



Revista Brasileira de Ciências do Esporte

ISSN: 0101-3289

rbceonline@gmail.com

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Brasil

REZER, RICARDO; VIEIRA DO NASCIMENTO, JUAREZ; FENSTERSEIFER, PAULO
EVALDO; BRAGA DOS SANTOS GRAÇA, AMÂNDIO
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – REFLEXÕES
EPISTEMOLÓGICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA...

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 34, núm. 4, outubro-diciembre, 2012, pp.
891-908

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Curitiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338573007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA...¹

DR. RICARDO REZER

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),
Professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)
(Chapecó – Santa Catarina – Brasil)
E-mail: rrezer@unochapeco.edu.br

DR. JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO

Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (Porto, Portugal),
Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
(Florianópolis – Santa Catarina – Brasil)
E-mail: juarez.nascimento@ufsc.br

DR. PAULO EVALDO FENSTERSEIFER

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)
(Ijuí – Rio Grande do Sul – Brasil)
E-mail: fenster@unijui.edu.br

DR. AMÂNDIO BRAGA DOS SANTOS GRAÇA

Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (Porto, Portugal),
Professor da Universidade do Porto (UPORTO)
(Porto – Porto – Portugal)
E-mail: agraca@fade.up.pt

RESUMO

O objetivo desse artigo é refletir acerca do trabalho docente na Educação Superior, tomando como referência o campo da Educação Física (EF). Trata-se de uma pesquisa descritiva, pautada por uma orientação hermenêutica, desenvolvida no contexto da UFSC e da UNOCHAPECÓ. O grupo de colaboradores foi constituído de professores dos cursos de

-
1. Este artigo trata-se de um recorte do Capítulo II da Tese de Doutorado “O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas...”, concluída em 2010 (Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina). Parte desta pesquisa foi financiada com recursos da CAPES – Bolsa PDEE (Estágio *Sandwich* realizado na Universidade do Porto, Porto, Portugal). A pesquisa contou também com apoio da Unochapecó, como pesquisa financiada na Modalidade Balcão de Projetos (Artigo 170/FAPE, Pesquisa de Longa Duração) no ano de 2008 e 2009.

EF das universidades mencionadas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os colaboradores, a fim de ampliar a compreensão acerca do tema proposto. Ao fim, consideramos que um referencial hermenêutico possibilitaria redimensionar o trabalho docente na Educação Superior, o que pode implicar uma inflexão no entendimento axiológico, teleológico e epistemológico da prática pedagógica, bem como, um redimensionamento da atividade epistemológica presente neste âmbito.

Palavras-Chave: Educação superior; trabalho docente; epistemologia; Educação Física.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Torna-se importante ampliar o processo de discussão e reflexão acerca das problemáticas que se apresentam no trabalho docente na Educação Superior.² No caso deste artigo, tomamos como referência o campo da Educação Física (EF), considerando a incipiente produção acadêmico-científica acerca desse tema neste campo do conhecimento. Porém, é importante reconhecer que discutir o trabalho docente no âmbito da Educação Superior no Brasil vem recebendo contribuições de diferentes publicações, nomeadamente Castanho e Castanho (2001), Cunha (2006), Anastasiou (2006), Pimenta e Anastasiou (2008), entre outros. Mesmo assim, é possível reconhecer que investigar o trabalho docente não tem sido prática recorrente no âmbito da Educação Superior em diferentes campos do conhecimento, entre eles, a EF.

Uma das hipóteses para esta situação pode ter como princípio, conforme Santos (2008), a noção de que a universidade nunca gostou de se problematizar, de problematizar a si mesmo, pois sua função criadora foi no sentido de problematizar a sociedade. Ou, como se refere Chauí (2003), trata-se de uma instituição que presumidamente tem a pretensão de que sabe, ou julga saber, por que e para que existe.

Ao assumir a prerrogativa de problematizar a sociedade, é possível inferir que a universidade deixou (ou pelo menos, se descuidou a respeito) de problematizar a si mesmo. Segundo Santos (2008), isso não causou nenhum problema enquanto a universidade foi inquestionável, inicialmente sob a égide teológica e dos privilégios,³

2. De acordo com Tardif e Lessard (2005), a docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto a medicina e o direito. Conforme Veiga (2006), no sentido etimológico, docência tem suas raízes no Latim - *docere* - que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, trabalho docente é o trabalho dos professores, que na realidade, desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas, tornando-se mais complexa com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. Conforme o I ENCUP (2007), o trabalho docente pode ser caracterizado como processos e práticas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não-escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o docente define-se como um sujeito, em ação e interação com outros, produtor de saberes na e para a realidade. A docência define-se, pois, como ação educativa que se constitui no ensino-aprendizagem, na pesquisa, na extensão e na gestão de contextos educativos, na perspectiva da gestão democrática.

3. Como exemplo dos privilégios concedidos pela universidade, é possível citar a antiga "Prisão dos estudantes" na Universidade de Coimbra (Coimbra, Portugal). Trata-se de um privilégio concedido aos estudantes que cometessem

posteriormente, sob a égide da ciência, que dentro daquilo que Kuhn (2006) se refere como “Ciência normal⁴” serviu e ainda serve de balizador para as suas ações.

Desta forma, estes argumentos iniciais evidenciam que discutir o trabalho docente na Educação Superior pode render boa discussão. Especificamente neste caso, tomaremos como referência o campo da EF, âmbito no qual os autores atuam profissionalmente em seu cotidiano. Há problemas e dilemas que, muitas vezes, não encontram espaços para serem discutidos no cotidiano do trabalho docente, devido a muitos fatores, entre eles, a alta carga de trabalho que os docentes engajados possuem, bem como um aparente receio de fomentar espaços de discussão rotineiros. Ao longo do texto, alguns destes problemas e dilemas serão discutidos.

Levando em consideração estes argumentos iniciais, o objetivo desse estudo foi refletir acerca do trabalho docente na Educação Superior, tomando como referência o campo da EF. A seguir, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos e após, os principais “achados” dessa investigação.

OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo se caracterizou como sendo de natureza descritiva, com uma abordagem hermenêutica. Dessa forma, concordando com Demo (1987), uma orientação hermenêutica pressupõe a condição de compreender sentidos, e um processo de compreensão de sentidos se dá em todos os momentos, de diferentes formas, ao longo de sua própria feitura.

A fim de ampliar as possibilidades investigativas, foi realizado um trabalho de campo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), entre agosto e novembro de 2009. A preocupação em definir o contexto e o grupo de colaboradores considerou inicialmente que: a) se tratassem de instituições já conhecidas e de fácil acesso aos pesquisadores, b) que o grupo de colaboradores se tratasse de um grupo de professores com maior experiência de docência nestas instituições, algo difícil de definir com maior exatidão.

De acordo com os critérios estabelecidos,⁵ foram identificados naquele momento 15 possíveis colaboradores, 10 do curso de EF da UFSC e 05 do curso de

desordens de diversas ‘naturezas’. Ao invés de serem conduzidos para a prisão “normal”, eram conduzidos para a “Prisão acadêmica”, isso já no século XVI.

4. Para Kuhn (2006, p. 29), a ciência normal é entendida como propostas investigativas firmemente baseadas em uma ou mais realizações científicas passadas. Tais realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma (s) comunidade (s) científica (s), proporcionando os fundamentos para sua prática posterior.
5. Os critérios que permitiram estabelecer o referido recorte foram: a) Professores que já tivessem experiência de vários anos no âmbito da Educação Superior; b) Que atuassem também na pós-graduação, em pelo menos uma das áreas de concentração destas IES; c) Professores concursados e efetivos, envolvidos com pesquisa e/ou extensão, além do ensino; d) Que continuem ministrando aulas no curso de graduação em EF; e) Que tenham participado de comissões de reestruturação curricular, ao longo de sua trajetória. Nesse estudo, não consideramos como critério o fato de atuarem na Licenciatura ou no Bacharelado, já que todos os colaboradores atuavam nos dois processos de formação.

EF da Unochapecó. Deste coletivo, optamos por identificar um professor de cada área de concentração da Pós-Graduação de cada instituição. Assim, identificamos 05 professores, 03 da UFSC e 02 da Unochapecó. Na perspectiva de amadurecer o lastro necessário para as interlocuções pretendidas, ampliamos o processo, considerando a necessidade de promover dois “estudos introdutórios”,⁶ com um professor de cada instituição, o que ampliou o número para 07 colaboradores, 04 da UFSC e 03 da Unochapecó.

Foram então realizadas entrevistas semiestruturadas⁷ com cada um dos professores colaboradores do estudo. Inicialmente, a Coordenadora do Curso de EF da Unochapecó e o Chefe de Departamento do CDS/UFSC foram contatados a fim de tomarem conhecimento do estudo. Após autorização, os professores colaboradores foram contatados por email, a fim de manifestarem sua disponibilidade ou não para participar da pesquisa (no email, foram informados os objetivos e os procedimentos da investigação). Todos os professores contatados concordaram em participar. Após este contato inicial, agendou-se um encontro com cada um, para a realização da entrevista. A ordem das entrevistas se deu de acordo com a disponibilidade de agenda dos colaboradores. Todos receberam uma carta de apresentação, cópia do resumo da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os procedimentos foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Unochapecó, de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, Parecer Consubstanciado CEP 241/08 - Unochapecó. As entrevistas foram realizadas entre 09 e 30 de setembro de 2009. Um dos colaboradores era do gênero feminino e seis do masculino, identificados com nomes fictícios, Professores Antonio, Baltazar, Cesar, Dionísio, Everton, Francisco, Gabriela, a fim de garantir seu anonimato.

Ao longo das entrevistas, onde cada uma delas acabava incorporando elementos da anterior e promovendo elementos para a posterior, o processo interpretativo foi um desafio complexo.⁸ Isso mostra que o processo interpretativo não se trata

6. Os Estudos Introdutórios foram realizados com a intenção de “testar” o processo de entrevistas, com 01 professor de cada instituição, antes das entrevistas “oficiais”. Visto a riqueza destas duas entrevistas, (Prof. Antonio e Baltazar), foram incorporadas as demais entrevistas realizadas. Assim, foram realizadas ao total, 07 entrevistas com 07 colaboradores.

7. Os temas abordados nas entrevistas foram: 1) Conhecendo os colaboradores; 2) Entre o conhecimento produzido na EF e os ordenamentos legais “orientadores” dos processos de formação inicial; 3) Docência e condições de trabalho na Educação Superior; 4) Elementos teórico-metodológicos – complexificando o que não é simples; 5) O trabalho docente na Educação Superior nos processos de formação inicial em EF; 6) O foco dos processos de formação – Afinal, formação inicial em EF para quê? No caso deste artigo, por questões de espaço, trabalhamos especificamente com o tema 05 (O trabalho docente na Educação Superior).

8. Lembrando que “Complexo” é uma palavra derivada do Latim *complexus* e significa “aquilo que é tecido em conjunto”.

de um momento que se dá à parte do processo de desenvolvimento da pesquisa, mas pelo contrário, se dá junto, em um fazendo que “acontece” nas decisões que vão sendo tomadas, na interlocução entre sujeitos, na qual entrevistas e processo interpretativo caminham “*pari passu*”.

Neste processo, procuramos manter a postura atenta de procurar compreender, tanto os elementos ditos, explícitos, como também os não ditos, implícitos nas falas dos colaboradores. Portanto, as entrevistas não são aqui entendidas como objetos de análise, que fornecem “dados”, mas sim, elementos que se fundem com o próprio horizonte dos pesquisadores, e se movimentam, ganham vida de acordo com o encontro dos diferentes horizontes que se apresentaram no constructo deste processo, ou seja, se estabelece então, uma “fusão de horizontes”⁹ (GADAMER, 2007) entre as entrevistas e quem as interpreta.¹⁰

A busca de sentidos representa a caminhada empreendida neste processo interpretativo, em um constante velar e desvelar, onde cada pergunta leva a respostas que levam a novas perguntas e a novas repostas, em um movimento que se pode compreender como sempre “em aberto” e, como Berticelli (2004) se refere, apresentando sempre novos segredos, novos mistérios, em uma lógica dialética admirável, sem nunca compreender totalmente, sendo seduzidos a seguir adentrando a novidade que se apresenta.

Nessa difícil empreitada, alguns momentos se apresentaram como necessários para possibilitar uma caminhada coerente com o rigor proposto. Após todas as entrevistas serem realizadas, devidamente registradas em gravador eletrônico, foram transcritas (“transcrição bruta”), transformando diálogo falado em diálogo escrito.¹¹ Após as transcrições, aconteceu o “primeiro refinamento”, ou seja, a atenta audição de todas as entrevistas concomitante a leitura do material transcrito anteriormente, de modo a garantir maior fidelidade às transcrições.

9. Um horizonte, conforme Gadamer (2007), não é uma fronteira rígida, mas algo que se desloca conosco, conforme nosso avanço, e que convida a seguir adentrando, se movendo junto com nosso próprio avanço. Contribuindo com essa questão, Lawn (2007) lembra que se trata de um termo usado inicialmente por Nietzsche e Husserl, para se referir a determinado ponto de vista ou perspectiva do mundo. Gadamer o entende como o alcance da visão que inclui tudo que pode ser visto, a partir de uma determinada perspectiva de mundo (GADAMER, 2007, p. 304). Nessa direção, para Gadamer, a “Fusão de horizontes” trata-se de uma expressão importante, que descreve a possibilidade do entendimento. Desta forma, cada sujeito perspectiva o mundo através de um horizonte e, na tentativa de estabelecer entendimento com outros, estes horizontes avançam ou recuam, modificando a forma como o sujeito se relaciona com o mundo e consigo mesmo.

10. Os diálogos têm algo a dizer. E é exatamente esse “algo a dizer” que abre, então, espaço para o esforço hermenêutico aqui pretendido. Como se refere Gadamer (2007, p. 358), “A tarefa hermenêutica se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa em questão, e já se encontra sempre codeterminada por esta.”.

11. Nesse processo, cabe um agradecimento a duas estudantes do curso de EF da Unochapecó, Lilian Marta Keli e Ana Elisa Bervian, bolsistas do Grupo de Pesquisas Pedagógicas em EF (GPPEF), que realizaram esta difícil, mas importante tarefa.

Após o primeiro refinamento, organizamos as passagens de cada entrevista em agrupamentos de significado, a fim de sistematizar e organizar o material. No sentido de tornar consistente esta caminhada, a hermenêutica se apresentou como um referencial importante, orientador e balizador do percurso. Não como uma “metodologia” ou “ferramenta metodológica”, mas sim como uma possibilidade de “olhar o mundo”. Ou como se refere Ruedell (2005), como um modo de pensar, que orienta a necessidade de interpretar, entendendo a construção desta pesquisa a partir de um modo de pensar hermenêutico.

Conforme Berticelli (2004), o referencial essencial da interpretação é a pergunta, que sempre coloca o sujeito em um espaço aberto, uma vez que a resposta não está determinada. Compreender é, então, compreender uma pergunta, em um momento que os interlocutores conseguem colocar-se num horizonte compartilhado, orientado pelo horizonte da própria pergunta. Eis, conforme Berticelli (2004), um círculo, o círculo hermenêutico, que pela dialética da pergunta e da resposta conduz às profundezas da epistemologia. A seguir, apresentaremos os principais “achados” deste processo.

REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIÁLOGOS NO CAMPO DA EF..

Iniciamos este tópico evidenciando a existência de lacunas importantes no conhecimento produzido na EF sobre o trabalho docente, mais especificamente sobre o trabalho docente na Educação Superior. O trabalho docente na Educação Superior, assim como em outros âmbitos, pressupõe um envolvimento orgânico do professor, tanto na relação com os alunos como na relação com o conhecimento a ser tratado nas aulas. Talvez, a partir de uma perspectiva mais ampliada sobre seu próprio trabalho, de uma compreensão mais profunda das problemáticas presentes em seu “entorno”, o professor possa ampliar também as possibilidades de se movimentar frente aos desafios que a ele se apresentam.

Nesse caso, entra a perspectiva pela qual cada um de nós “olha” para o mundo. A obra de Magritte,¹² “A condição humana”, permite considerar esta condição que temos de sempre olhar para *algo* a partir do *algo* que somos, e o alargamento deste horizonte permite não só um olhar mais apurado, mas também diferente.

12. René Magritte (1898-1967), pintor belga de imagens insólitas, às quais deu tratamento rigorosamente realista, utilizou processos à procura do contraste entre o tratamento realista dos objetos e a atmosfera irreal dos conjuntos. Suas obras são metáforas que se apresentam como representações realistas, através da justaposição de objetos comuns, e símbolos recorrentes em sua obra (o torso feminino, o chapéu côco, o castelo, a rocha e a janela, entre outros), porém de um modo impossível de ser encontrado na vida real.

Conforme Fensterseifer (2009), é a partir de como compreendemos as “coisas”, de nossos “pré-conceitos”, sem os quais não se faz possível a compreensão, que as pessoas atribuem sentidos diferentes e, não raras vezes, opostos acerca de algo. Isso representa que o sentido não está inscrito nas coisas, mas é sempre uma construção que passa pela nossa lente de perceber o mundo. Portanto, é a “janela” pela qual olhamos as “coisas”, nossa mirada, percepção de que, em última instância, a realidade sempre se apresenta mediada, pois é sempre um “como se fosse realidade”.

Obstante, como Fensterseifer se refere, não podemos correr o risco de cair em um relativismo onde tudo vale. É necessário nos entendermos acerca das coisas do mundo, sob risco de acabarmos sozinhos com nossas “verdades”, cada qual com suas próprias “bases teóricas”, ou seja, uma postura que não faz EF, universidade, muito menos sociedade. Esta foi uma preocupação expressa pelos colaboradores deste estudo que, mesmo sob diferentes argumentos, compreendem o cenário de afastamento interno entre os diferentes subcampos da EF como uma preocupação pertinente. A passagem de Mafalda, a seguir, expressa bem esta preocupação.



Figura 1. Mafalda. Criação do argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido como Quino.

Levar esta reflexão a sério no exercício da docência permite rever a forma como olhamos para os alunos, os conteúdos, a avaliação, a conjuntura, enfim, a forma como olhamos para nós mesmos e as questões que nos afligem. Talvez tenha chegado o momento de discutirmos solidamente o trabalho docente na universidade, de repensar nossas práticas, nossas teorias, de refletir com seriedade sobre o que fazemos em sala de aula, da coerência entre nosso trabalho e as propostas apresentadas para outros espaços, no sentido de evidenciar a complexidade e os desafios para a docência e para formação profissional no século XXI.

Principalmente porque as mudanças são muito velozes e a sensação aparente é que estamos sempre no começo. Esse cenário alucinantemente veloz exige um esforço hercúleo dos professores a fim de dar conta das demandas que se estabelecem no âmbito da Educação Superior. Em várias passagens das entrevistas, os

professores Antonio, Francisco e Gabriela afirmaram que acabam “pulverizando” suas agendas com cada vez mais demandas, exigidas em cada vez menor espaço de tempo. Segundo os colaboradores, esta situação simplifica a possibilidade de trato a cada uma delas, o que provoca um desconforto e uma sensação de angústia, frente à impossibilidade de dar conta das demandas adequadamente.

Por outro lado, assumindo uma postura de professor formador de futuros professores, é necessário resgatar uma perspectiva do trabalho docente como um exercício que não pode ser simplificado, pois exige erudição, ampliada leitura de mundo, conhecimento pedagógico e técnico-instrumental profundo, bem como, esperança de educadores. Nesse caso, “tempo” se torna uma condição importante, que permita, inclusive, que a investigação sobre “si mesmo” faça parte da agenda científica dos professores, sob risco de vermos a função docente ser transformada em um exercício de operários que ensinam em diferentes âmbitos, inclusive nas universidades, que não “olham para si” e/ou suas práticas. E esse movimento necessita ser coletivo. Neste caso, ao que parece, os colaboradores são pessimistas frente a isso. Vejamos, por exemplo, o argumento do Professor Everton: ele considera que, com o volume de trabalho cada vez maior, a tendência é “[...] o trabalho do professor ficar cada vez mais solitário”.

Desta forma, paradoxalmente, em tempos onde o trabalho de equipes multidisciplinares, multiprofissionais ou redes de pesquisadores ganham evidência, baseados nas entrevistas e em nossas experiências, é possível chegar a uma dos grandes problemas na discussão proposta: há um crescente processo de individualização das ações dos professores no cotidiano da Educação Superior. Essa incorporação do individualismo no cotidiano do mundo como algo “comum”, na perspectiva de Stein (1993), tem produzido cada vez mais, indivíduos que tem interesse em buscar solitariamente sua realização, e nas universidades isso parece não ser muito diferente. E se as realizações são cada vez mais individualizadas, conforme Bracht e Almeida (2006), igualmente individualizada é a culpa pelo fracasso e a consequente sensação de culpa do sujeito.

Na direção de compreender melhor esta complexidade, inicialmente se faz necessário que o trabalho docente na Educação Superior seja discutido pelos próprios pares. Como bem frisaram os colaboradores deste estudo, espaços de discussão acerca do próprio trabalho docente vão se tornando, nas universidades, de maneira geral, obliterados por questões administrativas e, em muitos casos, pela dificuldade de diálogo no ambiente acadêmico, talvez, uma das maiores contradições ali presentes. Essa dificuldade vem promovendo, em muitos casos, uma espécie de “Síndrome de Gabriela”¹³ no interior das universidades, lembrando a estrofe da

13. “Gabriela, Cravo e Canela: crônica de uma cidade do interior” é uma obra literária de Jorge Amado, datada de 1958, que originou a telenovela “Gabriela” (1975), escrita por Walter George Durst, cujo tem da abertura era uma música de Gal Costa, chamada “Modinha para Gabriela”.

música de Gal Costa, “eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim...”.

Esta dificuldade de articulação interna, de acordo com os colaboradores, é perceptível entre os professores da Educação Superior. Essa condição acaba edificando uma comunidade pouco acostumada com a crítica a si própria. Exemplo disso são os diferentes grupos (colegiados, comissões, etc.) que se formam nas diferentes universidades, que já se constituem com o intuito, muitas vezes, de evitar o conflito e a divergência, como se refere o Professor Cesar. Este possível “encastelamento” político e epistemológico (REZER, 2009; REZER; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2011), edificado em determinados cursos de graduação, programas de pós-graduação, laboratórios e grupos de pesquisa, entre outros, parece se constituir com o intuito de afastar a divergência, preservando acordos de linguagem já aceitos de antemão entre os pares que os constituem.

Nessa direção, Tardif (2002, p. 276), afirma que é necessário fomentar uma mobilização para que os professores universitários comecem também a realizar “pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino” (e acrescentamos também, sobre suas práticas investigativas), a fim de questionar e prevenir o “abismo enorme entre nossas *teorias professadas* e nossas *teorias praticadas*”. Para o autor, parece que elaboramos teorias de ensino e aprendizagem que “só são boas para os outros” (TARDIF, 2002, p. 276).

Principalmente porque, na Educação Superior que temos hoje, há muito mais condições para a realização de pesquisas do que havia para um professor universitário na década de 1970, por exemplo. Obstante, a dificuldade de discutir sobre nosso próprio trabalho enquanto docentes tem sido recorrente. Principalmente em campos recentes, tais como a EF. Assim, é possível que estudos como este venham a contribuir com esta discussão, promovendo um debate que há muito vem se mostrando como importante ou, como se refere o Professor Francisco, é necessário “*estudar o que a gente está fazendo aqui na escola que forma professores, pois parece que isso dá subsídios para se repensar os processos de formação*”.

Nessa direção, é importante instigar na docência o exercício da suspeita sobre o mundo, sobre o próprio trabalho, enfim, sobre si mesmo. Palmer (2006, p. 53), partindo de Ricoeur, cita o exemplo de Marx, Freud e Nietzsche, os Mestres da Suspeita, onde cada um deles interpretou como falsa a superfície da realidade e avançou com um sistema de pensamento que colocou em xeque esta realidade. Para eles, o pensamento verdadeiro é sempre um exercício de suspeita. Cada um deles minou a confiança piedosa que o indivíduo depositava na realidade, nas suas próprias crenças, defendendo transformações de pontos de vista, ou seja, a abertura de possibilidades de novos olhares para as coisas que fazemos.

Por outro lado, ao invés deste ambiente de suspeita e dúvida, de viver o risco, o que se vê, muitas vezes, é uma corrida para a afirmação de certezas, onde mais do que discutir e chegar a acordos provisórios, o importante parece ser “estar certo”, mais do que colocar em suspeita hipóteses, o importante parece ser “ter razão”. Talvez isso se dê pelos motivos expressos pelo Professor Dionísio, onde afirma que *“O ambiente acadêmico, que deveria ser um ambiente mais fértil para essa flexibilidade, para essa aproximação de conceitos e práticas, acaba se tornando o lugar mais difícil, até pela arrogância acadêmica, de quem de repente vira doutor, de quem de repente faz as suas aulas do jeito que quer, que pode mudar conteúdo, etc. Há uma prepotência e uma arrogância que permeiam o ambiente acadêmico, o ambiente universitário, que é triste, é muito lamentável e que é talvez, a principal razão para essas diferenças serem amplificadas ao invés de serem reduzidas”*.

Assim, ao que parece, professores no âmbito da Educação Superior tem maior predisposição para lidar com os problemas “dos outros”, mas vem apresentando dificuldades para lidar com os próprios problemas. Essa condição remete à importância de alargar um “olhar-para-si”, uma reflexão crítica, considerando a importância de discutir acerca dos problemas da docência na Educação Superior e seu entorno. É importante assumir uma postura de vigilância responsável com aquilo que fazemos e/ou somos submetidos em nosso cotidiano. Ou seria inadequado entender que os problemas da EF em diferentes espaços, por exemplo, na EF escolar, tenham relações muito próximas com os problemas que afligem as próprias universidades, as próprias salas de aula dos professores universitários, suas próprias carreiras, enfim, toda esta conjuntura? Ao que parece, há pertinência nesta preocupação.

Considerando diferentes referências (TARDIF, 2002; BETTI, 1996, 2009; REZER, 2007; REZER e FENSTERSEIFER, 2008; REZER, 2010; entre outros), é possível inferir que o mais comum ainda é a investigação que se debruça sobre outras realidades.¹⁴ Por exemplo, conforme Betti (2009), durante muito tempo os pesquisadores criticaram a prática pedagógica dos professores de EF escolar, considerando-os, com frequência, sem fundamentação teórica, autoritários, incoerentes, entre outros.¹⁵ Talvez esta seja uma consequência da crise da EF, instaurada principalmente a partir dos anos de 1980, constituindo, por parte dos pesquisadores e professores universitários, um discurso autoritário, que acusava as limitações dos professores da Educação Básica (BETTI, 1996). Por sua vez, talvez como estratégia

14. A investigação sobre diferentes intervenções não se dá sem relevância, sendo importante para avançar com questões que afligem o próprio campo. O que questionamos é que este movimento não vem olhando para o próprio trabalho dos pesquisadores, que mesmo no exercício da pesquisa ou da extensão, são professores.

15. Necessário reconhecer que algumas críticas foram e são necessárias e importantes.

de defesa, professores de outros contextos, tais como a escola, acabam, muitas vezes, desconsiderando ou desqualificando apressadamente a produção acadêmica, em uma espécie de “desqualificação do desqualificador”. Neste círculo, se fortalece a ideia de práticos (professores da escola, da escolinha, etc.) e dos teóricos (professores da universidade), um equívoco de longa data e de difícil encaminhamento.

Nesse caso, sem simplificar a discussão, apontando uma “saída fácil”, remetendo a responsabilidade ao docente, ou mesmo, tendo a pretensão de substituir os sujeitos na construção de possíveis soluções, algo que também lhes compete, entendemos que, se estas questões não dependem exclusivamente do professor, avanços não se darão sem os esforços dele, sem sua participação no movimento de construir “saídas” complexas, construídas coletivamente, junto com a feitura de sua própria condição de docente, que faz parte do mundo, que se relaciona organicamente com ele e com os outros, em meio a diferentes relações de poder, e que, por opção, e não por destino, assume posição de protagonista em uma história que ainda não está feita, mas que se dá em um fazendo.

Por outro lado, conforme Schön (2000, p. 16), é possível considerar que (quase sempre) os problemas do mundo não se apresentam aos profissionais como estruturas bem delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas, que necessitam de um olhar cuidadoso para serem percebidos como problemas, do contrário, se naturalizam no cotidiano e se tornam invisíveis. Portanto, no cotidiano, a preocupação em “estar atento” ao que o mundo nos apresenta se trata de tarefa hercúlea, pois, como bem sabemos, para a lida do mundo não há manual.

É possível inferir que, se por um lado há uma exigência cada vez maior de produção acadêmico-científica, por outro lado, há um crescimento de exigências simplificadas para o trabalho docente,¹⁶ que podem promover um desencantamento docente no cenário da Educação Superior, que pode se desdobrar no que Huberman (2007) denomina de desinvestimento na carreira docente, ou no que Pimenta e Anastasiou (2008) denominam de abandono da profissão, fenômenos que também podem ocorrer na Educação Superior.

Em um texto intitulado “O mal-estar na Universidade”, Mattos (2009) salienta que os docentes se ocupam cada vez mais com tarefas de secretaria, como preenchimento de planilhas, elaboração de relatórios, propostas de inovação em cursos, organização de congressos, participação em atividades de iniciativa discente, preenchimento de pareceres on-line de um número crescente de estudantes,

16. Por exemplo, relatórios onde o importante é não fugir à forma, onde a discussão de conteúdo não é, muitas vezes, nem mencionada, entre outros.

“pulverizando” suas ações (expressão recorrente na fala dos professores Antonio, Everton, Francisco e Gabriela).

Constrangido à pressa e ao atarefamento diário, o tempo necessário à reflexão é, muitas vezes, proscrito como inatividade, com risco de comprometer o princípio de rendimento geral. Esta conjuntura se encontra na base da transformação do intelectual em especialista. Cabe destacar que, na contemporaneidade, a noção de especialista muitas vezes se confunde com a noção do trabalho técnico instrumentalizado, que pode prescindir do sentido intelectual e histórico dos temas que aborda. Assim, segundo Mattos (2009), como no processo produtivo, a proletarianização é a perda dos objetos produzidos pelos produtores, e a perda do sentido da produção, um risco da especialização seria a proletarianização do saber, devido à tendência a desconsiderar os sentidos histórico e intelectual dos assuntos que aborda. Por isso, o especialista moderno parece preferir se comunicar principalmente por fórmulas, gráficos, estatísticas e modelos matemáticos.

E a noção de especialista moderno, muitas vezes se confunde com um modelo de trabalho individualizado, como apontaram os colaboradores. Nesse sentido, cabe uma referência a Anastasiou (2006), quando afirma que entre o corpo docente das universidades tem sido historicamente reforçada a ideia de um trabalho individual, individualizado, fragmentado, disciplinar, competitivo,¹⁷ evitando-se relações de mútua dependência e trocas sistemáticas, principalmente no plano intelectual. Concordando com Cunha (2006), a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer maiores esforços na dimensão científica, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, explicitando um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e de determinadas formas acadêmicas de sua produção, dificultando seu envolvimento com temas “periféricos”.¹⁸

Lidar com essa conjuntura reconhecendo a complexidade de tal esforço, passa por compreendermos a existência de “espaços livres” na universidade (GADAMER, 1992), espaços ainda não preenchidos, que permitem o adentrar a (possíveis) horizontes inéditos, nem que sejam inéditos para o próprio sujeito que avança em suas próprias fronteiras. Reconhecer estes espaços não se trata de tarefa fácil, mas

17. Um tema interessante para futuras pesquisas pode ser a investigação de que, em meio a esta competitividade no âmbito acadêmico, é possível inferir um movimento que vem se avolumando: os professores vêm apresentando, ao que parece, certa relutância em citar seus próprios pares em seus escritos, preferindo citar autores de outras áreas. Seria uma estratégia de desqualificação, visto a forma como os índices de impacto são apurados? Trata-se de uma questão que pode derivar investigações importantes.

18. Temas que acabam se afastando da agenda cotidiana dos docentes, tais como planos de ensino, preparação de aulas, a orientação de mestrands e doutorandos, que se dão em meio a uma dificuldade cada vez maior por parte dos orientadores, ou ainda, a incipiente investigação de seu próprio trabalho, como referido anteriormente.

sim de olhar para o mundo e para si mesmo com desconfiança e suspeita, sem perder a esperança de educadores. Para tal, temos de estar no mundo, mas não podemos nos diluir nele, sob risco de não conseguirmos formular estranhamentos a seu respeito. Talvez, aprender a reconhecer os “espaços livres” seja nosso maior desafio nestes tempos difíceis.

Dessa forma, o enfrentamento das questões aqui colocadas passa por nos percebermos enquanto professores, intelectuais da docência, que necessitam estabelecer maior diálogo com as demandas profissionais que nossa intervenção requer. Isso solicita uma ampliação da capacidade investigativa do próprio campo a este respeito. Tal esforço pode contribuir com o alargamento da percepção de que o campo da EF e, por consequência, o trabalho docente na Educação Superior neste âmbito, permite ainda muitas possibilidades em seus “espaços livres”, pois ainda estão em aberto, mesmo em meio a tensões e contradições, janelas formidáveis no cotidiano do trabalho docente na formação inicial em EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Transformar experiências de pesquisa em considerações finais trata-se de um esforço que testa a resistência e a capacidade de síntese dos pesquisadores. Considerando a importância deste desafio, ao findarmos este artigo apresentamos algumas sínteses, a fim de evidenciar alguns pontos de chegada deste processo.

Vários problemas emergiram do processo investigativo desenvolvido. Um deles se refere ao silêncio dos próprios professores de EF sobre seu próprio trabalho no cenário da Educação Superior brasileira, o que remete a um cenário paradoxal: o trabalho docente ainda apresenta muitos elementos a serem investigados e a universidade se trata de um cenário de produção do conhecimento que não “olha para si” com o devido cuidado.

Da mesma forma, há indicativos que sugerem o trabalho docente como uma arte. Se não exclusivamente uma arte, com certeza apresenta elementos que a aproximam desta dimensão do humano. Os conhecimentos dos docentes não se fundamentam exclusivamente e apenas nas ciências, mas também no senso comum, na intuição, na sensibilidade, na inspiração, recorrentes no trabalho docente, especificamente no caso deste estudo, na Educação Superior.

Sem necessariamente abrir mão de conhecimentos acadêmico-científicos, o trabalho docente se assemelha em muito a um trabalho artesanal, que depende em última instância do professor como protagonista. Portanto, o professor, por um lado, necessita de conhecimentos científicos em seu cotidiano. Por outro, nem só de saberes científicos vive o mundo, inclusive o mundo acadêmico.

O trabalho docente na formação inicial em EF é um contexto com necessidades e características próprias, com procedimentos específicos e, portanto, ainda com insuficiência de produção teórica, tanto de cunho epistemológico, como didático-pedagógico. Portanto, há a necessidade de novos estudos que se debrucem com maior profundidade sobre as possibilidades e limitações de aproximar à docência na Educação Superior, a discussão que muitas obras propõem para outros âmbitos, tais como a escola.

Nesse caso, a consideração de um referencial hermenêutico possibilitaria redimensionar a questão do trabalho docente, o que pode implicar uma inflexão no entendimento axiológico, teleológico e epistemológico da prática pedagógica dos próprios professores, com devidas implicações para diferentes cenários de intervenção dos egressos, bem como um redimensionamento da atividade epistemológica presente na Educação Superior. Essas preocupações possibilitariam “janelas” de discussão frente às questões que emergem do próprio campo ou de suas relações com outros campos do conhecimento.

Assim, o contexto da Educação Superior poderia proporcionar que, tanto estudantes como professores, construíssem um olhar mais alargado sobre o mundo, no caso do escopo deste estudo, pela “janela” que a EF oferece. Uma formação que seja profissional, pessoal, cultural, musical, artística, erudita, técnica, enfim, uma formação humana que amplie a percepção humana de mundo e possibilite a autonomia intelectual no exercício da profissão.

Nesse caso, apresentar um mundo específico, tal como a EF, sem descon siderar o entorno onde estas relações se edificam em meio a diferentes relações de poder, exige do professor “visão panorâmica” e crítica, endereçada ao campo e suas relações com o entorno. Para dar conta deste esforço, se torna importante exercitar a capacidade de construir pontes ao invés de muros. Pontes entre o saber e o não-saber, entre o seu mundo e o mundo dos alunos, entre diferentes “Educações Físicas” (REZER, 2009; REZER, 2010; REZER; NASCIMENTO; FENSTERSEIFER, 2011), entre a tradição do campo e a vida, esforço que pode permitir um alargamento dos horizontes pelo qual construímos e nos construímos no mundo.

Essa condição de uma formação ampliada passa pela compreensão da complexidade do trabalho docente na universidade. Talvez seja importante, ao promover reflexões acerca do trabalho docente na formação inicial, levar a sério uma frase de Warren McCulloch citada por Damásio (1996, p. 33): “Quando aponto, olho para onde aponto, e não para meu dedo”. Esta frase mostra uma amplitude de possibilidades para o trabalho docente na formação inicial.

Desta forma, olhar o trabalho docente na formação inicial em EF por um prisma ampliado, reconhecer e assumir a condição de finitude deste processo,

entendendo-o como um trabalho complexo, que necessita ser percebido na condição hermenêutica em que se encontra imerso, pode permitir a ampliação da capacidade de reconhecer os problemas que se manifestam neste contexto, tratando-os como tema de pesquisa que nos interessa, o que, sem dúvida, permite deixar em aberto portas para o futuro.

Portanto, uma das possibilidades que temos ainda é edificar uma “visão panorâmica” e crítica do campo e de nosso próprio trabalho, um “olhar para dentro” que permita a auto-reflexão sobre o trabalho docente na formação inicial. Compreender melhor nosso próprio trabalho não se trata de outro esforço senão compreender melhor o mundo em que vivemos, tarefa que não se trata de outra coisa senão nos conhecer melhor, em um jogo infinito que não acaba nunca e sempre se renova.

Teaching in higher education - epistemological reflections in the field of *Physical Education*...

ABSTRACT: The aim of this paper was to reflect about the teaching in higher education, with the reference the Physical Education (PE). This is one descriptive research, which is based on hermeneutic orientation. The collaborators were constitutive by professors in PE from UFSC and UNOCHAPECÓ. Were performed semi-structured interviews with the collaborators, for amplify the understanding about the proposed topic. At the end, one referential hermeneutic allow resize the teaching profession, which may imply a shift in the understanding axiological, teleological and epistemological pedagogical practices in this area, as well as a redefinition of epistemological activity present in the initial formation of PE.

KEYWORDS: Higher education; teachers' work; Epistemology; Physical education.

La enseñanza en la educación superior - reflexiones epistemológicas en el campo de la *Educación Física*...

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue reflexionar la enseñanza en la educación superior, tiendo como referencial el campo de la EF (Educación Física). Es una pesquisa descriptiva, con una orientación hermenéutica, desarrollado en el contexto de la UFSC y UNOCHAPECÓ. El grupo estaba formado por los profesores de EF de las universidades mencionadas. Se han desarrollado las entrevistas semi estructuradas con los profesores con el fin de mejorar la comprensión sobre el tema. En el final, se considera que una referencia hermenéutica permite cambiar el tamaño de la profesión docente, que puede implicar un cambio en la comprensión axiológica, teleológica y epistemológicas prácticas pedagógicas en este ámbito, así como una redefinición de la actual actividad epistemológica en la formación inicial del PE.

PALABRAS-CLAVE: Educación Superior; trabajo docente; epistemología; Educación Física.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior e profissionalização continuada: aspectos do institucional ao pessoal na construção do processo*. 2006. (mimeo).
- BERTICELLI, I. A. *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.
- _____. *Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.
- CHAUÍ, M. *A universidade pública sob nova perspectiva*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas, 2003. (Conferência de abertura)
- CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas e docência: espaços de ação/reflexão na universidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED SUL, 6., Santa Maria, 2006. *Anais...* Santa Maria, 2006.
- DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes: emoção, cérebro e razão humana*. 8. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.
- FENSTERSEIFER, P. E. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 243-256, 2009.
- GADAMER, H. G. The idea of the university: yesterday, today, tomorrow. In: MISGELD, D.; NICHOLSON, G. (Org.). *Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: applied hermeneutics*. Albany: State University of New York, 1992. p. 47-61.
- _____. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2007.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto, 2007.
- ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, I., Santa Catarina, 2007. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nova/encontro_reforma_pedagogia/GT2.htm. Acesso em: 15 mar. 2010.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAWN, C. *Compreendendo Gadamer*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MATTOS, O. *O mal-estar na universidade*. Disponível em:

http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=4382. Acesso em: 17 fev. 2010.

PALMER, R. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... *Motrivivência*, Florianópolis, ano 19, n. 28, p. 38-62, 2007.

_____. "Formas-de-ser" da Educação Física contemporânea – duas Teses (não) conclusivas... In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., Salvador, 2009. *Anais...* Salvador, 2009.

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

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319-329, 2008.

REZER, R.; NASCIMENTO, J. V.; FENSTERSEIFER, P. E. Um diálogo com diferentes "formas-de-ser" da Educação Física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 01-14, maio/ago. 2011.

RUEDELL, A. Hermenêutica: da necessidade de interpretar para um modo de pensar. In: SATAMAN, A. S.; FEIL, G. S. (Org.). *Linguagem, escrita e mundo*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 2000.

STEIN, E. *Órfãos da utopia: a melancolia da esquerda*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1993.

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

_____.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. A. *Docência universitária na educação superior*. Brasília. 2006. Disponível em: naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 1 fev. 2010.

Recebido: 09 mar. 2011

Aprovado: 27 dez. 2011

Endereço para correspondência:

Ricardo Rezer

R. Domingos Querubin, 91-D.

B. Palmital.

Chapecó, SC.

CEP 89814120