

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

HELAINÉ CRISTINA FERREIRA LIMA

CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: Trajetórias de
Professores de Ginástica no Ensino Superior

CAMPINAS
2010

HELAINÉ CRISTINA FERREIRA LIMA

CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: Trajetórias de
Professores de Ginástica no Ensino Superior

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado.

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas – Processos Técnicos

t372.86 Lima, Helaine Cristina Ferreira.
L732c Construção da docência: trajetórias de professores de ginástica
no ensino superior / Helaine Cristina Ferreira Lima. - Campinas: PUC-
Campinas, 2010.
134p.

Orientadora: Vera Lúcia de Carvalho Machado.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro
de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-

Graduação em Educação.

Inclui anexos e bibliografia.

1. Professores de educação física. 2. Educação física - Estudo
e ensino. 3. Ginástica - Estudo e ensino. 4. Ensino superior. I. Macha-
do, Vera Lúcia de Carvalho. II. Pontifícia Universidade Católica de
Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

22. ed.CDD – t372.86

Autor: LIMA, HELAINE CRISTINA FERREIRA.

Título: "COSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE GINÁSTICA DO ENSINO SUPERIOR".

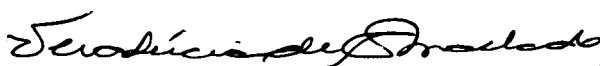
Orientadora: PROFA. DRA. VERA LÚCIA DE CARVALHO MACHADO.

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 16/12/2010.

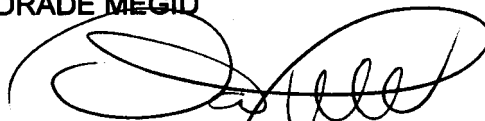
BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. VERA LÚCIA DE CARVALHO MACHADO



PROFA. DRA. MARIA AUXILIADORA BUENO ANDRADE MEGID



PROF. DR. ODILON JOSÉ ROBLE

Dedico este trabalho ao Beto,
companheiro, amigo e guia
dos momentos fáceis e complexos
e que não mede esforços para contribuir
com sua sabedoria nata e com seu amor.

AGRADECIMENTOS

Ao Roberto Silva Junior (Beto),
Pelo seu incentivo, sem o qual nem teria iniciado este trabalho, pela paciência que teve nesta caminhada, por aturar ausências mesmo nas presenças e por TODAS as importantes e imprescindíveis contribuições.

À Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado,
Minha orientadora, por quem tenho imensa admiração. Por ser tão humana e me conduzir de maneira tão humilde e preciosa para meu crescimento como pesquisadora, como aluna e como pessoa.

Aos professores Odilon Roble e Maria Auxiliadora Megid,
Pela valiosa leitura deste trabalho, pelas reflexões que propuseram e por terem impulsionado a evolução desta dissertação, desde a qualificação até sua conclusão.

Aos professores do Mestrado em Educação da PUC-Campinas,
Que fizeram parte desta caminhada, por suas contribuições durante e fora das aulas, iluminando caminhos, fazendo com que nos tornemos pessoas mais reflexivas.

Aos colegas companheiros do Mestrado em Educação da PUC-Campinas,
Por dividirem os percalços desta empreitada e pelos atos e palavras de compaixão, que somente estando no mesmo caminho é possível compreendê-lo.

Aos familiares,
Pelo incentivo e admiração.

À secretária Regina Theodoro e à Letícia Justino,
Pela atenção, carinho e prontidão que sempre tiveram para me atender e responder às infindáveis dúvidas.

Às bibliotecárias e bibliotecários do CCHSA da PUC-Campinas,
Rita, Penha, Cidinha, Tuca, Sérgio e João, pela paciência e prontidão em me auxiliar e por sua capacidade de encontrar “agulhas no palheiro”.

Aos professores da Faculdade de Educação Física da PUC-Campinas,
Que fazem parte de minha trajetória formativa, por me incentivarem desde o início.

Aos meus amigos do PROGIINS, do GPG e do GGU,
Que não vou nomear para não ser injusta correndo risco de esquecer nomes importantes, por serem minhas fontes de inspiração de prática e de pesquisa em ginástica e por serem a segunda casa em minha vida.

Aos professores que participaram do estudo,
Sem os quais com certeza a pesquisa não seria a mesma, agradeço por sua disposição em contribuir com as histórias de suas trajetórias de construção de docência.

À profa. Marinice Vieira,
E a todas as pessoas que fazem parte de minha história de vida, que compõem a trajetória docente que estou construindo.

Ao Deus,
O iluminador, soberano mestre e condutor de caminhos, por compreender o que digo em silêncio.

“Ser educador é ir além do ato de transmitir
conhecimento
é doar um pouco cada dia de si, para colaborar
com o outro.
É envolver-se com todos sem comprometer
seus sentimentos,
é dar um pouco ou muito de si mesmo todo dia.
Ser educador é vivenciar a cada dia um novo
desafio,
o desafio de ensinar, de aprender.
Ser educador é construir a cada dia
uma parte de um mundo novo ideal,
na maioria das vezes irreal, mas,
o que importa é a sensação de construção
de novos ideais, novos objetivos.
Ser professor é ser construtor de um novo
mundo”.

Regina Lúcia Gomes Arraes

RESUMO

LIMA, Helaine Cristina Ferreira. CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: Trajetórias de Professores de Ginástica no Ensino Superior. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2010.

Esta pesquisa tratou da trajetória de formação de docentes que ministram disciplinas de ginástica na Educação Física no Ensino Superior. O problema que norteou o estudo foi: a formação acadêmica e profissional de docentes e as experiências vividas na área da ginástica podem contribuir para o exercício da docência nesta disciplina no Ensino Superior? De que maneira? Sendo assim, o objetivo geral foi conhecer e refletir sobre trajetórias de construção de docência, em especial, a docência em Ginástica no Ensino Superior e os objetivos específicos se configuraram da seguinte maneira: discutir e refletir sobre a relação entre experiências e a prática da ginástica com o exercício da docência nesta área; a formação acadêmica em Educação Física e a formação profissional em ginástica; as possíveis contribuições das experiências formativas na atuação docente em ginástica no Ensino Superior. O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado por meio de pesquisa empírica cujos instrumentos de coleta de dados foram: questionário com perguntas fechadas, abertas e dependentes e também entrevista semiestruturada. A pesquisa foi efetuada com oito docentes, que ministram disciplinas de ginástica, atuantes em oito Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana de Campinas/SP. Os dados foram analisados à luz do referencial teórico sobre a Formação Docente e a Ginástica no Ensino Superior. Com relação às experiências dos professores, vivenciadas em ginástica antes, durante e após o início da docência no Ensino Superior, os resultados apontaram que a maioria destes possui grande envolvimento com a área, como ex-praticantes, dirigindo grupos e equipes gímnicas e também participando de eventos acadêmicos e científicos. Identificamos também, por meio dos dados obtidos, que as experiências vividas fora da formação acadêmica são importantes fontes de contribuição para o exercício da docência, que permitem aos professores um maior conhecimento da realidade profissional. Portanto, consideramos que a construção dos saberes docentes não se inicia nem finda com a entrada na profissão docente e que as trajetórias de vida e as experiências constituem um saber dinâmico, o qual pode e deve estar em constante transformação e diálogo com a realidade momentânea. Entendemos que estudos como este, sobre a formação docente, podem subsidiar discussões em torno de uma prática educativa, que aspire às transformações por meio da formação de indivíduos mais reflexivos e comprometidos com a educação de qualidade.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professor de Ginástica. Ensino Superior.

ABSTRACT

LIMA, Helaine Cristina Ferreira. The Teaching Profession Building: trajectories of Higher Education Gymnastics Teachers. 2010. 134f. Dissertation (Master Degree in Education) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2010.

This research discussed about the teachers formation that teaches gymnastics subjects in the Physical Education at Higher Education. The problem that conducted the study was: can the academics and professional formations and the experiences lived in the gymnastics area contribute to the teaching of this subject in the Higher Education? In which way? So, the main objective was to know and reflect about teaching carrier building, in special, gymnastics teaching in Higher Education and the specific objectives configured were: to discuss and reflect about the relation between experience and gymnastics practice with the teaching profession in this area; the Physical Education academic formation and the gymnastics professional formation and; possible contributions of the formatives experiences in the gymnastics teaching at Higher Education. The study, of qualitative nature, was made through field research, with data collection instruments such as questionnaire and semi-structured interview. We have researched eight gymnastics teachers, acting in eight Higher Education Institutions in the Metropolitan Region of Campinas. The data analysis was based on theoretical referential about Teachers Formation and Gymnastics in the Higher Education. Relating to the teachers experiences lived in the gymnastics before, during and after the beginning of the professional work as teacher, the results pointed that the big majority of them had a large involvement with this area, as ex-gymnastics, as groups and team's leaders and also participating in academic and scientific events. We also identified, through the data, that the experience lived out of the academic formation are important sources of contribution to the teaching profession, that provides more knowledge about the professional reality. Hance, it fallows that the teaching knowledge building does not begin or end with the entrance in the professional teacher carrier and that the trajectories of life and the experiences constitute a dynamic knowing that can and might be in continuous transformation and dialogue with the momentary reality. We understand that studies like this, about teacher's formation, can subsidize discussions around an educative practice that aspire the transformations through the formation of invidious more reflexive and compromised with a quality education.

Keywords: Teachers Formation. Gymnastics Teachers. Higher Education.

LISTA DE QUADROS

	<i>Página</i>
Quadro 1. Caracterização da amostra da pesquisa.	38
Quadro 2. Frequência de docentes praticantes e não praticantes de ginástica.	44
Quadro 3. Frequência de docentes participantes em eventos na qualidade de ginasta.	45
Quadro 4. Caracterização dos docentes pesquisados.	47
Quadro 5. Formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa.	49
Quadro 6. Área de formação no mestrado.	50
Quadro 7. Ano de conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação.	50
Quadro 8. Tempo entre a formação inicial e o retorno à universidade.	51
Quadro 9. Eventos de ginástica e organizadores utilizados como fonte de atualização.....	52
Quadro 10. Formação acadêmica e profissional dos docentes pesquisados. ..	55
Quadro 11. Tempo de docência em ginástica no Ensino Superior.	56
Quadro 12. Relação entre as disciplinas que os docentes ministram e formação.	57
Quadro 13. Palestras e cursos de ginástica ministrados pelos docentes.	60
Quadro 14. Experiências dos docentes em organização de eventos.	62
Quadro 15. Respostas geradas a partir da questão 5.1.	73
Quadro 16. Categorias de análise geradas a partir das respostas da questão 5.1.	73

LISTA DE FIGURAS

	<i>Página</i>
Figura 1. Trajetória da construção da docência.	66
Figura 2. Ciclo de ensino e aprendizagem da ginástica.	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM	=	Associação Cristã de Moços
ANPED	=	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
CBG	=	Confederação Brasileira de Ginástica
Cult	=	Cultura
EF	=	Educação Física
ES	=	Ensino Superior
Esp	=	Esporte
FEF	=	Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas
FIG	=	Federação Internacional de Ginástica
FIT	=	<i>Fitness</i>
FPG	=	Federação Paulista de Ginástica
GAcro	=	Ginástica Acrobática
GAe	=	Ginástica Aeróbica
GA	=	Ginástica Artística
GComp	=	Ginásticas Competitivas
GE	=	Grupos Especiais
GG	=	Ginástica Geral
GIMs	=	Gímnicas
GIN	=	Ginástica
GPT	=	Ginástica Para Todos
GR	=	Ginástica Rítmica
ID	=	Identificação
IES	=	Instituições de Ensino Superior
IF	=	Início de Funcionamento
LDB	=	Leis de Diretrizes e Bases
ME	=	Metodologia de Ensino
MEC	=	Ministério da Educação
NJ	=	Natureza Jurídica
RMC	=	Região Metropolitana de Campinas
SESC	=	Serviço Social do Comércio
TA	=	Trampolim Acrobático
UNICAMP	=	Universidade Estadual de Campinas
USP	=	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
A autora da pesquisa.....	14
A pesquisa em questão.....	17
Objetivos.....	19
CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma área de conhecimento da educação.....	22
1.2. A Ginástica Como Área de Conhecimento na Formação de Professores de Educação Física.....	30
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	35
2.1. Natureza da pesquisa.....	35
2.2. Caracterização dos docentes pesquisados.....	37
2.3. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	39
2.4. Análise dos dados.....	41
CAPÍTULO 3: IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DE GINÁSTICA.....	43
3.1. Conhecendo os Docentes e Suas Experiências em Ginástica.....	44
3.2. Formação Acadêmica e Profissional.....	48
3.3. Atuação Profissional, Pesquisa e Extensão.....	55
CAPÍTULO 4: TRAJETÓRIAS DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA.....	65
4.1. Elementos Fundamentais Para o Docente de Ginástica No Ensino Superior.....	67
4.2. Trajetórias Formativas e prática docente.....	72
4.3. Mudanças na Docência em Ginástica no Ensino Superior.....	92
4.4. Dificuldades de Ensino da Ginástica na Formação Inicial e a Influência das Experiências na Resolução de Problemas.....	98
4.5. Reflexão e Transformação da Prática Docente.....	106
CONSIDERAÇÕES.....	110
REFERÊNCIAS.....	119

ANEXOS.....	124
ANEXO A.....	125
ANEXO B.....	126
ANEXO C.....	128
ANEXO D.....	130
ANEXO E.....	134

INTRODUÇÃO

A autora¹ da pesquisa:

Construir a introdução desta dissertação foi, entre todas, a tarefa mais árdua. Primeiramente porque a dividi em duas partes, em que na primeira falo um pouco sobre minha trajetória vivida na área da ginástica e o interesse que possuo por estudos sobre a formação de educadores. Fazer este resgate não foi fácil e também falar sobre si próprio é sempre uma empreitada tendenciosa. Mas, considero importante que os leitores conheçam as motivações que tornaram esta pesquisa possível.

Em segundo lugar, foi complexa a escrita desta introdução, pois tratei de fazê-la ao final do trabalho, para que pudesse apresentar de forma clara e objetiva o que me propus a estudar, bem como os percalços pelos quais passei.

Vou começar por quando me tornei amante da ginástica. Foi no início da década de 1990 quando comecei a praticar Ginástica Artística aos 10 anos de idade, época saudosa, em que os ginásios dos clubes ainda eram lotados de crianças e adolescentes praticando vários tipos de ginástica, até aquelas que quase não vemos mais atualmente, como a aeróbica e localizada (mais parecida com calistênica² européia). Comecei, porém, nesta prática um pouco tardiamente, tendo em vista que normalmente se destacam na parte competitiva aqueles praticantes de talento nato – que não era meu caso – ou os que iniciam numa fase mais infantil, considerada adequada, para desenvolver as habilidades e capacidades próprias da modalidade no tempo fisiológico mais propício.

Nem por isto deixei de participar de competições simples e até colecionar poucas, mas muito significantes, medalhas. Não foi o desinteresse em competir, após alguns anos de prática, que me fez desistir da ginástica. Desolada,

¹ Nesta primeira parte da introdução consta a trajetória vivida por mim na ginástica, a qual eu trouxe para elucidar os motivos da escolha por este tema de estudo. Por esta razão, nesta parte optei por utilizar a primeira pessoa do singular, mas, no restante do texto, a linguagem foi construída na primeira pessoa do plural.

² Calistenia: do grego Kallos (belo) e Sthenos (força). Exercícios baseados em movimentos repetidos e com o objetivo de desenvolver força. Praticada na maioria das vezes com música, de forma harmoniosa. Foi uma prática comum no Brasil até início do século XX.

certa vez, perguntei à minha treinadora (Marinice Vieira, a quem quero com muito carinho), se havia outras maneiras de fazer ginástica, sem que as competições fossem o objetivo da prática. Foi então que ela sugeriu que eu participasse apenas das apresentações de final de ano, que eram feitas por algumas modalidades esportivas no clube em que treinávamos. As coreografias que criávamos – as quais tinham o objetivo único de demonstrar e não competir – ganhavam o interesse de vários e várias ginastas e foi então que não me vi sozinha, nesta nova fase de praticar a ginástica sem ter que passar pelo estresse da competição.

Criamos um grupo de Ginástica Geral. Neste grupo, o Mosaicon, me desenvolvi corporalmente, socialmente e, sem saber, eu estava construindo minha trajetória docente. Após seis anos no grupo e nove anos praticando ginástica, não pude escolher outra profissão, senão a Educação Física.

Ingressei então na PUC-Campinas, no curso de Educação Física, mas, a ginástica jamais deixou de ser uma paixão em minha vida. No segundo ano de faculdade tive que dizer adeus ao Mosaicon, com muito pesar, após ter sido a ginasta que permaneceu nele por maior tempo. Mas era chegada a hora de partir para outras experiências. Logo no primeiro ano de curso comecei a atuar como estagiária de ginástica em escolas e também entrei no Grupo Ginástico Unicamp, pois parar de praticar ginástica naquele momento já havia se tornado impossível.

O interesse pelo universo gímnico manteve-se sempre em minha vida. Inicialmente como praticante, depois como aprendiz de professora e, por fim, fiz a primeira pesquisa científica nesta área, para o Trabalho de Conclusão de Curso. Naquele momento, escolhi estudar a Ginástica Geral como componente Curricular no Ensino Superior, pois, notei que era ali em que a ginástica estava mais próxima daquilo que eu queria – a prática da ginástica com o objetivo de socializar mais e não competir – neste novo momento, para a minha vida.

Senti um interesse enorme em trabalhar com a ginástica nos cursos de formação inicial em Educação Física e decidi começar pesquisando este fenômeno nas Instituições de Ensino Superior da cidade de Campinas. O trabalho não apenas me despertou para o mundo científico, mas também me permitiu

descobrir como era prazeroso pesquisar e escrever sobre algo de que gosto muito.

Após ter concluído a pesquisa e o curso, tive algumas experiências gímnicas no exterior, que aumentaram ainda mais meu anseio por refletir e querer transformar o que existe ao meu alcance no que concerne à ginástica. A partir de meu regresso, tive certeza de que é no Ensino Superior que desejo tornar-me docente e que gostaria de continuar pesquisando a ginástica.

Para isto, cursar o mestrado era não apenas um caminho, mas um caminho necessário, tendo em vista as exigências de ingresso neste nível de ensino e, também, por acreditar que a formação acadêmica deve ser uma constante busca na construção da docência.

Neste entremeio, percebi que a prática da ginástica nos clubes e o ensino dela nas escolas está sendo cada vez mais suprimido por outros esportes mais populares na cultura brasileira, conforme indicam estudos publicados, bem como minha própria percepção por meio do contato com profissionais da área.

Então, meu interesse de pesquisa para o mestrado era o de estudar a ginástica e conhecer trajetórias de construções de docência nesta área, pois, meu anseio se configurava por descobrir se os docentes, que trabalham com ginástica no Ensino Superior, também estavam atentos ao fato de que uma profissão é construída ao longo de uma vida, influenciada por histórias de vidas. Ao menos, era nisto que acreditava antes de começar a pesquisa. E sigo acreditando.

Conhecendo estes profissionais, que formam futuros docentes, talvez seja o princípio para a descoberta sobre a dificuldade que está existindo em desenvolver a ginástica nos ambientes educacionais e extraescolares, como já foi um dia.

Por isto, embora tenha formação inicial em Educação Física, percebi que era na Educação, que eu poderia desenvolver este estudo, com o foco mais voltado, agora, para a formação de professores. Porém, devo contar que no início tive dificuldade de deixar de buscar a literatura somente de minha área de formação, para imergir em uma nova esfera. Mas, por meio de minha orientadora,

sempre pronta para me guiar, principalmente quando já não era possível enxergar o palmo diante do nariz, consegui finalmente entender que era na Educação e, não somente na Educação Física, em que eu deveria alicerçar boa parte da dissertação.

Por fim, após muitas idas e vindas, feitos e desfeitos, encontrei o caminho para a realização deste trabalho, para o qual me dediquei sem nenhum arrependimento e que tenho orgulho de ter concluído.

A pesquisa em questão

A presente pesquisa aborda duas grandes áreas de estudo: a Formação de Professores e a Ginástica³. Estes dois campos fazem parte de pesquisas que desenvolvemos anteriormente e, por isto, existe um interesse em continuar desvendando vertentes que possam ser relacionadas entre ambas as áreas.

Notamos que atualmente é expressivo o interesse por parte dos acadêmicos em realizar pesquisas no campo da Ginástica no Ensino Superior. A exemplo, citamos alguns estudos tais como o de Lima (2006a), cujo tema é Ginástica Geral (GG) no currículo da Educação Física (EF) no Ensino Superior. Essa pesquisa identificou os significados sobre a GG por meio da literatura e averiguou em quais Cursos Superiores de Educação Física (EF) da cidade de Campinas/SP a Ginástica Geral é um componente curricular e verificou sua sistematização nas disciplinas que a abordavam.

Já o estudo desenvolvido por Barbosa (1999) realizado em Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná possibilita uma maior compreensão sobre as disciplinas ginásticas e seus conteúdos. A autora afirma que a área Ginástica não está sendo trabalhada na formação do profissional de Educação Física em todo seu universo e que, por isso, não é adequadamente aprendida

³ Durante o texto utilizaremos duas formas de escrita da “ginástica”: 1. Ginástica = com a inicial maiúscula, quando nos referimos à área de conhecimento ou aos campos de atuação e, 2. ginástica = com a inicial minúscula, quando a tratamos como disciplina ginástica, como manifestação da cultura corporal ou outras abordagens que não sejam a 1ª forma.

pelos alunos que se graduam. Ela discute também que as disciplinas de ginástica não acompanharam a evolução da área ao longo dos anos, apesar de fazerem parte do currículo da EF desde a implantação do Curso no Ensino Superior.

Outros autores que abordam a formação do educador com foco na área da Ginástica são: Juliana Pizani (2009, 2008), desenvolvido em co-autoria com outros pesquisadores; Cesário (2008); Rinaldi e Paoliello⁴ (2008, 2006, 2005, 2003, 1999); Gallardo (2001), dentre outros.

Embora existam diversas pesquisas publicadas sobre a Ginástica no Ensino Superior, em nosso estudo trazemos um tema que não foi ainda abordado pela literatura: a construção de carreiras docentes em ginástica.

Compreendemos a importância do desenvolvimento de pesquisas em torno da Ginástica, seja na educação formal, não-formal, em diferentes níveis de ensino ou locais de prática, para que esta área possa evoluir e (re) conquistar seu espaço na educação brasileira.

Nesse contexto, no sentido da valorização da Ginástica e da trajetória formativa dos docentes é que estamos realizando a pesquisa apresentada, na busca de conhecer quem são os atuais formadores de formadores na Educação Física, entendendo que esta é uma das maneiras de refletir sobre a Ginástica, como componente constitutivo desta profissão.

Então, nosso problema assim se configurou: a formação acadêmica e profissional de docentes e as experiências vividas na área da ginástica podem contribuir para o exercício da docência nesta disciplina no Ensino Superior? De que maneira?

Objetivos

Com base no problema traçado, o objetivo geral da pesquisa foi:

⁴ As autoras Rinaldi e Paoliello assinavam anteriormente como Barbosa e Souza, respectivamente. Vale ressaltar que nas citações no corpo do texto e nas nossas referências utilizamos a maneira assinada em cada trabalho que nos referimos. Porém, neste momento, escolhemos a maneira mais atual que utilizam, para facilitar o entendimento do leitor.

conhecer e refletir sobre trajetórias de construção de docência, em especial, docência em Ginástica no Ensino Superior.

E, os objetivos específicos foram:

Discutir e refletir:

i) a relação entre experiências e a prática da ginástica com o exercício da docência nesta área;

ii) a formação acadêmica em Educação Física e formação profissional em ginástica;

iii) as possíveis contribuições das experiências formativas na atuação docente em ginástica no Ensino Superior.

Para melhor alcançar tais objetivos, assim estruturamos o presente trabalho: elegemos inicialmente como instrumento de coleta de dados o questionário, constituído de questões fechadas e abertas. Porém, após analisar as questões abertas consideramos que as respostas obtidas possibilitaram poucos elementos para a discussão, pela superficialidade da escrita dos participantes da pesquisa e, também, pela limitação própria deste tipo de instrumento.

Sendo assim, após fazermos esta análise, consideramos que seria necessário ampliar a busca a respeito de questões mais específicas sobre a relação entre formação e docência. Neste sentido, decidimos elaborar uma entrevista semiestruturada, com base nas respostas dos sujeitos, para que pudéssemos compreender de fato como as experiências e a formação dos docentes pesquisados podem contribuir para o exercício da docência das disciplinas que ministram, em especial, da (s) disciplina (s) de ginástica.

Portanto, com os percalços pelos quais passamos, notamos uma evolução em nosso trabalho, que foi aprimorado após a realização das entrevistas, constituindo um amplo material de discussão e de reflexão, acerca do fenômeno que pesquisamos.

Inicialmente apresentamos a metodologia de construção do trabalho. Esta maneira de estruturar uma pesquisa tem sido comumente apresentada na área da Educação e escolhemos utilizá-la, pois os capítulos que se seguem possuem a apresentação dos resultados bem como a discussão deles. Portanto, entendemos que seja importante, antes de apresentar e discutir dados, esclarecer ao leitor: a natureza desta pesquisa, quem compõe nosso campo de investigação e os instrumentos de coleta de dados.

Apresentamos a seguir, brevemente, a configuração dos capítulos.

No Capítulo 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma área de conhecimento da Educação, fazemos a revisão da literatura sobre este campo de estudos. Dividido em dois itens, a parte inicial do capítulo refere-se à Formação de Educadores como uma área de conhecimento da educação e na segunda parte tratamos da Ginástica como componente da formação inicial em Educação Física.

No capítulo 2: METODOLOGIA, está contido o caminho metodológico percorrido, a definição dos instrumentos, técnicas e procedimentos de pesquisa.

No Capítulo 3: IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DE GINÁSTICA, apresentamos essencialmente os resultados que foram obtidos por meio dos questionários, analisando-os em três tópicos: i) conhecendo os docentes e suas experiências em ginástica; ii) formação acadêmica e profissional e; iii) atuação profissional, pesquisa e extensão. Neste capítulo traçamos, além do perfil dos professores pesquisados, uma relação entre as diversas experiências vividas pelos docentes no âmbito da formação acadêmica e fora dela.

Por fim, no Capítulo 5: TRAJETÓRIAS DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA, utilizamos como principal fonte de discussão as respostas obtidas nas entrevistas, aprofundando no assunto que abordamos na pesquisa: as possíveis relações entre formação e docência. Foram apresentados os seguintes temas: i) elementos fundamentais para o docente de ginástica no Ensino Superior; ii) trajetórias formativas e prática docente; iii) mudanças na docência em ginástica no Ensino Superior; iv) dificuldades de ensino da ginástica na formação

inicial e a influência das experiências na resolução de problemas e; v) reflexão e transformação da prática docente.

Concluimos a pesquisa com considerações que não chamamos de finais, no intuito de não pôr um fim nos fenômenos que estudamos.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma área de conhecimento da educação

O tema “Formação de Professores” tem sido muito estudado nos últimos anos na área da Educação em proporção tão significativa que se tornou um campo de pesquisa educacional.

No Brasil, há vários cursos de pós-graduação que estudam este tema. O Programa da PUC-Campinas é um deles, possuindo uma linha de pesquisa voltada especificamente para a Formação de Professores.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED) é reconhecida no país pela qualidade e importância que exerce na área da Educação e tem por finalidade “a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil” (ANPED, 2010). Compõem a Associação 24 Grupos de Trabalho, que reúnem pesquisadores interessados em áreas especializadas – áreas temáticas – da Educação, dentre os quais, um aborda exclusivamente a Formação de Professores.

Vários autores de significativa expressão na Educação realizam estudos e contribuem para o desenvolvimento da área da Formação Docente e para a compreensão de fenômenos relativos a ela. São alguns destes autores e suas obras: André *et al.* (2010); Maciel, Isaia e Bolzan (2009; 2010); Souza⁵ (2008); Imbernón (2004); André (2002); Tardif (2000); Schön (2000); Huberman (1995) e Nóvoa (1995a; 1995b). Foi com base nestas referências, dentre outras, que construímos nossa pesquisa.

Por um lado a formação de professores se tornou uma área de pesquisa, dada sua relevância e interesse pela qual os acadêmicos têm mostrado, mas por outro, até o momento não existem, por exemplo, cursos de formação específica para docentes que atuam no Ensino Superior (MACIEL; ISAIA & BOLZAN, 2009). Neste sentido, as autoras mostram que os professores, que lecionam nos cursos de formação, acabam se especializando neste nível de

⁵ Na 3ª nota de rodapé, falamos sobre a autora Elizabeth Paoliello Machado de Souza. Essa autora possui grande importância na área gímnica, sendo uma das mais conhecidas no Brasil. Para que não haja confusão, ressaltamos que neste momento (e mais adiante) nos referimos à Maria Aparecida de Souza, pesquisadora em Educação, com foco na Formação de Professores.

ensino por meio da própria prática docente e a experiência adquirida com o passar dos anos em serviço constitui uma ambiência profissional.

As mesmas autoras, em outro artigo publicado mais recentemente, chamam de “movimentos construtivos da docência [...] diferentes momentos da carreira docente, envolvendo trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional (...)”. (ISAIA; MACIEL & BOLZAN, 2010, p. 1). Indicam, portanto, que a docência é uma carreira, um percurso, que não é aprendido com uma experiência ou por meio de uma formação específica, mas, é um processo que se constrói com base em diferentes vivências e relações sociais.

Sendo assim, embora haja atualmente muitas pesquisas realizadas acerca da formação de professores, esta área ainda é carente no sentido da prática, no que concerne à formação docente acadêmica, específica para profissionais que atuam no Ensino Superior.

Para a educação básica, a formação de professores ocorre por meio da licenciatura. Tanto na área da Pedagogia, quanto nas áreas de conhecimentos específicos, são os cursos de licenciatura que devem habilitar os docentes para trabalhar em escolas – e mesmo nas Instituições de Ensino Superior – com disciplinas próprias da ação docente e ainda educar o aluno para a área específica em que se forma.

Tardif (2000) aponta que os saberes dos professores são, em parte, constituídos a partir da própria história de vida, bem como do histórico escolar deles. O autor mostra que antes mesmo de o professor escolher esta profissão, ele esteve imerso por cerca de 16 anos no espaço onde desenvolverá a ação docente e, neste local construiu crenças e conhecimentos, que se manifestarão na prática profissional.

Com relação a docência ser uma profissão, Imbernón (2004, p.13) afirma que algumas características que foram concebidas e aceitas no passado encaminhavam a docência para a “assunção de profissionalidade”, que, embora sejam essenciais, não são mais suficientes para consolidá-la como uma profissão. Tais características assim se constituíam: a profissão docente era predominada

pelos conhecimentos objetivos; ter um conhecimento formal significava estar apto a ensiná-lo e, por fim, era preciso ter autonomia e ter o poder de resolver problemas da prática para ser profissional.

É notório que a concepção acerca da profissão docente partiu de premissas positivistas. Sendo assim, o autor expressa que era necessário que a educação fosse vista de maneira menos técnica, em que a transmissão de conhecimento não fosse a premissa do ato educativo, pois os contextos educacionais adquiriam – e adquirem – cada vez mais importância. Neste sentido, Imbernón (2004, p.12) encaminha que a “renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais (...)” pedagógicas, científicas e culturais.

Monteiro (2006) cita Marcelo (1999) que traz um conceito bastante atual e pertinente para a profissão docente, relacionado às condições que o professor deve ter por meio do desenvolvimento da docência, de refletir, construir conhecimentos práticos, tornando-se capaz de aprender com a própria experiência. Esta definição exprime um conceito de autonomia, porém com um sentido mais amplo de reflexão e construção de conhecimento próprio e não apenas de resolução de problemas.

Sendo assim é possível reconhecer a docência como uma profissão a partir da compreensão de que o professor é o agente central de um processo e tem como responsabilidade conhecer e dominar ações, tarefas, conhecimentos e habilidades especializadas, além de possuir um compromisso para com seus alunos de educá-los numa perspectiva crítica e transformadora. Não vamos nos aprofundar neste assunto, pois perderíamos o foco desta pesquisa para falar sobre nossa concepção de educação, de professor e aluno.

Segundo Maciel, Isaia e Bolzan (2009) o compromisso assumido pelo professor, que resulta da ação autorreflexiva, é seu sustentáculo na trajetória docente. É necessário que exista um ambiente favorável ao desenvolvimento da profissão, para que nela própria o docente evolua e se identifique cada vez mais como docente. Portanto, estamos falando aqui de construção de docência.

Conforme vimos anteriormente, não existe formação específica para professores que atuam em cursos superiores, voltado para a formação docente e, por isto, outros meios são utilizados para o desenvolvimento da prática docente neste nível de ensino.

No estudo mais recente de Isaia, Maciel e Bolzan (2010, p.2), as autoras afirmam que a entrada na docência “não é um salto no vazio entre a formação inicial e a contínua”, existe um processo evolutivo pelo qual o docente passa por adaptações até encontrar um equilíbrio.

Huberman (1995) divide a trajetória docente em estágios e, embora afirme que esses não são lineares, existe uma tendência em serem seguidos. Especificamente com relação ao início da carreira, podemos dizer que dois destes estágios estão em uma fase mais inicial: a) entrada na carreira e b) estabilização. As fases que sucedem são: d) diversificação; e) pôr-se em questão; f) serenidade e distanciamento afetivo; g) conservantismo e lamentações e h) desinvestimento.

Na fase da entrada na carreira, dentre as várias particularidades apontadas pelo autor, ressaltamos a exploração. Em meio a tantas novidades, o professor iniciante faz experimentações e adequações, até encontrar as ferramentas adequadas para desenvolver a prática e atingir a segunda fase: a estabilização. Nesta, destacamos o momento em que o docente cria uma identidade e finalmente se vê com maior autonomia.

Neste sentido, Nóvoa (1995b) diz que cada docente possui sua maneira única de lidar na sala de aula, a forma como conduz suas escolhas pedagógicas, sua movimentação, suas ações. Mas, nos perguntamos de onde vêm os trejeitos, o que leva o professor a fazer esta e não aquela opção, o que está além dos conhecimentos que aprendeu na formação inicial?

Estamos tratando nesta pesquisa de construção de docência, sendo que cada uma das fases profissionais possui características próprias e, por isto, estamos buscando compreender como as experiências que ocorrem antes, durante e após a entrada na carreira docente contribuem para o desenvolvimento dos professores.

Nóvoa (*ibid*, p.17) afirma que o docente passa por um “processo identitário” constituído por aquilo que o professor é como pessoa, sendo impossível distinguir o “*eu* profissional do *eu* pessoal”. Carrolo (1997) corrobora com a ideia de Nóvoa, ao descrever que esta interação entre o pessoal e o profissional se interfere e produz uma ambivalência. Ou seja, é possível acreditar que toda e qualquer situação vivida possa de alguma maneira contribuir para a prática docente se o professor for capaz de aproveitar o que há de valioso em determinada experiência e projetá-la em ações específicas.

Para Isaia, Maciel e Bolzan (2010), uma vez que não existe formação específica para o magistério superior, o desenvolvimento docente se constitui pelas diversas vivências anteriores ao início da docência e pelo conhecimento sistematicamente construído e assim, a validação das experiências dentro da prática docente não possui uma linha temporal linearmente seguida. Mesmo após o ingresso na docência – em qualquer nível de ensino – o professor ainda é carente de formação. O processo formativo não tem um começo demarcado, mas também não possui fim.

Dessa maneira, os saberes docentes:

(...) provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos, oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p. 14).

Com exceção dos ‘conhecimentos curriculares’ – próprios da educação básica – podemos dizer que todos os demais saberes fazem parte da profissão docente no Ensino Superior.

Na perspectiva que tratamos a construção da trajetória docente, ao adentrar em uma área específica de ensino, o docente que possui contato prévio com a área escolhida certamente fará uso destes conhecimentos ao longo do tempo que exercer a profissão. Medir é tarefa difícil, em situação como esta,

medir a vivência em ambientes específicos, a formação acadêmica e a própria docência e atribuir maior contribuição a uma ou à outra para a prática docente.

O que temos visto por meio da literatura é que todas estas compõem um campo de conhecimento que é sempre retomado pelo professor, à medida que cada tipo de experiência possui uma significação para cada situação.

Por exemplo, com relação à formação inicial, Lima e Reali (2002) concluem que esta desempenha um papel relevante na aprendizagem da docência, mas ela é insuficiente e possui limitações. Vários autores apontam os limites da formação inicial na construção do docente, indicam que há uma fragilidade da formação inicial, uma vez que esta é apenas a base para a construção de um conhecimento pedagógico (IMBERNÓN, 2004).

A formação (acadêmica) contínua assume uma importância, neste contexto, como complementação daquilo que não pôde ser aprofundado durante a formação inicial. Na pós-graduação, a tendência é a de especializar o profissional em áreas cada vez mais pontuais, numa perspectiva de centralização em temáticas específicas. O especialista, o mestre, o doutor e o pós-doutor centra-se em um tema de interesse e torna-se conhecedor com maior profundidade na área que escolheu. Portanto, quando o campo de estudo e de pesquisa neste nível de ensino é relacionado com a área de atuação, a prática docente é uma das principais beneficiárias.

Outra fonte de formação contínua é a participação em eventos acadêmicos e científicos. Deve fazer parte da profissão docente a consciência da necessidade da infindável busca por conhecimentos atuais, das novas tendências, de diferentes olhares sobre uma mesma área ou de um determinado fenômeno. E, por isto, a participação em eventos que possam contribuir para a atualização profissional é fundamental.

Nóvoa (1995a, p.30) trata da ideia que o professor em formação não deve ser passivo, pois “a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo [...], investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa (...)”. Dessa maneira, o docente deve contextualizar as novas vivências no âmbito da

formação contínua, refletir sobre elas e ser capaz de transformá-las para que sua prática docente possa ser beneficiada por experiências inovadoras, conforme aponta o autor, sem que haja uma repetição de modelos, fazendo uma releitura antes de assumi-la no contexto próprio.

O contato com outros profissionais da mesma área tem se destacado como uma importante contribuição para o docente em construção. Moita (1995) alerta que nenhum sujeito se forma sozinho e que formação pressupõe relação interpessoal, socialização e troca de experiências – à qual preferimos chamar de ‘soma’ ao invés de ‘troca’ – embora cada indivíduo seja singular.

O desenvolvimento profissional do professor também pode ser compreendido pelo exercício da docência, pois, os percalços, a rotina, as diversas situações vividas na prática, as tentativas que dão errado e as soluções que são encontradas para os problemas, as frustrações e as vitórias e outros tantos eventos que se fazem presentes no cotidiano docente constituem saberes que somente sendo vividos podem existir. Portanto, a formação docente compreende a própria profissão. Compartilham desta ideia: Maciel, Isaia e Bolzan (2009); Souza (2008); Tardif (2000) e Schön (2000).

Schön (2000) vai além com sua contribuição, mostrando que é possível aprender conhecendo na ação, ou seja, colocar em prática conhecimentos teoricamente aprendidos e incorporá-los ou construir novos conhecimentos na ação prática. Mas, aponta também que somente este ato de conhecimento espontâneo nem sempre é suficiente para que o profissional perceba os erros que se repetem e busque respostas coerentes para superá-los. Ao contrário, uma ação sem reflexão, pode levar o indivíduo a errar repetidamente ou ainda a passar tempos reproduzindo alguma ação que lhe agradou.

Por isto, o autor mostra que é necessário refletir na ação. A reflexão pode ser feita após a ação, em um local mais reservado ou parar no meio de uma situação e refletir sobre ela, porém, a melhor alternativa neste caso é refletir ainda “em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto durante o qual se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos”.

(SCHÖN, 2000, p.32).

Concordamos com este autor, de importante contribuição para a área da Educação, no que diz respeito à prática reflexiva, pois, a ação educativa deve ser realizada por professores atentos à necessidade de transformação do contexto em que se insere, por meio da docência. Igualmente, Nóvoa (1995a, p.28) aponta que o docente também se forma pelas experimentações que realiza na docência e assume que é necessário diversificar os “modos de trabalho pedagógico” e refletir criticamente a respeito.

Finalmente, descrevemos a última relação existente entre formação e trajetória de construção da docência que citamos anteriormente, a qual se refere às experiências vividas fora do âmbito acadêmico e profissional.

As diversas experiências podem contribuir para o exercício da docência, mas iremos nos ater àquelas que são vividas especificamente na área em que os docentes atuam. A verdade é que não encontramos na literatura da Educação a relação existente entre as vivências na área em que o docente atua, segundo Nóvoa (1995a), como eu pessoal e eu profissional.

A relação que traçamos, e que se configura como foco principal de nossa pesquisa, é das possíveis influências de vivências dos docentes na área da ginástica como praticante ou como profissional⁶ e o exercício da docência no Ensino Superior. Por este motivo, somente foi possível encontrar esta relação existente por meio da pesquisa empírica que realizamos, tratada nos capítulos 2 e 3.

A seguir, vamos conferir questões da Educação Física e da Ginástica no Ensino Superior.

⁶ Embora o exercício da docência também seja uma experiência profissional, aqui estamos tratando de outras possibilidades profissionais na área da ginástica, que estão mais detalhadas no Capítulo 2.

1.2. A Ginástica Como Área de Conhecimento na Formação de Professores de Educação Física

Para discutir a ginástica na formação de professores em Educação Física, julgamos adequado iniciar este tópico com uma citação de Bracht (2003), extraída das considerações finais de sua obra, que expressa o atual debate sobre a EF como um campo de conhecimento científico.

Quando falamos em teoria da Educação Física não insistimos na sua adjetivação como teoria *científica*. Isso não significa que tenhamos abandonado a pretensão de racionalidade para essa teoria; muito mais, significa alertar para a necessidade de elucidar o conceito de racionalidade científica que é utilizado no discurso e na prática, bem como, para as dificuldades de tal empreendimento. O debate epistemológico atual parece indicar muito mais, por um lado, no sentido da superação da racionalidade científica clássica ou predominante (originada no plano da física e adotada pelas ciências sociais e humanas) e, por outro lado, no sentido de certo relativismo que desloca a racionalidade científica do pedestal da racionalidade enquanto tal e a coloca no mesmo nível de outras “racionalidades” ou discursos acerca da realidade. As dificuldades e os movimentos aludidos parecem indicar prudência no que diz respeito à reivindicação de adjetivar uma teoria da Educação Física científica, embora indique também prudência quanto à propensão de abandonar precocemente a pretensão de fundamentação racional da prática. Nem consumir o casamento nem o divórcio. (BRACHT, 2003, p.87).

Antes ainda de situar a ginástica no Curso Superior de Educação Física é necessário tratar de sua gênese⁷ na sociedade brasileira, pois daí vem o sentido desta área como componente curricular na formação de professores.

Rinaldi (2005, p.43) mostra que o nascimento do campo da ginástica com caráter científico-positivista, mostrando os seguintes percalços:

Os movimentos que a originaram, [...] ao ganharem caráter científico, são fragmentados e desprovidos de subjetividade. O conhecimento é segmentado servindo para a escola somente o que era considerado útil para a saúde e para o corpo. [...] A racionalidade técnica dita, na Educação Física, a forma de se ler a realidade, mas só a realidade que interessa ao poder político econômico da época.

⁷ Não vamos (re) contar a história da ginástica no Brasil, uma vez que outros tantos autores já o fizeram. Apenas trazemos momentos importantes para justificar a presença desta no currículo da Educação Física.

Foi sob as perspectivas política e econômica e sob os interesses da burguesia que a ginástica consolidou-se como uma componente da Educação Física brasileira. Esperava-se que, por meio da ginástica, fossem ensinados patriotismo e obediência, para que os alunos pudessem representar a pátria de forma respeitosa e assim servir de exemplo aos demais brasileiros.

Oliveira (2010) aponta que foi no Sul do país que a ginástica chegou no Brasil, trazida por alemães no ano de 1824 e que, em 1858, criou-se a Sociedade Ginástica de Joinville, sendo esta a primeira da América do Sul.

No ano de 1837, com a criação do Colégio Pedro II, a Educação Física foi introduzida, pela primeira vez, como componente curricular e praticada com características militares (GNECCO, 1994). Na mesma época, a ginástica era uma prática obrigatória nas escolas de formação de militares.

Em meados de 1881, a Educação Física das escolas de classes sociais menos favorecidas, aquelas destinadas às classes trabalhadoras, foi utilizada como forma de adestramento de crianças para o trabalho, embora, se tentasse passar a impressão de que as atividades físicas fossem importantes para a melhora da saúde e para a prevenção de doenças.

A partir deste mesmo ano, tornou-se obrigatória a disciplina de ginástica na Escola Normal do Município da Corte. Porém, todas as atividades gímnicas tinham sua base no treinamento militar e possuíam como objetivo principal fortalecer os corpos e mantê-los saudáveis.

Pela primeira vez, em 1882, surgiu um real propósito de promover saúde, higiene, educação moral e regeneração de raças, iniciado por Rui Barbosa, que propôs um novo olhar sobre o currículo da Educação Física. Incluiu-se nesta proposta a prática da atividade física desde as primeiras séries escolares, em horários diferentes do recreio; a utilização de ginástica e calistenia; a valorização do professor de Educação Física, garantindo seus direitos; contratação de professores da própria área, porém oriundos de países estrangeiros e, por fim, habilitação urgente de professores, criando um curso preparatório em cada Escola Normal.

O esporte se propagou mais expressivamente no Brasil entre o fim do século XIX e início do século XX, tendo como grande responsável a Associação Cristã de Moços (ACM). Neste mesmo período ocorreu a esportivização da Educação Física. Houve uma forte introdução de atividades esportivas de equipe e de esportes individuais no currículo escolar como, a natação, o tênis, o atletismo e a ginástica calistênica.

A ginástica em aparelhos (trapézio, barras paralelas e argolas), passou a ser difundida no Brasil e a primeira academia de ginástica do país foi fundada no Rio de Janeiro, em 1908, para a prática específica desta modalidade fora da educação formal.

Nas primeiras décadas do século XX, o esporte conquistou a população européia e rapidamente se propagou para a América, com perspectivas a se tornar um fenômeno social. A introdução dos esportes nas aulas de Educação Física escolar tornou-se comum e a ginástica passou a ser menos trabalhada e, segundo apontam muitos estudos recentes, este conteúdo é comumente substituído por outras práticas esportivas.

De acordo com Rinaldi (2005), até a década de 40 os métodos ginásticos foram hegemônicos na Educação Física brasileira, perdendo seu espaço para a esportivização que iniciava por Auguste Listello, trazendo um método Francês.

Em 1961, quando foi aprovada a Lei Federal nº 4.024/61, instituindo as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, a Educação Física escolar foi enquadrada como prática, mas não continha conteúdos próprios estabelecidos, não possuía o tratamento de disciplina como as demais, às vezes ficando fora da grade horária. A ginástica estaria presente na escola, nesta época, como um dos conteúdos da EF se o professor ou a escola a julgasse necessária.

No campo esportivo, a ginástica conquistou a fundação de uma Confederação Brasileira (CBG) no ano de 1978 e, segundo Santos (2010) foi motivada por várias Federações brasileiras existentes na época. Naquele período, a criação da CBG “serviu de alavanca para o crescimento e desenvolvimento da ginástica brasileira” (OLIVEIRA, 2010, p.55).

Em 1988, Nista-Piccolo, citada por Rinaldi e Souza (2003) apontava que naquele momento a ginástica já não estava mais sendo trabalhada nas escolas de maneira significativa.

As autoras, que realizaram sua pesquisa com ingressantes de dois cursos de Educação Física – um em Campinas/São Paulo e outro em Maringá/Paraná – concluem que atualmente o ensino da ginástica na Educação Física escolar é pouco significativo e, quando ela está presente, é dada uma ênfase em poucos tipos de modalidades e, por este motivo “o círculo vicioso do desconhecimento da ginástica se constitui e se afirma” (RINALDI & SOUZA, 2003, p.171).

Assim, é notório que na escola a prática da ginástica enfrenta, nos tempos de hoje, uma problemática cuja reflexão e mudança são urgentes, para que esta possa voltar a ocupar o lugar que um dia possuiu na educação básica. Porém, a inserção desta área na EF escolar deve ser, obviamente, guiada por outros pressupostos, diferentes daqueles que mostramos anteriormente, embasados em uma cultura higienista, médica e militarista.

Portanto, é na formação de educadores que enxergamos uma das possibilidades de mudanças sobre o trato da ginástica como um dos campos da Educação Física, com vistas a formar profissionais reflexivos, com competência e habilidade para o ensino da ginástica, não apenas na escola, mas em qualquer ambiente em que ela possa se desenvolver.

Contudo, o cenário apresentado pela literatura mostra que ainda é muito deficiente a formação de professores com relação à ginástica. Por exemplo, Lima (2006a), ao analisar as ementas das disciplinas gímnicas de quatro IES de Campinas/São Paulo, aponta que existe uma concentração maior no ensino de ginásticas competitivas, tais como Acrobática, Artística, Rítmica e de Trampolim. As demais ginásticas aparecem de forma menos expressiva, indicando uma defasagem no ensino de outros campos de atuação, tais como Ginástica de Condicionamento Físico, Ginástica de Conscientização Corporal, Ginástica de Demonstração e a Fisioterápica. (SOUZA, 1997).

Schiavon e Nista-Piccolo (2007) analisaram algumas questões

referentes à pouca abordagem da ginástica na escola e também encontraram a mesma problemática apresentada anteriormente por Lima, sugerindo que é possível a existência de falhas na graduação em Educação Física, tal como a dificuldade que os alunos encontram em relacionar os conteúdos vivenciados na formação inicial com a realidade profissional.

Porém, não queremos focar neste trabalho apenas as fragilidades da ginástica na formação do educador. É importante ressaltar que a presença deste campo dentro da Educação Física se dá pela relevância que a ginástica desempenha enquanto componente da cultura corporal e, de acordo com Rinaldi e Souza (2003, p.160), “certamente a ginástica tem o potencial de promover ricas experiências aos educandos, no sentido de possibilitar uma educação comprometida com a relação do homem no e com o mundo”.

Por isto, as pesquisas realizadas no campo da ginástica têm possibilitado uma visão global do desenvolvimento desta área na atualidade e estes estudos podem e devem refletir de maneira positiva na realidade escolar e extraescolar, com vista a recuperar o espaço um dia ocupado pela ginástica na sociedade.

2. METODOLOGIA

No presente capítulo descrevemos a natureza da pesquisa; a caracterização dos docentes pesquisados; os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e por fim a análise dos dados. Buscamos elucidar as escolhas metodológicas bem o caminho percorrido para o cumprimento de nossa pesquisa.

2.1. Natureza da pesquisa

A natureza do trabalho do pesquisador é “constitutivo de sua própria realidade individual”. (PINTO, 1979, p.5). Por isso, refletir sobre o próprio trabalho é uma tarefa fundamental e constante na realização da pesquisa científica.

Esta condição primordial de reflexão sobre a própria pesquisa é denominada de “atitude metódica reflexiva” (*Ibid.*, p.103). Com ela a ‘ideia’ torna-se ‘objeto’ para o sujeito e, por meio da razão, seu conteúdo passa a ser observado. Então, as ideias deixam de ser algo concreto e passam a revelar outras ideias que definem as anteriores.

Chizzotti (2006b), afirma que o objeto da investigação da pesquisa é o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para tal, o investigador faz uso da observação e da reflexão na busca de solucionar os problemas referentes à sua pesquisa. O autor explicita que “transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2006b, p.11).

Neste sentido, nosso trabalho foi construído a partir de uma ‘ideia’, apresentada anteriormente no problema. Porém, não estamos em busca de comprovar hipóteses. Não traçamos uma ideia hipotética ao delimitar o objeto de pesquisa, pois, este estudo se configurou como exploratório que “é realizado especialmente quando o tema é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele

formular hipóteses parciais (...)” e teve “como principal finalidade, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias (GIL, 2007, p.43).

Habermas (1968, *apud* Chizzotti, 2006a, p.25), afirma que todo conhecimento advém de um interesse, que pode ser: conhecimento científico, de interesse técnico; o conhecimento hermenêutico, de interesse na comunicação e o conhecimento crítico, de interesse na emancipação das formas de opressão. Não obstante, esta pesquisa tem sua base nos três tipos de interesse, pois acreditamos que estes são complementares e imprescindíveis para a construção de um trabalho com caráter científico e, por sua vez, com rigores.

Assim, o método se configura no caminho e nas vias desse caminho que possibilitarão o rigor científico. Chizzotti (2006a, p.30), mostra que o método pressupõe: a observação sistemática de fatos; a redução de fenômenos complexos, gerais e heterogêneos a fenômenos simples, particulares e homogêneos; o processo indutivo; a construção de afirmações lógicas que liguem fatos de forma coerente; a submissão dos fatos à experimentação; o estabelecimento de generalizações por meio de teorias; a explicação dos processos, as conseqüências e generalizações de situações congêneres por dedução e a validação do conhecimento por processos lógico-indutivo e hipotético-dedutivo, embora, nesta pesquisa, desconsideramos o último aspecto.

Por se tratar de uma investigação no campo das ciências humanas, esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois valoriza o significado dos fenômenos, a partir de interpretações indutivas de fatos e o pesquisador, neste sentido, constrói abstrações a partir dos dados coletados e não tem por objetivo buscar provas para confirmar hipóteses (BOGDAN e BIKLEN, 1997).

Na pesquisa qualitativa, “a investigação depende também do pesquisador – sua concepção, seus valores e seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2006a, p.26). Consideramos estas características como condições primárias para a construção da pesquisa qualitativa, pois é o investigador o agente principal da pesquisa, é este o construtor, o *bricoleur*, no sentido dado por Becker (1998, *apud* Denzin e Lincoln, 2006), de utilizar as ferramentas que possui e empregar os métodos e estratégias de seu alcance que atinjam o objeto da pesquisa.

2.2. Caracterização dos docentes pesquisados

Atualmente, a cidade onde residimos, trabalhamos e onde está situada a Instituição na qual realizamos esta pesquisa é Campinas/SP. Por este motivo, escolhemos a Região Metropolitana à qual pertence esta cidade como loco do estudo.

A Região Metropolitana de Campinas (RMC) é composta por 19 cidades: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D'oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Por meio de consulta ao sítio do Ministério da Educação (MEC), na internet, procuramos dentre estas cidades, as Instituições de Ensino Superior que possuem o Curso de Educação Física. Encontramos dez Cursos, todos funcionando em conformidade com a regulamentação do MEC, nas cidades de Americana, Hortolândia, Jaguariúna e Vinhedo – um Curso por cidade – e em Campinas, onde há seis Cursos.

Dentre estes, um Curso fechou, pois não formaram turmas após o segundo ano de oferecimento – 2009 – conforme nos informou a secretaria acadêmica desta Instituição. Portanto, nove eram os Cursos que poderiam compor o universo da pesquisa, que segundo Gil (2007) é determinado por um conjunto de características semelhantes. Em nosso caso estas são: Cursos Superiores de Educação Física situados na Região Metropolitana de Campinas, com funcionamento regular e em conformidade com o MEC.

Enviamos uma Carta (Anexos A e B) aos coordenadores e diretores de Curso, com a finalidade de apresentar a pesquisa e solicitar a autorização para sua realização. Durante o prazo previsto para a autorização, oito das nove Instituições aprovaram que o estudo fosse feito e uma Instituição não respondeu à solicitação em tempo hábil.

Portanto, compõem o universo dessa pesquisa oito Cursos de Educação Física da RMC, cuja caracterização apresenta-se a seguir, por meio de

identificação por letras com a finalidade de preservar o anonimato das instituições:

Quadro 1: Caracterização da amostra da pesquisa.

ID.	Tipo	IF	CH	NJ
A	Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	2000	3200	Direito privado, sem fins lucrativos, associação
B	Curso de Licenciatura em Educação Física	2007	2880	Direito privado, com fins lucrativos, sociedade empresarial
C	Curso de Licenciatura em Educação Física	2003	2400	Direito privado, com fins lucrativos, sociedade empresarial
D	Curso de Licenciatura e em Educação Física	1970	4029	Direito privado, sem fins lucrativos, associação de utilidade pública
E	Não consta	Não consta	Não consta	Direito público interno, estadual da administração direta
F	Curso de Licenciatura em Educação Física	2000	2940	Direito privado, sem fins lucrativos, associação
G	Curso de Bacharelado em Educação Física	2004	3800	Direito privado, sem fins lucrativos, associação
	Curso de Licenciatura em Educação Física	2004	3400	Direito privado, sem fins lucrativos, associação
H	Curso de Licenciatura em Educação Física	2002	3060	Direito privado, sem fins lucrativos, associação

Fonte: MEC (2010). Siglas: ID= Identificação; IF = Início de Funcionamento do Curso; CH = Carga Horária; NJ = Natureza Jurídica.

Com a autorização para realização do estudo, solicitamos aos responsáveis dos Cursos que indicassem um docente para participar desta pesquisa, atendendo aos seguintes critérios:

- Ser docente de disciplina (s) referente (s) à ginástica;
- Ministrando disciplina (s) gímnica⁸ (s) no primeiro ou segundo semestre de 2010;
- Considerar o docente que possuir maior tempo de atuação na área da Ginástica no Ensino Superior, em qualquer instituição, no caso de haver número de professores acima do estipulado para participação na pesquisa (um).

⁸ Gímnica, *i.e.*, ginástica.

Esclarecemos aos coordenadores e diretores que, caso o professor indicado não concordasse em participar da pesquisa, este seria automaticamente excluído do estudo e, neste caso, havendo outros docentes dentro dos critérios acima, seria feito o mesmo procedimento para incluí-lo.

Porém, todos docentes que foram indicados concordaram em participar da pesquisa, dando seu consentimento livre e esclarecido (Anexo C). Portanto, a população do estudo é composta por oito docentes que ministram disciplinas de ginástica em Cursos de Educação Física situados na Região Metropolitana de Campinas.

2.3. Instrumentos e Procedimento de Coleta de Dados

Nossa pesquisa consiste em conhecer a formação e as experiências dos docentes de ginástica do Ensino Superior com intuito de refletir sobre sua trajetória formativa e identificar os reflexos dela na docência.

Desta forma, optamos por fazer um estudo de campo. Gil (2007) mostra que o planejamento deste tipo de estudo é bastante flexível e pode ser readaptado ainda que os objetivos sejam reformulados no decorrer da pesquisa.

Por este motivo, escolhemos o questionário (Anexo D) como instrumento de coleta de dados, pois, segundo Gil (2007, p. 129) este instrumento “consiste basicamente em transformar os objetivos da pesquisa em questões específicas”.

O questionário foi dividido em cinco partes com questões: fechadas, apresentando alternativas a serem escolhidas pelos respondentes de acordo com a situação ou ponto de vista que considerarem mais adequado; abertas, com o propósito de ser respondida sem nenhuma restrição e; dependentes, questões ligadas à resposta de outra pergunta (GIL, 2007).

As cinco partes do questionário consistem em:

I – Identificação: questões fechadas e semiabertas sobre gênero, idade, prática de ginástica, participação em competições e festivais;

II – Formação acadêmica: questões fechadas e dependentes averiguando o nível de escolarização, a área de formação e a participação em eventos para atualização profissional;

III – Docência no Ensino Superior: questões fechadas e dependentes, verificando o tempo de docência em ginástica, as disciplinas que ministram no ES, a participação em projetos de extensão e grupos de pesquisa;

IV – Experiências na área da ginástica: questões fechadas e independentes sobre as experiências em docência na Educação Básica e no ensino não-formal, em ministrar cursos e palestras de ginástica, na participação de cursos com e sem certificação por órgãos federativos/confederativos, na direção/coordenação de grupos e equipes, na organização de eventos e;

V – Formação do educador – questões abertas sobre a formação do professor de ginástica e o exercício da profissão.

Fizemos contato telefônico ou pessoal com os sujeitos da pesquisa com a finalidade de averiguar se estes preferiam responder ao questionário em material impresso ou digital. Todos os sujeitos optaram por receber o instrumento por correio eletrônico e devolvê-lo preenchido pela mesma via. Já o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado em documento impresso por alguns sujeitos e digital por outros, neste caso contendo assinatura eletrônica.

Outro instrumento também utilizado nesta pesquisa foi a entrevista, que Gil (2007) define como um método que se desenvolve, por meio de uma interação social entre entrevistador e entrevistado. O primeiro tem por objetivo coletar dados e o segundo responde livremente ao roteiro de questões que é guiado pelo entrevistador.

Este tipo de instrumento foi escolhido, pois, conforme afirma o autor (*ibid*, p. 109) ele é considerado uma “técnica por excelência na investigação social” por ser possível de captar sentimentos, crenças e saberes dos indivíduos pesquisados.

As entrevistas foram semiestruturadas, construídas a partir de um roteiro de questões norteadoras (Anexo E), elaboradas previamente de acordo com os objetivos da pesquisa e apresentadas pelo entrevistador em forma de perguntas. A semiestruturação permite que sejam incluídas questões que não haviam sido anteriormente elaboradas, durante a realização da entrevista, com o intuito de estimular que o entrevistado forneça informações relevantes e que não estavam no roteiro, por este motivo consideramos esta a técnica a mais adequada para complementar os dados que foram obtidos por meio do questionário.

Para a realização das entrevistas, marcamos horário e local com cada um dos oito docentes pesquisados e as gravamos na íntegra para posterior transcrição. Vale registrar que solicitamos uma nova autorização dos participantes, utilizando o mesmo modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anteriormente elaborado para os questionários.

2.4. Análise dos dados

Os autores Bogdan e Biklen (1997, p.63), definem quatro fases da pesquisa qualitativa: preparatória, trabalho de campo, analítica e informativa. Porém, explicam que, primeiramente, sua proposta não deve ser estandardizada nem utilizada como cumprimento obrigatório e, em segundo lugar, embora as fases sejam sucessivas, não deve ser seguida de forma linear. Dessa forma, as fases de trabalho de campo, analítica e informativa têm coincidido em nossa pesquisa.

A base da construção de nossa pesquisa bem como da interpretação dos resultados está no método dialético, pois Gil (2007) o caracteriza da seguinte maneira:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista que enfatiza os procedimentos quantitativos. (GIL, 2007, p.32).

Por isso, escolhemos o método dialético para a construção de nossa pesquisa, com o objetivo de interpretar a realidade vivenciada pela amostra do estudo na busca de compreender o fenômeno e fazer proposições qualitativas ao considerarmos a análise e discussão dos resultados.

A interpretação, que consiste em buscar o sentido amplo das respostas analisadas (GIL, 2007) está embasada no referencial teórico sobre a formação de educadores e a Ginástica no Ensino Superior.

A análise dos dados, que tem por objetivo ordenar e resumir os resultados, é apresentada em nosso estudo por meio de quadros (após terem sido reduzidos em unidades de acordo com o significado) e as respostas obtidas nas entrevistas foram transcritas de maneira literal e expostas de maneira textualizada.

A comunicação dos resultados de nosso estudo é feita por meio da apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos e científicos, do envio de artigos para periódicos relativos ao tema da pesquisa e do texto final que se configurou nesta dissertação.

3. IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DE GINÁSTICA

Tratamos nesta fase do trabalho as identidades dos docentes que pesquisamos, com relação à trajetória formativa destes, na qual incluimos:

a) **formação acadêmica:** compreendida pela graduação e pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*;

b) **formação profissional:** considerada toda formação não compreendida como acadêmica, como cursos, congressos, fóruns oferecidos por órgãos federativos e/ou confederativos de ginástica, instituições do terceiro setor, Instituições de Ensino Superior, dentre outras;

c) **experiência docente e profissional:** como técnico de equipe de ginástica competitiva, coordenador de grupo de ginástica de demonstração, árbitro, organizador de eventos de ginástica, docência na educação formal e não formal;

d) **prática e vivências de ginástica:** em modalidades competitivas ou manifestações demonstrativas de ginástica, participação em eventos competitivos e demonstrativos;

e) **pesquisa e extensão:** desenvolvimento de pesquisas e envolvimento em projetos, cursos ou ações de extensão universitária.

Conforme vimos anteriormente, a identidade do profissional é constituída ao longo de uma carreira de vida, não apenas profissional, mas também pessoal e, neste sentido, buscamos conhecer amplamente as experiências que os professores pesquisados possuem na área em que atuam, vivenciadas antes, durante e após o período em que começaram a exercer a profissão docente.

Tardif (2000) mostra que os saberes dos professores são personalizados e indissociáveis de sua pessoa, são construídos e por isto não são formalizados e objetivados, constituídos no próprio trabalho e de sua experiência.

Sendo assim, neste capítulo, apresentamos e discutimos os dados obtidos por meio dos questionários que foram respondidos pelos oito docentes participantes da pesquisa. Expomos os resultados analisando-os qualitativamente. Para a discussão, foram utilizadas fontes referentes à Formação de Docentes e à Ginástica no Ensino Superior. Os resultados estão agrupados e apresentados em tópicos por assuntos, por isso não seguimos a ordem vigente deste instrumento, para que assim pudéssemos aproximar categorias de respostas similares.

3.1. Conhecendo os Docentes e suas Experiências em Ginástica

A primeira categoria de respostas refere-se à caracterização dos docentes pesquisados. Nesta, apresentamos o gênero, a idade e o envolvimento como atleta, técnico, árbitro, bem como o envolvimento com órgãos federativos/confederativos de ginástica.

Com relação ao gênero, seis participantes são mulheres e dois são homens. A maioria dos docentes está entre 32 e 39 anos de idade e dois professores estão entre 41 e 44 anos de idade.

Perguntamos aos professores se estes são ou já foram ginastas e as respostas estão apresentadas a seguir:

Quadro 2: Frequência de docentes praticantes e não praticantes de ginástica.

Prática de ginástica	Frequência
Não foi ginasta	3
Foi ginasta por 10 a 20 anos	5
É ginasta	1

Os dados indicam que cinco docentes foram ginastas, sendo que três docentes foram praticantes de Ginástica Artística e Ginástica Geral, uma de Ginástica Artística e Rítmica e uma docente praticou Ginástica Artística, Rítmica e Geral. Notamos que as modalidades indicadas pelos docentes coincidem, tendo sido apontadas apenas três tipos dentre as várias existentes.

Souza (1997) classifica as diferentes modalidades, manifestações e práticas gímnicas em cinco campos de atuação. Um dos campos engloba as ginásticas competitivas. Dentre elas estão: Ginástica Acrobática (GAc), Ginástica Aeróbica (GAe), Ginástica Artística (GA), Ginástica Para Todos (GPT), Ginástica Rítmica (GR) e Trampolim Acrobático (TA), todas regulamentadas pela Federação Internacional de Ginástica (FIG). Além destas, outras modalidades gímnicas fazem parte deste campo, porém não são reconhecidas oficialmente pela FIG, como por exemplo: *Acrobatic Rock and Roll*, Ginástica Estética, Roda Alemã e *Rope Skipping* (RINALDI, 2005).

Os docentes que praticaram ginástica participaram em diferentes tipos de eventos gímnicos, as quais estão destacadas a seguir:

Quadro 3: Frequência de docentes participantes em eventos na qualidade de ginasta.

Eventos de ginástica	Frequência
Festivais	5
Competições regionais	5
Competições nacionais	4
Festivais internacionais	2

As competições regionais e nacionais citadas pelos docentes são referentes às modalidades de Ginástica Artística e Rítmica, pois, no Brasil, a Ginástica Geral⁹ tem sido praticada de forma não-competitiva, embora na Europa ela tenha tornado-se uma modalidade de competição há cerca de um ano.

Verificamos também se os docentes são ou foram técnicos de equipes de ginásticas competitivas, sendo que dois docentes se declararam como técnicos de equipes de ginástica e apenas um sujeito informou que a modalidade com a qual trabalha é a Ginástica Artística. Identificamos ainda que dois professores são coordenadores de grupos de Ginástica Geral e uma docente é coordenadora de grupo de Ginástica Rítmica de demonstração. Essas

⁹ “A Ginástica Geral” passou a ser denominada de “Ginástica Para Todos” desde 2006, quando ocorreu o Congresso da Federação Internacional de Ginástica em Geneva. Esta mudança se deu principalmente por influência de países Europeus e da própria Federação Internacional, porém, alguns grupos brasileiros de demonstração bem como de pesquisa em ginástica decidiram por manter a nomenclatura inicial, pois esta foi utilizada por mais de 25 anos (Cf. HARTMANN, 2007). Em nossa pesquisa optamos por utilizar o termo “Ginástica Geral”.

manifestações pertencem ao campo das Ginásticas de Demonstração, descrita por SOUZA (*op. cit.*) como qualquer ginástica que tenha por finalidade a demonstração. Os outros 3 docentes pesquisados não tiveram este tipo de envolvimento com a ginástica.

Com relação aos cursos de arbitragem em ginástica, estes são oferecidos geralmente a cada quatro anos, pois, as ginásticas competitivas, tais como a GAc,GA, GR, TA e outras, estão organizadas em “ciclos olímpicos”, coincidentes com o intervalo entre os Jogos Olímpicos.

Ou seja, após uma Olimpíada, é feita a reestruturação dos códigos de pontuação destas modalidades com a finalidade de acrescentar novos movimentos gímnicos, modificar regras e rever o valor dos elementos já existentes. Portanto, as Federações e/ou Confederações oferecem cursos – de abrangência nacional ou internacional – para que os interessados possam atualizar-se neste sentido.

Porém, nem todas as pessoas que freqüentam este tipo de curso atuam como árbitros em competições. É comum que pessoas envolvidas com a ginástica, tais como técnicos, coordenadores, professores ou ginastas, façam o curso de arbitragem para ampliar os conhecimentos sobre a modalidade. Por este motivo, perguntamos no questionário quais docentes são árbitros e atuam como tal e quais possuem o curso, embora não arbitrem.

Notamos que apenas três professores possuem curso de arbitragem, sendo que: uma docente arbitra competições de Ginástica Rítmica em nível estadual; uma em nível internacional na Ginástica Artística e; um docente atuou, mas não atua mais como árbitro.

Finalizando esta categoria de respostas que diz respeito à “caracterização” dos docentes que atuam com ginástica no Ensino Superior, fizemos uma questão sobre vínculo com órgãos Federativos ou Confederativos de Ginástica.

De acordo com a Confederação Brasileira de Ginástica – “CBG” (2010), atualmente há no Brasil 18 Federações Estaduais de Ginástica. As possibilidades

de vinculação com estas são na qualidade de: atleta; técnico de equipe competitiva; responsável de grupo demonstrativo; árbitro e; presidente, além de cargos administrativos.

Quatro entre os seis docentes pesquisados possuem ou já possuíram vínculo com a Federação Paulista de Ginástica. Destes, três foram técnicos, dois foram ginastas e um é árbitro e ainda possui vínculo com a CBG.

A seguir, apresentamos uma exposição geral da caracterização dos sujeitos, com o intuito de melhor visualizar quem são os docentes que constituem a principal fonte de informação deste trabalho:

Quadro 4. Caracterização dos docentes pesquisados.

D	Idade	H.	M.	Não foi ginasta	Foi ginasta	Técnico Coordenador	Árbitro de ginástica	Vínculo com Federações/Confederação
D1	35		X		X	X	X	X
D2	44		X	X				
D3	39		X		X	X	X	X
D4	34	X			X	X	X	X
D5	35		X		X	X	X	X
D6	41	X		X				
D7	32		X	X				
D8	37		X		X	X		

D = docente; H = homem; M = mulher.

Observamos por meio dos dados apresentados no Quadro 4 que a maioria dos docentes é bastante envolvida com a área da ginástica e possui a vivência como praticante de ginástica. A mesma quantidade de docentes também possui experiências como técnico ou coordenador de equipes e grupos de ginástica.

Entendemos que este envolvimento possa expressar uma forma diferenciada de ser professor de ginástica e, possivelmente, os docentes que possuem esta vivência possuem elementos valiosos vividos em situações reais que podem ser explorados na docência desta disciplina no curso de formação em Educação Física.

Souza (2008) anuncia que a formação profissional de um professor é constituída por suas experiências, saberes e conhecimentos e não apenas pelas experiências advindas da formação acadêmica.

Assim, estes seis sujeitos que foram ginastas – vale ressaltar que todos praticaram ginástica por no mínimo dez anos – construíram parte de seu saber sobre a Ginástica vivendo-a ano após ano. Como continuidade, os seis docentes também viveram na prática o papel do técnico ou do coordenador de grupo, podendo enxergar a ginástica por outra ótica e assim construir uma história nesta área que, sem dúvida, contribui para o ensino desta disciplina.

Dessa maneira, é possível inferir que uma das fontes de conhecimento e também de influência na atuação profissional seja o contato próximo com o objeto de atuação, e neste caso, a ginástica é o principal objeto da ação dos docentes que ministram esta disciplina.

3.2. Formação Acadêmica e Profissional

A seguir, apresentamos os resultados que se referem à formação acadêmica e profissional, cujas definições foram anteriormente apresentadas no início do capítulo.

Tardif (2000, p.6), ao citar os estudos de Bourdoncle (1994) e Tardif e Gauthier (1999), afirma que a formação universitária possibilita a aquisição de conhecimentos especializados e que ela é “sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional”, assegurando aos diplomados o direito de exercer sua profissão, dificultando que profissionais de outras áreas e não-diplomados ocupem profissões indevidamente. Portanto, a formação acadêmica em Educação Física é primordial para a docência da ginástica e esta, por sua vez é uma componente da cultura do movimento compreendida pela Educação Física como área de formação (RINALDI; PAOLIELLO, 2008).

Dessa forma, os oito docentes pesquisados apontaram no questionário que são formados em Educação Física e, no Quadro 5, apresentamos a frequência referente aos níveis de titulação.

Quadro 5. Formação acadêmica dos docentes da pesquisa.

Nível de Formação Acadêmica	Frequência
Licenciatura	2
Bacharelado e Licenciatura	6
Especialização	4
Mestrado	6
Doutorado	3

O Quadro 5 indica que dois docentes são licenciados e os demais são licenciados e também bacharéis. Relativo à pós-graduação, no quadro 7 será possível identificar quais são os níveis de formação de cada docente.

No Brasil, os professores com formação em cursos de bacharelado em Educação Física estão habilitados para atuar apenas no âmbito da educação não formal. A exemplo deste campo de trabalho, estão os clubes e associações esportivas e sociais, academias, organizações do terceiro setor, organizações não governamentais, dentre outros. Já para o exercício da docência na educação básica, os profissionais devem obter habilitação em licenciatura, ou licenciatura plena.

Em nossa pesquisa, todos docentes participantes são licenciados em Educação Física. Perguntamos também aos docentes o ano de conclusão da formação inicial e notamos que um sujeito graduou-se na década de 1980 e os demais se graduaram entre os anos de 1990 e 1999.

Ao que se refere à pós-graduação, *lato sensu*, quatro docentes se declararam como especialistas em temas ligados à Educação Física. Foram as áreas citadas: Fisiologia do Esforço, Fisiologia do Exercício, Ginástica, Educação Física Escolar e Ciências do Esporte.

Cinco docentes possuem a titulação de Mestre. As áreas de formação indicadas pelos docentes estão no Quadro 6, sendo que alguns docentes apontaram mais que uma área de formação:

Quadro 6. Área de formação no mestrado.

Área de Formação no Mestrado	Frequência
Educação Física	2
Pedagogia do Movimento	1
Educação Motora/Estudos da Ginástica	1
Educação Física e Sociedade	1
Educação Física/Performance Humana	1

Dentre estes sujeitos que são mestres, dois são também especialistas, e três também possuem a titulação de doutor em Educação Física. Não perguntamos aos docentes se seus trabalhos de conclusão, geralmente indispensáveis para a obtenção da titulação, foram relativos à ginástica. Mas, este dado poderia contribuir para que verificássemos se as pesquisas realizadas durante estes cursos foram relativas à ginástica.

Na seqüência, mostramos o ano de conclusão da formação inicial em Educação Física (bacharel e/ou licenciatura), o ano de conclusão do (s) curso (s) *lato sensu* e o ano de titulação em mestrado e em doutorado:

Quadro 7. Ano de conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação.

D	Bacharelado	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
D1	1996	1996		2005	
D2		1989		2003	2008
D3	1991	1992	1994	2009	
D4		1997		2000	2004
D5	1996	1996		2003	2009
D6	1990	1990	1992,2001,2008		
D7	1999	1999	2001	2005	
D8	1996	1995	2006		

Analisando os dados apresentados no Quadro 7, podemos traçar uma relação entre o tempo de conclusão da graduação e o retorno à universidade. Assim, apresentamos esta relação no Quadro 8.

Quadro 8. Tempo entre a formação inicial e o retorno à universidade.

D	1º retorno após a formação inicial	2º retorno após a formação inicial	3º retorno após a formação inicial
D1	7 ou 8 anos		
D2	12 ou 13 anos		
D3	1 ano	12 ou 13 anos	
D4	1 ano ou menos	1 ano ou menos	
D5	5 ou 6 anos	2 ou 3 anos	
D6	1 ou 2 anos	8 ou 9 anos	6 ou 7 anos
D7	1 ano	2 ou 3 anos	
D8	9 ou 10 anos		

É bastante distinto o tempo de retorno entre a graduação e o primeiro ou demais retornos à universidade. Mas, podemos observar que todos os docentes buscaram atualizar e aprofundar nos conhecimentos específicos da ginástica, por meio da formação acadêmica, mesmo que passados vários anos.

Nesta pesquisa tratamos da formação de profissionais de Educação Física que, embora esteja enquadrada na área de conhecimento das Ciências da Saúde, de acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é possível identificar sua aproximação com a área da Educação, sobretudo no que concerne à formação do docente, quando tratamos da licenciatura.

Assim, concordamos com Candau (1996, p.140): “a preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova” e na área da Educação Física tampouco. A autora explica que geralmente os professores retornam à universidade em busca de atualizar seus conhecimentos, participando de cursos de aperfeiçoamento, especialização e/ou cursos *stricto sensu*.

Ao mencionar o retorno à universidade, (*ibid*, p.141), a autora determina essa como “o *locus* de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento”. Por isso, consideramos muito importante que os docentes façam retornos à universidade como profissionais em constante formação.

A formação dos professores também acontece por meio da participação em cursos, congressos e outros eventos acadêmicos e científicos. Por isso, perguntamos aos participantes da pesquisa se estes participam em eventos com a finalidade de se atualizarem na área da Ginástica. Apenas uma docente afirmou que não se atualiza em ginástica por meio de eventos formativos.

Os outros sete docentes afirmaram que buscam a atualização e descreveram os cinco últimos eventos onde estiveram, o ano e a instituição/órgão promotor. A grande maioria destes professores frequenta eventos de ginástica a cada um ou dois anos. No Quadro 9, apresentamos os tipos de eventos, os responsáveis pela organização e a frequência com que foram apontados pelos professores participantes deste estudo.

Quadro 9. Eventos de ginásticas e organizadores utilizados como fonte de atualização.

Eventos de ginástica	Promovido por	Frequência
IV Fórum Internacional de Ginástica Geral	UNICAMP/SESC/ISCA	6
III Fórum Internacional de Ginástica Geral	UNICAMP/SESC/ISCA	3
II Fórum Internacional de Ginástica Geral	UNICAMP/SESC/ISCA	2
Fórum de Ginástica	UEM-PR	1
Fórum Nacional de Ginástica	PUC-RS UFRGS	1
Congresso Internacional de Ginástica	UTL, FMU – Federação Portuguesa de Ginástica	1
Seminário Internacional de GA e GR de Competição – SIGARC	FEF-UNICAMP e SESCRJ	4
Curso Internacional de Arbitragem em Ginástica Artística feminina	FIG/CBG	1
Curso Técnico de Ginástica Artística	Matãotramp com técnico cubano	1
Curso de Detecção de Talentos em GA	McSports	1
Capacitação em Ginástica Rítmica	Prefeitura Municipal de Campinas	1
Curso de Ginástica Acrobática	UNICAMP	1
Encontro Nacional Corpo e Educação Física	Global Labor Saúde Empresarial	1
Capacitação em Fitness	Prefeitura Municipal de Campinas	1
Study Tour – Deutsh Turnen Fest e Dinamarca	FEF-UNICAMP/ ISCA e GPGG	2
1er Encuentro Internacional Cultural y Deportivo	ISCA e FEF	1

A partir dos eventos apontados como fonte de atualização, podemos fazer algumas reflexões. Exemplos:

Primeiro: há oito eventos nacionais indicados e oito eventos internacionais. Este número de eventos de abrangência internacional mostra que a troca de experiências tem sido significativa entre diferentes países. Mostra também que os docentes tem se preocupado em estar em eventos de ginástica que reúnem pessoas e estudos de outros países, aumentando a possibilidade de conhecimento e reflexões sobre como a ginástica se configura em outros países.

Segundo: outra ponderação a ser feita com relação aos eventos freqüentados pelos pesquisados é a respeito dos campos de atuação da ginástica que são contemplados. Percebemos que há uma freqüência grande no evento “Fórum Internacional de Ginástica Geral”, que foi apontado por sete docentes como fonte de atualização. Sabemos que este ocorre a cada dois anos na cidade de Campinas – um dos locais onde a pesquisa está sendo realizada – e trata de diversos campos de atuação da ginástica, embora tenha como principal enfoque a Ginástica Geral.

As modalidades de Ginástica Artística e Rítmica no âmbito da competição também estiveram presentes neste tipo de formação dos professores. Cinco eventos que tratam especificamente destas modalidades foram citados, sendo que o Seminário Internacional de Ginástica Artística e Rítmica de Competição (SIGARC) foi indicado por quatro docentes. O que queremos dizer com isto? Que aparentemente estas ginásticas estão sendo priorizadas em detrimento de outras modalidades e manifestações.

Nos chama atenção o fato, pois, se considerarmos as disciplinas que os docentes ministram, apontadas no questionário, podemos deduzir que estas também dizem respeito às modalidades competitivas, principalmente a GA e a GR.

Pensando a Ginástica como um campo de atuação tão abrangente, como apresentado por Souza (1997), nos parece que na formação inicial dos

educadores físicos estas duas modalidades competitivas estão mais presentes no currículo e as demais não são contempladas ou estão sendo pouco abordadas¹⁰.

Terceiro: outra possível reflexão que pode ser feita a partir dos dados apresentados no Quadro 9, refere-se aos órgãos/instituições promotoras dos eventos procurados pelos docentes como fonte de atualização. Nove entre os dezesseis eventos apontados foram realizados por instituições de Ensino Superior, sendo que a Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foi uma das responsáveis pela organização de vários eventos. Notamos participação da Associação Internacional de Esporte e Cultura (ISCA) e do Serviço Social do Comércio (SESC) na promoção de cinco eventos.

Em contrapartida, apenas um curso e um congresso citados foram promovidos por confederações e/ou federações de ginástica. Este fato é fruto da pouca ocorrência de seminários, simpósios, etc. organizados por iniciativa destes órgãos. Acreditamos que a confederação e as federações brasileiras deveriam ser órgãos incentivadores e promotores de eventos formativos e, mesmo divulgadores da ginástica no Brasil, para que a área pudesse evoluir também fora do meio acadêmico.

Finalmente, fizemos uma questão abordando especialmente a questão da formação técnica dos sujeitos, perguntando-lhes se possuem cursos certificados por confederações ou federações de ginástica. Quatro sujeitos afirmaram possuir formação em cursos técnicos certificados e não certificados por este tipo de entidade.

Quando Candau (1996, p.141) refere-se à universidade como *locus* da formação continuada, a autora explica que este modelo de formação é “clássica”, pois, sua ênfase está na “reciclagem” e a define como “refazer o ciclo”. Concordamos com a autora quando afirma que a formação continuada pensada

¹⁰ Neste estudo, não tratamos da questão das disciplinas presentes na formação inicial dos educadores físicos, mas consideramos importante revelar o fato e refletir mesmo que rapidamente sobre ele.

como um “refazer de ciclo” é o mesmo que ignorar o conhecimento que já foi construído, para (re) começar um novo caminho.

Mas, acreditamos que os eventos organizados pelas universidades podem acrescentar informações, propiciar uma ação reflexiva sobre a prática, proporcionar momentos de exposição da realidade individual e, no conjunto, proporcionar a troca de experiências. Portanto, a definição de reciclar o conhecimento não cabe nestas propostas, que têm sido realizadas na área da ginástica. Além de que, cabe a cada profissional analisar e refletir sobre a formação que está construindo.

Assim, concluímos com a Tabela a seguir o panorama da formação acadêmica e profissional dos docentes investigados.

Quadro 10. Formação acadêmica e profissional dos docentes investigados.

D	Graduado em Ed. Física	Especialista em Ed. Física	Mestre em Ed. Física	Doutor em Ed. Física	Atualização em ginástica	Curso técnico de ginástica
D1	X		X		X	X
D2	X		X	X	X	
D3	X	X	X		X	
D4	X		X	X	X	X
D5	X		X	X	X	X
D6	X	X			X	
D7	X	X	X			
D8	X	X			X	X

3.3. Atuação Profissional, Pesquisa e Extensão

Para finalizar a discussão dos resultados obtidos nos questionários respondidos pelos docentes pesquisados, tratamos a seguir das experiências relativas à docência, envolvimento com pesquisa acadêmicocientífica. Interessamos aqui a atuação docente em ginástica no Ensino Superior, na Educação Básica e na educação não-formal; o envolvimento em projetos e cursos de

extensão universitária e em grupos de pesquisa em ginástica e a comunicação de conhecimentos em de palestras.

Primeiramente, perguntamos aos docentes o tempo de docência em Ginástica no Ensino Superior, cujos dados apresentamos no Quadro 11:

Quadro 11. Tempo de docência em Ginástica no Ensino Superior.

Tempo de docência em Ginástica no Ensino Superior	Frequência
Iniciaram há três anos	2
Iniciou há quatro anos	1
Iniciou há seis anos	1
Iniciou há sete anos	1
Iniciou há nove anos	1
Iniciou há dez anos ¹¹	1
Iniciou há vinte anos ¹²	1

Notamos que a maioria dos docentes ministra a disciplina de ginástica no Ensino Superior há mais de cinco anos. Maciel, Isaia e Bolzan (2009) indicam em seu estudo que a apropriação da profissão de docente é constituída a partir do percurso profissional. Somente por meio da ação docente é possível construir-se como professor e refletir sobre a própria prática. As autoras fazem a seguinte afirmação ao tratar do docente:

Efetivamente, esse sujeito constrói sua professoralidade com base nas experiências significativas, agregando conhecimentos e enfrentando os desafios cotidianos com espírito aberto às oportunidades de aprendizado [...] somente assim, a trajetória docente poderá se constituir em um processo [trans] formativo da pessoa e do profissional. (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009, p.7).

Portanto, a profissão docente é constituída a partir das experiências de vida, da formação acadêmica e profissional e também a partir da percepção das necessidades, dificuldades e facilidades encontradas na própria ação docente.

¹¹ O Quadro 6 refere-se à questão 3.1, porém, é importante salientar que na questão 4.6., solicitamos aos docentes que descrevessem experiências consideradas importantes e que não houvessem sido ainda contempladas. Nesta questão, uma docente apontou que ministra a disciplina de ginástica há 10 anos no Ensino Superior.

¹² Na questão 4.6, uma docente descreveu que foi monitora da disciplina de Ginástica Geral na graduação, em seguida, passou a ser a professora assistente e posteriormente assumiu a disciplina de ginástica. Portanto, presumimos que o tempo de docência no Ensino Superior desta docente seja em torno de 20 anos.

Assim, ao longo do percurso profissional, o docente constrói sua professoralidade, para a qual acreditamos ser necessária a autoavaliação constante, a preocupação com a atualização de conhecimentos com frequência e autorreflexão sobre sua prática docente, não permitindo que a ação docente torne-se repetições de modelos.

Solicitamos aos docentes que apontassem as disciplinas que ministram, para que pudéssemos traçar uma relação entre a formação e as disciplinas que lecionam nos cursos de Educação Física no Ensino Superior. Esta relação encontra-se exposta no Quadro 12.

Quadro 12. Relação entre as disciplinas que os docentes ministram e formação.

D	Disciplinas	Experiências	Formação e atualização
D1	GA / Tr. GIN / GIN	Praticante de GA e GR Coordenador de GG Arbitro de GR Vínculo com FPG	Atualização em eventos de EF, GA, Gcomp.; GG e GR Curso Técnico de Ginástica
D2	GG		Atualização em eventos de GG
D3	ME.GA / ME.GR/ ME.GG	Praticante de GA e GG Técnico de GA Arbitro de GA Vínculo com FPG	Atualização em eventos de Cult.; Esp.; GIN; GG
D4	F.GIN / F.G.A/ F.GR / F.GG/ Ap.GA / Ap.GR/ Ap.GG/ GComp.	Praticante de GA e GG Coordenador de GG Arbitro de GA Vínculo com FPG	Atualização em eventos de GA; Gcomp; GR; GIN, GG Curso Técnico de Ginástica
D5	Pr.P.Ativ.GIM 1/ Pr.P.Ativ.GIM 2/ Pr.P.Ativ.GIM 3	Praticante de GA e GG Técnico de GA Arbitro de GA Vínculo com FPG e CBG	Atualização em eventos de GA; Gcomp.; GR; GG; Curso Técnico de Ginástica
D6	GA		Atualização em eventos de GG; GAcro
D7	F.Técs.P.GIN / GE		
D8	Teo. Pr. GG / Teo. Pr. GA e GR	Praticante de GA; GR e GG Coordenador de GR	Atualização em eventos de GA; GComp.; GG; GR; Fit; Curso Técnico de Ginástica

Siglas: Ap.= Aprofundamento; Ativ.= Atividades; CBG= Confederação Brasileira de Ginástica; Cult.= Cultura; Esp.= Esporte; EF= Educação Física; F.= Fundamentos; Fit.= *Fitness*; FPG= Federação Paulista de Ginástica; GA=

Ginástica Artística; GAcro= Ginástica Acrobática; GComp.= Ginásticas Competitivas; GE= Grupos Especiais; GIMs= Gímnicas; GIN= Ginástica; GG= Ginástica Geral; GR= Ginástica Rítmica; ME= Metodologia de Ensino; P.= Pedagógica/o; Pr.= Prática(s); Técs.= Técnicos; Teo.= Teoria; Tr.= Treinamento.

É possível notar que existe uma relação estreita entre as disciplinas ministradas pelos docentes 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8 e suas experiências/formação. Apenas a docente 7 possui menor envolvimento com a área da ginástica e afirmou que não participa de eventos gímnicos com a finalidade de se atualizar. Este fato nos chama à atenção, pois conforme afirma Tardif (2000), as bases teóricas, conseqüências práticas e conhecimentos profissionais dos docentes necessitam de uma formação contínua, pois são evolutivos e progressivos.

Mais uma vez, reforçamos a importância da formação para a ação docente que possa promover reflexões e, conseqüentemente, inspirar a transformação da prática, à medida que esta é necessária para a ação docente.

Estudos como os de André (1996), Candau (1996), Tardif (2000), Souza (2008), mostram que a prática docente dá condições reais de perceber as necessidades da sala de aula, dos alunos e dos conteúdos e assim, as experiências¹³ e a formação acadêmica e profissional contribuem para a ação docente.

Consideramos também como parte importante constitutiva da ação docente o envolvimento com a pesquisa e a extensão universitária. Sabemos que alguns docentes pesquisados não atuam em universidades e, portanto, nas instituições em que lecionam a extensão e a pesquisa não são elementos indispensáveis para o funcionamento destas. Esta característica é que distingue a universidades das demais instituições de Ensino Superior, como por exemplo: Centros Universitários, Faculdades e Cursos Superiores.

Porém, em algumas IES é possível que membros da comunidade externa possam participar em cursos e projetos de extensão, bem como de

¹³ Experiências aqui entendidas como atividades ligadas à área de atuação e não à prática docente.

grupos de pesquisa e estudos. Dessa forma, perguntamos a todos os docentes sobre seu envolvimento com a pesquisa e a extensão.

Com relação à extensão universitária, os professores 1, 2, 3, 4, 5 e 8 afirmaram que são ou já foram responsáveis por Projetos de Ginástica. Os docentes 6 e 7 não possuem envolvimento neste sentido e os motivos por eles apresentados são: “No momento os projetos de extensão estão sendo reestruturados” (D5) e “Não tive interesse” (D6).

Também lhes perguntamos sobre Cursos de Extensão de Ginástica, que podem ser ou não cursos de pós-graduação *lato sensu*, e apenas o sujeito 2 afirmou ter sido responsável por este tipo de curso. Os demais sujeitos descreveram que não possuem este envolvimento por: falta de tempo e de demanda; não existir atualmente estes cursos na Faculdade em que atua; não há estímulo para isto nas universidades privadas; falta de interesse por não ser a ginástica a principal área de atuação e; falta de oportunidade.

Conforme afirmamos anteriormente, apenas as “universidades” possuem a obrigatoriedade de estar alicerçadas no “ensino”, na “pesquisa” e na “extensão”, sendo estas privadas ou públicas, portanto, ao contrário da afirmação da docente, estas instituições devem estimular o desenvolvimento de ações, cursos e projetos de extensão.

Já relativo aos grupos de pesquisa em ginástica ligados aos órgãos de fomento, tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), dentre outros, dois docentes afirmaram já ter participado, mas não participaram mais; dois docentes participam atualmente; um docente participa e lidera o grupo de pesquisa e; três docentes não participam.

Em grupos não vinculados a órgãos de fomento à pesquisa, dois docentes participaram, mas não participam mais; um participa e cinco não possuem este envolvimento.

Consideramos as experiências com a pesquisa e extensão universitárias como componentes da ação docente, pois acreditamos que ambas

estão diretamente relacionadas à prática docente. A publicação dos resultados de uma pesquisa se configura em comunicação social, como ocorre em uma aula. Da mesma forma, os cursos e projetos de extensão também envolvem a prática da docência e, ainda que o professor seja o responsável por estes e não ministre aulas, o ato de planejar, coordenar e avaliar também constitui a ação docente.

Ainda relativo ao exercício da docência, perguntamos aos sujeitos investigados se eles são convidados para proferir palestras e ministrar cursos ou oficinas de ginástica e com qual frequência. Estes dados estão expressos no Quadro 13.

Quadro 13. Palestras e cursos de ginástica ministrados pelos docentes.

Palestras e cursos de ginástica	Frequência
Nunca é convidado para palestrar	2
Convidado para palestrar uma 1 vez ou menos por ano	3
Convidado para palestrar de 2 a 6 vezes por ano	2
Convidado para palestrar mais de 6 vezes por ano	1
Convidado para ministrar curso/oficina de ginástica uma 1 ou menos por ano	3
Convidado para ministrar curso/oficina de ginástica de 2 a 6 vezes por ano	3
Convidado para ministrar curso/oficina de ginástica mais de 6 vezes por ano	1

Todos os docentes pesquisados possuem experiências em ministrar cursos e oficinas de ginástica e/ou em proferir palestras sobre este tema. Este fato mostra que existe um preparo profissional que permite os convites e, ao mesmo tempo, denota mais uma possibilidade de exercer e refletir sobre a prática docente fora do contexto da sala de aula em que se atua. Uma docente não respondeu à questão sobre cursos e oficinas.

Outras experiências de docência que contemplamos no questionário são em relação à educação básica e ao ensino não-formal.

Dentre os sujeitos pesquisados, apenas três trabalham em escolas de ensino básico, dos quais um desenvolve a ginástica como componente curricular, uma professora trabalha o conteúdo de forma extracurricular e uma docente afirmou não trabalhar com ginástica. Consideramos, portanto, que os sujeitos pesquisados possuem pouco contato com este nível de ensino no momento atual,

pois, não perguntamos se em outros momentos os docentes possuíam este tipo de experiência.

Em contrapartida, perguntamos aos docentes se eles participam em projetos ou atividades de ensino não-formal de ginástica, tendo a maioria respondido que sim. Três docentes possuem esta experiência com frequência de uma vez ou menos por ano e o mesmo número de docentes participa destas atividades mais de seis vezes por ano.

Finalizando esta etapa de questões fechadas e relacionadas, investigamos os docentes quanto à organização de eventos de ginástica e quanto às experiências com ginástica de academia, considerando que o número de praticantes deste tipo de atividade é bastante expressivo.

Um sujeito apontou já ter trabalhado com ginástica de academia por cinco anos, mas não especificou a modalidade. Outras duas docentes afirmaram ter experiência neste âmbito, sendo uma com *Fitness* e uma com Ginástica Localizada, ambas práticas pertencentes ao campo de atuação referente às Ginásticas de Condicionamento Físico, de acordo com Souza (1997).

A respeito da organização de eventos, apenas uma docente não apontou ter este tipo de experiência e no Quadro 14 mostramos os dados referentes a este tipo de atividade:

Quadro 14. Experiência dos docentes em organização de eventos.

Organização de eventos de ginástica	Frequência
Não organizam eventos de ginástica	1
Organizam eventos de ginástica	7
Campeonato Mundial de Ginástica Rítmica	1
Encontro Nacional de Ginástica Geral	1
Festivais de Ginástica Geral	5
Competição/Campeonato de Ginástica Artística	1
Seminário/ Seminário Internacional de Ginástica Artística e Rítmica	2
Colóquio	1
Fórum/ Fórum Internacional de Ginástica Geral	2
Congresso	1
Copa de Ginástica Artística	2
Copa de Ginástica Artística	2
Festival de Trampolim Acrobático	1
Troféu São Paulo de Trampolim Acrobático	1
Mostra de Ginástica Artística e Rítmica	1

Há um grande envolvimento dos docentes pesquisados com a organização de eventos gímnicos não acadêmicos e científicos, experiência que consideramos muito significativa, pois, possibilita ao professor a construção de conhecimentos que podem ampliar os saberes individuais que, por sua vez, poderão ser utilizados como conteúdos das aulas. Em relação aos colóquios, congressos e seminários, consideramos sua relevância para o desenvolvimento da ginástica, sob a perspectiva do aprimoramento da área acadêmica e científica. Dessa maneira, os professores que participam em organização de eventos gímnicos estão somando experiências formativas de grande relevância para o exercício da docência.

Para finalizar esta fase inicial de apresentação de dados, apresentamos a seguir as respostas obtidas por meio da questão 4.6: descreva sucintamente suas experiências com a ginástica que considera relevante e que não tenham sido contempladas nas questões anteriores.

Penta Campeã Paulista de Ginástica Artística; Campeã Brasileira de G.A., Tri - Campeã Paulista de G.R., Bi-Campeã Brasileira de G.R., Fui Técnica da Equipe vice –Campeã Paulista de G.R., Técnica da Equipe Penta Campeã Municipal de GR, Técnica da única Equipe que representou o Brasil nos Festivais de Ginástica

Geral em 2002, na Itália, Espanha e Dinamarca. Ministro as Disciplina de Ginástica Artística, Rítmica e Geral há 10 anos em Faculdades no Estado de São Paulo. (D1).

Percebemos na fala da docente 1 que as experiências que considera importantes estão diretamente relacionadas com a prática das modalidades gímnicas e com os resultados que obteve na condição de ginasta e de técnica. Salientou também uma informação importante que não havia sido possível descrever anteriormente, sobre o seu tempo total de docência no Ensino Superior.

Fui monitora de ginástica geral na graduação. Fui professora assistente e depois assumi a disciplina. (D2).

A docente 2 também se ateu em indicar como ocorreu o início de sua carreira docente. Conforme apontado por ela anteriormente, a conclusão de sua graduação foi no ano de 1989. Dessa forma, inferimos que o período em que atuou como professora assistente tenha sido próximo ao término da graduação. Portanto, cremos que as atividades como docente de ginástica esteja sendo realizada por D2 há cerca de 20 anos.

Como pesquisador publiquei vários artigos, cap. de livros na área, além de orientar tcc, e dissertações de MS (D4).

Por termos recebido esta indicação do docente 4, decidimos buscar no Sistema Lattes seu currículo. Encontramos sete artigos completos publicados em periódicos científicos, dois capítulos publicados em livros específicos de ginástica, dentre outros materiais científicos publicados em anais de eventos de Ginástica e Educação Física. O docente orientou cinco trabalhos de conclusão de curso referentes à ginástica e uma dissertação de mestrado, defendida em 2009 e orienta atualmente uma pesquisa de mestrado, em andamento, relativa à ginástica.

Ministrei aulas em Cursos de Especialização em Educação Física Escolar, com módulo de Ginástica na FMU, Gama Filho e FEFISA. Orientações de trabalhos de conclusão de curso de graduação voltados à Ginástica. Estudos de pós-graduação voltados para a área da Ginástica (mestrado e doutorado). (D5).

Já a docente 5, em sua descrição, aponta a atuação docente em cursos *Lato Sensu* bem como o envolvimento com a pesquisa acadêmica, nas qualidades de orientadora e pesquisadora.

Trabalho com o conceito da Ginástica Escolar, passando pelas diversas vertentes da “ginástica”, sem ênfase de performance técnica, mas sim considerando o aprendizado básico e a real possibilidade dos alunos em aprender e ensinar, sejam movimentos básicos de solo ou em aparelhos, considerando o que irão encontrar no mercado – escola – já que ministro aulas para Cursos de Licenciatura. (D6).

O professor 6 atentou-se em revelar a maneira como ministra disciplina de ginástica no curso de licenciatura na instituição onde trabalha.

Ginástica com a terceira idade. (D7)

A docente 7 aponta um tipo de público de trabalho com a ginástica, mas não descreve onde, como e o que desenvolve de ginástica para a terceira idade, portanto, faltam elementos para compreender qual é o envolvimento da docente com esta experiência.

A minha experiência é com a ginástica de formação, apenas julgo importante salientar o trabalho com a iniciação na ginástica que é a área que possuo experiência mais vasta: crianças a partir de 4 anos – o qual meu suporte teórico-prático é a ginástica geral - quanto à competição – as alunas participam de campeonato interno promovidos pela prefeitura municipal de Campinas ou promovidas por outras instituições como clubes e outras prefeituras – não são competições vinculadas à federação. (D8).

Ao contrário da docente 1, D8 apresenta um nível de trabalho da ginástica relativo à iniciação e não à performance. Ambas as experiências contribuem muito para o entendimento da ginástica em contextos diferentes, pois um visa à competição e o outro à participação.

Finalizando a etapa de caracterização dos docentes, descrição e análise das formações e experiências, ressaltamos que a maioria dos docentes pesquisados possui um grande envolvimento com a ginástica, tendo praticado-a, sendo técnico ou coordenador de equipes, formando-se na área específica, comunicando e desenvolvendo a ginástica em diferentes contextos e mesmo ministrando aulas no Ensino Superior.

4. TRAJETÓRIAS DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

A profissão docente é construída ao longo da vida. Esta trajetória é permeada por experiências das mais diversas naturezas: pelo envolvimento com a área de atuação docente, pela formação acadêmica e profissional, pela própria experiência docente, por contato com pessoas da área e por muitas outras situações que podem contribuir de forma significativa para esta docência em construção.

Ser um docente não é tão simples como crêem alguns que “para ensinar algo basta saber o que ensinará”, MONTEIRO (2006). O autor afirma que a docência é uma profissão e por isto necessita de formação específica. Mais que isso, acreditamos que a docência seja permeada por um conjunto de experiências e práticas que influem de maneira mais ou menos significativa levando os docentes a criarem uma identidade profissional, ao longo dos anos.

O professor possui um processo identitário, que necessita de tempo para a apropriação individual da história pessoal e profissional. A construção da identidade é permeada por lutas e conflitos e “é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. (NÓVOA, 1995b, p.16).

Sendo assim, o foco desta dissertação é conhecer e discutir a trajetória formativa – a construção da identidade docente – de professores que ministram disciplinas de ginástica no Ensino Superior em instituições da região metropolitana de Campinas. Foram oito docentes que participaram de nosso estudo, contribuindo com relevantes informações sobre o seu envolvimento com a ginástica em diferentes âmbitos, a sua formação acadêmica, a sua prática docente em diferentes níveis de ensino e outras vivências que consideraram importantes para o ensino da ginástica no nível superior.

Desta maneira, o presente capítulo tem por finalidade apresentar, analisar e discutir as trajetórias dos professores pesquisados, por meio de respostas obtidas no questionário e, principalmente, da entrevista, uma vez que todas as questões fechadas do questionário foram apresentadas no capítulo anterior.

As entrevistas foram configuradas a partir de tópicos semiestruturados, tendo como base cinco eixos, e deixamos aberta aos docentes a possibilidade de acrescentarem informações e elementos que julgassem relevantes para esta pesquisa. Os itens constitutivos da entrevista foram:

1. Elementos fundamentais para o docente que ministra disciplina (s) de ginástica no Ensino Superior;
2. Trajetória formativa e prática docente;
3. Mudanças na docência em ginástica no Ensino Superior;
4. Dificuldades do ensino de ginástica no Ensino Superior;
5. Reflexão e transformação da prática docente.

Podemos considerar os itens 1 e 2 como aqueles que indicam os elementos que permeiam toda a trajetória de construção da docência; os itens 3 e 4 são constitutivos da atividade docente e o item 5 são práticas que devem permear a profissão docente.

Para ilustrarmos o caminho que chamamos de *trajetória de formação docente*, apresentamos a figura a seguir, na qual representamos graficamente a teoria aqui tratada.

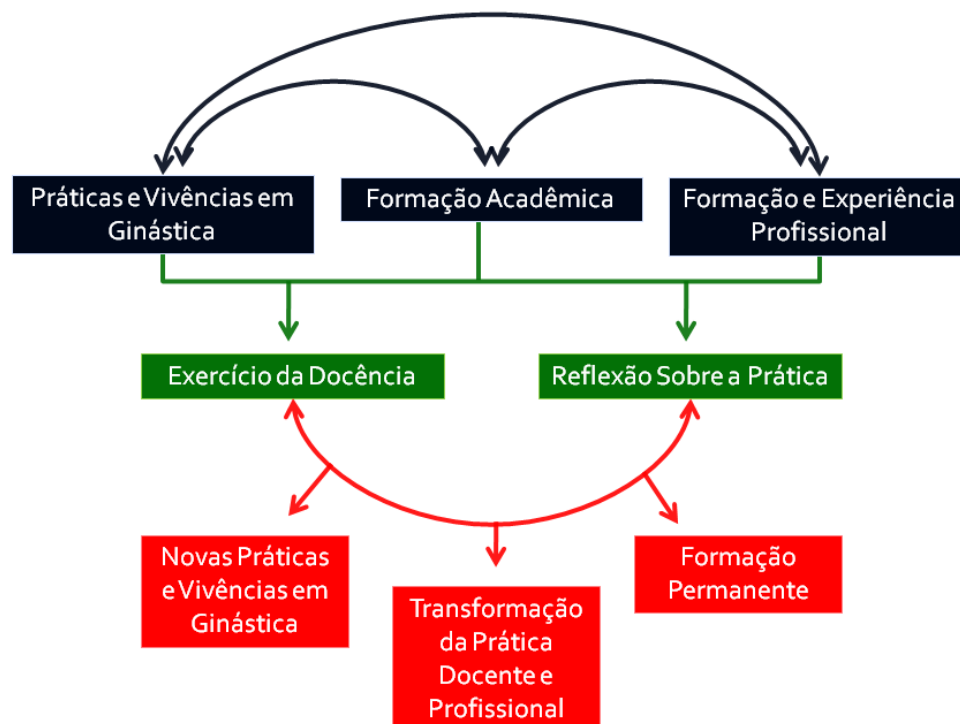


Figura 1. Trajetória de construção da docência.

Neste esquema representamos os caminhos de idas e vindas da trajetória que constitui a formação do docente. Ela representa que existem interações iniciais: a) práticas e vivências em ginástica; b) formação acadêmica e c) formação e experiência profissional. Cada uma destas situações possui influência mútua sobre a outra.

As interações iniciais, ou momento inicial do processo formativo gera: d) uma prática profissional – neste caso o exercício da docência – e; e) a reflexão sobre a prática. Estas duas interações ('d' e 'e') também são mutuamente influenciáveis, ou seja, a prática deve instigar o docente a refletir sobre si e sua própria prática e, por sua vez, as reflexões que faz, devem repercutir no exercício da docência.

Finalmente, a atuação docente, na qual incluímos a ação reflexiva, possibilita e carece de novas buscas por: f) uma formação contínua – profissional e acadêmica, *lato* ou *stricto sensu* – g) novas experiências na área em que o docente atua e, por fim, h) a constante transformação da prática, à medida que esta evolui como uma necessidade própria de qualquer área de docência.

Nos tópicos '4.1' ao '4.5', apresentaremos os dados de ambos os instrumentos de pesquisa, agrupados de acordo com os cinco itens norteadores das entrevistas, anteriormente apresentados.

4.1. Elementos Fundamentais para o Docente de Ginástica no Ensino Superior

Procuramos identificar entre os professores pesquisados o que estes consideram como sendo fundamental para os docentes de ginástica que atuam no Ensino Superior. O interesse nesta questão é de conhecer se os docentes priorizam alguma característica para o exercício da docência em ginástica.

Esta foi a primeira questão abordada na entrevista e por meio dela identificamos diferentes compreensões sobre a referida problemática:

1) domínio do conhecimento da área da ginástica; 2) formação acadêmica; 3) capacidade didática; 4) experiência profissional em ginástica e 5) prática da ginástica.

Com relação ao item 1, 'domínio do conhecimento da área da ginástica', a D1 afirma que conhecer a história e o conteúdo e ter embasamento teórico em ginástica são aspectos primordiais. A docente 2 indica que é necessário conhecer o que é trabalhado em ginástica no Brasil e no mundo e D3 aponta que o docente deve ter:

(...) um conhecimento amplo da Ginástica e não possuir uma formação somente pautada pela competição. (D3).

Igualmente, aponta a docente 5, afirmando que o professor deve ter a capacidade de ensinar o universo da ginástica e não enfatizar apenas o campo esportivo. Todos estes elementos apontados pelos docentes podem ser adquiridos por meio da prática da ginástica, da experiência profissional e também da formação profissional e acadêmica.

Dominar o conhecimento da área da ginástica, em nosso entendimento, não é uma tarefa simples e, por isso, exige dos docentes dedicação ao estudo constante da área. A preocupação das docentes 3 e 5 sobre o vasto conhecimento da área da ginástica indica que o professor necessita ter uma formação ampla e um convívio em ambientes diversos. Além de experiências distintas, é preciso que o docente amplie seu conhecimento entorno da (s) disciplina (s) que ministra, para que sua prática docente não se restrinja a uma ou poucas vertentes da ginástica.

O segundo item, 'formação acadêmica', é considerado por vários docentes como sendo o elemento mais importante para o docente que atua com ginástica no Ensino Superior. O professor 6 indica que o docente deve ter graduação e uma especialização e, quando possível, mestrado e doutorado. Este professor diz que a pós-graduação *stricto sensu* tem grande relevância, embora ele perceba que existem no Ensino Superior bons professores tanto especialistas como mestres e doutores. Ou seja, este participante da pesquisa não acredita que

o nível de formação acadêmica seja determinante para o sucesso do docente como um bom profissional.

Da mesma forma, D7 acredita que um dos principais requisitos para o professor que atua com ginástica no ES é a pós-graduação *stricto e lato sensu* e, também que o docente deve realizar pesquisas. Mas, esta julga que há outros requisitos também fundamentais. Igualmente, a docente 8 descreve que o professor deve ter formação – graduação – mas também deve ter uma “formação a mais”, ou seja, uma formação complementar, que não seja oriunda apenas do meio acadêmico.

Dois docentes apontam a relevância da constante atualização na área de atuação. D2 afirmou que a formação continuada e a atualização no campo da ginástica brasileira que buscou por meio de cursos de extensão, especialização e eventos acadêmicos a conduziram para um ensino de maior qualidade.

O docente 4 apontou que é fundamental para um professor o gosto por ensinar e pelo que ensina, porque dessa forma torna-se prazeroso estudar a sua área constantemente e assim acompanhar a sua evolução. Este docente afirma que:

(...) se você não gosta, você não estuda e se não estuda é impossível ensinar bem. (D4).

Ambas as respostas sugerem que a constante atualização em ginástica (ou na área específica de docência) é um elemento fundamental para o docente que atua no Ensino Superior. A este respeito, Megid Neto, Jacobucci e Jacobucci (2007) afirmam que os professores que atuam no Ensino Superior necessitam de formação continuada e citam um estudo que apontou que esta formação contribui para a qualidade de ensino, desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

A terceira compreensão sobre elementos fundamentais para o professor de ginástica no Ensino Superior foi a ‘capacidade didática’, apontada pela docente 5, a qual afirmou:

Fundamental é ele ter capacidade de ser didático e de transformar a ginástica numa possibilidade para o aluno. Fazer o aluno enxergar a ginástica como uma possibilidade para diferentes

faixas etárias, para diferentes campos de atuação e não mantê-la distante do aluno como tem sido visto (...).

Castanho e Castanho (2009, p.2), descrevem que para Comênio, considerado o precursor da Didática Moderna, didática quer dizer “a arte universal de ensinar tudo a todos”. Foi este quem sistematizou a pedagogia da escola moderna, partindo de pressupostos para uma estrutura ordenada de escola que inclui: agentes especializados (os professores), métodos e procedimentos próprios (didática), recursos instrumentais e espaço adequados.

Então, entendemos que ao declarar que o professor deve ser didático, a docente 5, refira-se que é fundamental ao professor ter a capacidade de ensinar a ginástica em seu universo aos alunos. Porém, a docente não informou quais qualidades considera que um professor didático deve ter. Nós pensamos que esta é uma habilidade do docente que pode ser aprendida na graduação, porém ela é desenvolvida e aperfeiçoada a partir da própria experiência docente.

Com relação à quarta concepção levantada, ‘experiência profissional em ginástica’, D7 fez a seguinte observação:

(...) na área da ginástica, uma coisa que me ajudou muito foi a experiência prática, de trabalhar em academia. (D7).

Com esta fala, a professora mostrou que a sua experiência profissional na área da ginástica em academia, que é um dos ambientes em esta prática está presente, a auxiliou para o exercício docente no Ensino Superior. A docente ainda acrescentou que esta vivência deve ser associada a uma pedagogia e metodologia apropriadas a este nível de ensino.

Por fim, o quinto aspecto apontado como fundamental, ‘prática da ginástica’, é expresso pelo docente 6 da seguinte maneira:

Assim, a pessoa que teve pelo menos uma pequena vivência, ou que conhece um pouco, eu acho que tem mais domínio para falar e realizar alguma coisa a mais com os seus alunos. (D6).

Vale salientar que este docente não foi ginasta e percebemos em sua fala durante a entrevista a falta que esta experiência lhe faz. Na resposta apresentada por D6, este indica que considera dois aspectos importantes e que,

de forma combinada, contribuem para o exercício da profissão no ES: formação acadêmica e prática da ginástica.

Por outro lado, o docente 4, que foi ginasta e possui uma vasta vivência na área, também como dirigente de equipe e como árbitro, afirmou na questão da entrevista tratada neste tópico que:

(...) aquilo que eu aprendi quando eu era atleta, pouco ou quase nada me serve; aquilo que eu aprendi como árbitro ou técnico também pouco me serve, porque praticamente mudou tudo. (D4).

Este docente refere-se à pouca contribuição de suas experiências vividas na ginástica no que concerne às mudanças que a área passou entre aquela fase e sua atuação profissional nos dias de hoje.

Assim, como foi possível notar, não existe um consenso entre os docentes pesquisados sobre qual ou quais são os elementos fundamentais para a constituição do docente de ginástica que atua no Ensino Superior. Isto talvez se deva ao fato de que depende sob que ótica o professor desta área é visto. Por exemplo, certamente para o docente que prioriza o ensino mais pedagógico da ginástica, possuir conhecimentos de pedagogia, didática e métodos de ensino é mais importante. Por outro lado, o professor que atribui maior importância ao ensino da história, de conceitos, concepções defende que o essencial é ter boas bases teóricas, e assim por diante.

Por isto existem vários atributos que podem ser relacionados ao docente que ministra ginástica. Nós acreditamos que o professor deve possuir um equilíbrio entre os conhecimentos que possui e o enfoque que escolhe para ministrar a disciplina.

Concluimos, assim, a primeira problemática abordada nas entrevistas, com relação aos elementos fundamentais para docentes de ginásticas que atuam no Ensino Superior, cientes de que há diferentes compreensões e sem o objetivo de eleger uma ou outra como sendo a verdadeira.

4.2. Trajetória Formativa e Prática Docente

Nesta etapa da pesquisa, buscamos subsídios que auxiliassem na reflexão sobre a relação entre as experiências da trajetória formativa e a prática docente no Ensino Superior. Os componentes da formação, extraídos da pesquisa empírica, que analisamos e discutimos são: a) prática e vivências em ginástica; b) formação acadêmica; c) experiências profissionais e docentes; d) pesquisa; e) conjunto de experiências. Estes itens foram gerados a partir das respostas contidas no Quadro 15, bem como nas entrevistas.

Não pretendemos afirmar que um ou outro aspecto seja mais ou menos importante, pois cada profissional possui relação própria com a área de atuação. Ou seja, a experiência que parece ter maior contribuição para um docente em sua profissão pode ter pouca ou nenhuma influência para outro. As experiências e particularidades da formação que podem auxiliar em maior ou menor proporção são avaliadas individualmente, não cabendo a nós determinar o grau de influência que cada tipo vivência exerce na prática docente.

Para a construção deste item, utilizamos uma questão aberta do questionário e todas as respostas das entrevistas que apresentaram os seis componentes anteriormente descritos. É importante salientar que alguns eixos da entrevista abordaram diretamente a relação existente entre formação e prática docente, mas, muitas respostas significativas foram revelando-se ao longo da entrevista.

A fim de tornar a visualização das respostas mais fácil e categorias geradas no último item aberto do questionário, apresentamos os quadros a seguir, embora a discussão de cada um dos eixos esteja apresentada de acordo com o significado, nos tópicos abordados neste item.

Quadro 15. Respostas geradas a partir da questão 5.1.

D	Questão 5.1. Na sua formação, o que você considera como sendo a maior contribuição para o exercício de sua profissão como professor de ginástica?
D1	Acredito que ter sido ginasta de competição nas duas modalidades, Artística e Rítmica, contribuiu para meu melhor entendimento para ser professora destas disciplinas no ensino superior. Por possuir as duas visões, com atleta e técnica, a bagagem que carrego facilita minha ação educadora.
D2	Convivência com profissionais da área e participação em eventos relacionados.
D3	Primeiro minha formação acadêmica, minha experiência como ginasta e minha participação no Grupo Ginástico Unicamp.
D4	Ter tido professores que gostavam de ginástica, mesmo às vezes não sendo grandes pesquisadores ou pensadores da área.
D5	Minha dissertação de mestrado que é um estudo aplicado, auxiliando diretamente o profissional de EF na sua prática escolar com Ginástica. Minha tese de doutorado, que traz informações inéditas da formação esportiva de ginastas no Brasil.
D6	Considero que na minha formação o que mais valeu a pena foi aprender técnicas de como ensinar os movimentos (principalmente os mais básicos), bem como aspectos relacionados à segurança dos alunos praticantes, principalmente no ambiente escolar.
D7	Transmitir os conteúdos da ginástica em diferentes campos de atuação, a descrição dos movimentos o desenvolvimentos das habilidades motoras para diferentes faixas etárias, dentro e fora da escola.
D8	Considerando a formação como um todo. A vivência da ginástica é uma ferramenta importante ao ministrar aulas, principalmente no ensino da ginástica para crianças, formação básica. Quanto à instrução acadêmica, a maior contribuição foi a metodologia de ginástica que aprendi na minha graduação. Utilizo os ensinamentos de meus professores até hoje, foram essenciais.

Após análise inicial das questões respondidas, extraímos as seguintes Categorias de análise:

Quadro 16. Categorias de análise geradas a partir das respostas da questão 5.1.

Contribuições da formação para o exercício da docência	Frequência
Prática da ginástica	2
Experiências profissionais	5
Formação acadêmica	7
Formação contínua	1
Produção Teórica em Ginástica	1

Na sequência, iniciamos a apresentação de cada elemento que constitui a trajetória de formação dos docentes, analisando e discutindo as respostas dos professores pesquisados, apontando algumas considerações.

A) Prática e vivências em ginástica

Na questão 5.1. do questionário, exposta no Quadro 15, metade dos sujeitos apontou a prática da ginástica competitiva ou demonstrativa como a maior contribuição para a docência em ginástica no Ensino Superior. Mas, quando fizemos as entrevistas, conseguimos analisar mais profundamente a relação existente entre o envolvimento na área da ginástica e a profissão docente, conforme apresentado a seguir.

A docente 1 praticou durante muitos anos três diferentes tipos de ginástica, participou e organizou vários eventos competitivos e não competitivos, além de ter sido técnica em ginástica e ainda coordenar grupos dessa atividade. Esta professora afirmou que ministrar disciplinas de ginástica no ES é para ela muito tranquilo pela ampla experiência que possui e, também reforçou que ter praticado ginástica faz muita diferença para a profissão, conforme vemos a seguir:

Eu acredito sim que uma professora que não tenha sido ginasta, se tiver o embasamento, se souber passar, ela vai dar conta, mas, claro que fica mais rico ter vivenciado a ginástica. Eu, conto experiência própria, entendeu? (D1).

As experiências vividas por D1 são uma importante fonte de exemplificações em suas aulas e são momentos reais vividos na área gímnica que, ao se tornarem exemplos nas aulas, contribuem para a formação dos alunos. Por outro lado, a docente também afirma que é possível àqueles que não possuem uma vivência mais ampla ministrarem ginástica no Ensino Superior, se o (a) professor (a) possuir os conhecimentos específicos da área, conhecer didática e métodos de ensino.

A professora 2 também acredita que a prática da ginástica possa influenciar a docência nesta área. Comenta que, principalmente na Ginástica Artística, se tivesse sido praticante, sua profissão seria enriquecida por elementos peculiares à vivência e que sente falta de não ter sido atleta. Por outro lado, a docente 2 não crê que a prática da ginástica seja indispensável para a profissão. Ter vivenciado a ginástica contribui para a docência, afirma, mas a formação contínua é o que há de mais importante para os professores atuantes no ES.

O docente 6 possui a mesma visão que a docente 2, no que concerne à vivência da ginástica:

Assim, a pessoa que teve pelo menos uma pequena vivência ou que conhece um pouco, eu acho que ela tem mais domínio pra tá falando ou pra estar realizando alguma coisa a mais com os seus alunos. (D6).

Este professor também não foi praticante, mas apontou que gostaria de ter sido ginasta e que esta experiência poderia complementar a docência, mas não garantiria boas aulas. Afirmou ainda que a vivência corporal que teve em outros esportes e mesmo em brincadeiras de rua durante a infância contribuiu para a docência da ginástica.

Outra docente que não possui prática e vivências em modalidades competitivas e demonstrativas de ginástica é a D7. Esta respondeu da seguinte maneira, quando perguntamos se seria diferente sua forma de ensinar a ginástica, caso tivesse sido praticante ou possuísse maior envolvimento na área:

(...) se eu tivesse sido uma atleta ou se eu tivesse uma experiência de uma vivência maior dentro da Ginástica para Todos, a antiga Ginástica Geral, teria sido mais fácil, eu concordo, que teria sido mais fácil dentro dessa disciplina de ginástica. (D7).

Assim, os três docentes (2, 6 e 7) que não foram praticantes de ginástica, apontam que este tipo de experiência teria contribuído para a docência, mas deixaram claro que não é esta vivência a mais importante para o docente no Ensino Superior.

Notamos diferentes interpretações nas falas do docente 4, com relação às contribuições da prática da ginástica e algumas de suas experiências na área para a docência no ES. A seguir, apresentamos algumas de suas respostas à entrevista:

Na questão 1, a docente fez uma relação entre a prática da ginástica com o conhecimento de novidades da área, afirmando:

(...) aquilo que eu aprendi quando eu era atleta, pouco ou quase nada me serve, aquilo que eu aprendi como árbitro ou técnico também pouco me serve. (D4).

Na questão 5 (se o docente não possuísse as experiências e formação específicas em ginástica, a maneira de ensiná-la seria a mesma?) a resposta dada por D4 foi:

(...) todas as experiências, sejam elas durante a minha infância, antes da graduação, em qualquer momento, como atleta, como não atleta, como pessoa ou durante a graduação e depois dela, contribuem. (D4).

Na questão 7 (reflexões sobre a prática docente), afirmou que:

(...) a competência que eu tenho do campo prático obviamente me ajuda muito no momento de eu ensinar algumas questões práticas da ginástica.

E, no item 8 da entrevista (é mais importante a formação ou a experiência em sala de aula), respondeu:

(...) eu acho que é importante a experiência de dentro, de ter feito ginástica, de ter vivido a ginástica nas mais diferentes formas, desde a competição, do alto rendimento, ao rendimento escolar, da ginástica de demonstração à parte mais artística. (D4).

Ou seja, embora na primeira questão o docente tenha afirmado que suas experiências passadas em ginástica não contribuem para o ensino dela na atualidade, demonstrou uma diferente visão em outros momentos. Nós consideramos que as vivências passadas devem ser utilizadas também como fonte de conhecimento e de reflexão sobre as atualizações que são feitas na área.

Não importa se os métodos de ensino e a maneira de ser praticada mudaram completamente desde quando os docentes foram ginastas, o importante é estar atento e ser sensível para notar as modificações e ensinar as novidades e os avanços da área e, até mesmo, usar experiências antigas como exemplos comparativos, assim como o docente 4 mostrou em outras partes da entrevista.

Finalmente, a docente 8 também informou que a prática da ginástica contribuiu muito para sua atividade docente. Na questão referente à relação entre ter praticado ginástica e o ensino desta no ES, sua resposta foi:

(...) se eu tivesse entrado na graduação, feito a carga horária que é estabelecida para as graduações e não tivesse me envolvido com nada, feito nada de ginástica e eu entrasse num lugar e tivesse que dar aula de Ginástica Geral, sem condições! Sem condições! (D8).

A docente também contou um exemplo de colegas profissionais que possuem a formação em ginástica advinda apenas da graduação e não buscaram

maior envolvimento em outros ambientes e possuem uma grande dificuldade com o ensino da ginástica no campo da competição.

Borges (1997 *apud* Rinaldi e Souza, 2003, p.168) afirma que a experiência como atleta contribui para a construção de conhecimentos teóricos e práticos e, ao encontro de nossa perspectiva, aponta que a prática esportiva também pode ser uma experiência educacional que constitui a formação do indivíduo, muitas vezes até mesmo influenciando na escolha da profissão.

Como exemplo, utilizamos a resposta da docente 1, que declarou ter escolhido a carreira profissional baseada em suas experiências como ginasta:

(...) eu estou na ginástica desde os quatro anos. É assim, fez 32 anos que eu estou na ginástica. [...] Então, eu tive muito embasamento na parte prática. Aí, desde então eu sabia o que eu queria da minha vida, que era fazer Educação Física. [...] Na graduação em 93, eu já sabia o que eu queria, era trabalhar com ginástica. (D1).

É notável como a vivência prática pode contribuir na formação docente, mas também é muito importante salientar que ela não deve ser a única experiência desta trajetória. Rinaldi e Souza (2003, p.166) complementam que “dependendo da formação acadêmica que receber, o acadêmico poderá reproduzir os saberes adquiridos durante a sua vivência como atleta sem nenhuma reflexão”. Dessa maneira, reforçamos a necessidade de busca por vários tipos de experiências, em diferentes locais, para que a trajetória de construção de uma profissão – seja a docente ou outra qualquer – possa permitir ao profissional maior domínio da área com a qual trabalha com ampliação de fontes de exemplos do campo prático e maximização de elementos para uma ação reflexiva.

B) Formação acadêmica

Conforme vimos no capítulo anterior, a formação acadêmica é o requisito indispensável para que o professor de Educação Física possa exercer a profissão legalmente. Portanto ela é comum a todos os sujeitos pesquisados, embora, os cursos de formação sejam muito díspares em vários aspectos, a

começar do enfoque dado por cada instituição, que pode ser orientado para a escola, saúde, lazer, treinamento, conforme vemos nos projetos pedagógicos dos cursos superiores de Educação Física. Da mesma maneira, os docentes participantes desta pesquisa possuem visões distintas sobre as contribuições da formação acadêmica para o exercício da profissão.

Quando se trata de formação inicial, percebemos que muitos professores referem-se a ela como uma base pedagógica, metodológica e didática, que contribui para ingressar na carreira profissional, mas, carente de busca por outras fontes de formação.

Lima (2006b, p.109) contribui para este assunto apresentando críticas que são feitas sobre o curso de formação de professores “identificado como uma modalidade que possibilita a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências sobre o ato de ensinar”. Tais críticas são feitas aos cursos que se limitam a ensinamentos acadêmicos, desconexos da prática e da realidade vivida pelos alunos, além de estarem pautados pela transmissão de conhecimentos. Embora Lima esteja tratando da formação de professores para a educação básica, nos cursos de licenciatura de Educação Física pode-se notar a mesma problemática.

Algumas respostas dos docentes apontam que eles atribuem ao curso de Educação Física as contribuições sob os seguintes aspectos: didática, metodologia, pedagogia e planejamento de aula. Porém, estes aparecem de maneira genérica, isto é, não se fala em didática ou metodologia de ensino de ginástica ou pedagogia especificamente gímnica, que são componentes mais comuns aos cursos de licenciatura, mas, também ao bacharelado. Portanto, não notamos na maior parte das falas dos professores, que se referem a esta problemática, grandes contribuições da formação acadêmica para um aprendizado mais amplo da área da ginástica, como mostramos a seguir:

Eu acho que a minha formação acadêmica me trouxe muito a parte pedagógica que antes eu só tinha vivência como ginasta, como monitora de aulas de ginástica artística, porque, na minha época, na época que eu não tava na graduação, não tava regulamentada a profissão ainda eu já atuava como professora e, vejo uma diferença gritante nas minhas aulas de lá pra cá. (D5).

Então, você ter bem claro que na faculdade você vai dar os princípios, a metodologia, a parte pedagógica do movimento, isso seja pra qualquer disciplina, é a questão básica de um curso de licenciatura e base, em parte, também do bacharelado. Então isso pra mim, isso eu já aprendi quando eu vi a graduação eu já tinha isso formado na minha cabeça e depois, com a especialização e mestrado isso foi se reforçando nas disciplinas específicas que trabalham com metodologia de aula tá, então isso que me ajudou. (D7).

(...) pra gente entender a metodologia e todos os processos que acontecem no dia-a-dia, quando a gente tá dando aula, a gente tem que ter passado pela graduação [...] Mas, é essencial que a gente aprenda essa metodologia dentro da graduação. (D8).

A docente 8 contou que na sua formação acadêmica uma grande contribuição que teve para tornar-se docente de ginástica no Ensino Superior foi a aprendizagem sobre como montar e ministrar aulas. Informou que durante a graduação as atividades que os alunos ministravam eram avaliadas, discutidas e realizavam reflexões acerca de possíveis melhorias, apontando erros e acertos. Esta experiência auxiliou a professora, para que no momento da formação acadêmica ela já se aproximasse da realidade vivida na docência.

Os discursos apresentados mostram a relação entre a formação inicial em Educação Física com aspectos procedimentais (metodologia, didática, planejamento). Não foram apontados aspectos conceituais, filosóficos, sócio-históricos, relacionados à contribuições da formação acadêmica para o ensino da ginástica.

Faria Junior (1987, *apud* Rinaldi, 2005) destaca que a inclusão de disciplinas como: Didática, Filosofia, História, Pedagogia e Sociologia da Educação e dos Desportos foi tardiamente realizada no currículo de formação em Educação Física e que as disciplinas pedagógicas inseridas neste curso não causaram grande mudança na maneira como os conteúdos vinham sendo desenvolvidos.

Estudos recentes têm mostrado modelos educacionais apoiados na racionalidade técnica¹⁴ ou instrumental presentes na formação de professores,

¹⁴ Rinaldi (2005) trata da “racionalidade técnica” presente nos cursos de Educação Física e a define de acordo com Pérez Gómez (1992), Zeichner (1993) e Schön (2000) como uma diferença hierarquizada entre conhecimento científico básico e aplicado, encaminhando para a dicotomia entre teoria e prática.

modelos que podem fazer com que na posterioridade os docentes reproduzam práticas sem uma perspectiva política e de transformação da sociedade (RINALDI, 2005), o que parece ser uma herança histórica que ainda não foi superada.

A falta dos elementos que acabamos de citar podem continuar reforçando os aspectos menos conceituais e mais técnicos.

Assim, notamos que dentre alguns professores pesquisados, existe um olhar dirigido ao conteúdo e à técnica da ginástica como principal aprendizado na graduação, além da 'transmissão' de conteúdos também ser referida ao ensino da ginástica. Na entrevista a docente 1 afirmou:

Se você tiver a base teórica e estudar o conhecimento de como fazer a técnica, ensinar estrela, a roda da ginástica artística, a técnica inteira, você não precisa saber fazer, você precisa saber transmitir o conhecimento. Você tem que saber ensinar, se você sabe como ensinar, o aluno vai executar. (D1).

Na entrevista, D6 contou que sua formação acadêmica foi na década de 1990 e o curso tinha uma visão muito esportivizada e que as aulas eram como pinceladas de cada esporte. No questionário, os docentes 6 e 7 descreveram sobre sua formação acadêmica que:

Considero que na minha formação o que mais valeu a pena foi aprender técnicas de como ensinar os movimentos, principalmente os mais básicos (...). (D6).

Transmitir os conteúdos da ginástica em diferentes campos de atuação, a descrição dos movimentos o desenvolvimentos das habilidades motoras para diferentes faixas etárias, dentro e fora da escola. (D7).

Sem intenção de diminuir o valor da formação acadêmica, salientando que com vistas nos modelos educacionais encontrados nas universidades brasileiras, em especial no curso de Educação Física, consideramos que seja muito importante para o processo de construção da carreira docente que o professor – eterno aprendiz – seja capaz de encontrar, também em outros contextos, fontes de reflexão sobre os modelos pré-existentes, na perspectiva da busca por uma educação mais reflexiva e menos reprodutora de modelos. Com

relação à reflexão e transformação da prática, trataremos mais aprofundadamente no último tópico deste capítulo.

Da maneira como entendemos, convém crer que a formação inicial transforme o aluno em professor em três, quatro ou cinco anos de graduação. Por isto ela é denominada 'formação inicial' e o curso de licenciatura em Educação Física prepara futuros docentes para ingressar na carreira, mas são eles os principais agentes de sua própria formação e por isso devem investir na busca constante pelo aprofundamento na área com a qual trabalharão.

Neste sentido, há apontamentos dos docentes que mostram a fragilidade do profissional, quando baseado unicamente em sua formação inicial, para trabalhar com um conteúdo específico da Educação Física. Ou seja, há uma concordância entre os professores pesquisados que a graduação ensina os procedimentos de como ministrar uma aula e, superficialmente, conteúdos da ginástica, mas, é por meio de outras experiências que os docentes podem ampliar seus conhecimentos na área em que atuam. Na sequência elucidamos esta questão, destacando algumas respostas à entrevista.

(...) a formação continuada é importante, porque, nos cursos de graduação... eu, por exemplo, sou formada há mais de 20 anos. Então, eu tive uma vivência da ginástica, no curso, muito diferente do que eu trabalho hoje, que acho que é mais próximo do que eu aprendi nos cursos de extensão, nos Fóruns, em cursos de especialização. (D2).

Bom, eu acho que formação, o que se dá na universidade, ela jamais vai ser suficiente pra ser professor de ginástica, nem pra ser professor de Educação Física, nem pra ser costureira. Ou seja, a faculdade te oferece algumas ideias, alguns recursos teóricos, didáticos, mas só isso. [...] Formação acadêmica não dá conta do que seria o ensino mais prático da ginástica, é muito difícil, são muitos detalhes e é muito complexo pra você aprender, talvez, em cem horas na universidade, talvez um pouco mais que isso. [...] Não dá pra falar que a minha maneira de atuar como docente foi ensinada na universidade. (D4).

(...) uma pessoa que tem contato, no primeiro momento, com a ginástica na graduação, ela vai ter que correr atrás, fazer estágio, fazer cursos, ter outras vivências pra poder fazer parte do Ensino Superior, ser um docente do ensino superior. Eu acho que apenas a graduação não vai fazer um docente de Ensino Superior, isso pra qualquer modalidade, qualquer conteúdo, não basta a graduação. (D5).

(...) eu peguei muito em cursos extras, a gente foi fazendo cursos fora, na própria docência na escola, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, com outros profissionais também, a gente foi aprendendo, que assim, o aprendizado foi até maior na vida prática do que na, na, dentro da graduação [...] A graduação foi uma pincelada muito pequena, para a gente ter a noção que tem hoje. Não foi ela que me garantiu o que eu sou hoje não. (D6).

A parte acadêmica, ela não é suficiente pra você lidar com algumas situações que você encontra no dia-a-dia da universidade. [...] A graduação, ela dá uma boa base pra gente, lógico que tem algumas faculdades que dão uma base é, por exemplo, uma base mais teórica, uma base mais, mais prática, mas elas dão uma base pra você seguir pra onde você quiser. [...] A gente tem um suporte para começar a trabalhar, para começar a carreira. (D7).

A D1 contou que duas alunas suas nunca haviam praticado ginástica, não possuíam nenhuma experiência nesta área e tiveram o primeiro contato com a ginástica durante a graduação. As alunas tiveram um grande interesse por esta área, a ponto de escolherem a ginástica para seu ramo profissional. Porém foi necessário que fizessem cursos técnicos, pesquisas bibliográficas, participassem de projeto de extensão para que complementassem a formação que haviam vivenciado na universidade e, então, iniciar um trabalho profissional em ginástica.

Na maioria das vezes não é possível conhecer tudo sobre a realidade profissional apenas por meio das experiências vividas na graduação – por maior que seja o esforço do professor, que forma professores, em aproximar suas aulas à realidade – e isto pode causar aos recém-formados um choque. Mas, em nosso entendimento, a lacuna existente entre formação inicial e profissão pode ser uma motivação para os professores iniciantes buscarem sempre mais subsídios que o auxiliem com as mais variadas situações que pode encontrar na carreira docente.

A necessidade de conhecer e dominar o entorno socioprofissional¹⁵ é própria do ser humano e, por isso, munir-se de conhecimentos e experiências que diminuam as incertezas é o que move as pessoas a estarem em constante formação e é assim que a trajetória docente pode ser construída ao longo dos anos.

¹⁵ Termo utilizado por Silva (1997).

Com relação às disciplinas de ginástica nos cursos superiores de Educação Física, Rinaldi (2005) aponta que estas também estão embasadas no modelo da racionalidade técnica e também que existe uma falta de relação com a prática da docência, afirmando que esta geralmente encontra-se no último ano do curso, enquanto as disciplinas gímnicas são ministradas no início da formação.

A afirmação a seguir mostra a questão do tempo de desenvolvimento das disciplinas de ginástica no Curso de Educação Física e a impossibilidade de se trabalhar com todo o universo da ginástica:

Nem que na graduação você acompanhe, fazendo cursos fora ou já tenha sido atleta durante um certo tempo, porque eu acho, todos os esportes, não é só com ginástica. Porque o tempo que a gente tem de aulas de ginástica, pode ser ou uma quanto outra, de Geral, Artística, Rítmica, tudo, não da, não passa de um ano e meio, mais ou menos. Então, eu acho pouco, pra gente entender toda a metodologia, compreender todo o processo de aprendizagem das crianças, eu acho pouco. (D8).

Dessa maneira, reforçamos que é sempre necessário encontrar diferentes âmbitos formativos e a formação contínua pode ser uma possível saída, em busca de superar a fragilidade da formação inicial, além de que, os conhecimentos tornam-se estanques quando os docentes não atuam em constante atualização. Por isso a participação dos docentes em cursos de pós-graduação e em eventos acadêmico-científicos é essencial para a prática docente, para que haja possibilidades de aprofundamento da área.

C) Experiências profissionais e docentes

As experiências profissionais e docentes podem ser de diversos tipos. Embora a prática docente seja uma profissão, consideramos da seguinte maneira:

Experiência profissional: coordenação/direção de equipes; coordenação de projetos; arbitragem; organização de eventos; contato com outros profissionais; etc.

Experiência docente: toda e qualquer atividade ligada ao ensino da ginástica, nos diferentes ambientes e níveis de ensino.

Maciel, Isaia e Bolzan (2009, p.6) apontam que a apropriação da profissão docente necessita de um desenvolvimento profissional até mesmo nos espaços institucionais em que as interações “possibilitam a reflexão e a interlocução dos saberes próprios à especificidade da educação superior”.

Neste sentido, a trajetória da construção do docente perpassa pela própria atuação profissional. É também por meio da prática docente que as ações educativas podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas, com as experiências presentes no dia-a-dia do professor, passíveis de reflexões e mudanças.

Assim, Tardif (2000, p.14) explica que os saberes profissionais são temporais e um dos motivos é que esses são desenvolvidos e empregados na própria docência, constituindo um “processo de vida profissional”.

Dessa maneira, as experiências vividas no âmbito da docência são incorporadas ao longo do tempo como contribuições expressivas. Por exemplo, alguns docentes destacaram tanto no questionário como na entrevista que o contato com profissionais da mesma área de atuação pode ser uma forma de contribuição, por meio de uma fala que escutam ou de uma ação que presenciam e a agregam em sua bagagem de experiências. Sobre isto, D4 declarou em diferentes momentos que outros profissionais constituem sua trajetória formativa:

(...) desde o contato com outras pessoas que pensam o corpo, a ginástica e outras questões ligadas ao processo de educação, o processo de ensino de algum tipo de conhecimento, até o contato com especialistas da área. (D4).

Diferentes pessoas podem influir de diferentes modos nas carreiras profissionais. Alguns docentes citaram que é comum a troca de experiência entre colegas de profissão, muitas vezes no sentido de compartilhar dúvidas e aprender novas e diferentes maneiras de lidar com situações de sala de aula. Enxergamos este tipo de contato como um crescimento profissional, pois, quando o professor compartilha as situações com as quais lida e conhece a realidade de outros docentes, está realizando um exercício comparativo, que pode tornar-se reflexivo e até gerar mudanças na prática docente.

Outra experiência citada por vários professores como constituinte do processo formativo foi a própria experiência profissional e a prática docente. Em

se tratando de início de carreira, Hubermann (1995) e Tardif (2000) apontam que a fase inicial é constituída por tentativas e erros, por uma experimentação, sobrevivência e descobertas e a prática docente é o que realmente ensina o professor a assim ser. As falas a seguir ilustram as experiências profissionais docentes como processo formativo:

Então, eu trabalhei 10 anos com Educação Física escolar, aí eu tive experiência, trabalhei cinco anos em academia e 16 anos em clube com grupo, então eu acho que para a ginástica isso me deu uma base muito forte, porque eu vivenciei academia, escola e clube. Eu vivenciei todas as instituições, inclusive Ensino Superior [...] isso me deu muito embasamento. (D1).

Esta docente justifica que toda a experiência que teve em diferentes locais em que a ginástica pode ser desenvolvida lhe permite a ampliação de conhecimentos que são ensinados para os alunos, pois sua vivência traz elementos reais e peculiares à ginástica, diferentemente do docente que não teve a vivência em outros locais, a não ser no Ensino Superior.

A experiência docente, de acordo com D2, é mais importante do que ter vivenciado alguma modalidade gímnica. Ela afirmou que:

(...) acho que a prática docente, ela é mais importante até do que a vivência na ginástica, porque às vezes você foi atleta, foi ginasta, mas você não consegue fazer essa transmissão de uma forma pedagógica. (D2).

Para a docente 2, a experiência que se adquire com a prática profissional é mais importante para o professor ensinar de maneira mais eficiente. Ela afirmou que somente em sala de aula é possível desenvolver a prática docente e avaliá-la para escolher a (s) melhor (es) atividade (s).

Outra perspectiva apresentada pela docente 3, é a possibilidade de reflexão e mudança gerada pela prática profissional:

(...) eu fui pro clube, eu trabalhei GA, eu vi na prática, que eu tinha que mudar, eu tinha que fazer alguma coisa, porque aquele jeito baseado na técnica, no tecnicismo, na repetição e tal, me incomodava muito e não atendia, não educava um número grande de crianças, que eu queria atender. (D3).

A docente 3 contou que a incomodava a maneira como a ginástica era praticada nos clubes e até mesmo ensinada na formação acadêmica, mas,

quando começou a exercer a profissão de professora em clubes, percebeu que era possível mudar os métodos de ensino e esta experiência foi levada para suas aulas na Educação Física no Ensino Superior.

O que motivou a docente 3 a continuar ensinando ginástica, foi perceber que existiam outros caminhos para ensiná-la e, essa reflexão somente foi possível acontecer por meio da experiência profissional que teve por vários anos. A este respeito, Maciel, Isaia e Bolzan (2009, p.4) elucidam da seguinte maneira, “o compromisso profissional é resultante de ação reflexiva do professor frente à realidade, em busca de si mesmo, das forças geradoras que o levaram à docência como profissão e que o mantém na trajetória”.

A docente 5 apontou que a experiência profissional que teve em ginástica na educação não formal, além de lhe dar maior segurança para ministrar ginástica no ES, possibilita que ela ofereça diferentes vivências e estratégias de aulas. Da mesma maneira, o docente 6 afirmou que a vivência que teve ensinando ginástica na Educação Física escolar e em outros ambientes lhe garantiu maior aprendizado profissional.

Igualmente, a docente 7 sinalizou que nem todo o conhecimento está na teoria e, por isto, a prática docente auxilia na construção da identidade do docente, processo esse que, segundo Nóvoa (1995b), necessita que o profissional se mostre autônomo e detentor do controle de sua atividade, dois estados adquiridos com experiência, vivida ao longo de anos.

Finalmente, concordamos com Souza (2008) ao afirmar que a experiência profissional é um rico espaço de formação e o docente constrói e amplia ao longo dos anos de prática o repertório de ações. A autora determina a prática docente como espaço de formação por excelência, pois é permeada por situações reais e necessidades reais de ações cotidianas, em que teoria e prática se encontram e se solidificam.

D) Pesquisa

Já em relação à produção de conhecimento, utilizando Chizzotti (2006b) para descrever o desenvolvimento de uma pesquisa, podemos dizer que são ações indispensáveis: a) escolha de um fenômeno a ser estudado; b) colhida de informações a respeito do fenômeno; c) reflexões; d) análise e síntese e finalmente; e) a comunicação social da pesquisa. Em se tratando de realizar pesquisa na própria área de docência, estas etapas submetem o docente-pesquisador a uma “busca sistemática e rigorosa de informações (...) contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica” (CHIZZOTTI, 2006b, p.19).

Ou seja, o docente pode beneficiar não apenas a comunidade interessada em seu tema de estudo, mas também a si próprio e, por consequência a sua atividade docente ao dedicar-se a estudar algum ou alguns fenômeno ou fenômenos relativos à sua área de docência.

Ao encontro disto, no questionário, a docente 5 descreveu que a maior contribuição de sua formação acadêmica para o exercício da docência em ginástica foram as pesquisas, por ela desenvolvidas, no mestrado e no doutorado. Ela explica que ambos os estudos foram realizados na área gímnica e cada um trata do assunto abordando diferentes contextos: escola e alto rendimento (ver Quadro 15, D5).

No caso da docente 5, a pesquisa que realizou foi decorrente das exigências existentes na pós-graduação, de produzir ao longo do curso uma pesquisa resultante em uma dissertação e, no caso do doutorado, uma tese inédita. Neste sentido, a razão pela qual a docente envolveu-se na pesquisa foi uma exigência de sua formação acadêmica. Mas, existe também a possibilidade de desenvolvimento de estudos e pesquisas gerados pelas próprias necessidades peculiares à atividade docente quando o professor realiza pesquisas com a finalidade de beneficiar-se com a ampliação de conhecimentos e, também, contribuir com a comunidade em que se insere, produzindo conhecimento baseado em suas experiências docentes.

Por outro lado, notamos nas falas dos docentes 4 e 7 que existe uma separação entre ser *professor* e ser *pesquisador*, conforme mostrado a seguir:

(...) o problema é que principalmente na academia¹⁶ há uma grande quantidade de atribuições e você acaba deixando de lado essa necessidade constante de renovação e você acaba se moldando e usando sempre o mesmo material, as mesmas referências e falando a mesma coisa e isso para o campo da ciência, que é um campo que se atualiza constantemente, é inaceitável. Então, quer dizer, independente se eu trabalho com a Ginástica ou com Física Quântica, todos os dias há algum avanço e eu, como pesquisador de uma universidade, preciso tá correndo atrás e conhecer esses avanços e tentar, na medida do possível, passar para os meus alunos isso e, no fundo, é uma maneira de facilitar a vida dos meus alunos no futuro. (D4).

Aí você entra no Ensino Superior, te faltam coisas, aquilo não foi suficiente, entendeu? Aí você vai buscar outras ferramentas acadêmicas, né, aí que eu acho que tem um peso muito grande o fato, a vivência de uma pós, de uma especialização, entendeu? Por quê? Porque isso também traz informações atuais, pesquisas que você vai ter que fazer, relacionar, fazer ponte com o dia de hoje, com as dificuldades ou não que tem hoje. [...] Então, hoje, como eu sou professora de um curso de Educação Física, eu não me vejo sendo só pesquisadora. Você entendeu? As disciplinas que eu ministro, se eu ficar longe da prática, eu não acompanho, eu sinto falta de acompanhar a turma, então não dá pra ficar longe, entendeu? (D7).

Nesta resposta o docente 4 afirmou que como 'pesquisador' necessita estar constantemente atualizado na área com a qual trabalha. Mas e o professor, não possui esta carência? E a problemática abordada da distinção entre docente e pesquisador é notada em duas circunstâncias na fala de D7: na pós-graduação é necessário realizar pesquisas e como professora de Educação Física não se vê sendo apenas pesquisadora.

A docente 7, em outro momento da entrevista, assinalou que considera a pesquisa como um dos principais requisitos para a formação do professor, mas considera apenas sua realização por meio da pós-graduação e não da maneira como discutimos a seguir.

A pesquisa realizada por professores deveria ser uma atividade complementar à ação docente, pois, ela é capaz de contribuir para a atualização dos professores e é por meio dela que eles podem atualizar a área, produzindo estudos referentes à (s) disciplina (s) que ministram, por exemplo.

¹⁶ Em outros momentos quando o termo academia aparece como *ginástica de academia* faz-se referência ao local onde são ministradas aulas especificamente de ginástica. Neste caso, o docente refere-se à Academia com o sentido de *universidade*, cuja origem do nome provém da escola fundada por Platão. (ABBAGNANO, 1998).

Mas, a importância que tem sido atribuída à pesquisa supera o valor da docência, como aponta Santos (2002). A autora salienta que nas universidades a pesquisa é um elemento fundamental para qualificar os docentes, mais do que o ensino, e afirma que a pesquisa deveria ser traduzida na prática docente em forma de cursos mais atualizados. Mas, isto não ocorre, pois muitos professores não conseguem fazer uma conexão entre ensino e pesquisa, não estabelecendo relação “entre seu campo de investigação e as disciplinas que lecionam”. (SANTOS, 2002, p.13).

Acreditamos que seja por conta deste valor atribuído à pesquisa, que minimiza a importância da atividade docente, que percebemos nas falas dos docentes 4 e 7 a diferenciação entre ser professor e ser pesquisador. Por isto, mudanças são necessárias na maneira de avaliar os cursos superiores, para que a docência possa ser a essência da universidade e ambas caminharem juntas.

Então, quando falamos sobre docência e pesquisa, estamos pensando no professor que realiza estudos e produz conhecimento voltado para a área na qual está inserido, mas, como uma atividade essencial e relevante para o campo do ensino e não pensando no professor como pesquisador cuja atividade principal é a realização de pesquisas e secundariamente o ensino. Portanto, atualmente existe uma inversão de papéis, uma vez que em muitas IES – assim como na escola, conforme mostra Santos (2002) – o docente pesquisador possui maior status além de ser melhor gratificado, no que se refere à remuneração.

Com relação aos demais docentes pesquisados, não houve outros apontamentos referentes à pesquisa. Mesmo na primeira questão, na qual abordamos os aspectos fundamentais para o docente de ginástica no ES, nenhuma resposta indicou a contribuição da pesquisa. Assim, notamos que os professores não estão atentos às possibilidades de qualificação da profissão por meio da pesquisa.

Podemos ir além com esta constatação, pois, os docentes pesquisados atuam no Ensino Superior e estão formando futuros professores de Educação Física. Com a ausência do apontamento da pesquisa como elemento fundamental para o docente, é provável que ela não apareça no contexto da formação inicial

com a devida importância. Consideramos que, ao menos nos cursos de licenciatura, o estímulo à pesquisa deveria ser além daquele promovido para a realização de trabalhos de conclusão de curso, os TCCs, ao ponto de tornar-se um item fundamental na formação. Para Lüdke (2002), a pesquisa não é essencial na formação do professor, mas é de grande importância e, por isto, deveria ser estimulada durante a formação e no trabalho docente.

André (2002) traz contribuições para este trabalho, embora esteja falando de formação de professores que atuam na educação básica, quando expressa que há várias maneiras de articular a pesquisa com a formação. A primeira tem a pesquisa como base central do curso e é por meio das disciplinas que se desenvolvem as habilidades requeridas para a realização de pesquisa. Na segunda proposta, os docentes do curso socializam com os alunos as pesquisas que desenvolvem, com a finalidade de discutir resultados, análise, metodologia e encontrar novos temas e problemas. A terceira e última articulação entre pesquisa e ensino é apontada pela autora na formação inicial e durante o exercício da profissão, por meio de pesquisas em colaboração e suas diversas metodologias, tais como pesquisa-ação, diário reflexivo, etnografia, outras.

Da maneira como apresenta André (2002) notamos que é possível inserir a pesquisa no contexto da formação do professor de Educação Física, para que, ao tornar-se docente, esse possa fazer uso da pesquisa para benefício próprio da prática docente.

E) Conjunto de experiências

Chegamos ao último item analisado neste tópico, o 'conjunto de experiências', considerado por muitos docentes como o elemento principal de toda a formação: a união das experiências e a escolha adequada de cada uma para cada situação.

Conforme sinalizamos anteriormente, cada tipo de experiência possui maior ou menor contribuição para os docentes, mas é essencial que eles

procurem diversificar as vivências ao longo da carreira profissional e construir assim uma trajetória plural.

As afirmações dos docentes mostra que é difícil dissociar uma experiência de outra, pois, estas normalmente complementam-se à medida em que se tornam reais na prática docente. No tópico da entrevista que abordou a importância atribuída às experiências em sala de aula e às experiências adquiridas ao longo do processo formativo até o presente momento, a maioria dos professores afirmou que ambas são importantes, pois cada uma contribui de uma maneira. Por exemplo:

Mas, eu acho que as duas partes são importantíssimas, a minha vida como ex-ginasta, [...] toda essa minha base teórica em sala de aula, eu acho as duas importantíssimas, eu não acho que uma é mais importante que a outra. (D1).

Ah, eu acho difícil. Acho que não dá também para separar, porque uma complementa a outra. [...] Então, eu acho que são as duas coisas juntas, é aliado, é um conjunto. (D3).

Não, não, pro ensino em geral não. Não dou mais importância de nem uma nem outra. Eu acho que todas elas se complementam. (D4).

Ah, eu acho que tem um equilíbrio grande assim, não conseguiria destacar uma parte. Acho que os três são importantes, como eu te disse, porque, também, você só ter a parte acadêmica, às vezes falta, falta exemplos, falta vivência, experiências, não como ginasta, como professora mesmo, tendo atuado, tanto na parte de clubes, quanto na escola. (D5).

Então, eu acho que é um bom casamento você ter experiência prática, mas você ter a formação acadêmica eu não vou descartar pra você nem um nem outro. [...] não dá pra viver sem nem um, sem nem o outro, entendeu? (D7).

As respostas aqui apresentadas nos permitem refletir sobre a relação existente entre a realidade vivida em sala de aula com a trajetória formativa. D1 e D3 referem-se à importância de suas experiências vivenciadas por meio da prática da ginástica e os conhecimentos adquiridos com a docência. O docente 4 e a docente 5 mencionam as contribuições das diversas experiências que possuem em ginástica com o ensino desta área e a D7 faz uma relação entre o ensino da ginástica em ambientes extra escolares (experiência prática) e a formação acadêmica.

Os seja, estes docentes julgaram que não existe uma experiência que seja importante sozinha. Ao afirmarem que tanto a formação quanto a experiência adquirida em sala de aula são necessárias para o crescimento profissional, estes professores estão falando de uma trajetória de construção da docência e compreendem que não basta ter um tipo de experiência para ser docente, mas, saber utilizar cada experiência nas mais diversas situações que permeiam a prática educativa em sala de aula.

Souza (2008), ao citar Lahire diz que é a prática o ponto de encontro das experiências vivenciadas por uma pessoa. Portanto, concluímos que, neste caso, a prática docente é um conjunto de ações e tomadas de decisões por meio das quais as experiências são recuperadas na memória e se manifestam em ações.

Sendo assim, finalizamos este item, com a certeza de que o docente se faz docente por meio da soma de experiências que passa ao longo de uma trajetória, em que ele é o protagonista.

Cabe a cada professor analisar sua prática, conhecer seus pontos fortes, encontrar suas possíveis falhas e reconhecer que é sempre possível o crescimento profissional. É preciso, em qualquer profissão, buscar sempre o que há de mais novo, o que há de diverso e assim, ampliar as possibilidades de conhecimento da área em que atua. Para isto, o docente que forma professores tem uma prática pedagógica diferenciada, diversificando suas experiências e exemplos em sala de aula, pode contribuir para as mais diversas situações que os alunos que está em formação irão encontrar na profissão.

4.3. Mudanças na Docência em Ginástica no Ensino Superior

A Ginástica é uma área que está em constante transformação, conforme constata o autor Bortoleto (2008, p.170) e com o qual concordamos:

Habitualmente, como estudiosos da Ginástica [...] estamos envolvidos com as mais diferentes formas de praticar ginástica, buscando manter-nos sensíveis às sutis mudanças, seja como fenômeno esportivo, educativo ou social.

É importante reconhecer e salientar esta característica da ginástica, pois, ao contrário do que parece, ela não está presa a uma rigidez e tradicionalidade, quando a tratamos como um fenômeno. Embora pensar em ginástica muitas vezes remeta a certo conservadorismo, no que tange à sua maneira de ser praticada e às particularidades da ginástica enquanto esporte, dizer que a ginástica não mudou e não muda é um equívoco.

Atualmente, os exercícios, os materiais, os ambientes e o ensino da ginástica, os objetivos desta prática na escola e outras tantas peculiaridades são completamente diferentes de 30 anos atrás, por exemplo. Portanto, estamos partindo neste tópico, da premissa de que a Ginástica é uma área em transformação.

Com relação à prática docente, sem pretensão de minimizar os estudos de Michaël Huberman¹⁷ em tão curto espaço, trazemos contribuições deste autor, que divide em sete estágios a carreira do professor, baseado em uma pesquisa realizada com docentes da educação básica, mas que consideramos válida também para o Ensino Superior. No terceiro estágio, denominado “fase de diversificação”, Huberman (1995) descreve que ocorre com os docentes a busca por experimentações e diversificações, as quais, em uma fase mais inicial da carreira, são motivadas pelo medo da rotina. Por outro lado Watts (1980), citado pelo autor, afirma que o comprometimento do docente com sua carreira ocorre em função da necessidade em manter um sentido em sua profissão e de sua projeção nesta carreira por vários anos, sem que existam sentimentos de desvalorização com relação a ela.

Estas são algumas situações que podem levar o professor a diversificar em sua profissão. Uma disciplina ou uma área abordada no Ensino Superior está propensa a perder seu significado no contexto atual, quando os professores não

¹⁷ O texto que utilizamos está apresentado como um capítulo do livro: Vidas de Professores, organizado por Antônio Nóvoa e é uma tradução do capítulo inicial da obra de Huberman, *La vie des enseignants – Évolution et Bilan d'une profession*, publicada em 1989, em Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.

buscam transformação e evolução na prática docente e não estão atentos às transformações da área com que trabalham bem como ao entorno educacional, social, cultural, político, etc.

É neste sentido que procuramos conhecer e compreender as possíveis mudanças na docência em ginástica no Ensino Superior, dentre os professores que participaram da pesquisa. Perguntamos se há algo que tenha sido modificado na forma de ensinar a ginástica desde o início da carreira docente e o motivo pelo qual aconteceram as mudanças.

De modo geral, as respostas apontam mais mudanças relativas ao conteúdo, ou seja, de elementos próprios da ginástica. Notamos poucos apontamentos com relação às modificações na ação docente, que tivessem como motivação as necessidades próprias do docente, o que não significa que elas não ocorram, mas que talvez estas não tenham sido muito significativas ou percebidas pelos professores, ao ponto de identificá-las nesta questão.

A exemplo disso, mostramos a seguir algumas falas dos docentes:

Existe, existe sim, a gente vai aprimorando, 11 anos dando aula em faculdade, a cada ano a gente se aprimora, a gente melhora, a gente busca novos aprendizados, não novos conteúdos, porque eu acabei de falar na primeira pergunta que os conteúdos acabam sendo os mesmos, mas a maneira que eu coloco a aula mudou bastante [...] e a maneira como a gente desenvolve as atividades físicas muda ao longo do ano. Geralmente é igual, claro, mas você aprimora, alguma classe da certo, outra classe não responde da maneira que você quer, então você vai se adaptando ao conteúdo (D1).

Esta professora demonstra que existem mudanças em sua prática docente, embora estas ocorram em função do conteúdo e da resposta da sala com relação às atividades propostas. A docente se mostra sensível à necessidade de adequar a aula às diferentes turmas de alunos, por outro lado, parece indicar a inexistência de avanços da Ginástica.

Da mesma forma, a docente 5, por meio de sua prática pedagógica, busca incluir atividades que permitam aos futuros professores de Educação Física conhecer o universo da ginástica em seu contexto praticável. D5 nos contou que procura fazer com que o aluno vivencie alguns movimentos gímnico para que

haja uma maior significação da aprendizagem, a qual se torna mais difícil por meio de explicação teórica somente.

Porém, afirmou sempre estar mudando algo, alguma estratégia para que possa conquistar os alunos para estas atividades práticas que propõe em aula. Assim, esta docente também demonstrou que o motivo das mudanças que realiza em sua prática está ligado aos alunos e que trata com grande importância a dimensão da prática da ginástica.

Igualmente baseada nas necessidades dos alunos, a professora 7 mostrou que as mudanças que realizou em sua prática docente estiveram ligadas às necessidades e tendências dos alunos e da comunidade ao entorno da instituição onde atua e também relativas ao conteúdo da disciplina. A docente afirmou:

(...) o mesmo conteúdo que eu trabalhei a primeira ou a segunda vez em 2003, em 2006 já não foi o mesmo. Ele tem o seu eixo, mas, sofreu algumas modificações, algumas ligadas às tendências que há na região – à *fitness* – e à necessidade da população, ao que os alunos buscam mais dentro das universidades. (D7).

Esta professora mostrou estar atenta às características da sociedade que está próxima ao curso onde leciona e preocupada em atender às demandas dos alunos, com relação às expectativas destes com o curso de Educação Física. Entendemos esta atitude como positiva da docente 7, pois é importante conhecer a realidade com que os futuros profissionais irão trabalhar. Por outro lado, entendemos que há certos conteúdos e conceitos que devam transcender as necessidades locais, pois se estes forem baseados nos anseios e escolhas de pessoas que ainda não conhecem o universo de uma área de estudos e de trabalho, sua formação pode tornar-se limitada.

Assim, acreditamos que deva haver um equilíbrio entre adaptar a disciplina às necessidades de uma determinada população e ampliar ao máximo o universo das áreas de conhecimento.

A mesma docente apontou um problema referente ao aproveitamento dos alunos em suas aulas. A questão se refere a um declínio do acompanhamento dos discentes notado ao passar dos anos, fato que a obrigou a

diminuir o conteúdo das disciplinas para que os futuros professores pudessem ter melhor rendimento.

Esta problemática encontrada por D7 também ocorre com a docente 8. Essa contou que sua expectativa com relação aos alunos mudou, pois após certo tempo de experiência docente, passou a esperar a resposta das turmas com relação aos conteúdos da disciplina que ministra, para escolher e adequar as propostas de atividades. Esta mudança é indicada pela professora como um aprendizado de sua prática docente e também afirmou que o retorno dos alunos tem sido inferior àquele esperado.

A docente 8 declarou, da mesma forma que a docente 7, que faz a escolha de determinados conteúdos baseada nos anseios dos alunos.

Ainda com relação à motivação para realizar mudanças baseadas em necessidades do conteúdo e do curso, mostramos a resposta da docente 2:

Não, mudanças drásticas eu não fiz no curso, o que a gente tem feito é procurar, à medida que você vivencia coisas novas, trazer as novidades pro curso e, às vezes também por sofrer adequação na matriz curricular, por exemplo. Então, a gente tinha a disciplina de Ginástica Geral que tinha 80 horas e hoje ela tem 60 horas no curso. Então, daquelas 80h o que é mais importante de ser trabalhado pra manter dentro desse plano curricular. [...] Então, nesse sentido só que eu tenho modificado, mas, não são modificações drásticas, são atualizações, eu diria. (D2)

Percebemos que as mudanças ocorridas nas aulas desta docente também estão condicionadas aos fatores externos, como o conteúdo – inclusão de novidades – e a matriz curricular. Porém, mesmo tendo sido provocada por estes fatores para realizar modificações na docência, é importante ressaltar o conhecimento da professora sobre o surgimento das novidades na área da ginástica e sua preocupação em incluí-las no curso de formação em Educação Física. Mas, por outro lado nos chama a atenção esta docente ter afirmado não ter feito mudanças drásticas, uma vez que atua como docente no ES há 20 anos e, conforme citamos anteriormente, a ginástica está em transformação, bem como a formação em Educação Física, ainda que a passos curtos.

Não diferente dos exemplos até o momento apresentados, o docente 4 relatou que há mudanças em suas aulas do ponto de vista dos exercícios da

ginástica. Afirmou que a técnica, os detalhes de construção de movimento e ações próprias da ginástica sempre apresentam alguma novidade, que são incluídas nas explicações durante as aulas.

Este professor afirmou ainda que a ginástica mudou conceitualmente e que há dez anos era muito diferente de hoje. Também sinalizou que se existe um dinamismo na área com a qual trabalha, deve haver dinamismo em sua maneira de ensinar, que é a carência encontrada na fala da D2.

O docente 6 apontou que fez inclusões de movimentos gímnicos nas atividades práticas das aulas de Ginástica Geral, porém não apresentou nenhuma mudança que tenha feito em sua prática docente.

Por fim, a docente 3 afirmou nesta questão que não mudou substancialmente. Mas, ao responder outro tópico da entrevista, sobre a importância dada à formação e à prática docente, D3 respondeu da seguinte maneira:

(...) várias e várias coisas que eu planejo eu percebo que não estão dando certo, então eu volto pra trás e mexo na aula. Então, nunca consegui dar um curso igual ao outro, em um semestre depois do outro, porque as turmas são diferentes. Não é porque eu também estou mudando tanto, a gente não muda tão rápido assim. (D3)

Embora a docente afirme que as mudanças são lentas, elas acontecem na velocidade em que o profissional consegue refletir sobre a prática e percebe a necessidade das modificações. Esta atitude demonstra que a docente transforma sua aula, embora não considere mudanças muito grandes.

Para finalizar este item, que teve como foco as mudanças na docência em ginástica, destacamos que as modificações realizadas pelos docentes pesquisados, podem ser divididas em três tipos: alterações na prática pedagógica; mudanças da área da ginástica; adaptações/alterações em função dos alunos. Ressaltamos que o primeiro foi o de menor incidência entre as respostas e o motivo que leva a este tipo de mudança está ligado a um ou mais fatores externos; lembramos também que houve a ausência de mudanças.

Segundo Maciel, Isaia e Bolzan (2009), a prática docente não deve tornar-se rotineira nem reprodução de práticas, pois, quando isto acontece o professor deixa de ser um agente na construção dos saberes dos alunos em formação.

Assim, podemos afirmar que é preciso haver mudanças, não apenas geradas por fatores externos, mas também pela própria percepção do professor de necessidades de revisão da sua prática docente. Estas mudanças podem ser geradas pelo exercício reflexivo que deve haver na profissão e este assunto será tratado mais adiante como um dos tópicos de análise.

4.4. Dificuldades de Ensino da Ginástica na Formação Inicial e a Influência das Experiências na Resolução de Problemas

A inserção na docência superior envolve o enfrentamento de desafios, complexificando-se à medida que os profissionais conscientizam-se das especificidades da docência e que necessitam ser aprendidas, formando um conjunto de competências predominantemente pedagógicas a serem apropriadas ativamente. A transição de profissionais para professores em formação demarca uma nova fase na construção pessoa/profissional, desafiando à aprendizagem docente e à interatividade humana como as marcas mais significativas da profissão. (ISAIA, MACIEL, BOLZAN, 2010, p.8).

Neste momento buscamos por meio das entrevistas conhecer as possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes pesquisados, para tentar compreender como as experiências anteriores ao início da prática docente podem interferir no conjunto de competências, conforme as autoras anunciam na fala acima citada.

Souza (2008) também constatou que quando os professores iniciam a carreira eles possuem poucos exemplos e maior dificuldade de solucionar problemas, mas com a experiência que adquirem na própria prática, passam a ter maior segurança, sentindo maior autonomia para resolvê-los.

Por isto, a questão apresentada neste tópico tem a finalidade de conhecer as possibilidades de influência da formação¹⁸ na resolução de problemas de ensino da Ginástica, na busca de compreender se as experiências passadas podem contribuir em situações de dificuldade. Para isto pedimos aos docentes que contassem alguma (s) dificuldade (s) – se estas existissem – com o ensino da ginástica e o motivo destas. Solicitamos também que nos informassem se a formação auxiliou na resolução destas.

Com relação ao que realmente se tratava a questão: *dificuldade com o ensino*, apenas uma docente respondeu objetivamente que não possui problemas desta alçada. Todas as falas dos docentes foram permeadas por questões referentes às dificuldades relativas aos alunos – a maior incidência de resposta. Houve também a presença de diferenças conceituais entre docente e direção do curso e também relativa à infraestrutura.

Dessa forma, agrupamos as respostas em três itens, de acordo com seus significados e, juntamente às dificuldades, apresentamos os aspectos formativos utilizados na resolução destas.

Divergências conceituais entre docente e coordenação:

A docente 1 informou que a maior dificuldade pela qual já passou foi com relação à divergência de conceito sobre a disciplina de Ginástica Geral. D1 contou a seguinte história:

Era numa faculdade na cidade X, na faculdade Y. Peguei GR, GA e GG. Aí, nós fomos, para a Alemanha, Gymnaestrada, julho. E aí, eu dei a disciplina normalmente até junho e cheguei pra coordenadora: estou indo pra Alemanha, na Gymnaestrada tal.
 – “Aí, que legal!”. Não atrapalhou nada porque era férias. Quando eu voltei, cheia de novidades, cheia de ideia, pra disciplina de GG, a coordenadora me chamou, me falou assim:
 – “Você esquece tudo que você sabe de GG, porque isso, não acho que é válido, eu acho que isso é bobeira, não gosto deste tipo de Ginástica Geral com essa nova visão; o que você vai dar, a partir de hoje, de conteúdo é isso”. E me deu uma pasta de

¹⁸ Lembramos mais uma vez que quando utilizamos o termo ‘formação’ de maneira genérica (sem incluir os termos: acadêmica, contínua ou profissional), estamos nos referindo a todas as experiências dos docentes que permeiam a trajetória de construção profissional – prática e vivências em ginástica, graduação e pós-graduação, participações acadêmico-científicas, exercício da profissão, etc.

recortes da Boa Forma, que ela queria que eu passasse pros alunos, ensinasse-os como procurarem, montarem aula. (D1).

Ao final da afirmação, a professora ainda contou que se recusou a atender à solicitação da coordenação e após ter sido ameaça de perder o emprego, foi este o desfecho da história. A situação apresentada pela professora não é relativa ao ensino da ginástica, propriamente dito, mas é importante mostrá-la aqui, pois representa um problema que nos permitiu refletir sobre a intervenção de sua formação nesta ocasião.

A docente 1 demonstrou nesta questão que sua formação acadêmica e experiências profissionais a auxiliaram na escolha conceitual que fez, por sua vez, contra uma prática que julgou inadequada para a formação de futuros professores de Educação Física. D1 comentou que não houve outras situações de dificuldade nos demais locais em que trabalhou.

Infraestrutura:

Dois docentes apontaram dificuldades relativas à infraestrutura, incluindo espaço físico e equipamentos de ginástica. O docente 4 alegou que não é possível avançar mais com seus alunos por falta de equipamentos de ginástica e espaço na instituição onde trabalha. Porém, conhecendo o local onde este docente trabalha, é possível dizer que a Faculdade de Educação Física conta com um vasto espaço para a vivência da ginástica – embora não esteja totalmente adequado às particularidades das práticas gímnicas – e a quantidade e qualidade de materiais que possui é consideravelmente superior às demais IES que conhecemos. Este professor apontou outras situações de dificuldade que serão tratadas no próximo item, juntamente com a influência de sua formação.

Outro docente também relatou ter dificuldades com o espaço físico da instituição, que é dividido por diferentes professores e disciplinas e que, às vezes, pouco antes de iniciar a aula é informado que o local onde ministra suas aulas está ocupado por outra atividade/professor. Além desta situação, o docente 6 contou que nem sempre há material de ginástica adequado e em suficiente quantidade para o uso dos alunos em aula. Ambas as situações remetem-se às dificuldades infraestruturais e no seguinte tópico analisado apresentamos outros percalços deste professor e elementos que o auxiliaram na lida destes momentos.

Alunos de graduação: compreensão do sentido da formação docente em Educação Física

No que diz respeito às dificuldades que foram apontadas pelos docentes pesquisados que estão diretamente ligadas aos alunos, notamos várias situações e a angústia dos professores ao se depararem com elas.

A docente 2 apontou três distintas dificuldades pelas quais passou no Ensino Superior. A primeira delas foi com a inclusão de um aluno cadeirante na graduação em Educação Física. Embora tenha alegado que possuía experiência com pessoas com limitações funcionais, era a primeira vez que necessitava adequar as atividades para que tal aluno pudesse participar da maioria das atividades práticas da disciplina. A segunda situação envolve alunas com idade avançada (termo utilizado pela D2), que levaram a docente a também realizar adaptações e criar mecanismos, possibilitando que as alunas executassem exercícios gímnicos mais complexos. Ainda referindo-se a essas alunas e ampliando para seu universo de discentes, D2 descreve a seguir seu maior desafio:

O aluno entender que ele está ali pra aprender a ensinar o movimento para o seu aluno, que ele não precisa fazer a parada de mão. Mas, ele vai aprender o mecanismo de como ensinar isso, acho que esse é o maior desafio. (D2).

A dificuldade mostrada pela professora refere-se à compreensão do objetivo da formação em Educação Física. Em exemplos que seguem, também notamos que os docentes entrevistados enfrentam desafios com o modo como os estudantes lidam com a sua formação acadêmica.

Para resolver os problemas apontados, D2 analisou que a formação continuada pode ter grande contribuição, pois, participando de eventos acadêmicos e científicos é possível estar em contato com outros profissionais e somar experiências semelhantes. Mas, a professora afirmou que a prática docente é certamente o que mais a ajuda e que sua vivência profissional com a educação básica a ensinou a lidar com diversos tipos de pessoas.

Compartilhando de situações próximas à anteriormente apresentada, a docente 3 relatou que a maior dificuldade que encontra é a falta de cultura gímnica¹⁹:

as pessoas não têm um entendimento do que seja esse esporte. Quando você fala de basquete, vôlei ou handebol, todo mundo sabe o que é e todo mundo pode reproduzir determinados gestos técnicos. Agora, na ginástica, é uma coisa que parece inalcançável, uma coisa que só os atletas muito aptos, de alta performance são capazes de fazer. (D3).

Neste sentido, a docente indica que os alunos apresentam dificuldades em participar das aulas práticas, expor-se frente aos colegas, por não conhecerem as possibilidades da prática da ginástica, além de possuírem preconceito em relação à determinadas modalidades – como a Ginástica Rítmica. D3 identifica a falta de cultura gímnica na veiculação midiática, que, por sua vez, se detém a mostrar apenas atletas e eventos competitivos de alto nível.

Para lidar com este problema, a professora informou, assim como D2, que o contato com outros profissionais da mesma área e os eventos formativos em ginástica, a participação em grupos de demonstração e o estudo são ricas fontes de aprimoramento profissional.

Não diferente do problema apresentado anteriormente, o docente 4 declarou que:

(...) hoje, na universidade onde eu trabalho a maior dificuldade é que a maioria dos alunos nunca fez ginástica, então, você ensinar algo que pra eles é completamente abstrato ou é desconhecido, fica complicado; eu preciso partir do zero, tanto do ponto de vista conceitual, teórico como do ponto de vista prático. (D4).

Este docente encontra dificuldade de ensinar a ginástica aos alunos, pois eles também chegam à universidade desconhecendo totalmente a área da ginástica. Dessa maneira, torna-se uma árdua tarefa o ensino desta disciplina, pois o professor tem que, primeiramente, introduzir os discentes no universo gímnico para que eles possam compreendê-la e então passar a conhecer e

¹⁹ 'Cultura gímnica' é uma expressão usual na área da ginástica. Utilizando este termo, os docentes da pesquisa se referiram à noção do universo da ginástica. Notamos que uma situação recorrente é a 'falta de cultura gímnica', ou seja a falta de contato, conhecimento e vivência em ginástica.

praticar as formas de ensinar, já que a formação em Educação Física tem como propósito formar professores. O docente 4 também nos informou que há uma disciplina oferecida no curso que deveria aprofundar os conhecimentos no campo da ginástica, mas é praticamente impossível ministrá-la da maneira como é proposta no planejamento, pois os alunos:

(...) nunca entraram num ginásio de ginástica, eles nunca sequer fizeram ginástica e nunca acompanharam esse universo da ginástica, uma competição. Então, como que eu posso falar com eles de aprofundamento disso? (D4).

Neste sentido, entendemos a situação do docente como uma grande dificuldade, pois, é necessário que haja adaptações em suas formas de ensinar, de escolher os conteúdos, de avançar nos conhecimentos, para que os alunos possam ter uma formação sólida na área da ginástica.

Por fim, o D4 mostrou que sua formação é um processo constante e que há muitos tipos de experiências capazes de contribuir com as dificuldades que relatou, porém, afirmou que é necessário saber filtrá-las e escolher aquelas que realmente podem auxiliar no exercício da docência. Este relatou ainda que a maneira como atua na docência não foi ensinada na universidade, ela é ensinada em todos os lugares, todo o tempo.

Ainda com relação à participação de alunos nas aulas práticas, o docente 6 afirmou que muitas vezes os estudantes do curso superior de Educação Física não compreendem a importância das atividades práticas propostas nas disciplinas, a qual julga ser essencial para a formação. Por isso, encontra dificuldade com a participação dos alunos. Este professor apontou que às vezes percebe a necessidade de negociar com os discentes que não participam ativamente das atividades, solicitando a entrega de relatório referente à aula ministrada no dia em que não realiza os exercícios práticos.

Identificamos um grande problema na situação apresentada pelo D6, pois reconhecemos a importância da participação do aluno nas atividades que são propostas pelo docente, não apenas pela relevância existente no objetivo de cada aula, mas também pelo respeito ao profissional que faz escolhas de conteúdos e métodos pensando na melhor formação do discente. Este professor

nos contou que, embora tente encontrar maneiras de integrar os alunos nas aulas há uma preocupação existente:

Mas, me preocupa sim, eu acho que na idade que eles tão, na formação, não dá mais pra você ficar de, de babá com eles, correndo atrás de aluno, acho que o interesse parte de cada um e vão sobreviver os melhores. (D6).

Sendo assim, dentre as vivências que D6 possui em ginástica, sua experiência docente no Ensino Superior lhe permite encontrar maneiras de resolver os problemas que encontra. A este respeito, Schön (2000, p.37), indica que é possível que os profissionais resolvam problemas “pela aplicação rotineira de fatos, regras e procedimentos derivados da bagagem de conhecimento profissional”, ou seja, as situações que o docente passa ao longo de sua carreira vão sendo registradas e gravadas em sua memória, bem como as maneiras como lida com elas. Ao deparar-se com problemas idênticos ou parecidos aos que possui em sua história, o professor pode conduzi-los com base nas experiências passadas.

O exemplo acima mostra claramente uma das maneiras possíveis de construção da docente. Não acreditamos que nenhum profissional atento à importância das experiências que vivencia ao longo da trajetória, seja incapaz de evoluir em sua prática docente.

A docente pesquisada 7 apresentou um problema que possui com a disciplina de Ginástica de Academia e informou que é a única vertente com a qual enfrenta situações difíceis. O problema é relativo à expectativa dos alunos com relação à referida disciplina, os quais no início do semestre acreditam que o objetivo desta é praticar musculação. Dessa maneira, a professora possui dificuldade em explicar e convencer os alunos, por exemplo, que alguns conteúdos deste componente curricular são: métodos de aula, ritmos musicais e construção de coreografias.

A D7 encontrou um equilíbrio entre a expectativa dos alunos e os propósitos da disciplina, para que pudesse ministrá-la e deixar os alunos felizes, segundo suas palavras.

Relativo às contribuições da formação para a resolução deste problema, a docente 7 afirmou que:

Eu acho que é a formação acadêmica nesse caso. Você saber diferenciar o que os alunos precisam aprender dentro de uma faculdade, dentro de uma universidade e o que é que eles vão buscar fora dessa universidade, entendeu? Então, você ter bem claro que na faculdade você vai dar os princípios, a metodologia, a parte pedagógica do movimento, isso seja pra qualquer disciplina, é a questão básica de um curso de licenciatura e base, em parte, também do bacharelado, tá. Então, isso eu aprendi quando eu vi na graduação [...] e depois, com a especialização e mestrado foi se reforçando nas disciplinas específicas que trabalham com metodologia de aula (...). (D7)

Neste caso, as experiências acadêmicas contribuíram para que a docente dominasse o sentido da formação em Educação Física e o transmitisse por meio de sua prática pedagógica no Ensino Superior.

Para finalizar este tópico que analisa as dificuldades da prática docente em ginástica no Ensino Superior, relativas à compreensão dos alunos de Educação Física sobre os propósitos da formação docente, apresentamos a fala da docente 8, a qual acertou ao afirmar:

Eu acho que a maior dificuldade é exatamente você ter que, primeiro, mostrar o que é (a ginástica), porque eles não sabem. [...] Então, eu acho que essa é uma dificuldade que não deve ser só a minha, entendeu? Deve ser de várias pessoas, porque, primeiro, eles (os alunos) acham que é um *fitness* desses que vêm na televisão, mais academia, mas na verdade não é. E também, uma outra dificuldade, demora um pouquinho pra eles entenderem a proposta pedagógica que tem. (D8).

A questão levantada pela docente 8 não é diferente de vários exemplos que vimos anteriormente. Isto aponta que realmente, existe um engano dos alunos que ingressam no curso de Educação Física sobre a razão em cursar esta área no Ensino Superior. Esta problemática, embora não inclusa no tema do trabalho, será retomada nas considerações finais, pois é uma questão que nos preocupa.

Para lidar com a situação que apresentou, a D8 contou que as experiências em sua formação acadêmica inicial foram valiosas, pois, eram comuns as atividades nas quais os alunos ministravam aulas e eram avaliados pelos colegas e professores, com um retorno imediato para reflexão da atividade

que tinham ensinado. Este tipo de atividade aproximou a D8 da realidade docente e a prática reflexiva existente propiciou seu crescimento durante a formação acadêmica e permitiu à professora resolver problemas da realidade mais facilmente.

4.5. Reflexão e Transformação da Prática Docente

A reflexão dentro da prática docente é um ato que deve ser constante e naturalmente desenvolvido. Ela deve ser motivada pelas experiências diárias que ocorrem na vida docente e guiada pela formação.

Na questão agora discutida: “você reflete sobre sua prática docente e busca transformação?” as respostas foram centradas, principalmente, nos conteúdos das disciplinas. Notamos que os docentes não responderam à questão pensando nas possibilidades de reflexão e de transformação de seus atos e escolhas educativas, enquanto formadores de professores de Educação Física, conforme vemos nas respostas a seguir:

Sim, às vezes é uma coisa que é angustiante porque você sempre pára e quer fazer coisas melhores, para oferecer o que é melhor para o seu aluno e ter esse *feedback*. [...] Eu costumo assim, pensar de que forma a gente pode estar desenvolvendo coisas pra que esse aluno tenha uma formação ainda melhor. (D2).

A professora respondeu que pensa nos alunos para propor atividades e melhorar a formação deles. A docente 2 refere-se ao *feedback* como uma maneira de conhecer o que o aluno deseja e se está satisfeito ou não. Ou seja, não demonstrou em sua fala que exerce uma prática reflexiva, apenas que está aberta às respostas dos alunos em relação às atividades que propõe.

O docente 6 possui uma maneira similar à D2 de pensar sobre a sua prática:

Ah, sempre Helaine. Eu acho que o planejamento, um semestre para outro nunca é igual. Tem professores que usam as mesmas aulas e se encaixa e vai vendo. Eu procuro sim toda, todo dia pós-aula, até no caminho de volta pra casa eu vou pensando o que

deu certo, o que não deu certo, depois na hora de redigir um próximo plano, vejo o que a gente achou que pegou mais, que deu certo com os alunos, que funcionou, mas, eu procuro sim, procuro rever e a cada semestre, as matérias são semestrais, elas mudam sim, eu acrescento alguma coisa ou tiro alguma coisa que eu vejo que não deu tão certo e procuro sempre oferecer o que tá sendo mais bem-quisto pelos alunos. (D6).

Na concepção deste docente, refletir sobre a prática é avaliar se os conteúdos estão adequados ao que os alunos esperam. A revisão e reformulação de um semestre para o outro é entendida por ele como transformação da prática docente.

Igualmente, as docentes 3 e 7 indicaram que as transformações que realizam bem como reflexões sobre a docência estão na esfera do conteúdo:

Ah muito! Muito. Escrevo o que aconteceu, o que deu certo, o que não deu, ã (...) eu se(...) eu quando chega num semestre eu tenho praticamente pronto o cronograma da aula, porque, no semestre anterior o que foi dando certo eu fui colocando no cronograma, o que não foi dando muito certo eu fui, eu vou tirando. E isso não quer dizer que vai dar certo de novo, porque a turma é outra, mas ã(...) eu, eu, eu, eu to sempre mudando, sempre. (D3).

(...) a minha aula que eu dei esse semestre, ela não vai ser idêntica à do semestre que vem. Embora, o mesmo assunto, alguma coisa eu vou mexer, alguma coisa eu vou mudar, você entendeu, impossível... exemplos surgem diferentes, entendeu? Coisas que você deu de exemplo no ano passado, esse ano você vai usar outro, ou não vai usar o mesmo ou usa o mesmo e acrescenta alguma coisa que você acabou aprendendo ou vivenciando, entendeu? (D7).

Não notamos nestas quatro respostas que os docentes realmente realizam reflexões sobre sua prática docente. As reflexões apontadas referem-se ao conteúdo das disciplinas. Sejam por escolha do professor ou motivadas pelos alunos, as transformações citadas não ultrapassam os componentes curriculares. Maciel, Isaia e Bolzan (2009, p.1), discutem que "(...) o exercício auto-reflexivo da docência fortalece a implicação do profissional na tarefa educativa e na aprendizagem de como conduzir o processo pedagógico de ensinar uma profissão a alguém".

Neste sentido, entendemos que a necessidade primordial de reflexão dos docentes é relativa ao seu papel como docente: seus atos de educador; as escolhas de métodos e estratégias de ensino; o convívio entre o professor e a

comunidade universitária (discentes, docentes, coordenadores, funcionários, etc); relação do docente com a área que ministra e outras possíveis reflexões que possam ser realizadas no interior da complexa prática docente e não apenas sobre os conteúdos.

Com este tipo de ato reflexivo, percebemos que as transformações realizadas por estes docentes pesquisados estão limitadas às mudanças de conteúdos e atividades das disciplinas.

Apenas dois docentes apresentaram em sua fala uma reflexão mais centrada nas próprias ações. Por exemplo, o docente 4 afirmou que a essência da atividade acadêmica é a reflexão da prática do professor e ela deve ser guiada por estudos pelo contato com outros profissionais, que o levam a refletir se sua maneira de conduzir a disciplina pode ser aprimorada ou se está bem da maneira como tem sido feita e também:

E, por último, ter uma atitude de pesquisador, ou seja, duvidar todos os dias que aquilo que você está ensinando é o melhor que existe. Pode até ser que seja, mas, a hora que você duvida, você começa a procurar outras maneiras e aí, de vez em quando, a gente encontra algum conhecimento que ou bem melhora aquilo que a gente vem fazendo ou confirma que aquilo que a gente vem fazendo tá no bom caminho. (D4).

Este docente exemplifica sua fala, apontado que há docentes que após iniciar a carreira no Ensino Superior acomodam-se, reproduzem e replicam práticas que “funcionam”, mas, não é o caso do docente entrevistado.

Também preocupada com as ações próprias, antes de preocupar-se com os conteúdos, a docente 8 apontou que realiza constantemente autocríticas sobre suas aulas. A seguir, mostramos uma parte da resposta dada a esta questão:

Por exemplo, se eu tenho alguma dificuldade pedagógica, eu procuro falar com outros professores, principalmente quando é referente a algum aluno que sempre tem alguma situação específica. Às vezes acontece com uma situação recorrente durante a aula e, às vezes, conversando com os outros professores a gente já sabe que é uma situação que não é pertinente à aula, mas é pertinente à turma. E as informações dos outros professores nos ajudam bastante a fazer uma autocrítica. (D8).

Neste sentido, a docente 8 mostra-se consciente sobre a necessidade do diálogo com outros profissionais para refletir sobre sua prática e então tomar decisões. O professor constrói a docência conforme incorpora e recorre às habilidades que vivencia ao longo da carreira e tais habilidades são o resultado de uma prática reflexiva permeada por escolhas e mudanças estratégicas da docência. (SOUZA, 2008).

Ao falarmos de construção da docência e de formação do educador, certamente, estamos falando na aprendizagem da prática docente e é neste ponto que a importância da autorreflexão se revela.

Em outros momentos da entrevista, também pudemos perceber o exercício autoreflexivo e a transformação presentes na prática da docente 8. Em uma questão anterior, esta professora comentou que não é suficiente para ela participar de cursos de formação ou aprender certas formas de ensinar, se não estiver atenta à população com a qual trabalha. Esta sensibilidade, comenta a docente, não é ensinada de maneira explícita, mas, quando atento à uma aula, às expressões do docente, aos detalhes das atividades formativas, é possível utilizar desde pequenos até grandes exemplos como subsídios para uma prática reflexiva.

CONSIDERAÇÕES

Neste momento fazemos algumas considerações sobre o que foi apresentado neste texto, cujo objetivo maior foi conhecer e refletir sobre trajetórias de construção de docência, em especial, docência em Ginástica no Ensino Superior. Mas, não podemos dizer que estas são considerações finais, pois, colocar um fim nos fenômenos que estudamos seria o mesmo que desprezar sua transitoriedade, conseqüentemente, sua constante transformação e evolução.

Após termos conhecido e refletido sobre a relação existente entre experiências vividas por educadores físicos e o ensino da ginástica nos cursos de Educação Física, traçamos algumas relações entre a trajetória formativa e a docência.

Sendo assim, a primeira constatação a que chegamos refere-se à formação acadêmica e profissional dos docentes. Embora saibamos que a especialização de conhecimentos seja uma tendência da área acadêmica, nos surpreendemos com a preocupação de todos os docentes pesquisados em manterem-se em contato com a formação universitária, nos diferentes níveis – graduação e pós-graduação – e abrangências – *lato* e *stricto sensu*.

Dentre as muitas significativas falas dos docentes que pesquisamos, chegamos à conclusão que a formação inicial em Educação Física está mais voltada para a preparação dos professores sob aspectos procedimentais da docência, envolvendo o ensino de questões didáticas, estilos e métodos de ensino, pedagogia e planejamento de aula. Este foco vem suprimindo outras vertentes que consideramos importantes na formação de professores de Educação Física, que seriam, por exemplo, o aprofundamento em conhecimentos específicos dos campos de atuação desta área.

Notamos uma fragilidade da formação inicial para o preparo do trabalho profissional com a ginástica, pois, dentre as tantas especificidades inerentes à área da Educação Física, ao final do curso, os alunos sentem a superficialidade com que cada área foi tratada e, por isto, conhecem uma ponta do universo de

cada campo de atuação, trazendo à tona a necessidade da busca pela ampla formação quando ingressam na carreira profissional.

Sendo assim, os cursos de licenciatura e bacharelado em EF habilitam o profissional para trabalhar com a ginástica, mas, é necessário buscar outros tipos de experiências, eleger diversas fontes formativas, para complementar aquilo que é possível ser ensinado na graduação.

A universidade é um dos *locus* onde a ciência se desenvolve, mas, ela é também uma entidade formal de ensino e, por isso, está fadada à tradicionalidade, que por sua vez, carrega consigo a dicotomia: teoria-prática, como Vera Candau (1996) afirma em seu estudo.

Estudos apontam que o início da carreira profissional é sempre árduo, a dicotomia entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade não permite que profissionais novatos dominem a área com que trabalham logo no início. Para isto, pesquisados sinalizaram e nós concordamos que é sempre necessário aprofundar em conhecimentos específicos do campo de atuação profissional. Este aprofundamento deve partir de cada indivíduo, que pode buscar diferentes fontes de formação, de diversas naturezas: formação acadêmica (pós-graduação); participação em eventos acadêmicos e científicos; ida a outros *locus* de desenvolvimento da ginástica, tais como clube, academia, escolas, associações assistenciais; assistir eventos competitivos e demonstrativos de ginástica, etc.

Enfim, é necessário saber que a formação inicial, assim como o termo diz por si próprio, é 'inicial' e, por isso, carente de outras formações. Possivelmente esta necessidade que tem também motivado os docentes a realizar cursos de pós-graduação.

Porém, consideramos que existe entre os docentes que pesquisamos uma emergente necessidade de rever os locais em que a formação em ginástica está sendo desenvolvida, uma vez que a maioria dos eventos dos quais os docentes participaram como forma de atualização profissional foi promovida por IES, em especial pela Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Nosso anseio, contudo, não coloca em dúvida a qualidade desta Faculdade, visto que ela representa no Brasil um dos maiores pólos de produção de conhecimento sobre a ginástica. Mas este fato abre alguns precedentes para reflexões.

Primeiramente, consideremos que a população estudada atua na RMC. A isto, acrescentemos o fato que a FEF, também situada nesta Região, é quem tem promovido vários eventos acadêmicos e científicos. Então nos perguntamos diante da situação: Estão os docentes buscando esta instituição como fonte de atualização por ser a única a proporcioná-los, ou a mais ativa? Se há outras nove IES que possuem cursos de Educação Física na RMC onde os sujeitos da pesquisa atuam, por que apenas a FEF-UNICAMP tem promovido estes eventos? Por que a participação da Confederação de Ginástica e das Federações tem sido ínfima na organização de eventos de ginástica para profissionais da área?

Sugerimos alguns encaminhamentos e reflexões. Com relação à primeira situação, acreditamos que a expressão que melhor cabe aqui é que os docentes estão 'acomodados'. Sabendo que a referida Instituição tem sido ativa na realização de cursos, simpósios, seminários, congressos, muitos profissionais ficam à espera destes eventos, promovidos pela FEF-UNICAMP. Vale ressaltar que não estamos generalizando. Vários docentes buscam também outras fontes de atualização, mas muitos frequentam somente aqueles organizados pela FEF-UNICAMP.

Sobre a segunda problemática ao retomarmos os eventos que os docentes pesquisados organizaram, a grande maioria destes ou se constitui em festival – sem cunho científico – ou foi promovido por iniciativa da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Acreditamos que esta situação possa ser (re) considerada pelos profissionais da área como um todo, pois, é possível imaginar que esteja sendo construída uma maneira de conceber a ginástica, pautada apenas por aqueles envolvidos na organização dos eventos promovidos pela FEF da Unicamp.

Mais uma vez, não pretendemos diminuir a importância desta Faculdade, que tem se preocupado com a formação dos profissionais da

ginástica, promovendo periodicamente eventos na área. Nossa crítica é em relação a uma possível centralização de concepções disseminadas por uma única Instituição, o que poderá empobrecer e unificar o debate na área.

Com relação à terceira questão, Oliveira (2010, p. 58), relata que a Confederação Brasileira de Ginástica (CBG) é “responsável por dirigir, difundir, promover, organizar e aperfeiçoar as modalidades gímnicas” por meio de eventos que auxiliem a promoção da ginástica no Brasil. O autor afirma também que as Federações Brasileiras devem promover eventos formativos para técnicos e árbitros, mas a grande maioria não cumpre com este dever e, portanto, respondendo à questão, tem sido ínfima a participação destes órgãos e, na maioria das vezes, por falta de recursos financeiros.

Embora o compromisso das Federações e da Confederação de ginástica esteja mais voltado para os profissionais que trabalham com a ginástica em ambientes não educacionais, estamos considerando que os docentes pesquisados atuam em cursos tanto de licenciatura quanto de bacharelado sendo que este último deve formar profissionais para atuar, por exemplo, em clubes e academias. Portanto, os docentes atuantes no Ensino Superior devem conhecer este campo (não educacional) de desenvolvimento da ginástica e, por isso, o papel dos órgãos federativos também é importante para estes professores,

A partir destas constatações podemos inferir que o desenvolvimento de eventos de formação profissional da Ginástica no Brasil está dependendo praticamente da iniciativa de universidades e instituições não federativas e confederativas. E, mais especificamente, na Região Metropolitana de Campinas, constituída por 19 municípios, apenas uma Instituição de um município tem sido ativa neste sentido.

Deixamos nossa crítica aqui aos próprios docentes e aos órgãos relacionados à Ginástica, pela falta de iniciativa na realização de cursos de formação.

A ausência do apontamento de vários campos de atuação da Ginástica, tanto no que se refere às disciplinas ministradas pelos sujeitos da pesquisa, quanto aos eventos de formação, à prática das modalidades e à

organização de eventos é uma situação alarmante, para a qual dedicamos algumas considerações.

Neste percurso encontramos várias situações, como a que estamos discutindo, que embora não tenham sido foco do estudo compõem o campo do fenômeno que estudamos – a Ginástica – e, por isso, não podemos deixar de abordá-las.

As Ginásticas Artística, Geral e Rítmica prevaleceram sobre as demais, experiências, dentre as vivências, a formação e o ensino por parte dos docentes entrevistados. As Ginásticas Acrobática, de Academia e Trampolim Acrobático aparecem com menos frequência e as demais pertencentes ao campo de atuação competitivo, como a Aeróbica, Estética, Roda Ginástica, *Rope Skipping* e tantas outras dos demais campos apresentados por Souza (1997), como condicionamento físico, conscientização corporal e fisioterápica não foram sequer mencionadas nas respostas dos docentes.

A prevalência de determinadas modalidades e manifestações gímnicas indica a ênfase que lhes está sendo dada nos processos formativos. Sendo assim, consideramos que se os docentes que pesquisamos não estão demonstrando possuir contato com diversificadas áreas, possivelmente eles não estão explorando a ginástica em todo seu potencial, rico em diversidade de prática e de reflexão. Vale, então, ressaltar que o propósito de estudar sobre a formação dos docentes que ministram disciplinas de ginástica está em ampliar os elementos que permitam reflexões futuras em torno do desenvolvimento da Ginástica como uma área de conhecimento.

Ainda com relação à diversificação dos campos de atuação da ginástica, chegamos à conclusão que existe uma pequena cultura de prática, de contato com eventos – mesmo que este seja televisivo – e também de ensino da ginástica nas escolas. O excesso de veiculação midiática de esportes mais tradicionalmente praticados no Brasil e a ênfase da mídia nos campeonatos mundiais e Jogos Olímpicos apenas nas Ginásticas Artística e Rítmica, distanciam aqueles que nunca a praticaram, pois são disputados entre os

melhores atletas, que demonstram rotinas de exercícios extremamente complexos.

Por fim, na educação básica, o ensino e a prática da ginástica, conforme apontam estudos de Rinaldi e Souza (2003), estão distantes de criar uma cultura desta manifestação como existe com outros esportes no país. Esta situação reflete diretamente na formação inicial em Educação Física, uma vez que tem sido necessário incluir todos os alunos no universo gímnico, para que possam aprender o que há de mais básico e então, poderem ensinar a ginástica. Identificamos um “ciclo vicioso”, que também é apontado pelas autoras (*ibid.*, p.171), conforme ilustrado na Figura 2:

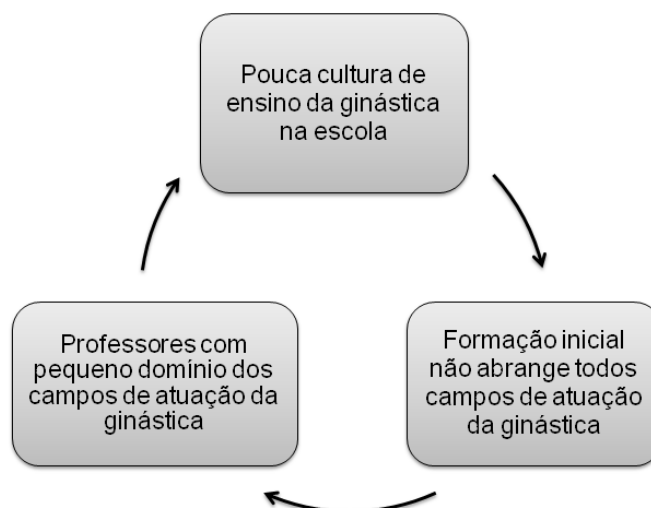


Figura 2: Ciclo de ensino e aprendizagem da ginástica.

Sendo assim, os alunos chegam ao nível superior com um restrito conhecimento sobre a ginástica, por isto, a formação inicial não tem sido suficiente para que os recém-formados adentrem no campo profissional com domínio para ministrar esta disciplina. Se estes não buscarem o aprofundamento na área, os campos de trabalho em que estarão inseridos estes profissionais também ficam limitados ao pouco conhecimento que tiveram na graduação e continuam não desenvolvendo a ginástica em sua plenitude. Está formado o ciclo vicioso.

Neste sentido, consideramos que todo o entorno da ginástica tenha que ser repensado para que esta possa ocupar o devido espaço, ao lado das demais manifestações da cultura corporal, presentes na Educação Física.

Tais reflexões nos levam a crer, que o conhecimento específico adquirido pela prática da ginástica e pela atividade profissional, bem como demais experiências nesta área anteriores à formação acadêmica têm sido o diferencial para o enfrentamento da situação apresentada. Por este motivo, conhecer a formação destes docentes de forma isolada não nos acrescentaria em nada, mas, o conhecimento de suas experiências e a implicação destas no exercício da docência da ginástica nos permitiu refletir sobre a presença deste componente curricular, bem como sobre a trajetória de construção de docências.

As experiências dos docentes vividas antes, durante e depois da formação acadêmica, fazem parte de sua história e avaliamos que o exercício da docência seja influenciado por esta trajetória, tal como descrito a seguir:

Um professor tem uma história de vida, é um ator social. Tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF, 2000, p.15).

Consideramos, então, que as experiências que os docentes pesquisados apresentam na área da Ginástica podem constituir o saber docente, construído por meio da formação e da docência, pois, aquelas são a expressão da realidade da própria área em que atuam. Assim, as experiências vivenciadas pelo professor na área em que atua, podem interferir de forma positiva na prática docente.

Por outro lado, ter praticado ginástica ou ter um contato com a área em diferentes ambientes é importante e contribui para a docência desta disciplina. Porém, não são estas experiências que determinam a qualidade da atuação do bom professor. Por sua vez, definir o que é um 'bom professor de ginástica' é uma tarefa bastante complexa, mas, atribuímos este adjetivo aos docentes capazes de encontrar para cada turma de alunos os mecanismos que sejam melhor aceitos e possibilitem a aprendizagem de conceitos, conteúdos e peculiaridades da

ginástica, além de formar profissionais reflexivos e capazes de desenvolver a profissão nos ambientes para os quais estiver habilitado.

Ou seja, a diversificação das experiências que são vividas em uma determinada área pode ampliar as fontes de exemplos reais, pode dar maior segurança para o docente em relação ao ensino dela, porém, em se tratando de docência, existem outros elementos que também são relevantes.

A formação, conforme Souza (2008, p.3) pode ser entendida da seguinte maneira:

as experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, traduzidos em processos formativos, constituem-se num *habitus*, em uma forma do professor ser e agir no mundo e na sua prática profissional. Nesta perspectiva, o conceito de formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida profissional. Por isso a formação não se conclui, ela é permanente.

Nesta trajetória elucidada pela autora também incluímos a própria experiência docente. Entendemos que as dificuldades e facilidades, as situações prazerosas e as difíceis, os desafios e as recompensas existentes no exercício da profissão docente, também permitem que o docente analise sua prática e com ela desenvolva-se profissionalmente, buscando sempre diminuir as incertezas e aumentar o domínio que pode ter de sua profissão,

O tipo de profissional que destacamos é aquele que tem clara a necessidade da constante autoavaliação de sua prática docente, em uma perspectiva crítica. Acreditamos no docente capaz de adaptar e modificar as escolhas metodológicas e conceituais, atento às particularidades mais atuais da ginástica, bem como dos alunos que está formando.

Consideramos a importância da proposição de atividades de acordo com as necessidades e expectativas dos alunos, desde que haja reflexão conjunta entre docentes e discente sobre o propósito de ensinar e aprender a ginástica no Ensino Superior e as reais demandas do âmbito profissional.

Nesta perspectiva, o docente necessita conhecer como está o atual desenvolvimento da ginástica nos seus mais variados *locus* de acontecimento,

para que então este formador de professores, além de ensinar história e conceitos tradicionais da ginástica, também instigue os futuros profissionais para a manutenção da ginástica como um campo importante dentro da cultura corporal e esportiva da Educação Física, seja na escola ou fora dela.

Por isto a formação ampla é tão importante e tantas vezes retomamos este assunto. Quanto mais o docente conhecer a realidade que está em torno da disciplina que ensina e conseguir traduzi-la em sua prática docente, mais chances ele terá de conduzir o profissional que está formando para também conhecer com mais tenacidade a área ensinada.

Portanto, a construção da trajetória docente não se inicia nem se finda com a formação acadêmica, nem com o desenvolvimento da atividade docente. As trajetórias de vida e experiências constituem um saber dinâmico que pode e deve estar em constante transformação e em diálogo com a realidade momentânea, traduzida na prática docente.

Para finalizar, esperamos que a proposta contida nesta dissertação possa contribuir para o conhecimento de tantas vertentes ainda por serem discutidas sobre a formação de professores e também possa gerar reflexões na área da ginástica, no mundo educacional transitivo e transcendente.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p.16.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. et al. Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2010. GT8. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6743--Int.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2010.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Aline, M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs.) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.95-105.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 03 mai. 2010.

BARBOSA, Ieda. Parra. **A ginástica nos cursos de licenciatura em educação física do estado do Paraná**. 1999. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

BORTOLETO, Marco Antônio C. Uma reflexão sobre o conceito de técnica na Ginástica Geral. In: PAOLIELLO, Elizabeth (org.) **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Phorte, 2008. p.167-189.

BRACHT, Valter. **Cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 7/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 09 maio. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições de Ensino Superior e cursos cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 out. 2009.

CANDAU, Vera M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline, M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs.) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CASTANHO, Maria Eugênia M.; CASTANHO, Sérgio E. M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: Reunião Anual da ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2008. GT4. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4031--Int.pdf>>. Visita em: 27/09/2009>. Acesso em: 17 out. 2010.

CESÁRIO, Marilene. A ginástica no ensino superior: (re) definindo seus contextos de formação e atuação profissional. In: SIMPÓSIO DE GINÁSTICA: FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO EM FOCO, 1., 2008, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2008. 1 CD-ROM.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA. **Federações Paulistas**. Disponível em: <http://cbginastica.com.br/web/index.php?option=com_content&task=view&id=149&Itemid=130>. Acesso em: 06 mar. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Ginástica Geral – da formação profissional ao mercado de trabalho. In: Fórum Internacional de Ginástica Geral. 1., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp. 2001. p.28-34.

GNECCO, José Roberto. Dualidade corpo-mente como conseqüência do surgimento da razão ocidental: origens históricas e filosóficas. In: **Coletânea: Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física**. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HARTMANN, Herbert. Sport For All movement in the world. In: Fórum Internacional de Ginástica Geral. 4., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp. 2007. p.43-48.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira R.; BOLZAN, Doris Pires. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2010.

GT8. Disponível em: <
<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Int.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2010.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. FONTANELLA, Francisco Cock (trad.). Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

LIMA, Helaine Cristina F. **Ginástica Geral no Ensino Superior: conteúdo relevante para a Educação Física**. 2006. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006a.

LIMA, Soraiha Miranda de. Aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; MÜLLER, Maria Lúcia R. (orgs). **Profissionais da educação, políticas, formação e pesquisa**. Cuiabá, MT: Editora da Universidade do Mato Grosso, 2006b. p.91-106.

LIMA, Soraiha Miranda; REALI, Aline Maria M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. p.217-235.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p.27-54.

MACIEL, Adriana Moreira Rocha; ISAIA, Silvia Maria Aguiar; BOLZAN, Doris Pires. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2009. GT8. Disponível em: <
<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5457--Int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

MEGID NETO, Jorge; JACOBUCCI, Daniela F. C.; JACOBUCCI, Giuliano Buzá. Para onde vão os modelos de formação continuada de professores no campo da educação em ciências? In: **Horizontes**. v.25, n.1, p.73-85, jan./jun. 2006

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática e identidade docente. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; MÜLLER, Maria Lúcia R. (orgs). **Profissionais da educação, políticas, formação e pesquisa**. Cuiabá, MT: Editora da Universidade do Mato Grosso, 2006. p.107-191.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: origens e desenvolvimento inicial. In: _____. **Currículos e programas no Brasil**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995a. p.13-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____.
Vidas de professores. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b. p.11-30.

OLIVEIRA, Maurício dos Santos. **O panorama da Ginástica Artística Masculina Brasileira: um estudo histórico-crítico do período de 2005-2008**. 2010. 272f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

PINTO, Álvaro Oliveira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PIZANI, Juliana; SERON, Vanessa; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em educação física na cidade de Maringá: a ginástica geral em questão. **Motriz: Revista de Educação Física** (online), v. 15, p. 900-910, 2009.

PIZANI, Juliana et al. A presença da ginástica geral nos cursos de graduação em educação física na cidade de Maringá: possibilidades de intervenção. In: SIMPÓSIO DE GINÁSTICA: FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO EM FOCO, 1., 2008, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2008. 1 CD-ROM.

RINALDI, Ieda Barbosa. **A Ginástica como área de conhecimento na formação profissional em Educação Física: encaminhamentos para uma estruturação curricular**. 2005. 220f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

RINALDI, Ieda Parra B.; SOUZA, Elizabeth Paoliello M. Saberes ginásticos necessários à formação profissional em educação física: encaminhamentos para uma estruturação curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP v.29, p.227-243, 2008.

RINALDI, Ieda Parra B.; SOUZA, Elizabeth Paoliello M. A Ginástica no percurso escolar dos ingressantes dos cursos de licenciatura em educação física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, v.24, n.3, p.159-173, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SCHIAVON, Laurita Marconi; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. A Ginástica vai à escola. **Movimento**. Porto Alegre, RS, v.13, n.3, p.131-150, set/dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewArticle/3572>>. Acesso em: 26 set. 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, E. P. M. de. **Ginástica Geral**: uma área do conhecimento da Educação Física. 1997. [s.n.] Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

SOUZA, Maria Aparecida de. Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2008. GT8. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4116--Int.pdf> >. Acesso em: 30 mar. 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira da Educação** (online), jan/fev/mar/abr 2000, n. 13, p.5-24.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação

Campinas, novembro de 2009.

Caro (a) Senhor (a)

Diretor (a)/ Coordenador (a) Pedagógico (a):

Pela presente, apresento à Vossa Senhoria a aluna Helaine Cristina Ferreira Lima, RG 43.563.200-0, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Strictu Sensu, da PUC-Campinas, que está desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado: “A experiência e o perfil dos docentes em Ginástica na Educação Física no Ensino Superior”.

A aluna pretende desenvolver sua pesquisa de campo na Instituição dirigida/coordenada por V.Sa. e os dados coletados serão analisados em sua dissertação de mestrado, mantendo-se o anonimato dos respondentes, bem como da Instituição.

A pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, que poderá ser contatada a qualquer momento pelo e-mail: veris@puc-campinas.edu.br.

Os participantes deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, anexo, no qual autorizam o uso dos dados.

Contando com o seu entendimento sobre relevância desta pesquisa ser realizada nesta Instituição, solicito a autorização para o desenvolvimento desta e agradeço antecipadamente a acolhida de nossa aluna.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado
Docente do programa de Pós-Graduação em Educação

ANEXO B – Carta de autorização da Instituição para participação na pesquisa

Projeto de pesquisa: “A experiência e o perfil dos docentes em Ginástica na Educação Física no Ensino Superior”.

Responsável: Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado.

Pesquisador executante: aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Strictu Sensu, Helaine Cristina Ferreira Lima.

Eu, _____, RG: _____,
da Instituição _____ CNPJ: _____,

autorizo o desenvolvimento da pesquisa acima nomeada e detalhada a seguir:

- A pesquisa será realizada com os professores que ministram disciplinas de Ginástica em Cursos de Educação Física no Ensino Superior, na região metropolitana de Campinas/SP;
- O objetivo geral da pesquisa é conhecer o perfil e as experiências em Ginástica dos docentes que ministram disciplinas nesta área, nos Cursos de Educação Física em Instituições de Ensino Superior, tendo como objetivos específicos investigar estes professores quanto: i) à formação acadêmica (titulação); ii) à frequência de atualização na área; iii) ao tempo de docência no Ensino Superior e na referida Instituição especialmente em ginástica; iv) ao envolvimento com projetos e/ou programas de pesquisa e extensão; v) às possíveis experiências com a ginástica em escolas, clubes, academias, associações, dentre outras e em órgãos federativos.
- Os resultados da pesquisa poderão trazer benefícios para a sociedade uma vez que irão conter informações que podem subsidiar discussões a respeito do tema tratado, além de conter importantes dados que retratam a realidade em torno do referido tema de maneira documentada;
- Não haverá riscos, de qualquer natureza, para os participantes;

- Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente com finalidade científica, mantendo-se o anonimato dos respondentes;
- As informações terão caráter confidencial e a pesquisa zelarà pela privacidade dos sujeitos da pesquisa;
- A pesquisa será orientada pela profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e os dados serão coletados pela aluna: Helaine Cristina Ferreira Lima, por meio de questionários, com perguntas fechadas e semiabertas;
- Os sujeitos da pesquisa terão a liberdade de se recusarem a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa;
- Não haverá despesas para a participação na pesquisa.

Campinas, ____/____/2009.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Em caso de intercorrência, deverei entrar em contato com:

Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado

Fone: (19) 3343-7408 ou e-mail: veris@puc-campinas.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa: (19) 3343-6777

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Senhor (a)

A pesquisa intitulada “As experiências e o perfil dos docentes em Ginástica no Ensino Superior” está sendo desenvolvida pela mestrande Helaine Cristina Ferreira Lima, RA 09503724, sob orientação da docente Prof^a Dr^a Vera Lúcia de Carvalho Machado, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUC-Campinas.

O objetivo geral da pesquisa é conhecer o perfil e as experiências em Ginástica dos docentes que ministram disciplinas nesta área, nos Cursos de Educação Física em Instituições de Ensino Superior, tendo como objetivos específicos investigar estes professores quanto: i) à formação acadêmica (titulação); ii) à frequência de atualização na área; iii) ao tempo de docência no Ensino Superior e na referida Instituição especialmente em ginástica; iv) ao envolvimento com projetos e/ou programas de pesquisa e extensão; v) às possíveis experiências com a ginástica em escolas, clubes, academias, associações, dentre outras e em órgãos federativos e vi) suas considerações a respeito da formação do educador.

O seu envolvimento neste trabalho é voluntário, sendo-lhe garantido que os dados pessoais serão mantidos sob sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos de trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nesta pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá solicitá-la em qualquer momento. Informo ainda, que o termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

O projeto em questão foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação do caráter ético do projeto.

Caso concorde em dar seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supra-citado, assine seu nome abaixo.

Atenciosamente,

Helaine Cristina Ferreira Lima

Telefones de contato:

(0xx19) 9227-2822 – Helaine Cristina Ferreira Lima

(0xx19) 3343-6777 – Comitê da Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas

(0xx19) 3343-7409 – Coordenação do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também estou ciente de que receberei uma cópia integral deste termo.

Nome: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Anexo D – Questionário direcionado aos docentes em Ginástica na Educação Física no Ensino Superior

1. Identificação:

1.1. Nome: _____

1.2. Idade: _____

1.3. Sexo: () Masculino () Feminino

1.4. É ou foi ginasta: () Não () Sim, durante _____ () Sim, ainda sou.

1.5. Caso respondeu 'sim' na questão 1.4.:

a) Em qual (s) modalidade(s)/manifestação (ões): _____

b) Participou em: () festivais () competições regionais

() competições nacionais () competições internacionais

() Outro: _____

2. Formação Acadêmica:

2.1. Assinale as alternativas pertinentes. Se houver formação (s) não concluída (s), indique o ano que concluirá:

a) Bacharel desde _____ Área _____ Concluirá em _____

b) Licenciado desde _____ Área _____ Concluirá em _____

c) Especialista desde _____ Área _____ Concluirá em _____

d) Mestre desde _____ Área _____ Concluirá em _____

e) Doutor desde _____ Área _____ Concluirá em _____

f) Pós-Doutor desde _____ Área _____ Concluirá em _____

2.2. Você participa em eventos, com a finalidade de se atualizar na área da ginástica? () Não () Sim

2.3. Caso respondeu 'sim' na questão 2.2., preencha a seguir com: evento; ano e órgão/instituição promotora (os últimos cinco eventos relacionados à ginástica):

1. _____ Ano _____ Promovido por _____
2. _____ Ano _____ Promovido por _____
3. _____ Ano _____ Promovido por _____
4. _____ Ano _____ Promovido por _____
5. _____ Ano _____ Promovido por _____

3. Docência no Ensino Superior:

3.1. Indique a (s) Instituição (s) de Ensino Superior em que atua com a disciplina de ginástica e há quanto tempo (utilize o verso, se necessário):

- a) _____ Tempo _____
- b) _____ Tempo _____
- c) _____ Tempo _____
- d) _____ Tempo _____

(Considerando apenas a Instituição pela qual está participando nesta pesquisa, responda às questões 3.2. e 3.3.):

3.2. Quantas disciplinas de ginástica são oferecidas como componente curricular:

3.3. Qual (is) disciplina (s) de ginástica você ministra em 2010 – considerando o 1º e o 2º semestre (utilize o verso, se necessário):

- a) _____ b) _____
- c) _____ d) _____
- e) _____ f) _____
- g) _____ h) _____

3.4. Você é ou foi responsável por Projeto de Extensão de ginástica?

() Foi () É quantos: _____ () Não, motivo _____

3.5. Você é ou foi responsável por Curso de Extensão de ginástica?

Foi É quantos: _____ Não, motivo _____

3.6. Quanto a Grupo de Pesquisa em Ginástica, vinculado a órgãos de fomento (CNPQ, FAPESP, outros):

Participou, mas não participa mais Liderou, mas não lidera mais
Participa Lidera Nunca participou/liderou , motivo: _____

3.7. Quanto a Grupos de Estudos ou Pesquisa, não vinculados a órgãos de fomento:

Participou, mas não participa mais Liderou, mas não lidera mais
Participa Lidera Nunca participou/liderou , motivo: _____

IV. Experiências na área da Ginástica:

4.1. Se você atua em instituições de Educação Básica, você trabalha com ginástica:

Como componente curricular Como extra-curricular Não trabalha

4.2. Você participa em projetos ou atividades de ensino não-formal com ginástica:

Nunca 1 vez ou menos por ano

De 2 a 6 vezes por ano mais de 6 vezes por ano

4.3. Você é convidado (a) para palestrar sobre ginástica:

Nunca 1 vez ou menos por ano

De 2 a 6 vezes por ano mais de 6 vezes por ano

4.4. Você é convidado (a) para dar curso ou oficina de ginástica:

Nunca 1 vez ou menos por ano

De 2 a 6 vezes por ano mais de 6 vezes por ano

4.5. Assinale as alternativas que forem pertinentes:

a) Possui curso técnico certificado pela Federação/Confederação de Ginástica

- b) () Possui curso técnico não certificado pela Federação/Confederação
- c) É técnico ou dirigente de equipe de ginástica de competição na modalidade:

- d) É responsável/coordenador de grupo de ginástica de demonstração na prática de: _____
- e) () Possui curso de arbitragem, mas nunca arbitrou
- f) Possui curso e atua como árbitro de ginástica em nível _____
- g) Trabalha com ginástica em academia nas práticas de _____
- h) Organiza ou já organizou eventos relacionados à ginástica, do tipo: _____
- i) () Possui ou já possui vínculo com órgão Federativo/Confederativo de ginástica
Órgão: _____ Vínculo: _____ Tempo: _____

4.6. Nas linhas a seguir, descreva sucintamente suas experiências com a ginástica que considera relevante e que não tenham sido contempladas nas questões anteriores:

5. Formação do Educador:

5.1. Na sua formação, o que você considera como sendo a maior contribuição para o exercício de sua profissão como professor de ginástica?

5.2. Relate o que você considera mais relevante na formação de um professor de ginástica:

Anexo E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Questões norteadoras:

1. O que você considera fundamental para um professor de ginástica que atua no Ensino Superior (ES)?
2. Existe algo que você tenha mudado na forma de ensinar a ginástica, desde o começo de sua atividade como professor no ES? O que e por quê?
3. A sua formação (acadêmica, profissional e experiências) influenciaram na sua forma de conduzir estas mudanças ou de perceber a necessidade delas?
4. Você poderia contar alguma (s) dificuldade (s) – se houver – que você tenha ou já teve com o ensino da ginástica no ES e qual o motivo?
- 4B. Sua formação (acadêmica, profissional e experiências), a sua experiência docente ou ambas contribuíram para a resolução destes problemas? Exemplifique.

(Para os docentes que apontaram no questionário possuir experiências em ginástica)
5. Se você não tivesse tido as experiências em ginástica que teve e não estivesse ainda em processo de formação, em constante atualização, sua forma de ensinar a ginástica seria a mesma? Por quê? De exemplos.

(Para os docentes que apontaram no questionário não possuir experiências em ginástica)
- 5B. Se você tivesse tido mais experiências em ginástica e a incluísse em seu processo de formação contínua, sua forma de ensinar a ginástica seria a mesma? Por quê? De exemplos.
6. Você dá mais importância à sua formação (acadêmica, profissional e experiências) ou à experiência em sala de aula para sua trajetória como professor de ginástica no ES?
7. Você gostaria de acrescentar alguma informação que considera relevante para esta pesquisa sobre sua trajetória de formação e de docência?