

## **DOCÊNCIA E PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **TEACHING AND PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: SOME APPOINTMENTS ABOUT EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION**

**ANDERSON LUIS MARTINS INABA**

Especialista em Educação - Modalidade de Educação Física pelo Instituto PROMINAS, Timóteo / MG  
jurisinaba@hotmail.com

**VALERIÊ CARDOSO MACHADO INABA**

Docente do Instituto Federal do Paraná - Campus de Paranavaí (PR)  
valerie.inaba@ifpr.edu.br

**Resumo:** Este trabalho de conclusão de curso pretende demonstrar alguns aspectos teóricos acerca do tema que envolve a docência e a prática no Ensino Superior. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica como forma de apresentar o que os autores criticam e o que sugerem para melhoria da prática docente no Ensino Superior. Optou-se por dividir essa pesquisa em três partes de discussões teóricas, a saber: a prática docente na educação; a prática docente no Ensino Superior e a prática docente nos cursos de graduação de Educação Física. Buscou-se fazer leituras de materiais confiáveis de autores referenciados como Libâneo (2008), Veiga (2000, 2005, 2011), Vygotsky (2000, 2008), Almeida e Pimenta (2014); Barbosa-Rinaldi (2008) e demais estudiosos dessas temáticas. Compreendeu-se que são muitos os desafios da prática docente no Ensino Superior, mas há muitas reflexões e projetos em universidades renomadas que estão buscando transpor esses obstáculos.

**Palavras-chave:** Docência, Ensino Superior, Educação, Educação Física.

**Abstract:** This dissertation aims to demonstrate some theoretical aspects about the topic that involves teaching and practice in Higher Education. He used the bibliographical research as a way of presenting what the authors criticize and what they suggest for the improvement of the teaching practice in Higher Education. It has decided to divide this research into three parts of theoretical discussions, namely: the teaching practice in education; the teaching practice in Higher Education and the teaching practice in graduation courses in Physical Education. It was intended to make reliable material readings from referenced authors such as Libano (2008), Veiga (2000, 2005, 2011), Vygotsky (2000, 2008), Almeida and Pimenta (2014); Barbosa-Rinaldi (2008) and other scholars of these themes. It was understood that there are many challenges into teaching practice in Higher Education, but there are many reflections and projects in renowned universities that are seeking to overcome these obstacles.

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

### **Introdução**

Muitos são os questionamentos que envolvem a temática da docência no Ensino Superior, mas alguns foram protagonistas na busca por entendimento das realidades dos cursos superiores. Quais são os desafios da educação brasileira? Qual a percepção de

ensino dos professores universitários? O ensino está sendo enfatizado nas graduações? Os cursos de Educação Física possuem os mesmos desafios dos demais cursos? Como é a prática docente dos professores dos cursos de Educação Física?

Nesse sentido, a partir da pesquisa bibliográfica buscou-se em obras de autores renomados da educação, algumas respostas ou reflexões iniciais sobre a docência no Ensino Superior. Dessa forma, compreendendo toda a complexidade do tema e de se conseguir respostas para as perguntas norteadoras deste trabalho, optou-se por dividi-lo em três partes.

A primeira parte abordará os aspectos gerais do ensino, tendo como ponto de partida ou chegada os escritos de Libâneo (2008), de Althaus (2004), de Veiga (2000; 2005) e de Vygotsky (2000; 2008). A segunda parte irá focar no ensino no âmbito do Ensino Superior e, para isso, utilizou-se os ensinamentos de Veiga (2000; 2005); e de Almeida e Pimenta (2014) que são estudiosas renomadas no que tange às pesquisas do ensino na graduação. A terceira parte irá afunilar os estudos buscando demonstrar a realidade dos cursos de Educação Física a partir das obras de educadores físicos como Barbosa-Rinaldi (2008); Krüger e Krug (2009); e Rezer e Fensterseifer (2009).

### **A educação e a prática docente: apontamentos iniciais**

A profissão do professor é uma das mais bonitas que existe, pois dia a dia ele vê seus conhecimentos transformarem seus alunos e assim, surge a perspectiva da transformação da educação, do ensino e da realidade dos seus alunos e dos futuros alunos dos seus alunos. Tornar-se professor é um ato de coragem e de extrema responsabilidade visto que o docente se torna referência aos seus educandos.

Em qualquer nível de ensino de qualquer modalidade e de todas as áreas do conhecimento, o professor é o protagonista para que o conhecimento seja mediado e que os discentes compreendam e tenham uma visão diferente da realidade que o cerca, ou ainda, que se tornem profissionais que aplicarão seus saberes em prol da melhoria da sociedade. Libâneo (2008, p.60) ao mencionar o pedagogo alemão, Herbart, afirmou que “o professor é um arquiteto da mente”.

Nessa perspectiva, refletindo sobre o aprender e o ensinar, Althaus (2004), baseada na obra de Gasparin (1994), relata que o processo de ensino-aprendizagem era

objeto de estudo de Comênius no século XVII e que a etimologia dessas palavras são diferentes mas são complementares, interligadas e inseparáveis.

Desde o professor da Educação Infantil até o professor do Ensino Superior é preciso ter sensibilidade e muito conhecimento teórico para que consiga despertar em seus alunos a ânsia pelo conhecimento. Libâneo (2008) ressalta essa questão:

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende da vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (2008, p.28).

O professor, ao mediar o conhecimento, deve levar em consideração os saberes adquiridos pelos alunos em toda sua vivência tanto escolar como de vida. Haja vista que o homem é um ser social e que aprende e apreende em vários locais como igreja, praça, clube, cidade, escola, entre outras. Nessa perspectiva, compreende-se os ensinamentos de Vygotsky, os quais são corroborados por Libâneo (2008, p.95):

[...] o essencial do processo didático é coordenar o movimento de vaivém entre o trabalho conduzido pelo professor e a percepção e o raciocínio dos alunos frente a esse trabalho. Em outras palavras, frente a um conjunto de conhecimentos e habilidades a serem necessariamente dominados pelos alunos, trata-se de: verificar previamente o nível de conhecimentos já alcançado por eles e sua capacidade potencial de assimilação, organizar as atividades de assimilação e chegar gradativamente à sistematização e aplicação dos conhecimentos e habilidades.

Os estudos de Veiga (2011, p.460) contribuem para essa reflexão:

A aula é espaço de múltiplas relações e interações. Os alunos conseguem interagir entre si, aprendem a ensinar uns com os outros, desenvolvem um grau maior de autonomia. O professor interage com os alunos e com seus pares. É ainda durante a aula que o professor e alunos criam e recriam o processo didático [...].

Seguindo esse mesmo raciocínio, a autora afirma ainda sobre a aula do professor: “[...] é o espaço onde o professor faz o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel” (VEIGA, 2000, p.175).

Da mesma maneira, compreendendo a importância da mediação do professor e da importância de sua aula, o docente precisa saber transpor seus conhecimentos para os alunos. Althaus (2004, p.102) complementa as ideias de Libâneo ao afirmar que “[...] se

a docência é sua área de atuação, além das especificidades inerentes aos diferentes campos de conhecimento, a didática também compõe o quadro como conteúdo próprio da prática pedagógica [...]” de qualquer nível de ensino, em especial no Ensino Superior.

### **Discussões sobre a prática docente no Ensino Superior**

Como todo nível de escolaridade merece destaque e estudos por meio de pesquisas substanciadas, o Ensino Superior também necessita de ênfase, já que se propõe formar profissionais que atuarão no mundo do trabalho em diversas áreas. Exemplo disso é o que destaca Althaus (2004, p. 104) sobre sua prática docente: “[...] ensinar, na aula universitária, não é tão somente transmitir algo a alguém que me ouve, mas sim comunicar-me com alguém que participa deste processo”. A autora complementa ainda: “A linguagem da prática pedagógica, da ação que se partilha no espaço da aula universitária, precisa ser resgatada”.

Esse resgate é tão necessário porque segundo Veiga (2011, p.457), a concepção de docência no Ensino Superior está muito relacionada com “a ideia de que quem tem conhecimento específico, sabe ensinar”, pois, “o conhecimento pedagógico ficou distante da Educação Superior”, já que o mais importante é o saber científico e os saberes das metodologias de pesquisas em busca de produção acadêmica.

Nesse sentido, Veiga (2011, p.459) baseada em diversos autores afirma sobre o que é necessário ao perfil do docente da Educação Superior:

[...] ter conhecimento dos estudantes, da disciplina, do ensino de forma geral, da didática específica, do contexto histórico-político e conhecimentos experienciais. Os autores reconhecem que, apesar da ampliação do trabalho docente, é a dimensão formativa da Educação Superior que a docência deverá priorizar. Assim, as características necessárias ao exercício da docência na Educação Superior extrapolam os limites do conhecimento aprofundado da disciplina de seu campo científico e a aquisição de habilidades complexas necessárias à condução do ensino.

Embora os estudos de Libâneo tratem de ensino e aprendizagem como um todo, o que ele orienta sobre princípios básicos do ensino pode muito contribuir para as práticas docentes do Ensino Superior, pois, para ele, tais princípios precisam agrupar as seguintes questões sobre os conteúdos trabalhados em sala. Precisam: “ter caráter científico e sistemático; ser compreensível e possível de ser assimilado; assegurar a

relação conhecimento-prática; assentar-se na unidade ensino-aprendizagem e garantir a solidez dos conhecimentos (LIBÂNEO, 2008, p. 155)”.

Compreendendo ainda mais a dimensão pedagógica das aulas no Ensino Superior, Veiga (2011, p.463) destaca claramente e orienta:

No âmbito da Educação Superior, a docência desempenha funções formativas e investigativas. Isso quer dizer que a docência deve estar a serviço de quem aprende e, ao fazê-lo, simultaneamente estará a serviço de quem ensina, pesquisa e avalia. Os dois, professor e estudantes, serão os beneficiados diretos da ação didático-pedagógica.

A maioria dos estudiosos sobre a prática docente do Ensino Superior enfatiza categoricamente que a aprendizagem nesse nível de escolaridade precisa atuar no que pode-se denominar de “tripé do processo ensino-aprendizagem” que é o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, os estudos de Veiga (2011) oriundos de observações de aulas de cursos de Medicina, Informática e Engenharia Agrícola explicitam que esse tripé beneficia grandiosamente o processo pedagógico, fazendo com que os alunos assimilem mais conhecimentos e se sintam sujeitos de seu aprendizado e de todo o processo pedagógico, partindo do concreto (conhecimento prévio e adquirido) para conhecimentos mais complexos.

A autora afirma ainda:

A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Não se trata de pensar na extensão como diluição de ações - para uso externo - daquilo que a universidade produz de bom. O conhecimento científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão (VEIGA, 2005, p. 02).

Sobre a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como propósito da educação superior, Almeida e Pimenta (2014, p.08) corroboram com essa afirmação:

A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca.

É comum encontrar nos textos científicos sobre a docência no Ensino Superior que os professores necessitam fazer pós-graduação *stricto sensu* para poderem ministrar

aulas nesse nível de escolaridade, no entanto, não há preparo nesses cursos que ressaltem a formação para a docência (VEIGA, 2005; ALMEIDA E PIMENTA, 2014). Veiga (2005) também destaca que a universidade adotou a lógica do mercado onde os currículos são mínimos e a produção de artigos é intensa, sendo que a pesquisa sobrepõe o ensino. As autoras em suas obras demonstram suas preocupações sobre a formação do professor universitário e destacam que há ações nacionais refletindo sobre a importância de preparar o docente para atuar no Ensino Superior.

Nesse contexto, levando em consideração as questões apontadas anteriormente, Almeida e Pimenta (2014) narram em sua obra, os resultados de diversos projetos implantados em uma das maiores universidades do país, a USP (Universidade de São Paulo). Nesses projetos que envolveram diversos professores de diferentes cursos dessa instituição pública, tratou essencialmente de atividades que tratassem a formação docente para o ensino superior. Dessa forma, as autoras relataram:

De modo geral, percebe-se, à semelhança do que ocorreu no caso, que os docentes participantes, ao vivenciarem um processo formativo que se soma às bases da docência anteriormente constituídas, tornam-se mais preparados para considerarem, numa perspectiva crítica, os contextos histórico, social, cultural e organizacional onde realizam suas práticas. Contribui também, para isso, o trabalho sustentado em estratégias capazes de promover a permanente construção da identidade de professor e para a consolidação das bases conceituais que sustentam as atividades inerentes ao ensino (ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p.26).

Conforme explicitado pelos autores, a formação docente do professor universitário é um gargalo que a educação precisa transpor para melhorar a qualidade do ensino nas universidades. Essa questão não é inerente a um curso específico, mas de todos os cursos superiores sejam eles licenciaturas, bacharéis ou tecnólogos. Dessa forma, buscar-se-á alguns apontamentos que demonstrem as realidades dos cursos superiores de Educação Física, com objetivo de destacar as semelhanças e as diferenças com as questões apontadas até o momento.

### **Discussões sobre a prática docente nos cursos superiores de Educação Física**

Como muitos cursos superiores passaram e estão passando por modificações curriculares, a Educação Física também participa desse movimento de reflexão sobre a melhoria do currículo e formação pedagógica do estudante desde 1980 (BARBOSA-

RINALDI, 2008; KRÜGER e KRUG, 2009). De acordo com Barbosa-Rinaldi (2008, p.185):

[...] nas publicações e nas discussões e reflexões presentes nos principais eventos nacionais da área ou, ainda, nos embates que surgiram durante o processo de reestruturação curricular pelo qual passaram os cursos de educação física de todo território nacional nos últimos anos. Isso demonstra a preocupação dos pesquisadores em levantar problemas e apontar caminhos no sentido da intervenção, porque se reconhece a necessidade de mudanças.

Para essa autora, o grande desafio dos cursos de Educação Física está no rompimento do paradigma tecnicista tão presente nas aulas desse curso, o que faz com que os alunos, futuros professores sejam “expropriados dos saberes”, sofrendo um processo de “proletarização e desqualificação profissional”. A autora complementa ainda: “Dessa forma, a maioria dos cursos de formação de professores tem contribuído para a perpetuação das relações sociais ora encontradas e tem preparado professores para uma prática reprodutivista e não transformadora” (BARBOSA-RINALDI, 2008, p.192). Corroboram com essas reflexões, as pesquisas com licenciandos de Educação Física na UFSM (Universidade Federal de Santa Maria-RS) realizadas por Krüger e Krug (2009, p.52), pois, perceberam a grande “desvalorização do contexto escolar durante a formação inicial”.

Nesse contexto, compreendendo as dificuldades encontradas nos cursos de Educação Física, Krüger e Krug (2009, p.53):

Esta preocupação advém do entendimento de que a Educação Física Escolar, do modo produtivo como ainda é oferecida – rotulada como uma disciplina essencialmente prática, que não trabalha valores para além da aptidão física, da esportivização técnica e mecanicista –, não tem mais espaço no contexto educacional de hoje. Além disso, em função do profissional de Educação Física ainda não gozar um sentimento de legitimação social e autonomia acadêmica que enseje autoconfiança pessoal e profissional, os cursos de formação continuam apontando mais a manutenção de uma tradição instrumentalizadora do que as rupturas formativo-culturais idealizadas [...].

Os autores Rezer e Fensterseifer (2008) consideram as informações anteriores e complementam relatando a desvalorização do profissional de Educação Física, haja vista que todos que gostam de esporte e/ou brincadeiras são considerados por muitos aptos para darem aula de Educação Física.

Para a modificação dessa realidade, fazendo com que as aulas de Educação Física no Ensino Superior promovam nos alunos/futuros professores, uma formação crítica e reflexiva, Barbosa-Rinaldi (2008, p.201) sugere:

[...] o futuro professor de Educação Física deve ser preparado para enfrentar e refletir, criticamente, sobre os fenômenos e as situações conflituosas presentes na Educação Física escolar. Por isso, os cursos precisam estabelecer estreita relação com a escola para que uma formação mais condizente com a prática docente venha, de fato, concretizar-se.

Da mesma forma, Krüger e Krug (2009, p.58) também compreendem que para a mudança dessa realidade tão presente nos cursos de Educação Física, é a aproximação dos estudantes e da universidade com a escola promovendo o entendimento da necessidade do trabalho coletivo, sendo “capaz de produzir a profissionalização docente”. No entanto, alertam que essas questões precisam estar ligadas diretamente com o estudo contínuo e especialização dos saberes (profissionalização continuada) do professor tanto da educação básica quanto do Ensino Superior.

Rezer e Fensterseifer (2008, p.319) sugerem que para haver mudanças significativas nas aulas do Ensino Superior é preciso que hajam “práticas transformadoras no processo de formação”, pois, “podem proporcionar subsídios para uma prática transformadora em outros contextos, no sentido de transpor para a universidade aquilo que muitas obras propõem para outros âmbitos”. Nesse sentido, os autores trazem um modelo como orientação para a melhoria reflexiva nas aulas que enfatizam o esporte, nos cursos de Educação Física:

Quadro 1 – Abordagem hegemônica e abordagem crítica para o trato com o esporte no ensino superior.

<b>ABORDAGEM HEGEMÔNICA</b>	<b>ABORDAGEM CRÍTICA</b>
Aula centrada no professor e no esporte “em si”.	Aula compreendida como uma possibilidade de exercício docente, a partir da complexidade de conteúdos presentes neste contexto, sem abrir mão da responsabilidade pedagógica do professor.
Aula como lugar do A-luno (do Latim, “não luz”).	Aula como lugar do professor em processo de formação inicial.
Aula como espaço para repassar conteúdos.	Aula compreendida como laboratório pedagógico, de experiências de docência.
Aula como local para o ensino de jogos, “atividades”, “exercícios educativos”, etc.	Compreender a aula como um espaço de aquisição de saberes da docência, onde o mais importante se manifesta no sentido de compreender as concepções que fundamentam as práticas corporais em questão.
Jogar na aula (praticar esportes)	Aprender a pensar sobre o jogar, sem necessariamente, deixar de jogar (praticando o exercício da docência).

Fonte: Rezer (2008) apud Rezer e Fensterseifer (2008, p.319).



Nesse contexto, os autores afirmam que o esforço do professor precisa considerar três aspectos: Necessidades pedagógicas (compreender-se enquanto professor e buscar reinventar-se e reinventar sua prática docente); Necessidade de (maior) domínio conceitual (aprofundar-se na teoria, aprender sempre, atualizar-se) e Necessidade de o professor afirmar-se como “sujeito” (resgate da responsabilidade docente, que “o professor se perceba como alguém que pode produzir conhecimento e não apenas aplicar conhecimentos produzidos por outros”) (REZER E FENSTERSEIFER, 2008, p.319).

O fato primordial de todas essas reflexões trazidas pelos autores nos afirmam a necessidade do professor sempre estudar, especializar-se e que faça uma auto avaliação da sua prática docente, permitindo criar e recriar formas alternativas para que o objetivo das aulas seja atingido, que é o aprendizado eficaz do aluno.

### **Considerações Finais**

A partir da leitura dos teóricos sobre a temática da docência e das práticas no Ensino Superior, percebeu-se que a educação brasileira precisa de novos olhares, de rupturas de paradigmas e de ideias inovadoras para melhorar a qualidade do ensino, especialmente nos cursos de graduação. Nível este de escolaridade que tem enfatizado sobremaneira a pesquisa e deixado de lado o ensino.

Muitos foram os apontamentos realizados pelos autores de problemas e desafios da docência no Ensino Superior, mas todos eles propõem também caminhos para modificação dessa realidade que consiste especialmente na formação continuada dos professores e que os focos principais de qualquer instituição de ensino, que são as aulas, os alunos, o processo de ensino-aprendizagem e a prática cotidiana docente sejam encarados como prioritários.

Nos cursos de graduação de Educação Física a realidade não é diferente. Os desafios são grandes, mas sempre é possível modificar as realidades, ou seja, o esforço do professor é o primordial para que isso aconteça. Esse esforço consiste em atualização e estudo periódico constante, em autoavaliação de sua prática docente na busca por melhoria de suas aulas favorecendo o processo pedagógico.

## Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, 2014.

ALTHAUS, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência no Ensino Superior. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.07, n. 1, p.101-106, 2004.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia da prática docente. **Revista Movimento**, v. 14, n. 3, p. 185-207, 2008.

KRÜGER, L. G; KRUG, H. N. Licenciatura em educação física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo. **Revista Movimento**, v. 15, n.1, p. 51-70, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 319-329, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VEIGA, I. P. A. A aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. Docência universitária na educação superior. In: VI SIMPÓSIO DO INEP, 2005, Brasília. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>. Acesso em março de 2018.

\_\_\_\_\_. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Revista do Centro de Educação**, v. 36, n. 3, p. 455-464, 2011.