALZA, Miguel Ángel. Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, Madrid, n. 5, p. 68-80, oct. 2009. ISSN 1988-236X. Disponível em: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>. Acesso em: 18 mar. 2021.

Sylvia Fernanda Nascimento

Professora de Educação Física, doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como professora em instituição de ensino superior privada e na rede municipal pública de educação básica.

syfena@hotmail.com

Zenólia Christina Campos Figueiredo

Professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo, no Centro de Educação Física e Desporto. Coordenadora do Práxis – Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (CEFD/UFES).

zenoliavix@gmail.com

Como citar este documento – ABNT

NASCIMENTO, Sylvia Fernanda; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Professores em início de carreira no magistério superior: narrativas sobre a docência no curso de Educação Física. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 13, e041549, p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41549>.