



GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLETINDO SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E AS DISCIPLINAS DO NÚCLEO SÓCIO-CULTURAL¹

Rita de Cássia Garcia Verenguer

Universidade Presbiteriana Mackenzie – Brasil

“... o que escrevo nasce de meu próprio amadurecimento, um trajeto de altos e baixos, pontos luminosos e zonas de sombra. Nesse curso, entendi que a vida não tece apenas uma teia de perdas mas nos proporciona uma sucessão de ganhos...” (Lya Luft, 2003).

À Paula, pelo privilégio da amizade.

Resumo: A partir da experiência acadêmica e profissional da autora, esse artigo visa discutir a graduação em Educação Física pelo prisma das disciplinas de orientação acadêmica, notadamente aquelas do núcleo sócio-cultural e apresentar os aspectos legais, históricos e profissionais da docência universitária, para, em seguida, analisar a graduação em Educação Física no que tange aos conteúdos das referidas disciplinas e o papel daqueles que respondem por elas. É imperioso que os docentes que responsáveis pelas disciplinas que compõem o núcleo sócio-cultural selecionem os conteúdos que dizem respeito à Educação Física e Esporte. Considerando que a docência universitária é uma profissão, é preciso investir na carreira, ou seja, aprimorar as competências relacionadas às dimensões pedagógicas.

Palavras chave: graduação em Educação Física; docência universitária; matriz curricular.

GRADUATION IN PHYSICAL EDUCATION: REFLECTING ON THE ACADEMIC TEACHING AND THE SUBJECTS OF THE SOCIAL-CULTURAL CORE

Abstract: From an academic and Professional experience of the author, this article aims to discuss the graduation in Physical Education basing on the prism of the subjects of academic orientation; namely, the ones of the SOCIAL CULTURAL core and present legal aspects, historical and Professional of the academic teaching, so, following, analyze the graduation in Physical Education in which relates to the referred contents and the role of the ones who answer for them. It is imperative that the faculty members who are responsible for the subjects that compose the social cultural core select the contents which are of respect of Physical Education and Sport. Considering that the academic teaching is a profession, it is necessary to invest in the career, that is, improve the competences related to the pedagogic dimensions.

Keywords: graduation in Physical Education, academic teaching, curricular matrix.

¹ A autora agradece aos professores Adriano Campos, Daniele Kallas, Elisabete Freire, Marcos Merida e Verena Pedrinelli pela leitura, pelas críticas, elogios e sugestões.

INTRODUÇÃO

A temática proposta para esse artigo – Graduação em Educação Física – é irmã gêmea de uma outra temática muito cara para a área: a preparação profissional. Não é de hoje que se discute e se avalia os “rumos” da preparação profissional em Educação Física, seja do ponto de vista da legislação e suas mudanças, passando pelo impacto da tecnologia no processo ensino-aprendizagem dos novos profissionais, seja pela demanda do mercado de trabalho e suas pressões, ou pela importância da pesquisa na graduação e no cotidiano profissional. Já se falou muito sobre essa temática e, com certeza, se falará muito mais, pois ela exige de todos, docentes, discentes e instituições universitárias, constante reflexão.

Objetivamos com esse artigo discutir a graduação em Educação Física pelo prisma das disciplinas de orientação acadêmica, notadamente aquelas do núcleo sócio-cultural. Para isso, iniciaremos nossa abordagem discutindo a docência universitária e seus aspectos legais, históricos e profissionais, e em seguida analisaremos a graduação em Educação Física no que tange aos conteúdos das referidas disciplinas e o papel daqueles que respondem por elas.

Antes de prosseguirmos, porém, é preciso fazer duas ressalvas. A primeira diz respeito às denominações (e suas devidas conceituações) “núcleo sócio-cultural” e “disciplinas de orientação acadêmica”, que foram apresentadas por Tani, respectivamente, em 1989 e 1996.

No artigo *‘Perspectivas da Educação Física como Disciplina Acadêmica’*, Tani (1989) advoga a existência de uma área de conhecimento chamada Cinesiologia, responsável pelo estudo do fenômeno movimento humano, tendo a pesquisa básica como fonte de investigação deste fenômeno. A Cinesiologia seria constituída por três sub-áreas: biodinâmica do movimento humano, comportamento motor e os estudos sócio-culturais do movimento humano.

O conhecimento produzido pela Cinesiologia daria o suporte para as pesquisas de natureza aplicada, próprias das áreas de intervenção profissional, como a Educação Física. Tani em outro texto, anos depois (*‘Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica’* – 1996a) amplia e aprimora suas teses iniciais e atribui à sub-área “estudos sócio-culturais do movimento humano” a responsabilidade de investigar a sociologia, a antropologia, a filosofia, a ética do movimento humano.

A outra denominação (“disciplinas de orientação acadêmica”) surge no artigo *‘Vivências Práticas no Curso e Graduação em Educação Física: necessidade, luxo ou perda de tempo?’* (TANI, 1996b). Embora o objetivo seja discutir a importância das vivências práticas no curso de graduação, é neste artigo que o autor divide as disciplinas em “disciplinas de orientação às atividades”, “disciplinas de orientação pedagógica” e “disciplinas de orientação acadêmica”.

Essa ressalva é importante porque estamos nos apropriando de duas idéias de Tani apresentadas para defender e explicar teses distintas, ou seja, “núcleo sócio-cultural” vem caracterizar uma sub-área da Cinesiologia, enquanto que “disciplinas de orientação acadêmica” vêm caracterizar um conjunto de disciplinas do curso de graduação em Educação Física. Ainda que, Cinesiologia e Educação Física guardem relações de dependência entre si, para o autor são áreas com objetivos próprios.

Desta forma, e consciente da limitação da relação entre estas duas denominações, entenderemos que as disciplinas Fisiologia do Exercício, História da Educação Física, Biomecânica, Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física e Esporte, Aprendizagem Motora, Dimensões Sociais da Educação Física, Crescimento e Desenvolvimento Motor, Bases Psicológicas da Educação Física e Esporte, Deontologia e Ética Profissional aplicadas à Educação Física, Controle Motor, Estudos Administrativos e Econômicos sobre a Educação Física e Esporte, Dimensões Nutricionais da Educação Física e do Esporte, Anatomia, Fundamentos da Educação Física, entre outras, são disciplinas de orientação acadêmica e, particularmente, as disciplinas História da Educação Física, Dimensões Antropológicas da Educação Física, Estudos Administrativos e Econômicos sobre a Educação Física e Esporte, Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física e Esporte, Dimensões Sociais da Educação

Física, Deontologia e Ética Profissional aplicadas à Educação Física, Fundamentos da Educação Física, entre outras, correspondem ao núcleo sócio-cultural (VERENGUER, 2003).

A segunda ressalva refere-se à formação acadêmica e à carreira profissional da autora deste artigo ao longo dos últimos 20 anos. Discutir a problemática em torno deste tema e da forma como será feita aqui é resultado da síntese de uma formação acadêmica realizada na Universidade pública (licenciatura em Educação Física e bacharelado em Filosofia na USP; especialização em Educação Física pela Unesp-Rio Claro; mestrado e doutorado em Educação Física pela Unicamp) e de uma carreira profissional como docente, coordenadora de curso, chefe de departamento e coordenadora de estágios supervisionados na Universidade particular (Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidade São Judas Tadeu).

Isso significa dizer que o nosso desafio nestes últimos anos foi fazer com que os ideais da formação acadêmica se materializassem na realidade do cotidiano profissional. Aprendemos que tais ideais não se transportam como tal de um lugar para o outro e que é imprescindível considerar (sem abandonar os ideais, mas perdendo a ingenuidade) as peculiaridades da instituição na qual a experiência profissional se concretiza. Nossa formação acadêmica, na Universidade pública, e nossa carreira profissional, na Universidade particular, nos possibilitam ter uma visão apurada: de certa forma, conhecemos as limitações, as virtudes e os desafios de cada uma delas.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A discussão sobre a docência universitária ou sobre as características e competências docentes para o ensino superior vem ganhando espaço na última década em função da crise do seguinte postulado: quem sabe e sabe fazer, sabe ensinar.

A partir de meados da década de 1980, a Universidade brasileira inicia um processo de reflexão sobre seu papel e relevância social, ou seja, tanto a comunidade interna através de seminários, colóquios, como a externa, principalmente a mídia², vão questionar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. A “avaliação da Universidade”, rótulo usado na época, pressupôs diagnosticar os cursos de graduação, elaborar indicadores de qualidade e definir parâmetros de competência docente. Assim, a discussão sobre a profissionalização do docente universitário passa a fazer parte da agenda daqueles envolvidos na reflexão sobre a qualidade do ensino superior.

Concomitantemente, observamos a diminuição dos investimentos públicos no ensino superior, a ampliação vertiginosa da rede particular e, conseqüentemente, o aumento da demanda por novos docentes, a aposentadoria precoce de docentes das instituições públicas que, aliás, vão assumir postos nas Universidades particulares.

Nesta perspectiva, poderíamos considerar que a temática ‘docência universitária’ sustenta-se sobre os aspectos legais e históricos, que se referem à legislação e origem da Universidade brasileira, e sobre o aspecto profissional, que se refere à capacitação para a docência no ensino superior.

ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICO

A Universidade se define, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 52, como uma instituição que forma quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e é responsável pelo domínio e cultivo do saber; possui, no mínimo, um terço do corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço do corpo docente contratado em regime de tempo integral. Mais adiante, nos artigos 65 e 66, lemos que a formação docente incluirá prática de

² Os mais velhos hão de se lembrar do impacto da reportagem da Folha de S.Paulo, em 1987, sob o título “Os improdutivos da USP”.

ensino - exceto para a docência universitária - uma vez que esta preparação far-se-á nos programas de mestrado e doutorado (SOUZA e SILVA, 1997).

Considerando essa legislação como pano de fundo, Vasconcelos (2000) advoga que deve ser função da Universidade cuidar da formação dos seus próprios quadros, inclusive do quadro docente. Muito embora a autora reconheça a necessidade dos estudos aprofundados em nível de mestrado ou doutorado para aqueles que postulam uma vaga na Universidade, lembra que os programas de pós-graduação *strictu-sensu* não estão preocupados com a capacitação pedagógica destes postulantes:

(...) voltamos a salientar a omissão total com respeito à qualificação específica para a docência no ensino superior. Mais professores titulados sim, porém sem nenhuma indicação de que esses professores devam estar preparados para o real papel que desempenharão em sala de aula (...). (VASCONCELOS, 2000, p.16)

Do ponto de vista legal, portanto, não há nenhuma preocupação com a formação didática-pedagógica como requisito para o ingresso na docência universitária, ou seja, não se considera importante ou não se valoriza a reflexão sobre a prática profissional (o que ensinar, como ensinar, para que ensinar, como avaliar o que foi ensinado) do docente universitário.

Embora essa omissão não se justifique, existe uma explicação para ela, qual seja: a origem do ensino superior brasileiro, que se confunde com a própria história das relações entre a corte portuguesa e sua colônia sul-americana. Antes da vinda de D.João VI para o Brasil, em 1808, a elite “brasileira” ia buscar em Portugal ou em outros países europeus sua formação intelectual. A partir de 1808, data historicamente definida como marco inicial do ensino superior brasileiro, foi instalado um modelo de ensino que enfatizou a profissionalização (na medicina, na engenharia e no direito) e privilegiou a informação técnica e a experiência profissional, caracterizando o perfil de competência daqueles que se propusessem a ensinar na Universidade (MASETTO, 1998).

Deste modo, acreditou-se, até recentemente, que aquele que dominasse o conteúdo próprio de uma dada área do conhecimento automaticamente possuiria competência para facilitar o processo de aprendizagem do graduando,

(...) ou seja, os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles (...). Exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão (...) (MASETTO, 1998, p.11).

Considerando as idéias expostas acima e fazendo um paralelo com o curso de graduação em Educação Física, poderíamos indagar: um técnico de seleção da modalidade basquetebol seria necessariamente um bom docente universitário para a disciplina Basquetebol? Um respeitável pesquisador de fisiologia do exercício seria um bom docente na disciplina correspondente? Um profissional de Educação Física, gestor de um clube esportivo, seria um bom docente para a disciplina Bases Administrativas aplicadas à Educação Física e Esporte? Um profissional de Educação Física responsável pela preparação física de um time de futebol seria um bom docente para a disciplina de Bases Metodológicas do Treinamento Esportivo?

Para responder essas questões será preciso discutir o que caracteriza competência para a docência no ensino superior e avaliar quais são os caminhos para atingi-la.

ASPECTO PROFISSIONAL

Como foi afirmado anteriormente, faz parte de nossa tradição universitária considerar que um profissional renomado e bem sucedido em suas atividades profissionais, ou um dedicado pesquisador tenham competência para as atividades próprias da docência universitária.

No entanto, a realidade tem mostrado que embora esses profissionais possuam um conhecimento apurado sobre sua intervenção profissional ou sobre o que investigam, não possuem conhecimento e habilidades sobre a ação pedagógica que estão exercendo e, não raro, ouvimos dos discentes: *“Ele sabe muito, mas não sabe passar”*.

Se olharmos para trás e analisarmos como se deu nosso próprio processo de recrutamento para a docência universitária, poderíamos afirmar, considerando as devidas exceções, que em função da afinidade ou da proximidade a um docente, em grupos de estudos, projetos de pesquisa, monitoria de disciplina, ou participando de orientação de dissertação ou tese, e, portanto, por estarmos nos dedicando a um conteúdo específico da profissão, fomos indicados por esse docente para ocupar alguma vaga ou a participar de algum concurso em alguma instituição de ensino superior.

É neste sentido que Cunha (1989; p. 81) afirma: *“... algumas decisões quanto à profissão [de docente universitário] ocorrem muito mais como fruto da experiência pessoal, meio ao acaso, do que de decisões pré-destinadas ao magistério...”*. Ainda sob o mesmo prisma, Fernandes (1998; p. 96-97) esclarece:

(...) o ingresso da maioria dos professores com quem temos trabalhado tem se dado de forma circunstancial. (...) Minha proposta, nesse momento, é chamar a atenção para o fato de que não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendores naturais ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo científico(...).

Neste sentido, a autora acima citada acredita que a competência para a docência universitária não está vinculada à vocação ou inspiração divina e que o conhecimento específico de seu campo científico é condição necessária, mas não suficiente. Em outras palavras: a docência universitária é uma profissão e, como toda profissão, exige daqueles interessados em exercê-la o domínio do fazer profissional. No caso da docência universitária, domínio da ação pedagógica em sala de aula.

Quando tratamos a docência universitária como profissão significa dizer que aqueles que a exercem estão comprometidos com o aprimoramento de suas competências e saberes profissionais, estão empenhados em se afastar do amadorismo e não vêem sua atividade como “bico”, diferentemente daqueles que procuram a Universidade para “dar umas aulinhas”!

Quando estamos tratando a docência universitária como profissão, estamos tratando, também, da construção da identidade profissional, ou seja, da maneira como somos reconhecidos socialmente, do valor que é dado ao grupo profissional a qual pertencemos, do significado social do nosso trabalho, do valor que damos ao nosso trabalho e do conhecimento exclusivo que dominamos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

É por esse motivo que Masetto (2003, p.25) afirma:

Começou-se a perceber que assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias, e a pós-graduação buscou resolver esse problema, a docência no ensino superior também exigia competências próprias que desenvolvidas trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito contraditória de se ensinar ‘por boa vontade’, buscando apenas certa consideração pelo título de ‘professor de universidade’, ou apenas para ‘complementação salarial’, ou ainda somente para se ‘fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão.

Ora, no que se caracteriza, então, as competências e os saberes próprios da docência universitária? Como adquiri-las? Que importância tem isso? As respostas a essas perguntas serão dadas a seguir, mas antes, porém, é preciso registrar: toda essa discussão só terá algum significado se o docente universitário estiver disposto à mudança de atitude.

Já afirmamos que o domínio dos conhecimentos próprios da área e a experiência profissional são requisitos básicos para a docência universitária. Esses conhecimentos (acadêmicos e profissionais) devem ser atualizados constantemente através da participação de fóruns científicos, de intercâmbio e em pesquisa, entendida aqui como a produção de conhecimento, como estudos e reflexões críticas sobre um assunto, possibilitando a reorganização dos conhecimentos, como a confecção de artigos e/ou capítulos (MASETTO, 2003).

Esse requisito, **dimensão do conhecimento próprio da área**, para a docência universitária está incorporado e consolidado na nossa vida profissional. Aprimoramos nossos conhecimentos nos programas de mestrado e doutorado, proferimos palestras e cursos em várias instituições, participamos de grupos de estudos, chefiamos laboratórios de pesquisa, publicamos em periódicos científicos e somos avaliados por toda essa produção através de critérios desenvolvidos institucionalmente, inclusive para justificar a manutenção de nosso contrato de trabalho.

No entanto, há, segundo Abreu e Masetto (1990), Masetto (1998, 2003) e Pimenta e Anastasiou (2002) outros dois requisitos essenciais para a docência universitária: o domínio da **dimensão pedagógica** e o exercício da **dimensão política**. Esses dois requisitos têm sido alvo de reflexões porque estamos vivendo um intenso processo de mudança no papel e na responsabilidade social da Universidade.

O final do século XX foi marcado, em termos mundiais, pela elaboração de dois documentos, chancelados pela Unesco, que visaram expor os desafios que a educação superior tende a enfrentar no século XXI e apresentar saídas para eles. A *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação* (UNESCO, 1998) e o *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* – conhecido como Relatório Delors – (DELORS, 1998) reconhecem que as atividades fins da Universidade – ensino, pesquisa e extensão – estão relacionadas com o desenvolvimento econômico, social e cultural de um indivíduo ou de uma nação e que tal desenvolvimento ficou potencializado pelo impacto da tecnologia informacional no processo educacional.

O conhecimento, a partir da década de 1960, vem ocupando um lugar central na sociedade, haja vista o aumento da demanda por informação, pela necessidade de educação universal, por trabalhadores altamente educados e pela relação entre riqueza e pesquisa científica. Economicamente, o conhecimento tornou-se matéria-prima e, com a automação do trabalho repetitivo, houve a valorização do capital humano, isto é, a riqueza de qualquer instituição passa a ser medida pelo grau de conhecimento e qualificação dos seus integrantes. Nesse cenário, a aprendizagem deve ser contínua e vitalícia; é essencial aprender a aprender, a ter autonomia e responsabilidade. Socialmente falando, o conhecimento pode ser meio para o progresso mundial, para a melhora da qualidade de vida de todos, ou meio para a destruição ou escravidão de um indivíduo ou de uma nação. Desta forma, a aprendizagem visa estabelecer relações entre conhecimento e atitudes e valores.

Segundo o Relatório Delors (1998), cabe à educação e à educação superior organizarem-se para possibilitar quatro aprendizagens: a) aprender a conhecer (ou aprender a aprender), para que o indivíduo tenha independência e possa produzir e usufruir o conhecimento ao longo de toda a vida; b) aprender a fazer, para que ele possa aplicar seu conhecimento, contextualizando-o socialmente e no mundo do trabalho; c) aprender a viver juntos, visando a compreensão do outro e da sua relação de interdependência com o outro, realizando projetos comuns e gerindo conflitos; e d) aprender a ser, visando o autoconhecimento ou conhecimento de sua personalidade para agir com autonomia, discernimento e responsabilidade social.

Diante desse quadro, para que o trabalho do docente universitário se coadune com o atual e emergente paradigma do ensino superior, o domínio da **dimensão pedagógica** e o exercício da **dimensão política** se constituem em condição primordial.

Não é nada fácil para nós, mestres e doutores, reconhecer que precisamos investir tempo e dedicação à aprendizagem de como devemos conduzir nossas aulas, afinal sabemos muito sobre o conteúdo da disciplina pela qual somos responsáveis e, enquanto alunos, vimos como nossos professores davam aula e aprendemos com eles. No entanto, como isso já faz algum tempo e sobrevivemos a essa experiência, nos esquecemos do quanto fomos vítimas dela.

Masetto (1998; 2003) acredita que a *dimensão pedagógica* da docência universitária possui quatro eixos, a saber: o conceito de ensino-aprendizagem; o professor como idealizador e gestor do currículo; a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno; e o domínio da tecnologia educacional.

O processo de ensino-aprendizagem está relacionado com a clareza que o docente tem sobre como se dá a aprendizagem; sobre quais são os princípios básicos da aprendizagem de universitários; sobre o que é aprendizagem significativa; sobre como a aprendizagem se relaciona com conteúdos, habilidades, atitudes e valores.

É preciso reconhecer que o processo ensino-aprendizagem está a serviço do graduando e não do docente. Assim, este precisa se perguntar: como facilitarei o processo de aprendizagem dos futuros profissionais? Quais são os conteúdos e estratégias que devo selecionar? Que experiências devo proporcionar a eles para que possam mudar e/ou aprimorar os seus conhecimentos? No entanto, ainda ouvimos de alguns docentes *“os alunos precisam se adaptar ao meu método de ensino”*.

Aliás, falando em “método”, é preciso lembrar que não existe apenas um: a aula expositiva³. Sobre ela é preciso considerar que, apesar de ser uma boa estratégia para apresentar um tema a ser estudado ou fazer a síntese do mesmo, ela coloca o docente no centro do processo e favorece pouco a relação professor-aluno, a iniciativa para a pesquisa, afasta o graduando da sua co-responsabilidade no processo de aprendizagem e na construção da sua autonomia. É por essa razão que Demo (1993; p. 130) afirma: “esta atividade de mero repasse copiado será, cada vez mais, substituída pelos meios eletrônicos disponíveis...”.

O docente precisa conhecer todo o currículo de graduação e ter claro seu papel neste contexto; deve saber que o currículo abrange a aprendizagem de habilidades como o trabalho em equipe, a pesquisa em biblioteca, a comunicação interpessoal, a elaboração de projetos. Isso significa romper com a idéia segundo a qual a responsabilidade do docente é desenvolver o conteúdo da disciplina para a qual foi contratado. É preciso esclarecer ao graduando a importância da disciplina no contexto da profissão; é preciso relacionar-se com outras disciplinas do currículo e com outros docentes a fim de realizar, quando possível e pertinente, atividades em conjunto.

Estabelecer uma relação professor-aluno e aluno-aluno que potencialize a aprendizagem de todos significa que todos sejam responsáveis por esse processo. O docente como orientador, motivador e incentivador e o graduando como protagonista da sua aprendizagem, como solucionador de problemas. Para que isso aconteça em aula, o docente deve, utilizando-se de técnicas apropriadas, estabelecer uma atitude de parceria na relação.

Invariavelmente, cabe ao docente dominar recursos e meios disponíveis para a aprendizagem, ou seja, dominar a tecnologia educacional. O conhecimento de estratégias e técnicas e, claro, a utilização delas em aula, favorece o alcance dos objetivos traçados e torna a sala de aula um ambiente coletivo de aprendizagem. Saber quando e porquê usar uma aula expositiva; saber quando e porquê usar dinâmicas de grupo; saber quando e porquê usar recursos audiovisuais; saber quando e porquê usar estudos de caso; saber quando e porquê fazer visitas técnicas; saber quando e porquê utilizar-se dos procedimentos da pesquisa, compõem o quadro de competência do docente universitário.

Além da tecnologia educacional, a tecnologia de informação tem proporcionado alternativas desconhecidas até poucos anos atrás. A *internet*, o *data-show*, a videoconferência, o *e-mail*, o *chat*, a lista de discussão, vêm ampliando nossas possibilidades enquanto docentes envolvidos com o processo ensino-aprendizagem. Isso não significa dizer que o ambiente de sala de aula e a

³ Abreu e Masetto (1990) e Masetto (2003) apresentam e exemplificam várias técnicas para serem usadas em sala de aula.

presença do docente estão perdendo espaço; pelo contrário, se o docente souber utilizar essas novas ferramentas não ouviremos afirmações como essas: “o giz foi substituído pelo data-show, mas a aula não mudou” ou “o data-show é o giz eletrônico”.

Sobre o impacto da tecnologia no cenário educacional vale observar as considerações de Drucker (1997; p.153):

(...) a tecnologia, apesar de sua importância e visibilidade, não será a característica mais importante da transformação do ensino. O mais importante será repensar o papel e a função da educação escolar – seu foco, sua finalidade, seus valores. A tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas (...).

Por fim, porém não menos importante, cabe ao docente universitário o exercício da *dimensão política* da sua profissão. Não se trata, evidentemente, de panfletagem partidária ou discursos inflamados. Estamos considerando, aqui, que o docente é um profissional e um cidadão e, por isso mesmo, deve estar sintonizado com o seu tempo, sua história, com as mudanças sociais e tecnológicas; que é capaz de fazer a reflexão crítica e criteriosa do conhecimento, que acredita e sabe que sua intervenção tem impacto na vida dos graduandos e na maneira pela qual estes irão exercer a sua profissão. É neste momento, pois, que o técnico e o ético se conciliam, se fundem para o exercício profissional comprometido com os valores universais (MASETTO, 2003).

Ainda sobre a *dimensão política* nossa intervenção docente, nosso fazer profissional cotidiano é um ato de criação e de desenvolvimento e não pode ser desprovido de sentido, de significado *pessoal* sob pena de nos auto-condenarmos à alienação.

Dadas essas reflexões, é preciso reconhecer que os atuais docentes dos cursos de graduação, com raras exceções, não tiveram oportunidade ou desconheciam a necessidade de aprimorarem seus conhecimentos e habilidades enquanto profissionais da docência universitária. Isso não nos exime da responsabilidade do constante aprimoramento profissional, mesmo porque sempre o fizemos, ainda que apenas na direção da *dimensão do conhecimento próprio da área*. Agora é preciso investir na *dimensão pedagógica* e ter consciência da *dimensão política* da docência universitária e, neste sentido, a Universidade tem um papel a cumprir.

Para Vasconcelos (2000, p.53), a institucionalização de um programa de aprimoramento para a docência universitária, nos moldes aqui apresentados, é uma decisão política da Universidade, da Faculdade ou do Departamento, haja vista que, espera-se do docente a “ampliação de sua consciência profissional, muito mais do que do domínio de habilidades técnicas ou atualizações de conteúdos”.

Criar um espaço para a reflexão sobre a intervenção profissional do docente universitário é uma responsabilidade dos gestores, sejam eles reitor, pró-reitor, diretor, chefe de departamento ou coordenador de curso, pois não se pode esperar que os docentes isoladamente procurem esse aperfeiçoamento (FERNANDES, 1998; VASCONCELOS, 1998; 2000). Portanto, essa preocupação diz respeito a uma política de investimento no docente e este precisa aproveitar-se dela.

Particularmente, acreditamos que uma das grandes dificuldades em romper com a resistência dos docentes, no que concerne ao seu engajamento em um curso de aprimoramento, mais do que o desconhecimento sobre a necessidade de fazê-lo, está no excessivo “pedagogês” desses cursos. Em outras palavras: um programa de aprimoramento para a docência universitária precisa ter um caráter mais instrumental e menos conceitual.

Aliás, Verenguer e Merida (2005) corroboram com essa afirmação quando apresentam os resultados de uma pesquisa com docentes que participaram de um curso de aprimoramento para a docência universitária. Na avaliação destes docentes, os cursos devem **priorizar a vivência das estratégias** apresentadas expositivamente e possibilitar **conhecer as experiências didáticas dos colegas**.

Isto isso, é preciso ter consciência de que o engajamento dos docentes em um curso desta natureza só acontecerá e, por consequência, a reflexão sobre o significado do seu trabalho só se iniciará, se o docente perceber rapidamente como sua intervenção profissional poderá se beneficiar desse aprimoramento.

Em última instância: o desafio está em se organizar um programa de aprimoramento para a docência universitária evitando o excesso de teorias educacionais, pressupostos filosóficos, justificativas epistemológicas sem torná-lo, no entanto, um encontro de trocas de receitas de como se dar aula.

Em síntese, consideramos que o exercício da docência universitária precisa ser encarado como uma profissão e, como tal, exige daqueles que a exerçam dedicação e constante aprimoramento. A docência universitária não é lugar para o amadorismo e nem para o diletantismo. O aprimoramento e domínio das dimensões que compõem essa profissão – conhecimento próprio da área, pedagógica e política – são de responsabilidade do profissional-docente e da instituição universitária, que precisa estar atenta ao desenvolvimento dos seus recursos humanos.

Aliás, seria muito significativo e desejável que, a exemplo dos encontros entre os docentes da disciplina Educação Física Adaptada (chancelados pela Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada) que antecedem o *Simpósio Sesc de Atividades Físicas Adaptadas* promovido pelo Sesc-São Carlos, outros eventos (Simpósio Paulista de Educação Física, Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Seminário de Educação Física Escolar, por exemplo) e as sociedades científicas (Sociedade Brasileira de Biomecânica, Sociedade Brasileira de Fisiologia do Exercício, Sociedade Brasileira de Comportamento Motor, por exemplo) patrocinassem e reservassem, sistematicamente, em sua programação, um espaço para a discussão, reflexão e apresentação de trabalhos sobre a temática docência universitária.

Por fim, uma provocação: consideremos um cenário futurista no qual a lista de chamada, a presença obrigatória, a nota da prova e a média final para aprovação tenham sido abolidas, não tenham o menor significado. Por quais motivos nossos alunos se sentiriam estimulados a nos encontrar em sua sala de aula?

GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O ingresso de um jovem na Universidade e no curso pretendido é motivo de profunda alegria e é carregado, também, de imensa expectativa. É uma nova etapa que se inicia, na qual o exercício da liberdade e da responsabilidade convergem para o aprendizado de uma profissão.

Os jovens graduandos do curso de Educação Física trazem em sua bagagem uma visão pré-concebida sobre a profissão, sobre o profissional e sobre o que vão aprender ao longo dos anos de graduação. Essa visão pode ser fruto da experiência esportiva ou escolar; pode estar influenciada pela mídia; pode criar frustrações ou surpresas com relação ao significado de um curso universitário.

Sem desconsiderar ou desmerecer essa realidade, Verenguer (2003; p.3) lembra que

(...) se é verdade que os jovens graduandos trazem consigo um conjunto de saberes sobre a área que escolheram, é verdade, também, que a Universidade e o curso de graduação têm uma responsabilidade imperiosa, qual seja, criar um ambiente no qual se possa refletir, superar, lapidar, criticar e, principalmente, ampliar esses saberes a fim de se conquistar um grau mais elaborado e sofisticado de profissionalização(...).

Sobre o que vão aprender no curso de graduação, ou seja, sobre que disciplinas ou conteúdos fazem parte do processo de profissionalização em Educação Física, os graduandos têm certeza que estudarão, por exemplo, Anatomia, Fisiologia do Exercício, Biomecânica, Bases Nutricionais aplicadas à Educação Física e Esporte – disciplinas do núcleo biodinâmico – e as

disciplinas com tipificação esportiva como, por exemplo, Teoria e Prática do Atletismo, Teoria e Prática do Futebol ou Teoria e Prática do Voleibol.

Com raras exceções, os graduandos quando se deparam com as disciplinas do núcleo sócio-cultural – Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física e Esporte, Dimensões Antropológicas da Educação Física, Deontologia e Ética Profissional aplicadas à Educação Física, História da Educação Física, Bases Psicológicas da Educação Física e Esporte, Estudos Administrativos e Econômicos da Educação Física, Fundamentos da Educação Física, por exemplo – vêem nelas pouca utilidade para seu processo de profissionalização, considerando-as coadjuvantes deste processo. Esse quadro é agravado quando, ao deparar-se com essas disciplinas, o graduando precisa enfrentar docentes improvisados e conteúdos que não têm a Educação Física e o Esporte como foco.

Acreditamos que as disciplinas do núcleo sócio-cultural têm um significado singular no processo de profissionalização: é o momento para provocar a crise ou ruptura na visão que os graduandos têm sobre a profissão e a área; é fórum privilegiado para a reflexão, para a análise da profissão e da área; e é o espaço de mobilização pessoal visando uma intervenção mais consciente e responsável.

Sobre o aspecto do imprevisto de docentes para as disciplinas do núcleo sócio-cultural, não é incomum observarmos, ainda hoje, docentes com formação em outras áreas (historiadores, sociólogos e psicólogos) respondendo pelas disciplinas descritas acima. Naturalmente, se esses docentes se dedicarem ao estudo da Educação Física e do Esporte e compreenderem que as disciplinas fazem parte deste curso de graduação e, ainda, estiverem dispostos a redirecionarem a opção anteriormente feita quando escolheram a graduação em História, ou em Sociologia, ou em Psicologia, aumentam-se as chances de êxito. No entanto, o que vemos são disciplinas com conteúdos em História, Sociologia ou Psicologia pouco ou nada relacionados com a Educação Física e Esporte.

Ainda sobre esse aspecto - imprevisto dos docentes - vale relatar a experiência de um colega docente que, ao enviar seu currículo para alguns cursos de graduação a fim de candidatar-se a uma vaga para a disciplina de fisiologia do exercício, assim foi indagado por um responsável de curso: *"... já temos professor de fisiologia do exercício. Você não pode dar aulas de História da Educação Física?"*. A menos que esse docente seja muito competente e tenha empenhado grandes esforços nos estudos dos conteúdos próprios de cada disciplina, esse episódio denota o grau de importância que a disciplina História da Educação Física tem inclusive para aquele responsável pelo curso.

O outro aspecto a ser considerado - os conteúdos das disciplinas do núcleo sócio-cultural - é mais complexo porque está diretamente relacionado com o que chamamos anteriormente de competência para a docência universitária e, ainda, com o próprio estágio de produção e sistematização do conhecimento que sustentariam essas disciplinas.

É importante lembrar que faz parte da competência do profissional da docência universitária saber selecionar conteúdos que se adaptem às expectativas e necessidades dos graduandos e que sejam significativos para o futuro profissional. Esses conteúdos precisam estar ligados ao universo próprio da Educação Física e que tragam subsídios para a intervenção profissional.

Sobre a seleção dos conteúdos, a preocupação e o depoimento de Machado (2001; p.132) são bastante pertinentes:

(...) como ela [a psicologia] tem-se apresentado nos cursos de Educação Física? (...) Como tem sido trabalhada e qual a possibilidade de aplicação destes conteúdos? (...). Como tem sido proposta, atende a demanda do profissional? (...) Nossa experiência como profissional da área, atuando em diversos segmentos (da escola infantil ao ensino universitário; da competição esportiva de alto nível à iniciação esportiva; da administração escolar à docência) nos permite fazer uma leitura pouco agradável deste quadro. Parece-nos que as disciplinas teóricas, sociais ou humanas, tais como: Sociologia, Psicologia, Filosofia, Antropologia, Ética e Moral, e suas demais dimensões, quando apresentadas num curso de graduação têm os objetivos básicos de suas matrizes, sem a preocupação das contextualizações necessárias, que as adequariam aos cursos onde estão alocados (...).

Outras duas autoras apontam para o delicado problema da contextualização dos conteúdos, considerando a Educação Física e o Esporte como focos centrais. Guedes (2000; p.3) afirma que os docentes responsáveis pelas disciplinas do núcleo sócio-cultural nem sempre estão preocupados em buscar as especificidades na aproximação das Ciências Humanas e Sociais com a Educação Física e, como consequência, vemos a “retransmissão de conhecimentos básicos das disciplinas adotadas das Ciências Sociais, sem delineamento das contribuições para a Educação Física”. Concomitantemente, Carvalho (2000; p.22) considera que é “ muito freqüente nossos colegas irem ao encontro dessas outras ciências e perderem, no caminho, o motivo pelo qual justificavam essa necessidade. Perderam seus objetos de estudo enquanto se deslocam para outras áreas”.

Não podemos negar que os conteúdos da Sociologia, Psicologia, História, Filosofia são sedutores e envolventes, porém não foram as escolhas dos jovens graduandos dos cursos de Educação Física. Por mais óbvio que possa parecer, eles escolheram estudar e se profissionalizar em Educação Física.

Em nossa experiência como docente responsável pela disciplina *Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física e Esporte*, preocupada com a seleção de conteúdos que sejam atraentes e que tenham foco na Educação Física e no Esporte, nos é argüido: “*Eu escolhi Educação Física. Por que tenho que estudar Filosofia?*”. Essa é uma pergunta clássica que se repete a cada ano e nos força a explicar cuidadosamente que não vamos “estudar Filosofia” e nem as correntes filosóficas e seus respectivos autores, pois isso é feito no curso de graduação em Filosofia. O que vamos fazer é, a partir de alguns temas propostos, pensar e refletir sobre a Educação Física e o Esporte.

Iremos até usar alguns pressupostos do pensamento filosófico, como por exemplo, a importância da investigação e da crítica, a necessidade de se colocar em dúvida nossas certezas, visitar e avaliar nossos pré-conceitos, questionar com argumentação, mas estaremos estudando Educação Física e Esporte. Dessa forma, fazendo uma correspondência com a dimensão sociológica da Educação Física, Betti (2001; p.168) afirma:

Temos que nos apropriar, com competência, das teorias sociológicas para pensar sociologicamente a Educação Física. (...) Só não podemos, nós, profissionais-acadêmicos da Educação Física, desejar ser mais sociólogos que os sociólogos; deixemos a eles a Sociologia fundamental.

O cenário tem mudado: temos mais conhecimento sistematizado sobre o núcleo sócio-cultural da Educação Física e do Esporte; temos mais docentes que pesquisam e escrevem sobre as disciplinas que compõem este núcleo. Mas, se ainda não temos o suficiente, poderíamos usar a sala de aula como um grande ambiente para o desenvolvimento de pesquisa, isto é, o docente responsável por qualquer disciplina do núcleo sócio-cultural poderia propor aos graduandos, a partir de um tema definido e pertinente, que realizassem uma investigação e que as conclusões fossem analisadas por todo grupo, de modo a gerar novos conhecimentos e novos questionamentos.

Naturalmente, essa atividade não irá revolucionar a Educação Física e tão pouco romper paradigmas, mas irá, com certeza, estimular os graduandos a pensar e olhar com mais atenção sua área, além de reforçar a idéia segundo a qual é preciso desenvolver nos graduandos uma atitude positiva frente ao conhecimento e à sua produção (VERENGUER, 1996; FREIRE, REIS e VERENGUER, 2002). Ademais concordamos com Demo (1993; p. 129) quando advoga “que toda a profissionalização conserve pelo menos a pesquisa como princípio educativo (capacidade de questionar, de se reciclar, de continuar aprendendo a aprender)”.

Não bastasse a preocupação com a seleção de conteúdos, precisamos estar atentos, ainda, sobre como eles se organizam sob o ponto de vista das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (COLL et al. 2000). Ainda que recente, a discussão sobre as *dimensões do conteúdo* já está presente nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação

em Educação Física (Parecer CNE/CES nº 58/2004 e Resolução CNE/CES nº 7/2004) e é preciso criar estratégias para que os docentes conheçam essa abordagem e a implante nas disciplinas pelas quais responde (MERIDA, VERENGUER e FREIRE, 2005)

Pela natureza das disciplinas que compõem o núcleo sócio-cultural, a dimensão conceitual dos conteúdos está assegurada e é fácil de ser identificada. Dominar conceitos, fatos, princípios e teorias, ou seja, *aprender sobre* o universo da Educação Física é fundamental para que o profissional possa tomar decisões adequadas em sua intervenção (FREIRIE, REIS e VERENGUER, 2002).

O desafio para os docentes que respondem pelas disciplinas do núcleo sócio-cultural está em identificar as dimensões procedimental e atitudinal dos conteúdos destas disciplinas. Assim cabe perguntar: o que o graduando vai *aprender a fazer* (dimensão procedimental) enquanto estiver cursando as disciplinas do núcleo sócio-cultural? O que o graduando vai *aprender a valorizar* (dimensão atitudinal) enquanto estiver cursando as disciplinas do núcleo sócio-cultural?

Embora não tenhamos uma resposta definitiva para as questões acima, nos propusemos a pensá-las desde 2001 e, a título de registro, nos encontramos neste estado: a dimensão procedimental, para as disciplinas do núcleo sócio-cultural, poderia se caracterizar pela aplicação das habilidades de síntese, interpretação textual e análise crítica; pela elaboração de estratégias para a organização de trabalhos individuais e em equipe; pela identificação de problemas do cotidiano profissional que estão relacionados com os conteúdos das unidades temáticas; pela proposição de soluções para os problemas identificados. Já a dimensão atitudinal poderia se caracterizar pela valorização da atitude investigativa frente ao conhecimento e à Educação Física; pela adoção da atitude consciente e responsável enquanto profissional-cidadão; pela valorização da participação do graduando como agente ativo do processo ensino-aprendizagem, pela valorização do domínio do vocabulário próprio da profissão; pela valorização das formas de comunicação oral e escrita (a descrição detalhada pode ser encontrada no Plano de Ensino da disciplina Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física e Esporte, do Curso de Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie).

Do ponto de vista das estratégias que serão empregadas para que os conteúdos sejam desenvolvidos e os objetivos das disciplinas sejam alcançados, já afirmamos que as aulas expositivas e dialogadas são uma das técnicas que podem ser empregadas. Além dela, porém, é possível pensar em leituras recomendadas e elaboração de textos em aula; tarefas orientadas; seminários; elaboração de atas ou relatórios e reflexão sobre a prática da intervenção através de estudos de caso, recursos audiovisuais, visitas monitoradas, palestras com convidados (MERIDA e VERENGUER, 2006).

Acreditamos que a Educação Física é uma profissão e, como tal, os cursos de graduação preparam profissionais para a intervenção no mercado de trabalho. Mas essa intervenção não é qualquer intervenção: não é uma intervenção que beira o improviso, o ensaio e erro ou a utilização de receitas e procedimentos padronizados.

Acreditamos que essa intervenção é fruto da análise, reflexão e problematização do cotidiano profissional subsidiada pelo conhecimento inicialmente adquirido na graduação e aprimorada e aperfeiçoada na formação continuada. Esse conhecimento será a base com a qual o profissional vai poder contar quando tiver que tomar decisões profissionais. Com esse conhecimento ele poderá mobilizar recursos para enfrentar os desafios da intervenção profissional.

Desta forma, os responsáveis pelas disciplinas do núcleo sócio-cultural, se querem contribuir com o processo de profissionalização dos graduandos, precisam aproximar os conteúdos das disciplinas o mais próximo da realidade e do cotidiano profissional, porque só analisando-o e criticando-o, os graduandos poderão propor soluções e alternativas a fim de provocar mudanças.

MATRIZ CURRICULAR: CARACTERIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS

Embora fuja dos objetivos deste artigo, gostaríamos de sugerir uma mudança na classificação das disciplinas do curso de graduação em Educação Física. Concordamos com Tani (1996b) quando ele caracteriza um conjunto de disciplinas em **disciplinas de orientação acadêmica**, sendo subdivididas nos núcleos sócio-cultural, comportamental e biodinâmico. Entretanto, sugerimos que todas as outras disciplinas componham, em seu conjunto, **as disciplinas de orientação à intervenção**.

Assim teríamos, para efeito de exemplo:

- a) Disciplinas de orientação acadêmica: História da Educação Física, Dimensões Sociais da Educação Física, Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física e Esporte, Estudos Administrativos e Econômicos da Educação Física e Esporte, Fundamentos da Educação Física (núcleo sócio-cultural); Aprendizagem Motora, Controle Motor, Desenvolvimento Motor (núcleo comportamental); e Anatomia, Fisiologia do Exercício, Biomecânica, Dimensões Nutricionais da Educação Física e Esporte, Bases Biológicas aplicadas à Educação Física e Esporte, Estudos Fisiológicos da Educação Física e Esporte (núcleo biodinâmico).
- b) Disciplinas de orientação à intervenção: Educação Física Infantil, Educação Física no Ensino Médio, Teoria e Prática das Atividades Rítmicas, Educação Física para Idosos, Educação Física Adaptada⁴, Bases Metodológicas do Treinamento Esportivo, Teoria e Prática do Voleibol, Teoria e Prática da Natação, Metodologia do Ensino, Didática aplicada à Educação Física, Educação Física para Adultos, Avaliação Física.

A despeito de todas as limitações inerentes a qualquer classificação, esta possibilita evidenciar com mais clareza em que dimensão dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal) cada disciplina precisa dar ênfase.

Assim, as disciplinas de orientação acadêmica, sem menosprezar as dimensões procedimental e atitudinal, devem dar ênfase à dimensão conceitual. Por outro lado, as disciplinas de orientação à intervenção, sem menosprezar as dimensões conceitual e atitudinal, devem dar ênfase à dimensão procedimental, ou seja, enfatizar

(...) o saber profissional em Educação Física, que caracteriza e delimita a intervenção, e é exclusivo daqueles que vivem o processo de aquisição e produção desse saber de forma sistematizada, pode ser resumido, em termos gerais, nas competências para diagnosticar, planejar, orientar, dirigir e avaliar programas de Educação Física para a sociedade (FREIRE, REIS e VERENGUER, 2002; p. 42).

As disciplinas de orientação à intervenção deveriam proporcionar aos graduandos condições para que fosse desenvolvida a **prática da intervenção supervisionada**, isto é, momentos nos quais os graduandos seriam responsáveis pela organização do processo de intervenção, com os colegas e/ou com a comunidade, experimentando as etapas de: a) diagnóstico das características do público alvo; b) de elaboração de programas (definição de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação); c) de aplicação do mesmo; e d) avaliação de todo o processo, com a supervisão do docente responsável pela disciplina. É importante registrar que esse saber profissional ou *expertise*, que vem caracterizar a intervenção, independe do local aonde ela se dará, ou seja, independe se ela ocorrerá no âmbito escolar ou não-escolar. (VERENGUER, 2004).

Um outro momento no qual a prática da intervenção supervisionada pode ocorrer é justamente dentro dos projetos de extensão à comunidade, nos quais, sempre com a orientação e supervisão de um docente, o graduando pode estar experimentando, refletindo e problematizando a intervenção. Isso nada se assemelha ao assistencialismo, pois esses projetos são uma maneira responsável da Universidade retribuir à sociedade a confiança nela depositada. Espera-se que eles sejam um

⁴ No capítulo *Educação Física Adaptada: introdução ao universo de possibilidades*, Pedrinelli e Verenguer trazem uma descrição das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal para os conteúdos da disciplina de Educação Física Adaptada. (In: Greguol, M. e Costa, R. (org.) **Educação Física Adaptada**. São Paulo: Manole, 2005).

meio pelo qual o conhecimento adquirido na graduação e a pesquisa oriunda da relação ensino-extensão se transformem em serviços de alta qualidade e que possam ser referência para a intervenção profissional.

Aliás, considerando que a Educação Física é uma profissão academicamente fundamentada e que a intervenção no mercado de trabalho é baseada em conhecimento científico, ousaríamos afirmar (na esperança de não magoar amigos queridos) que, se um curso de graduação em Educação Física tivesse que optar entre construir e equipar laboratórios de pesquisa em Fisiologia do Exercício, em Biomecânica ou em Comportamento Motor ou viabilizar projetos de extensão à comunidade com programas de Educação Física para Idosos, para portadores de necessidades especiais, para crianças, deveria optar pela segunda alternativa, dado que esta se configura em um ambiente fértil para o aprimoramento da intervenção dos graduandos (por isso precisa ser sempre supervisionada), bem como, para a pesquisa e para a produção de conhecimento sobre essa intervenção.

Os docentes de qualquer curso de graduação em Educação Física têm um papel primordial no processo de profissionalização dos graduandos. Devem assumir a responsabilidade de criarem condições para que a visão incompleta e estereotipada que os graduandos possuem sobre a profissão seja modificada. Além das responsabilidades inerentes à pesquisa, aos projetos de extensão ou às administrativas, os docentes precisam estar atentos às responsabilidades inerentes à docência (CAMPOS, 2002).

Para os docentes responsáveis pelas disciplinas do núcleo sócio-cultural o desafio é ainda maior: além de contribuir para a mudança que o graduando tem sobre a profissão, precisam romper com o pré-conceito existente sobre as disciplinas em questão. Produzir conhecimento sobre o núcleo sócio-cultural da Educação Física e do Esporte, selecionar conteúdos atraentes e que digam respeito à área, saber utilizar estratégias que favoreçam o processo ensino-aprendizagem são tarefas daqueles que se dedicam à profissão de docente universitário em um curso de graduação em Educação Física e, aqui, não há espaço para o improviso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As últimas décadas têm se constituído um vigoroso período de reflexões e mudanças para a Educação Física e seus interlocutores – docentes, discentes e profissionais – vêm procurando dar à preparação e à intervenção profissional um caráter mais acadêmico e científico. Isso tem ocorrido porque estamos investindo pesado no aprimoramento de nossas funções.

Desse modo, precisamos, enquanto docentes universitários, estar atentos às mudanças que estão ocorrendo em nossa profissão (a profissão de docente universitário, bem entendido) tanto do ponto de vista da evolução do conhecimento da área e daquele no qual nos dedicamos, quanto do conhecimento da intervenção docente. Enquanto profissão, a docência universitária exige de nós o constante aprimoramento das *dimensões do conhecimento da área, pedagógica e política*.

Sobre a intervenção junto à graduação em Educação Física, responsável pelas disciplinas do núcleo sócio-cultural, é preciso considerar que essa intervenção não é fruto do improviso e que essas disciplinas não são coadjuvantes no processo de profissionalização daqueles que escolheram esse curso. Mas é importante frisar que as respectivas disciplinas e os docentes responsáveis por elas ocuparão o lugar central nesse processo quando estivermos dispostos a empreender uma mudança em sua atitude enquanto docentes universitários.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.C. de e MASETTO, M. **O Professor Universitário em Aula: prática e princípios teóricos**. 8ª ed. São Paulo:MG Editora, 1990.

BETTI, M. Educação Física e Sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: Carvalho, Y.A de e Rubio, K. (orgs.) **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo:Hucitec, 2001.

CAMPOS, A. P de. O Planejamento Estratégico e as Competências de Perrenoud para o Ofício Docente: considerações para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 149-163, 2002.

CARVALHO, Y. M. de. Educação Física e Ciências Sociais. **Cadernos Documentos**, n. 4, p. 22-5, 2000. (Escola de Educação Física e Esporte – Universidade de São Paulo).

COLL, C. et al. **Os Conteúdos na Reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre:Artmed, 2000.

CUNHA, M.I. da. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas:Papirus, 1989.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo:Cortez; Brasília:MEC,1998.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. 3ª ed. Petrópolis:Vozes, 1998.

DRUCKER, P. **Sociedade Pós-capitalista**. 6ª ed. São Paulo:Pioneira, 1997.

FERNANDES, C.M.B. Formação dos Professores Universitários: tarefa de quem? In: Masetto, M. (org.) **Docência na Universidade**. Campinas:Papirus, 1998.

FREIRE, E.S.; REIS, M.C.da C.; VERENGUER, R.C.G. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n. 1, p. 39-46, 2002.

GUEDES, C.M. Estudos Sócio-culturais do Movimento Humano. **Cadernos Documentos**, n. 4, p. 2-17, 2000. (Escola de Educação Física e Esporte – Universidade de São Paulo).

MACHADO, A.A. Educação Física Escolar e Psicologia: uma relação de trocas necessárias. In: Carvalho, Y.A de e Rubio, K. (orgs.) **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo:Hucitec, 2001.

MASETTO, M. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo:Summus Editorial, 2003.

_____. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, M. (org.) **Docência na Universidade**. Campinas:Papirus, 1998.

MERIDA, M; VERENGUER, R.C.G e FREIRE, E.S. Graduação em Educação Física: experiência da FEF-Mackenzie na implantação das dimensões do conteúdo. **Revista Motriz**, v.11, n.1 (supl.), p. S106, 2005.

MERIDA, M. e VERENGUER, R.C.G. Graduação em Educação Física: qualidade a partir do aprimoramento da docência universitária. **Revista Digital** 11, (103), 2006. Disponível em www.efdeportes.com. Acesso em 15/12/2006

PIMENTA, S.G. e ANASTASIOU, L. G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SOUZA, P.N.P. de e SILVA, E.B da. **Como Entender e Aplicar a Nova LDB: lei nº 9.394/96**. São Paulo:Pioneira, 1997.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p.9-50, 1996a.

_____. Vivências Práticas no Curso de Graduação em Educação Física: necessidade, luxo ou perda de tempo?. **Cadernos Documentos**, v. 2, n. 1, p. 22, 1996b.

_____. Perspectiva da Educação Física como Disciplina Acadêmica. **ANAIS**. II Simpósio Paulista e Educação Física, Rio Claro:Universidade Estadual Paulista, v. 2; n. 2-12, 1989.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. Piracicaba:Editora UNIMEP, 1998.

VASCONCELOS, M.L.M. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo:Pioneira, 2000.

_____. Contribuindo para a formação de Professores Universitários: relato de experiências. In: Masetto, M. (org.) **Docência na Universidade**. Campinas:Papirus, 1998.

VERENGUER, R.C.G. e MERIDA, M. Curso de Aprimoramento para a Docência Universitária: a estrutura da Universidade como catalizadora de ações – a experiência da FEF-Mackenzie. **ANAIS: IV Congresso Internacional Docência Universitária y Innovación**, volume 2, Barcelona: Universidad de Barcelona, 2006.

VERENGUER, R.C.G. Intervenção Profissional em Educação Física: *expertise*, credencialismo e autonomia. **Revista Motriz**, v. 10, n. 2, p. 123-134, 2004.

_____. **Mercado de Trabalho em Educação Física**: significado da intervenção profissional à luz das relações de trabalho e da construção da carreira. Tese (doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. Pesquisa e Universidade: é preciso valorizar a docência. **Revista Integração Ensino-Pesquisa-Extensão**, v. 2, n. 6, p. 204-5, 1996.

Contatos

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Fone: 3555 2131

Endereço: Av. Mackenzie, 905 – Tamboré – Barueri/SP – Cep.: 06460-130

E-mail: ritaveren@mackenzie.com.br

Tramitação

Recebido em: 08/07/2007

Aceito em: 03/08/2007